

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS. NUEVOS
ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENENTATGES PLURILINGÜES
I LITERARIS. NOUS
ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DíEZ MEDIAVILLA
VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE
JOSÉ ROVIRA COLLADO (EDS.)



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APRENDIZAJES PLURILINGÜES Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENTATGES PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA, VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE, JOSÉ ROVIRA COLLADO
(EDS.)

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES
DIDÁCTICOS

APRESENTATGES
PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS
DIDÀCTICS

PUBLICACIONES DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT

Publicacions de la Universitat d'Alacant
03690 Sant Vicent del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Telefono: 965 903 480

© Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico,
Dari Escandell Maestre, José Rovira Collado (Eds.)
© de la presente edición: Universitat d'Alacant

ISBN: 978-84-16724-30-7
Deposito legal: A 728-2016

Diseño de portada: candela ink.
Composición: Página Maestra (Miguel Ángel Sánchez Hernández)
Impresión y encuadernación: Imprenta Comercial

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Repográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

LA COMPETENCIA LECTORA. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA PARA SU EVALUACIÓN EN EL AULA

Vicente Clemente Egío
viclegio@gmail.com
Universidad de Alicante

PALABRAS CLAVE: competencia lectora, lectura, comprensión lectora, PISA, capacidad lectora, pruebas de lectura.

RESUMEN: La presente investigación muestra, en primer lugar, un análisis y aproximación teórica para el concepto de competencia lectora. Tal estudio sirve como base para la justificación de que PISA (creador de tal concepto) no evalúa lo que afirma evaluar; de manera que proponemos un modelo de evaluación, de elaboración propia, para así valorar el nivel de comprensión lectora acercándonos más al concepto de competencia lectora de lo que lo hace PISA. **METODOLOGÍA:** El estudio ha sido llevado a cabo contando con la participación de hasta 7 clases de 4º ESO, la realización de dos pruebas– la anteriormente ya mencionada y una segunda correspondiente a un fragmento de una prueba PISA– y el posterior análisis y comparación estadística entre ambas para hallar así diferencias (si las hubiese) que corroborasen o refutasen nuestras afirmaciones y principios teóricos. Para ello, se ha utilizado la prueba T para muestras relacionadas. **RESULTADOS:** el análisis estadístico permitió comprobar que el innovador planteamiento de lectura propuesto en el nuevo modelo de evaluación, con el que pretendemos acercarnos más al concepto de competencia lectora, tuvo como principal consecuencia una mejor actuación, en general, del alumnado en la resolución a tal prueba; en comparación al fragmento de prueba de PISA utilizado. **DISCUSIÓN:** esta mayor eficacia en la resolución, por parte del alumnado partícipe, de la nueva prueba, comprende diversas implicaciones investigativas, hacia la comprensión de diferentes conceptos relativos a la lectura que, en no pocas ocasiones son confundidos, así como también implicaciones de índole práctica, aportando numerosas orientaciones hacia la intervención educativa en el área de la lectura.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La competencia lectora en PISA

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos/as (PISA, en concordancia con sus siglas en inglés) correspondiente a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se encarga de la realización de pruebas estandarizadas para el análisis del rendimiento de estudiantes de 15 años – para un total de 61 países– en tres ámbitos de conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias.

En el marco que nos ocupa nos interesaremos en el tratamiento que realizan de la lectura y su evaluación. El informe del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias clave) supone la base teórica para la entidad de la OCDE y, por tanto, una pieza fundamental en la justificación de la evaluación de lo que PISA denomina “competencia lectora”, tratándose esta de

una subcompetencia específica enmarcada dentro de una mayor: la competencia comunicativa. Se afirma en el proyecto DeSeCo que, cada competencia clave debe “contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos” (OCDE, 2005; 3).

El término “competencia lectora”, en consonancia a las finalidades que persigue cada competencia clave viene definido, según PISA en su actualización más reciente en el ámbito de la lectura (2009), de la siguiente manera: “competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (Ministerio, 2010; 34). Una definición que Isabel Solé (2012) califica de ambiciosa, al abarcar cuestiones muy diversas y complejas; desde la aceptación del hecho de que la lectura integra aspectos cognitivos complejos como son la comprensión y reflexión a partir de textos escritos (no sólo descodificación del código escrito), hasta la admisión de que el acto lector se mueve por el logro de finalidades u objetivos, de aspecto personal y/o social.

