



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La competencia lectora. Una
aproximación teórica y práctica
para su evaluación en el aula

Vicente Clemente Egío



Tesis **Doctorales**

UNIVERSIDAD de ALICANTE

Unitat de Digitalització UA

Unidad de Digitalización UA

TESIS DOCTORAL.

Alicante, marzo de 2021.

Vicente Clemente Egío.

La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universidad de Alicante.

Departamento de Innovación y Formación Didáctica. Facultad de Educación.

- **La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula.**

Presentada por: Vicente Clemente Egío.

Tesis presentada para aspirar al grado de DOCTOR POR LA
UNIVERSIDAD DE ALICANTE.

Universitat d'Alacant
Doctorado en Investigación Educativa.
Universidad de Alicante

Dirigida por el Dr. Antonio Díez Mediavilla.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Índice.

1. PRESENTACIÓN.....	6
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	12
2.1 Introducción.	13
2.2 El aprendizaje lectoescritor.....	25
2.3 El acto lector.....	35
Lectura tradicional y, cada vez más, lectura digital: la nueva realidad del acto lector.....	47
Lectura literaria.	54
2.4 La comprensión lectora.....	65
Factores que influyen en la comprensión lectora.....	76
El papel de la comprensión lectora en el resto de áreas de conocimiento.	84
Comprensión lectora y rendimiento académico.....	88
2.5 Pruebas de comprensión lectora.	91
El papel de la comprensión lectora en la sociedad de hoy día.	117
2.6 Desarrollo de competencias: el origen de la diferenciación.....	122
2.7 La competencia lectora y su evaluación.....	131
3. OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y EXPERIMENTACIÓN.....	139
3.1 Objetivos.	140
3.2 Hipótesis.....	141
3.3 Método.....	142
4. RESULTADOS.	199
5. DISCUSIÓN.....	222
6. CONCLUSIONES.	237
7. BIBLIOGRAFÍA.....	247



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



1. PRESENTACIÓN.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Comprensión lectora y competencia lectora, y viceversa.

Todos los docentes hemos escuchado, y leído, en multitud de ocasiones, estos términos. Se emplean, además, indistintamente, como sinónimos, evidenciando una misma realidad. Pero ¿y si no son lo mismo? La realidad práctica del trabajo en estos ámbitos, tanto a nivel educativo como de investigación, parecería que no nos permite encontrar diferencias reales entre ambos conceptos. Sin embargo, el repaso minucioso de un marco teórico clave en este ámbito (que analizaremos minuciosamente en este trabajo) nos ha llevado a enunciar una verdad ineludible: comprensión lectora y competencia lectora, no solo no son lo mismo, sino que, además, cuentan con diferencias tan notables que nos han de llevar, desde este preciso momento, a considerarlas desde sus singularidades y, así, poder preparar una respuesta práctica a la altura de las realidades que encierran estos conceptos a nivel teórico.

El tópico de la diferenciación entre comprensión y competencia lectoras constituye, desde hace años, la línea de investigación que ocupa la mayoría de mis lecturas, estudios y trabajos. El propósito de tales estudios y trabajos es el de arrojar luz en este campo tan importante, que viene fundamentando, principalmente, por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) en sus informes PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). Estos informes ofrecen una aproximación estadística periódica sobre los niveles de desarrollo de determinadas habilidades en un buen número de países que abarcan prácticamente a todos los continentes y a un número creciente de países del mundo, y que nos ofrecen no solo un marco de referencia muy elocuente sobre la situación del desarrollo de las habilidades

lectoras en el mundo, sino también un análisis teórico fundamentado que pone de manifiesto los pilares fundamentales y confluyentes en los que se asienta el análisis y los criterios que pueden emplearse de manera eficaz en la evaluación y la evolución estadística de tales habilidades.

El informe PISA, como es sobradamente conocido, es confeccionado cada tres años por encargo de la OCDE; e implica la realización de un examen de dos horas y la cumplimentación de una serie de cuestionarios en, aproximadamente, una hora. Enmarcado todo ello en tres ámbitos específicos de la formación obligatoria: lectura, matemáticas y ciencias tiene como objetivo central al alumnado escolarizado a la edad de 14/15 años, es decir en nuestro curso final de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Sus resultados tienen una gran repercusión, en tanto en cuanto reflejan aspectos muy importantes de la educación en cada uno de los países participantes, y, por ende, incentivan la investigación y el trabajo por y para la mejora educativa.

El trabajo llevado a cabo por PISA genera, sin embargo, una gran controversia. Por sus resultados, principalmente, y por su metodología, en menor medida.

Cuenta, por un lado, con defensores que recalcan su valor en el campo educativo y que avalan las pruebas e informes como medidor de la eficacia de los distintos sistemas educativos a partir de los datos que se obtienen en los tres grandes ámbitos que el análisis abarca.

Así como, por otro, con numerosos detractores, que ponen en tela de juicio su validez, afirmando que mediante sus pruebas se consigue una comparación descontextualizada y de poca validez (por

confrontar resultados de países con culturas, metodologías y, en definitiva, situaciones educativas, sociales y culturales, muy distintas), destacando que la existencia de diferencias en las puntuaciones obtenidas por parte de los países participantes, pueden deberse a una cantidad inmensa de factores no relacionados estrictamente con la enseñanza.

Al margen de esta o de cualquier otra polémica que pueda traer consigo, debemos reconocer que las pruebas e informes PISA, confeccionados por un gran elenco de expertos en los distintos campos mencionados anteriormente, aportan un marco teórico de valor e interés que, a día de hoy, no encontramos en otras pruebas, ni a nivel nacional ni internacional.

La fundamentación teórica de PISA supone una base realmente sólida para entender aspectos cruciales de la comprensión y la competencia lectoras, y de los mecanismos cognitivos y formales que las configuran, que es nuestro centro de interés. De este modo, podemos afirmar que los postulados teóricos de los informes PISA Conforman un pilar sólido al que aferrarnos y sobre el que seguir construyendo nuevos conocimientos.

Somos conscientes de que estamos tratando una temática de gran importancia dentro del panorama educativo por su evidente repercusión social y de integración de los individuos en el contexto en el que viven. El desarrollo de la habilidad lectora es uno de los fundamentos indiscutibles de la formación actual de los individuos. El proceso de inserción de las TIC en la sociedad está convirtiendo las habilidades lectoescritoras en un requisito cada día más decisivo en los procesos de inserción comprometida de las personas en la sociedad. La necesidad de replantearse un perfil del nuevo lector

exige planteamientos también novedosos sobre el proceso de lectura y sus protocolos de actuación cognitiva. El acceso a una información cada día más abundante y menos selectiva exige un replanteamiento de las habilidades lectoras y de la formación más adecuada y eficaz del perfil de los nuevos lectores. De este modo, además de conformar una cuestión de inmediata actualidad, supone una materia sobre la que hay una necesidad constante de trabajar y avanzar para que, a través de la progresión en su entendimiento teórico y trabajo práctico, en sus consecuencias últimas y más relevantes, consigamos una mejora de la realidad educativa.

Atendiendo a este planteamiento inicial, en el presente trabajo abordaremos aquellos aspectos que nos permitan, por una parte, redefinir los conceptos fundamentales que venimos utilizando a la hora de afrontar el estudio de las habilidades lectoras y su asentamiento en el alumnado de la etapa de secundaria, y por otra analizar a la luz de la nueva definición, la influencia que pueda tener la reconsideración de los escenarios pragmáticos de lectura, que se proponen como instrumento de análisis en los resultados valorativos del desarrollo de las destrezas lectoras, en los resultados de la valoración de dicha habilidad lectora.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.1 Introducción.

El uso comunicativo implica el dominio de las cuatro destrezas o habilidades lingüísticas fundamentales: habla, escucha, lectura y escritura. Tales destrezas involucran dos procesos clave: comprensión (en la escucha y lectura) y expresión (mediante el habla y la escritura).

En el ámbito educativo se tiene claro, cada vez más con la irrupción de las teorías y enfoques comunicativos de la enseñanza de los que nos habla Mendoza (2003), que la lengua no ha de constituir, en primer lugar, un objeto de estudio en sí, sino que, ante todo, es un vehículo de comunicación y que, como tal, no se debe “aprender”, sino que se debe “usar”.

La gramática es uno de los focos prioritarios del aprendizaje lingüístico, y se trata como eje vertebrador del resto de aspectos en las aulas. No obstante, en relación con el aprendizaje de una lengua, debería trasladarse dicho eje hacia la consideración y análisis de las habilidades comunicativas en situaciones pragmáticas debidamente contextualizadas. Es este contexto pragmático lo que realmente se necesita para avanzar, ampliar y continuar mejorando su competencia comunicativa, no únicamente el estudio teórico de la lengua como objeto esencial de conocimiento en el aula, que es lo que viene haciéndose aún en España.

De tal manera que, en la didáctica lingüística de etapas como Primaria y Secundaria, debemos dar un salto cualitativo de la teoría a la práctica comunicativa; pues a hablar, escuchar, leer y escribir, se aprende hablando, escuchando, leyendo y escribiendo.

De acuerdo con esta concepción funcional de la lengua, su enseñanza ha de entenderse básicamente como un proceso de comunicación donde el discurso, el diálogo y la interacción comunicativa sean los ejes de la actuación educativa.

A lo largo de este trabajo nos ubicaremos concretamente en el ámbito del proceso lector y su desarrollo, habilidades e implicaciones. El objetivo no es otro que la ampliación del conocimiento teórico y, sobre todo, práctico en este campo para la mejora educativa.

De acuerdo con Isabel Solé (1992) se concibe el acto lector como un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero trata de satisfacer los objetivos que guían y determinan su lectura.

Y es que, la lectura, como cualquier acto comunicativo, debe tener una finalidad que marque por qué y para qué la llevamos a cabo.

En cuanto al comienzo del acto comunicativo que supone la lectura; define la RAE el concepto de lenguaje como el conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente. Aprovechamos tal definición para afirmar que el desarrollo lingüístico genérico tiene su base, efectivamente, en el plano oral.

Existen una gran cantidad de teorías que explican, o tratan de explicar, cómo se produce la adquisición lingüística. Calderón (2012) explica las que considera cruciales aquí, que son las siguientes: conductista, innatista, cognitiva, interaccionista y psicolingüística. Basándonos en su trabajo, nos acercaremos, aunque sea con la

necesaria brevedad, a cada una de estas teorías como punto de partida general para poder centrar de manera eficaz los conceptos que interesan para nuestro trabajo.

En primer lugar, destacamos la teoría conductista, que afirma que la conducta lingüística se rige por conexiones de estímulo-respuesta, por lo que las conductas lingüísticas se repetirán y consolidarán en función de los refuerzos contingentes recibidos por el neohablante al desarrollar dichas conductas. Por lo que aquellas acciones lingüísticas recompensadas positivamente serán interiorizadas por el individuo, que desechará aquellas que ocupan el caso contrario.

Por otra parte, la teoría innatista, cuyo máximo exponente es Noam Chomsky, defiende que los fundamentos del lenguaje, como capacidad de expresarse los humanos a través de signos orales son innatos y tienen una manifestación biológica explícita, al margen de la lengua que socialmente aprendan y utilicen. Afirma entonces que las personas cuentan con un dispositivo de adquisición del lenguaje que les permite, de forma innata, el desarrollo del mismo; defendiendo que las personas están programadas para ello, les viene dado en su configuración biológica y es común e igual en todos los seres humanos, predisponiéndoles para aprender cualquier lengua.