1.2. Conceptos demasiado próximos: capacidad lectora, comprensión lectora y competencia lectora

Mediante la revisión de lo expuesto por autores expertos en la materia, podemos arrojar un poco de luz ante la oscuridad que plantea la confusión entre estos términos. Díez y García (2015) conciben el concepto de capacidad lectora como aquella “manifestación individualizada de la habilidad para descodificar, identificar la información y reflexionar sobre dicha información para poder valorarla en función de los saberes previos del lector y de los intereses o finalidades de la lectura” (Díez y García, 2015; 5).

Por otro lado, Pérez-Zorrilla (2005) en relación al concepto de comprensión lectora, afirma que este supone “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor” (Pérez-Zorrilla, 2005; 123).

Se trata de dos definiciones adecuadas para dos términos que, como comprobamos, son sinónimos y describen una misma noción. No es posible discernir una línea fronteriza que separe ambos conceptos, que, por tanto, podemos considerar equivalentes. Capacidad/compreensión lectora evidencia una misma realidad, referencian un concepto de lectura como construcción de puentes entre los conocimientos propios del individuo y lo nuevo que aporta el texto en el acto de lectura.

La problemática estriba, principalmente, en la confusión de cualquiera de los dos términos sinónimos expuestos, con el de “competencia lectora”. La competencia lectora se mueve hacia el ámbito de la pragmática, a “leer para”. Como defiende Solé (2012), así entendido el término, se relaciona con un proyecto personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social. Dota de un sentido totalmente práctico a la lectura; con la que se persigue transformar la información en conocimiento, para así satisfacer metas personales y/o sociales participando en actos de comunicación de muy distinta índole.

1.3. ¿Qué evalúa PISA?

PISA aborda la problemática de creación de un modelo de evaluación de la competencia lectora ateniéndose a tres dimensiones que suponen el núcleo principal de su actuación en este campo: aspectos que se tratan, textos que se leen y situaciones en donde se establece el acto lector.

La primera dimensión, denominada *aspectos*, hace referencia a “estrategias mentales, enfoques o propósitos que los lectores utilizan para acercarse a los textos” (Ministerio, 2010; 34). PISA resume tales estrategias en tres grandes categorías: obtención de información, interpretación de textos y reflexión y valoración. Como afirma Saulés (2012), la comprensión total de un texto involucraría el dominio de las anteriores actividades.

La segunda dimensión, *textos*. De acuerdo a la actualización de 2009, son organizados ajustándose a una clasificación según cuatro características: “medio (impreso y digital); ambiente (de autor y basado en el mensaje); formato (continuo, discontinuo, mixto y múltiple); tipo (descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción)” (Saulés, 2012; 48).

Tercera y última dimensión: *situaciones*. La situación “puede entenderse como una clasificación de tareas de lectura basadas en el uso para el que están destinados los textos, en las relaciones con los otros, que se presentan implícitas o explícitas en la tarea y en el contenido en general” (OCDE, 1999; 23). Distingue diversos tipos de lectura, no aislados unos de otros, ya que, en no pocas ocasiones, se relacionan: lectura personal (1), pública (2), profesional (3) y educacional (4).

Para visualizar a nivel práctico el funcionamiento de PISA, respecto a la evaluación de la competencia lectora, a continuación mostramos un pequeño fragmento de una de sus pruebas de lectura:

“

**“ALERTA DE ALERGIA A LOS CACAHUETES.
GALLETAS RELLENAS DE CHOCOLATE.**

Fecha de la alerta: 4 de febrero

Nombre del fabricante: Fine Foods Ltd.

Información sobre el producto: Galletas rellenas de chocolate, 125 g (Consumir preferentemente antes del: 18 de junio y consumir preferentemente antes del: 1 de julio).

Detalles: algunas galletas de estos lotes pueden contener trazas de cacahuete, que no están incluidas en la lista de ingredientes. Las personas alérgicas a los cacahuetes no deben comer estas galletas.

Actuación por parte del consumidor: si ha comprado estas galletas puede llevarlas al lugar donde las adquirió para que le devuelvan el dinero, o llamar al 900 32 33 34 para más información

PREGUNTA 1:

¿Cómo se llama la empresa que elaboró las galletas?

Características del marco:

Situación: Pública.

Aspecto: Acceder y obtener información ”

(Adaptado de MECD, 2013; 85-86).

Tras esta imagen práctica sobre la evaluación que plantea PISA en el campo de la lectura, y de acuerdo con Alcaraz et al. (2013), estamos en condiciones de afirmar que PISA no evalúa lo que dice evaluar; es decir, no valora la competencia lectora, entendida esta en consonancia a la propia definición que propone la OCDE.

La propuesta de PISA se limita a evaluar procesos cognitivos relativos a la obtención y recuperación de información, interpretación y valoración de esta, reflexión, entre otros. Utiliza textos adecuados que responden a una diversa tipología y a diferentes situaciones de lectura. No obstante, al trabajar con estos se “olvida” del apartado pragmático y de la dimensión personal/afectiva y social que se relaciona a los fines de la lectura (aspectos clave de la competencia lectora); la finalidad que mueve la lectura en la realización de sus pruebas no es otra que la de contestar preguntas sobre la información contenida en el propio texto.

PISA utiliza el concepto de “competencia lectora” y no “leer” para, como afirma en su propio proyecto de marco conceptual más reciente (*PISA 2015: DRAFT READING LITERACY FRAMEWORK*), alejarse de una posible visión reduccionista de este último, que pudiera ser interpretado equivocadamente y limitado a la traducción del código escrito o a leer en voz alta. Con la finalidad de valorar algo más profundo y de acuerdo con su base teórica (DeSeCo), surge el concepto de competencia lectora ya descrito anteriormente. Sin embargo, sus pruebas no se centran en dicho concepto tan bien planteado a nivel teórico; en parte, porque la competencia lectora como tal, no resulta fácil de evaluar en el aula; en esta, el estudiante no tiene necesidades reales que le conduzcan a llevar a cabo, según un fin determinado, ajeno a la propia actividad escolar; es decir, una lectura concreta para satisfacer una necesidad personal y/o social.

1.4. Necesidad de avance en el terreno de la competencia lectora y su evaluación

Concretaremos nuestra actuación, primero en el tratamiento de dos de los aspectos ya citados que trabaja PISA: integrar e interpretar (aspecto 2) reflexión y valoración (aspecto 3). Este último, por la profundización en el ámbito de relación e interacción entre texto y lector que comprende, es el más cercano a la denominada competencia lectora y, por tanto, el que más nos podría interesar en este estudio. Creemos, no obstante, que si trabajamos con los dos aspectos señalados podríamos obtener unos resultados más interesantes al fusionar aspectos relacionados con la capacidad lectora (aspecto 2) y con la participación activa, el diálogo lector/texto, del aspecto 3.

Ambas pruebas compartirán, además de los aspectos trabajados, textos y cuestiones de iguales características (género del texto, formato, situación, entre otros).

Los objetivos de nuestra investigación se centrarán pues en: a) Elaborar un instrumento de comprensión lectora más próximo al concepto de competencia lectora que aquellos elaborados por PISA y b) Analizar las relaciones de aproximación o distanciamiento en los resultados de eficacia lectora del alumnado ante dos pruebas equivalentes: una parte de una prueba de PISA y otra de elaboración propia.

Estos objetivos se relacionan con una hipótesis de trabajo según la cual el alumnado respondería de manera más significativa y eficaz a la nueva prueba propuesta. Esta hipótesis se explica mediante la fundamentación de que la nueva prueba se crea incorporando al proceso un marco de lectura pragmática de utilización directa que permitirá crear con la ambición de otorgar una mayor significatividad y finalidad a la lectura; consiguiendo de tal manera una participación más comprometida del alumnado en su realización.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los participantes en este estudio conforman un amplio grupo de 141 estudiantes pertenecientes a un total de 7 grupos de 4º de ESO distribuidos en 4 institutos enmarcados dentro de la comarca de la Vega Baja (Alicante).