Con Piaget como mayor referente, tenemos, en tercer lugar, la teoría cognitiva, que vincula el progreso en la adquisición del lenguaje al desarrollo cognitivo, por lo que el alcance progresivo de otros hitos es el que le dará paso al aprendizaje lingüístico: defendiendo que pensamiento y lenguaje se van desarrollando

independientemente, y que, entonces, el hablante comienza a hablar cuando su capacidad cognitiva lo permite. El desarrollo mental, la capacidad cognitiva necesaria, viene marcado por el paso por los distintos niveles madurativos de Piaget, de sobra conocidos (sensorio-motriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales).

En cuanto a la teoría interaccionista, se relaciona con el conocimiento del mundo, por parte del neohablante, a través de las acciones que lleva a cabo y después hace a través del lenguaje; la actividad mental está interrelacionada directamente al contexto social. El lenguaje se adquiere en situaciones concretas de intercambio comunicativo. El autor principal que ha venido defendiendo esta teoría es Bruner

En este mismo ámbito, cabría incluir otra de las teorías que hemos indicado. Se trata de la teoría de la llamada “escuela soviética” con Vygotsky y Luria como máximos exponentes. Afirman dichos autores que la adquisición del lenguaje solo es posible por la interacción social, por lo que cuanto mayor y más diversa sea esta, antes se adquirirá el lenguaje. Es evidente que estas propuestas que vinculan el desarrollo de la capacidad comunicativa con el entorno social en el que se desarrolla la vida del neohablante se fundamentan en un dato incontrovertible que, en parte ya apuntábamos más arriba; se trata del hecho de que la puesta en práctica de la capacidad que todo ser humano tiene de comunicarse a través de signos orales se evidencia siempre en función del entorno social en el que el individuo se desenvuelve, tenga el origen que tenga. De ese modo, un

neohablante, nacido de padres anglófonos, aprenderá el castellano si se desarrolla su vida en un entorno castellanoparlante.

Por último, haremos referencia a la teoría psicolingüista, añadiendo esta a la clasificación que hacía y comentábamos Calderón (2012), representada fundamentalmente por Berko & Bernstein (1999), que afirman que la psicolingüística pretende descubrir los procesos psicológicos que las personas activan cuando emplean el lenguaje.

Esta teoría pone el foco en tres tópicos del lenguaje: la comprensión, pues es el proceso que permite el entendimiento, la producción del habla, que posibilita la transmisión, y la adquisición, relativa al cómo se aprende la lengua materna, y los aspectos biológicos y sociales que en ello intervienen.

La breve aproximación que realizamos a las teorías más asentadas sobre la adquisición y el desarrollo de las competencias comunicativa, podemos afirmar que, desde nuestro punto de vista, la realidad del aprendizaje lingüístico no se identifica por completo con una u otra, sino que debería analizarse desde una posición ecléctica o ecológica, es decir, que comprende aspectos de la mayoría de ellas para su explicación.

Como sabemos, el lenguaje se desarrolla desde el nacimiento y se aprende a través de un proceso que no es consciente o reflexivo tanto por parte de quien lo enseña como por parte de quien lo aprende o recibe, lo que quiere decir que desarrolla de manera natural, mediante la interacción directa del aprendiz con los sujetos y también con los objetos del medio social y cultura en el que el individuo se

desenvuelve (familia, escuela, amigos, medios de comunicación TIC etc.) su medio.

Aproximadamente, sobre los 5-6 años un niño tiene estructurado el lenguaje oral, aunque eso sí, todavía posee grandes desviaciones con respecto al modelo adulto. Según han demostrado Gutiérrez y Díez (2018) es en ese entorno cronológico cuando los individuos castellano hablantes concluyen el desarrollo eficaz de la “*conciencia fonológica*” lo que les convierte en hablantes capaces de afrontar con eficacia pragmática el arranque de los aprendizajes lectoescritores. En el paso por la etapa de Primaria completa su funcionalidad pues se va ampliando y enriqueciendo significativamente su competencia comunicativa que, sigue su proceso de ampliación y mejora a lo largo de la de Secundaria.

En el proceso de adquisición lingüística, según Cassany, Luna, & Sanz (1994) es importante enumerar y describir tres grandes aspectos o áreas, como son el desarrollo fonológico, sintáctico y semántico, así como algunos indicadores de cada uno de ellos que permiten conocer el grado de dominio.

- En cuanto al desarrollo fonológico. Relativo a la producción oral correcta de los fonemas. En torno a los 6 años el niño domina el lenguaje casi en su totalidad en estos términos. Presenta problemas, sobre todo, al enunciar palabras largas. Sin duda, podemos afirmar que de los 6 a los 10 años el niño/a mejora significativamente y alcanza el dominio pleno en este importante ámbito.

- Algo más complejo resulta el análisis de la adquisición del desarrollo de la competencia sintáctica, es decir, del proceso de combinación coherente de palabras y elaboración de enunciados orales eficaces desde el punto de vista de su uso pragmático y adecuados normativamente. Cuando comienza la etapa de Primaria, el niño/a ya no suele producir errores de concordancia entre sujeto y verbo en una oración. Sin embargo, tienen presencia errores del tipo supresión o adición indebida de preposiciones. A lo largo de su paso por esta etapa mejora significativamente en la combinación de palabras para elaborar enunciados complejos.
- Desarrollo semántico. Relativo al conocimiento de significados de las palabras. A lo largo de la etapa de Primaria el avance es inmenso en esta dimensión; pues aumenta enormemente su vocabulario pasivo (relativo a las palabras que conoce), y esto trae como consecuencia la incorporación de muchas de esas palabras al vocabulario activo (vinculado a las palabras que utiliza de forma habitual). Aunque en realidad el proceso de enriquecimiento léxico-semántico se sigue produciendo a lo largo del resto de su vida.

Pero al margen de estas consideraciones generales nos detendremos ahora en los dos procesos clave de la comunicación oral: la comprensión y la expresión.