2.2. Instrumentos

Debido a la gran extensión de estos, no se encuentran incluidos en su totalidad en el presente artículo; sí en la versión original del trabajo pueden observarse las lecturas completas y expectativas de respuesta correspondientes. De manera que a continuación hacemos un breve repaso a los instrumentos utilizados.

1. Parte de una prueba PISA.

Texto: Destino Buenos Aires. Antoine de Saint-Exupéry. Vol de Nuit .© Éditions Gallimard.

– Cuestiones de lectura:

1. ¿Cómo se siente Rivière en su trabajo? Utiliza el texto para justificar tu respuesta.
2. «Destino Buenos Aires» se escribió en 1931. ¿Crees que hoy en día las preocupaciones de Rivière serían parecidas? Justifica tu respuesta.”

(Adaptado de Ministerio, 2013; 90)

2. Prueba de elaboración personal propia.

La finalidad lectora. Marco de lectura pragmática.

Estás hablando con dos amigos, Alejandro y Daniel, y te explican el siguiente suceso: El viernes pasado, tras ver una película, Alejandro acabó llorando de emoción. Mientras, Daniel no entendía cómo era posible que llorara Alejandro, ya que defiende que las películas son sólo eso; películas, nada más que historias fingidas. Tus amigos te piden tu opinión al respecto. Por si te sirve para reflexionar sobre la cuestión que te plantean tus amigos, te proponemos que leas el siguiente texto:

Lectura.

– Texto: Macondo. Gabriel García Márquez. Cien años de soledad (1967).

– Cuestiones de lectura:

1. ¿Por qué se sintió estafada la gente de Macondo tras ver la película?
2. Tanto en la situación de Alejandro como en la de la gente de Macondo, se refleja una implicación sentimental a la hora de ver películas. La pregunta que Alejandro te hace es la siguiente: “¿es ilógico que una persona llore al ver una película?” Justifica tu respuesta.

2.3. PROCEDIMIENTO

En relación a las pruebas y su realización por el alumnado, así como su corrección, cabe realizar varias indicaciones.

Las pruebas fueron pasadas en 7 grupos (pertenecientes a 4 institutos), utilizando un tiempo máximo de 50 minutos para su realización (en ninguna clase se necesitó agotar todo este tiempo), ocupando de tal manera parte de una sesión del área de Lengua y Literatura. No se les aportó información relativa a la procedencia de las pruebas. Fueron realizadas en un espacio de tiempo corto comprendido entre 4-15 de mayo.

A la hora de valorar las pruebas, estas fueron calificadas de acuerdo al grado de cumplimiento de las expectativas de respuestas descritas en el anterior apartado. De acuerdo con PISA, la pregunta 1 se valoró con una puntuación de 0-1-2, mientras que en la pregunta 2 se hizo lo propio con 0-2 de acuerdo al éxito en la respuesta.

Una vez valoradas las pruebas, se avanzó en el estudio mediante la realización del análisis estadístico. Para ello, se llevó a cabo un contraste de hipótesis mediante la comparación pregunta a pregunta de las pruebas A (parte de prueba PISA) y B (prueba de elaboración personal propia). Introducidos los datos en el SPSS, se observaron las frecuencias y estadísticos descriptivos relacionados a las respuestas a las preguntas; para después continuar con un análisis detallado mediante la prueba T de Student para muestras relacionadas, mediante la cual se comprobó el rendimiento de una misma población (141 estudiantes) en dos distintas variables (prueba A y prueba B) con la finalidad de corroborar o refutar la hipótesis nula (no existencia de diferencias entre los resultados de una y otra prueba). De manera que se realizó el mismo análisis en dos ocasiones: una para la pregunta 1 y otra para la pregunta 2.