Respecto a la comprensión oral. Se relaciona con la destreza discursiva de la escucha. Es la primera habilidad que desarrolla el niño/a pues, como es sobradamente conocido, la “competencia”

lingüística, según la aproximación conceptual de Noam Chomsky, es anterior y más rica que la “actuación”, lo cual implica que el aprendiz va reconociendo, a través de los fenómenos cognitivos de la comprensión, aquellos elementos que le permiten adecuar sus actos de habla a las normas propias de la lengua que está aprendiendo. Resaltamos, además, que, en contra de lo que se cree en muchas ocasiones, la comprensión no es, en absoluto, una habilidad pasiva; todo lo contrario, es activa y requiere de la puesta en marcha de numerosos procesos cognitivos complejos que permiten la construcción de significado e interpretación correcta del discurso oral y que, como hemos dicho, determina el conocimiento implícito de las normas de uso de la lengua que está aprendiendo, lo que le facilita el proceso de la actuación, es decir, de la expresión. Existe consenso en cuanto a considerar prioritarios aquí los siguientes aspectos:

- Atención al emisor.
- Reconocimiento de elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos.
- Retención de la información importante del discurso.

En lo referente a la expresión oral. Se relaciona con la destreza discursiva del habla y su eficacia para hacerse entender. La corrección en la expresión oral involucra la selección de la información que se desea transmitir y su planificación y adecuación en el momento de la actuación, para que se produzca la eficacia comunicativa que el hablante desea; a estos elementos, claro está hay que añadir la producción oral adecuada en términos de pronunciación y fluidez.

Como vemos, el trabajo de ambos procesos (comprensión y expresión) debe estar basado siempre en el logro de la eficacia pragmática en los contextos comunicacionales, más que en la precisión minuciosa con la norma. Y es que los usos comunicativos orales, evidencian un margen de adecuación no solo gramatical o normativa, sino contextual y de elementos de significación no verbal, que confieren a estas manifestaciones un margen de actuación más complejo y rico que las formas propias de los mensajes escritos.

Este dato nos permite plantear en este momento aquellos elementos que convergen en el “contexto comunicativo” de la interacción oral. El contexto comunicativo o comunicacional, tal como afirman Cassany, Luna, & Sanz (1994), caracteriza el acto comunicativo al representar el conjunto de conocimientos y saberes que comparten los interlocutores que intervienen en el proceso, así como el resto de los elementos que concretan dicho proceso comunicativo en el momento -sincrónico- de su producción.

Los elementos que forman parte de cualquier contexto comunicativo son de sobra conocidos: emisor, código, mensaje, canal de comunicación, receptor, situación espacio-temporal y retroalimentación (referida a la interacción entre los hablantes).

La expresión oral presenta unidades de comunicación no verbal que pueden alcanzar un valor altamente significativo en el proceso de comunicación y que le receptor se ve en la necesidad de interpretar como elementos de significación pragmática de cierta relevancia. No obstante, aunque para nuestro intento, no consideramos necesario detenernos demasiado en esta cuestión, pues no se presenta de

manera explícita en los procesos de comunicación lecto-escritora, creemos que puede ser de interés explicitar algunos de sus componentes esenciales en tanto en cuanto forman parte de la habilidad comunicativa global de los hablantes y nos ayuda a comprender mejor la importancia que tienen estos elementos y la información que puede transmitir. Este hecho nos permitirá valorar con más claridad la repercusión que su ausencia pudiera plantear en la comunicación escrita, tanto a la hora de configurar el mensaje, como en el momento de la lectura.

Hace años, y como consecuencia de la malinterpretación de trabajos como el de Mehrabian (1965) y su famosa regla 7%-38%-55%, se afirmaba, con asombrosa ligereza, que mediante la vía no verbal se podía transmitir hasta un 93% de la información comunicada.

Si bien no es tan grande el volumen de información transmitido por la vía no verbal, Hernández Herrarte & Rodríguez Escanciano (2010) afirman una realidad que todos compartimos, referida al hecho de que, al emitir un mensaje, si las palabras no son coherentes con respecto a los gestos realizados, se crea una gran confusión en relación al qué se quiere transmitir realmente, por lo que su papel reforzador es evidente.

Siguiendo a Cassany (1999) podemos establecer una clasificación de los elementos básicos de la comunicación no verbal, a los cuales habrá que prestar especial interés, tanto en la propia actuación del profesorado, como a su desarrollo progresivo en la

expresión oral del alumno/a, pues suponen un importante apoyo comunicativo. Estos son:

- Elementos prosódicos. Referidos a los rasgos fónicos de pronunciación y entonación.
- Elementos kinésicos. Consiste en la transmisión de información a través de los movimientos corporales (manos, miradas, expresiones faciales).
- Elementos proxémicos. Hacen referencia a la distancia que se establece entre los hablantes, así como también a la orientación del cuerpo y al movimiento del emisor en el espacio.
- Elementos paralingüísticos. Orientados a aspectos no puramente lingüísticos como la sonrisa o el llanto, entre muchos otros.

Es necesario entonces reflexionar sobre la importancia de los elementos no lingüísticos, y su correcta utilización acorde con el sentido de lo comunicado como con el contexto comunicativo, así como el mensaje que deseen transmitir.

Esta somera aproximación al proceso de comunicación oral y su aprendizaje y uso comunicativo nos permite afrontar el planteamiento de la lectoescritura como una habilidad relativamente reciente en el conjunto de los avances del ser humano, de carácter culto y aprendizaje inducido que tiene como fundamento, por una parte la propia competencia comunicativa oral de los lecto-escritores,

y, por otra un complejo aprendizaje de carácter neurológico y cognitivo que determinará, no solo la eficacia del proceso (escritor o lector) sino también las opciones de ser utilizado por el alumnado durante las etapas formativas y, lo que es mucho más importante, en su desarrollo biográfico posterior.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.2 El aprendizaje lectoescritor.

Muchos autores afirman que la adquisición de lectura y escritura deben ir unidos, porque podrían considerarse como el haz y el envés de una misma hoja, resultan equivalentes desde el punto de vista de la destreza comunicativa y ambos se dan gradualmente e interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como podemos observar fácilmente en nuestro sistema educativo.

Resulta interesante apreciar en este punto, desde nuestra perspectiva, la distancia que existe entre dos actividades que son diferentes y que, por tanto, a nivel didáctico debieran ser trabajadas desde sus peculiaridades.

Los estudios tradicionales han situado la edad de comienzo en el trabajo lectoescritor en los 6 años. Sin embargo, las nuevas corrientes vienen afirmando que esta pudiera comenzar antes, pues ya se ha demostrado que la conciencia fonológica (requisito principal en el inicio de aprendizaje de la lectoescritura) puede encontrarse preparada para abordar este aprendizaje antes de la edad citada. Nos basamos para esta última afirmación en el importante estudio realizado por Gutiérrez Fresneda, (2014), relativo a la interacción de los componentes de la lengua oral para con el aprendizaje de la lengua escrita y su código.

A lo largo de la historia de la educación se han desarrollado una variedad de métodos y procedimientos para la enseñanza de la lectura y escritura. A continuación, hacemos un breve resumen de los principales métodos que han sido usados y se utilizan en la actualidad.

Podemos discernir dos opciones claramente diferenciadas en el trabajo en lectoescritura.

La primera está compuesta por el método sintético, que, partiendo de las unidades fonológicas mínimas (sonidos, letras, sílabas), avanzan progresivamente hacia unidades de mayor significado como la palabra. Vieiro & Gómez Viega (2004) señalan que la progresión de aprendizaje que siguen los modelos del método sintético es la siguiente:

- Estudio de las letras (vocales y consonantes).
- Combinación de las letras entre sí para formar las sílabas.
- Identificación de las palabras que han sido formadas a través de la unión de las sílabas aprendidas.

Ejemplos de este método los constituyen los denominados modelo alfabético, el fonético o el silábico.

Se puede afirmar que el método sintético busca el aprendizaje, más que mediante el significado, a través de la mecanización y adquisición de las diferentes estructuras lingüísticas mediante la reiteración.

La segunda alternativa viene por el método analítico. También conocido como método natural, aunque aquí cabría destacar las palabras de Barbosa Heldt (2008) y destacar que el aprendizaje lectoescritor, sea de la manera que sea, es un proceso artificial, no natural. En este método se parte de unidades completas de

significado (textos, frases o palabras), para avanzar hacia el análisis de los elementos componentes de tal unidad (sílabas, letras o sonidos).

Se pretende seguir el mismo proceso que en el aprendizaje del habla. De manera que, el alumno/a, gracias a su memoria visual, reconocerá frases, palabras y, espontáneamente, comenzará a establecer relaciones entre las distintas unidades de significado.

Además de las opciones expuestas, cabría hacer mención de una opción intermedia, puede que la más adecuada, denominada método mixto, que trata de unir los procesos de los métodos anteriormente citados, intentando aprovechar al máximo las ventajas de cada uno.

Esta brevísima aproximación a los modelos tradicionales de acceso a la lectura nos permite plantear al menos dos cuestiones que nos parecen relevantes. La primera se refiere al hecho incuestionable de que, sea cual sea el método que se emplee para este aprendizaje inicial, ha de concluir con un objetivo común: reconocer las reglas de correspondencia grafema/fonema. En realidad, esta habilidad designa una habilidad de actuación necesaria, pero no suficiente en el aprendizaje lectoescritor. Cuando un neolector es capaz de reconocer las grafías para convertirlas en unidades fonológicas combinables, está utilizando una habilidad necesaria para poder leer, pero aprender a leer demanda otras habilidades cognitivas diferentes y posteriores sin las que el aprendizaje lector no sería suficiente ni quedaría suficientemente asentado.

La segunda de las cuestiones, vinculada directamente con lo que acabamos de expresar, se refiere al hecho de que la afirmación según la cual un alumno que ya es capaz utilizar de manera eficaz las reglas de correspondencia grafema/fonema ya sabe leer es una falsedad o al menos una verdad a medias. Podemos afirmar que domina una habilidad previa, necesaria, que le sitúa en el punto de partida adecuado para aprender a leer. Es en ese momento, precisamente, cuando el profesorado debería iniciar las actividades conducentes a la enseñanza de la lectura, puesto que el neolector ya es capaz de controlar con eficacia suficiente esa habilidad de reconocimiento de las grafías y su conversión en unidades fonológicas, pertinentes y necesarias.

Hecha la salvedad general sobre los métodos de aprendizaje de la lectoescritura que acabamos de realizar, podemos afirmar que, hoy día, existen diversas teorías en cuanto a métodos de aprendizaje de la lectura, preferentemente dependientes de lo que conocemos como métodos mixtos, pero no podemos afirmar con total rotundidad que un método sea mejor que otro, por lo que será tarea del docente elegir entre ellos, siempre con buen criterio, y teniendo presente la complejidad que encierra la lectura y la motivación que supone para el alumnado.

Creemos, sin embargo, que puede resultar conveniente que a continuación, profundicemos, dentro de esta cuestión del aprendizaje lectoescritor, pero diferenciando los procesos de lectura y escritura, para su mejor estudio.

En lo concerniente a la lectura podemos empezar por afirmar que se trata de un proceso bastante complejo, que iremos analizando más adelante, en el que intervienen de manera confluyente diferentes aspectos relacionados con la competencia lingüística pero también con otros elementos que demandan una actividad cognitiva explícita como requisito para lograr la identificación de la información del mensaje que se lee y su comprensión. El primer paso de todo proceso lector es la fase de descodificación. Supone la identificación de los símbolos escritos, de acuerdo a la correspondencia entre la forma gráfica y el sonido.

En lo concerniente a la descodificación del código escrito, siguiendo a Muñoz & Scheltraete (2008), conviene distinguir, en primer lugar, entre lenguas transparentes y lenguas opacas por las implicaciones que tiene este hecho en el desarrollo de la competencia fonológica, de la que ya hemos hablado, de los hablantes de una lengua.