No se comparan los resultados globales de los alumnos/as en las pruebas debido a que la clave del estudio se encuentra en conocer cómo influye el planteamiento de la nueva prueba elaborada para cada tipo de pregunta y su correspondiente aspecto trabajado.

2.4. Resultados

Tras realizar el pertinente análisis estadístico, presentamos los resultados obtenidos en nuestro estudio. En las tablas que mostramos a continuación utilizaremos la letra “A” para hacer referencia a la prueba extraída de PISA, mientras que la letra “B” identifica la nueva prueba de lectura. En primer lugar, comenzaremos con el análisis relacionado a la pregunta 1 (aspecto: integrar e interpretar).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos pregunta 1

	N	Media	Desv. Típ.	Varianza
Respuestas 1 A	141	1,39	,817	,668
Respuestas 1 B	141	1,50	,798	,637
N (válido según lista)				

En la Tabla 1 podemos observar diversos estadísticos descriptivos. Nos centramos, con especial interés, en las medias obtenidas; de primeras, contemplamos una media mayor por lo que respecta a las respuestas de la prueba B frente a la prueba A (1.50 y 1.39, respectivamente).

Tabla 2. Tablas de frecuencias respuestas a la pregunta 1 A

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sin puntuación	30	21,3	21,3	21,3
Puntuación parcial	26	18,4	18,4	39,7
Puntuación máxima	85	60,3	60,3	100,0
Total	141	100,0	100,0	

Tabla 3. Tablas de frecuencias respuestas a la pregunta 1 B

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sin puntuación	27	19,1	19,1	19,1
Puntuación parcial	16	11,3	11,3	30,5
Puntuación máxima	98	69,5	69,5	100,0
Total	141	100,0	100,0	

La Tabla 2 y Tabla 3 presentan las frecuencias de respuestas; mediante ellas nos adentramos en la corrección de ambas pruebas de lectura y las repeticiones de puntuaciones obtenidas en función del rendimiento en la respuesta a las preguntas 1A y 1B.

La descripción de los estadísticos de tipo descriptivo y frecuencia no permite conocer la existencia de diferencias estadísticamente significativas, por lo que procedemos al contraste de hipótesis mediante la *Prueba T para muestras relacionadas*.

Tabla 4. Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas							
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	gl	Sib. (Bilateral)
				Inferior	Superior			
Par 1: Respuestas 1A – Respuestas 1B	-,113	1,109	0,93	-,298	,071	-1,215	140	,226

La Tabla 4 muestra los datos más relevantes de nuestro análisis estadístico. La comparación del rendimiento en la contestación a las preguntas de la prueba A y prueba B nos permite corroborar la hipótesis nula: no existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de respuesta de una y otra prueba. Esto es comprobado por el hecho de que el valor de P. (Sig. Bilateral) es mayor a .05, circunstancia que no nos permite rechazar la hipótesis nula y, por tanto, advierte de la no diferencia entre los resultados de las pruebas.

Este primer análisis no apoya nuestra hipótesis de investigación. Sin embargo, como señalábamos en el marco teórico, el concepto de competencia lectora y su entendimiento práctico del acto de leer como base para resolver finalidades de lectura que responden a necesidades de participación en situaciones personales y/o sociales, se relaciona de forma más directa y clara con el aspecto: reflexionar y valorar. Por lo tanto, avanzamos hacia el análisis de la pregunta 2, comenzando con la presentación de los estadísticos descriptivos.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos pregunta 2

	N	Media	Desv. Típ.	Varianza
Respuestas 1 ^a	141	1,01	1,004	1,007
Respuestas 1B	141	1,63	,778	,606
N válido (según lista)				

La Tabla 5 muestra los descriptivos típicos a nivel estadístico. Centrándonos en la media, observamos una diferencia teóricamente amplia entre ambas pruebas (1.01 en la prueba A, frente a 1.63 en la prueba B). A continuación, observamos las frecuencias de respuesta en las distintas pruebas.