La “transparencia” de una lengua se fundamenta esencialmente en la relación entre las unidades gráficas y los sonidos que representan y las unidades fonológicas que simbolizan. Una lengua será más transparente cuanto más unívoca y directa es esta relación y menos transparente cuando esta relación es más compleja y difusa, estableciéndose variantes que afectan no solo al ámbito de lo meramente fonológico, sino a otros niveles de la identidad lingüística.

Guarda aquí gran importancia el término del principio alfabético, consistente en la aplicación de las reglas de

correspondencia entre grafema y fonema (RCGF) que permiten la lectura y, por ende, la pronunciación de las palabras. Determinan estas autoras que un decodificador avanzado es aquel que, no solo reconoce y descodifica palabras conocidas, sino que, además, puede reconocer palabras nuevas.

Afirmamos aquí que el castellano es una lengua bastante transparente. Presenta un grado alto de consistencia en relación al principio alfabético. Podemos afirmar que, generalmente, en la lengua castellana, se escribe tal como se habla (no obstante, sabemos que hay diferentes casos excepcionales en los que no pasa esto). Este hecho facilita el proceso de descodificación inicial del código escrito en los procesos de lectura.

La descodificación es un elemento crucial y juega un papel fundamental en el desarrollo lector. Sin embargo, es necesario destacar que la descodificación inicial, correspondencia fonema y grafía, no se agota aquí, ya que afecta a otros elementos trascendentales en el proceso lector: el lector ha de descodificar unidades no solo gráficas, sino también morfológicas, sintácticas y semánticas que son elementos de descodificación “no gráfica”, pero imprescindible para desarrollar con eficacia el proceso lector en su integridad

La lectura es algo realmente complejo, involucra numerosos procesos cognitivos en el desarrollo completo del proceso que intervienen en la interrelación que se da entre sus dos elementos fundamentales: el lector y el texto.

Por lo que, cuando el lector se maneje con cierta solvencia en la tarea de descodificación escrita, lo cual se suele afirmar que ocurre sobre 7-8 años, aunque de acuerdo con Díez y Gutiérrez-Fresneda (2018) lo situamos mucho antes, sobre los 5-6 años, afirmamos que el docente deberá orientar la enseñanza y aprendizaje lector plenamente hacia el plano comunicativo; hacia la lectura pragmática, en la que el alumno/a comprenda totalmente lo que lee y lea con finalidades específicas comunicativas (y no sólo para responder unas preguntas sobre el texto).

En cuanto a la escritura. En el comienzo de trabajo con la escritura resultará imprescindible desarrollar adecuadamente la capacidad para dibujar las grafías. Esta es la primera problemática para tratar en el ámbito de Educación Primaria (ya se trabajan habilidades previas en Infantil). Referida a ella, se entrenará al alumno/a en tres aspectos:

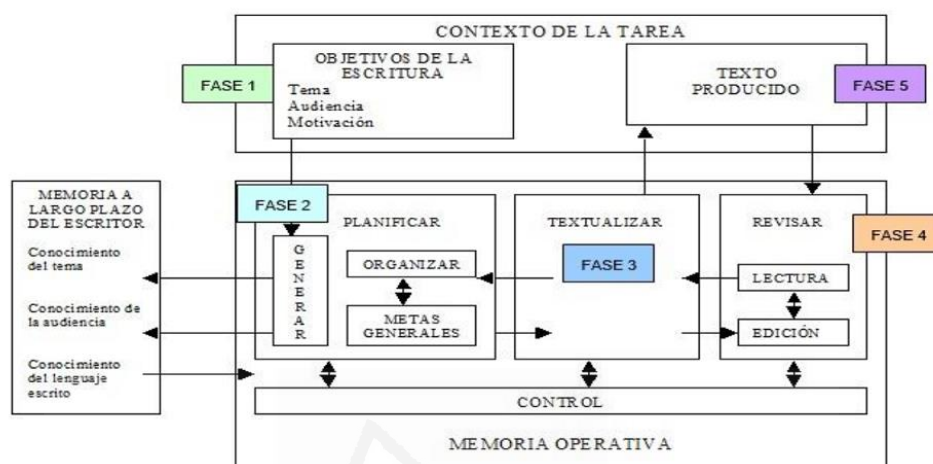
- 1.) Coordinación manual.
- 2.) Coordinación visomotora.
- 3.) Coordinación grafomotora.
- 4.) Entrenamiento en psicomotricidad fina.

Tras ello se inicia el aprendizaje de las grafías, propiamente dichas, centrándonos entonces en habilidades tales como la direccionalidad del trazo, la presión, la correcta postura, entre otros.

Una vez que el alumno ya se desenvuelve con soltura en el trazo de las grafías (6-7 años, dependiendo de los distintos ritmos madurativos y de aprendizaje), se comienza a trabajar la escritura con sentido comunicativo, y aquí el trabajo es de mayor complejidad. En no pocas ocasiones, se suele afirmar que el niño/a ya sabe escribir cuando dibuja grafías, identificando ideas de manera errónea; pues, como defendemos, escribir es una habilidad mucho más compleja y duradera en el tiempo: enseñar a escribir es una tarea que debería abarcar todas las etapas obligatorias y, en cierta medida, también las postobligatorias. Entonces, llegados a este punto, el foco de la cuestión debe desplazarse hacia el trabajo en el ámbito de la composición escrita y sus procesos.

Ruíz Flores (2009), respecto a esta temática, concluye que, en España, existe la necesidad de trabajar modelos de escritura que impliquen “la construcción del conocimiento”, lo cual implica elaborar mensajes cuyo contenido se determina, modela y estructura a partir de los saberes acumulados y manejados reflexivamente. Frente a los modelos basados en el principio según el cual para escribir bien era necesario el conocimiento exhaustivo de la lengua y sus reglas de escritura, los modelos basados en enfoques comunicativos consideran que el aprendizaje de la habilidad escrita se fundamenta en la consideración de la escritura como un instrumento de comunicación que demanda de manera prioritaria la eficacia pragmática en la que se incluyen los aspectos normativos y ortográficos como componentes condicionados del acto comunicativo en sí mismo.

De igual importancia, cabe presentar aquí el modelo de composición escrita de Flower y Hayes, que secuencía el trabajo en este ámbito:



Adaptado del modelo de Flower & Hayes, (1980)

A la hora de llevar a cabo el proceso de composición escrita, el docente deberá asegurarse de que el alumnado tiene bien presentes una serie de aspectos fundamentales: el contexto de la tarea (que incluye el tema que se trata, audiencia y motivación del escrito), la planificación, la redacción clara y coherente, y la revisión (en este apartado, puede resultar muy útil la realización de coevaluaciones).

En el mismo sentido, en el propio currículo educativo, se advierte que el proceso de composición escrita consta de tres fases fundamentales:

- Planificación. Donde el alumnado reflexionará, principalmente, sobre el tema a tratar, destinatario y finalidad del escrito.

- Redacción. Consiste en la fase práctica, donde el alumno/a escribirá el cuerpo del texto, teniendo presente los aspectos planificados.
- Revisión. Deberá estar presente durante la propia fase de redacción y, sobre todo, al final de esta; en la que el alumno/a comprobará la coherencia y adecuación de su texto en función del objetivo con el que escribe. Se puede trabajar mediante rúbricas y coevaluaciones.

Para concluir, recalamos una idea clave, referida a que las habilidades de escritura y lectura, siendo próximas y convergentes, son diferentes y requieren procesos de enseñanza-aprendizaje diversificados: hay que escribir para enseñar a escribir y leer para enseñar a leer más las combinaciones de ambas habilidades: leer para aprender a escribir y escribir para aprender a leer.

2.3 El acto lector.

Nos centramos de lleno aquí en la actividad lectora y sus componentes esenciales. Como ya hemos comentado más arriba, se trata de una competencia de especial relevancia para nuestro propósito, que en el momento actual se presenta como una de las piedras de toque de mayor insistencia en las aproximaciones críticas que se vienen realizando sobre la situación de la enseñanza en España. El “problema de lectura” se ha analizado desde muy diversos puntos de vista atendiendo a todos los frentes de reflexión que de una u otra forma determinan el alcance del desarrollo de la destreza lectora. En un intento de conceptualización empezaremos rescatando aquí unas palabras de Díez & García Velasco (2015) que determinan un punto de partida que nos parece significativa por cuanto apunta hacia la concepción más generalizada en las aulas de la habilidad lectora:

“leer se concibe, en líneas generales, como un procedimiento de descubrimiento de una información inmanente del texto, muchas veces determinada previamente por el profesor, crisol esencial de lectura eficaz y pragmática, que, debe hacer aflorar el lector catecúmeno al margen de su interés específico, su voluntad comunicativa o su capacidad de lectura” (2015. 35-44).

De este modo la lectura se convierte en una actividad centrada en sí misma, ajena por lo tanto a un acto de comunicación explícito cuya esencialidad se mide en el porcentaje de “acierto” del neolector con las presunciones lectoras del profesor que, determinando de antemano lo que “se quiere decir en el mensaje elegido” es quien decide si un mensaje ha sido bien comprendido o no por el neolector.

Pero no es solo una creencia escolar. En la definición de “lectura” por parte de la RAE podemos leer: “1.- Acción de leer. 2.- Obra o cosa leída. 3.- Interpretación del sentido de un texto. [...]. 7.- Cultura o conocimientos de una persona”. Podemos comprobar cómo las acepciones que hacen referencia al acto de leer se centran en la interpretación del sentido de un texto como una actividad inmanente, no transitiva, es decir una actividad que se termina en el propio acto de la interpretación, sin que se mencione ni directa ni indirectamente, la función comunicativa y la participación comprometida del lector en el acto de leer.

Y es que el acto lector necesita de dos componentes esenciales que determinan de manera explícita la actividad y su alcance, siempre el contexto de un acto de comunicación que demanda la participación activa de ambos: el texto y el lector. La interacción, el diálogo lector/texto configura una actividad comunicativa de caracteres explícitos que deberíamos tomar en consideración para cualquier aproximación razonable al proceso lector y sus implicaciones comunicativas y didácticas. De este modo leer no debería considerarse exclusivamente en términos del significado del texto, sino atendiendo a la participación del lector en el proceso. Esta interpretación no depende solamente del mensaje que se interpreta, ni siquiera de la voluntad comunicativa más o menos explícita del emisor en el momento de configurar el mensaje. El lector interpreta el texto poniendo en juego su propio saber, es decir, el conjunto de saberes y habilidades que es capaz de poner en juego en el proceso de aproximación al significado del mensaje que lee. Leer se convierte así en una compleja actividad cognitiva de base comunicativa cuyo

producto final se determina desde los inputs significativos del texto, codificados/escritos por un emisor, a través de la acción directa del lector y su intertexto que cierran de este modo el proceso de comunicación.

Según Mendoza (2001), el proceso de lectura abarca diferentes fases o momentos que deberíamos tomar en consideración y que podríamos formular del siguiente modo:



En esta secuencia que describe Mendoza comenzamos observando que la decodificación es la acción innegociable, requisito y presente en todas las otras habilidades que involucra el proceso lector y que posibilita todas ellas.