Tabla 6. Tablas de frecuencias respuestas a la pregunta 2^a

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sin puntuación	70	49,6	49,6	49,6
Puntuación máxima	71	50,4	50,4	100,0
Total	141	100,0	100,0	

Tabla 7. Tablas de frecuencias respuestas a la pregunta 2B

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sin puntuación	26	18,4	18,4	18,4
Puntuación máxima	115	81,6	81,6	100,0
Total	141	100,0	100,0	

El estudio de la Tabla 6 y Tabla 7 nos permite distinguir las diferencias encontradas en las frecuencias de respuesta de ambas pruebas. Cabe destacar que, desde un primer momento, podemos observar grandes desigualdades en este punto; pues mientras en la prueba A poco más de la mitad (71) obtuvieron la puntuación máxima, la eficacia en la respuesta a esta pregunta en la prueba B se incrementó en gran medida (115). Asimismo, solamente 26 alumnos/as de la prueba B no obtuvieron puntuación, mientras que la prueba A obtuvo una frecuencia en la valoración “sin puntuación” de hasta 70.

A continuación desarrollamos el análisis de la *Prueba T para muestras relacionadas*, para así conocer la importancia o no, de tales diferencias descritas.

Tabla 8. Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sib. (Bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1: Respuestas 2A – Respuestas 2B	-,624	1,150	0,97	-,816	-,433	-6,446	140	,000

A través del estudio de la Tabla 8 establecemos la existencia de diferencias significativas no debidas al azar en la respuesta de la muestra a la pregunta 2 de la prueba B. La razón se encuentra en el hecho de que P (sig. Bilateral) $< .05$ por lo que en el contraste con la hipótesis nula, se rechaza esta última. Entonces, se admite que la diferencia de medias (0.624) es significativa; el alumnado ha actuado con mayor eficacia en la resolución a la pregunta 2 de la prueba B.

Por lo tanto, las desigualdades observadas a nivel de medias (1.01 frente a 1.64), así como las frecuencias de respuestas de puntuación máxima tan favorables a la prueba B, resultan estadísticamente significativas.

2.5. Discusión

Nuestro primer objetivo de investigación se relaciona con la creación de una prueba de comprensión lectora más cercana a la competencia lectora; de acuerdo con la afirmación de Alcaraz et al. (2013) por la que defiende que PISA no evalúa tal concepto.

La nueva prueba desarrollada cumple con la finalidad de concretar la temática que trata la lectura y exportarla a una situación personal y social hipotética que involucre en mayor medida al lector en la lectura. Mediante estos aspectos innovadores, se le otorga un mayor significado a la lectura, aproximándonos al concepto de competencia lectora, entendido 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” (Ministerio, 2010; 34).

Nuestro segundo objetivo de investigación supone la comprobación de la existencia de diferencias significativas a nivel de respuesta a las dos preguntas que componen las pruebas de lectura. Objetivo que se relaciona directamente con nuestra hipótesis de trabajo, la cual afirma que existen tales diferencias y que, además, son favorables a la nueva prueba de lectura; lo que implica que el alumnado obtendrá mejores resultados en esta última.

En consecuencia a los resultados obtenidos por medio de la experimentación y su posterior análisis estadístico, estamos en condiciones de afirmar que nuestra hipótesis de investigación se ve cumplida. Sin embargo, cabe matizar la anterior afirmación; el alumnado ha realizado mejor

la nueva prueba de lectura, aunque tal hecho sólo se refleja de manera relevante en una de las preguntas y aspectos trabajados (pregunta 2; reflexión y valoración). La pregunta 1 y su aspecto de integración e interpretación, a pesar de reflejar una mayor media en la prueba B, no ha podido ser demostrado la existencia de una diferencia real en cuanto a la actuación de los estudiantes en términos de eficacia para la pregunta 1 de ambas pruebas.

Llegados a este punto cabe recalcar la idea que la competencia lectora, como tal y entendida de acuerdo a PISA y su marco teórico, no puede valorarse en el aula. No se le pueden crear necesidades reales de lectura que le sean un apoyo para resolver situaciones personales y sociales. Por tanto, las pruebas que se han utilizado en el estudio, ambas, se refieren a la capacidad o comprensión lectora entendidas de acuerdo a las definiciones de Díez y García (2015) y Pérez-Zorrilla (2005). Sí que cabe resaltar que la nueva prueba desarrollada en este estudio intenta aproximarse, y lo consigue como hemos comprobado en los resultados, al ámbito pragmático que plantea la competencia lectora. El hecho de que afirmemos que los resultados confirman que la nueva prueba se aproxima más a tal concepto viene justificado por el fundamento de que el acto de lectura en esta, al necesitar de una mayor participación del lector, consigue que este se torne protagonista en el diálogo texto-lector al tener que resolver unas necesidades de lectura que ya no son las típicas de leer para contestar unas preguntas que implican el trabajo en el plano cognitivo solamente, sino que ahora interviene la “necesidad” de nutrirse del texto para poder dar una respuesta razonada ante una problemática social y/o personal.

Por otro lado, Saulés (2012) afirma que la comprensión total de un texto involucra el dominio de los tres aspectos que define PISA (obtención de información, integración e interpretación, reflexión y valoración). Por tanto, el mayor dominio de la muestra respecto al aspecto de reflexión y valoración en la prueba B expone la evidencia de una mejor comprensión lectora demostrada para tal prueba.

Los resultados obtenidos en el presente estudio conllevan numerosas implicaciones al ámbito educativo al suponer un giro importante en cuanto al trabajo en el ámbito de la lectura. Al trasladar la actualidad investigativa en el campo la comprensión y competencia lectora al ámbito práctico se concreta una propuesta de trabajo en el marco de la lectura, válida tras el contraste de los resultados obtenidos, de la que los docentes de cualquier nivel (Primaria y Secundaria) pueden extraer interesantes conclusiones. De manera que pueden adaptar el nuevo modelo planteado a su realidad educativa, dotando así de una mayor finalidad y sentido la lectura; un campo que, en ocasiones, se trabaja de manera descontextualizada, otorgando mayor importancia en el acto de leer al texto y minimizando la participación del lector.

Por lo que respecta a las implicaciones investigativas. La realización de este estudio supone un avance práctico importante en el campo de estudio de la competencia lectora. Un ámbito que se encuentra en auge, pero del que todavía hay pocas evidencias prácticas investigativas. Podemos encontrar publicaciones que tratan el tema a nivel teórico, pero mucho más complejo resultará hallar estudios que lleven esa teoría a la práctica.

La verificación del hecho de que la prueba creada se acerca, y aproxima más al alumnado, a lo que PISA denomina competencia lectora abre un amplio espacio sobre el que continuar la investigación. Quedan abiertas, por tanto, líneas de trabajo que abarquen la realización de pruebas de lectura completas que sigan el nuevo planteamiento expuesto, tratando de tal manera todos los 3 aspectos que trabaja PISA, así como la diferente tipología textual, formatos y finalidades de pregunta, etcétera. Resultaría también interesante realizar una comparación entre la actuación del alumnado en los dos modelos de prueba de lectura expuestos, pero trabajando ambos el mismo texto. De esta manera se evitaría la posibilidad de que uno de los textos presentara menor dificultad. Para ello, debería realizarse una comparación entre muestras independientes; grupos de alumnos/as distintos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ, N., CAPARRÓS, R. M., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A., & Sánchez, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*, 577-599.
- DÍEZ, A., & GARCÍA-VELASCO, A. (2015). La evaluación de la competencia lectora. *Lenguaje y Textos*, nº 41.
- MENDOZA, A. (2001). El intertexto lector, El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- MINISTERIO. (2010). La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de evaluación. Madrid: Omagraf.
- MINISTERIO. (2013). Marcos y pruebas de evaluación de 2012. Matemáticas, lectura y ciencias. Madrid: INEE.
- OCDE. (2000). La medida de los conocimientos y las destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación. Madrid: INCE.
- OCDE. (2005). Proyecto DESECO: La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>.
- OECD. (2015). PISA 2015: Draft Reading Literacy Framework. París: OECD.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cantabria: Cuadernos de educación de Cantabria.
- PÉREZ-ZORRILLA, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 121-138.
- SAULÉS, S. (2012). La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo. México, D.F.: INEE.
- SOLÉ, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 43-61.