En lo concerniente a la pre-comprensión, está marcada, como vemos, por la formulación de hipótesis, la creación de expectativas e inferencias, auténtico motor del proceso de lectura. Es el momento en el que se desarrollan, postulan y seleccionan las condiciones y fines bajo los que se va a desarrollar la lectura. El avance a través del rechazo o aceptación de hipótesis, da lugar a una secuencia que conforma la explicitación de expectativas e inferencias generadas. A partir de estas fases de inferencia, reconocimiento y fijación inicial de los significados parciales, se inicia el proceso de “comprensión” La conjugación de todos los factores señalados hasta el momento, da lugar a la creación del significado de acuerdo a la interacción entre el contenido del texto y la participación activa del lector que proyecta sobre el mensaje su propio intertexto para elaborar las unidades de significación fragmentaria y total que definirán el contenido real de la comprensión del texto..

El proceso se cierra con lo que podemos considerar el “paso final” que es la interpretación, consecuencia o colofón de las fases anteriores y que supone la valoración personal, por parte del lector, del significado construido y su inclusión en las redes de conocimiento del lector que de este modo concluye el proceso favoreciendo la utilización pragmática de la lectura, y dando sentido completo al acto de leer.

Pero tal vez resulte conveniente detenernos un poco más en una aproximación más rigurosa a los dos términos que, como hemos dicho, determinan el alcance real del proceso: el texto y el lector.

El término texto es ambiguo y de amplio significado, por su uso en diferentes contextos y situaciones. De nuevo el DRAE nos ofrece una primera aproximación que consideramos de interés como punto de partida: como un conjunto de enunciados orales y escritos, Por lo que circunscribe su valor significativo al espacio de la comunicación oral o escrita y no a otros tipos de mensajes. Pero a esta consideración general deberíamos añadir un dato que, aunque implícito en la definición de la Academia, condiciona y circunscribe el significado real del concepto al espacio propio y explícito de la comunicación: tales enunciados adquieren sentido en un determinado contexto o situación. De acuerdo con Beaugrande y Dressler (1981), un texto bien elaborado ha de cumplir con los siguientes aspectos:

- Ha de ser coherente.
- Ha de tener cohesión.
- Ha de contar con adecuación al destinatario, de forma que utilice un lenguaje comprensible para su lector ideal
- Ha de contar con una intención comunicativa, es decir, debe querer decir algo a alguien.
- Ha de estar enmarcado en una situación comunicativa, en tanto en cuanto ha de ser enunciado desde un aquí y ahora concreto que dota de sentido al intercambio comunicativo.
- Ha de entrar en relación con otros textos o géneros.

- Ha de poseer información en grado suficiente para resultar novedoso.

Características todas ellas que delimitan el concepto de “textos” en el espacio de los procesos comunicativos. Situación que en muchas ocasiones parece que eludimos reduciendo o menospreciando la participación activa del receptor en el proceso de lectura.

Atendiendo precisamente a este contexto comunicativo, destacamos que existe una variada tipología textual que responde a la multiplicidad de situaciones, intenciones, modalidades, finalidades comunicativas, pero también a los distintos canales o mecanismos de transmisión de los textos que se producen. Teniendo en cuenta el contexto de nuestro análisis, podemos afirmar que los tipos de texto que cuentan con mayor presencia en las etapas de Primaria y Secundaria, y, por tanto, con los que mayor contacto tiene el alumnado de las etapas que nos interesan, son los siguientes:

- 1) Textos enumerativos. Cumplen la función de presentar informaciones concretas (horarios, folletos y demás), así como anunciar resultados y acontecimientos.
- 2) Textos informativos. Transmiten explicaciones e informaciones de carácter general. Ejemplos de ellos son los diarios y revistas.
- 3) Textos expositivos. Transmiten contenidos específicos sobre alguna temática; estudios en profundidad. Ejemplos: libros de divulgación, artículos temáticos.

- 4) Textos prescriptivos. Regulan de forma precisa el comportamiento humano para la consecución de algún objetivo. Como las recetas de cocina, por ejemplo.
- 5) Textos literarios. Los cuales buscan inducir en el lector sentimientos especiales, entretenerle y/o transmitir valores culturales, sociales y morales. Cuentos, leyendas, poesías, entre otros

Teniendo en cuenta que el objetivo concreto de nuestra propuesta se centra en el desarrollo de la habilidad lectora, resulta innecesario insistir en que las tipologías de las que hablamos se refieren de manera explícita a los textos escritos. Conviene precisar, finalmente, que en el momento actual y cada vez con más evidencia, podríamos plantear que estos textos escritos pueden presentarse en dos soportes principalmente: digital o impreso. Estos formatos poseen diferencias realmente relevantes respecto al acceso y modo de interactuar o formalizar ese diálogo texto/lector del que venimos hablando. Pero de este fenómeno tan extendido y presente en nuestros días hablaremos en apartados posteriores.

A esta aproximación, hemos de añadir aun otro matiz de interés a la hora de caracterizar los modelos y las opciones de definición de un texto. Nos referimos a la diferenciación que realiza PISA, y por la que distingue entre texto continuo, discontinuo, mixto y múltiple.

De acuerdo con el MECD (2015), los textos continuos son aquellos que se construyen por medio de oraciones incluidas en párrafos, organizados estos en estructuras aún más amplias, como

podrían ser, por ejemplo, capítulos. Requieren, por tanto, de una estrategia de lectura lineal.

Son textos discontinuos, aquellos que no siguen ningún tipo de estructura secuenciada u ordenada de manera convencional. Ejemplos de este tipo de textos son, entre muchos otros, los cuadros y las tablas cuya lectura conlleva la puesta en práctica de estrategias de lectura no lineal.

En cuanto a los textos mixtos, son aquellos que conjugan componentes propios de textos continuos y discontinuos de manera aleatoria que demandan por ellos estrategias lectoras combinadas, propias de las dos tipologías anteriores.

Por su parte, los textos múltiples (continuos o discontinuos) son generados de forma independiente; conectando dos textos diferentes y formando, a su vez, mediante este conjunto, uno. Un ejemplo de texto múltiple es el constituido por dos opiniones de distinta fuente, a favor y en contra, del uso de la energía nuclear (presentando así dos textos diferentes que forman una lectura completa).

El texto, determinado por los anteriores aspectos, encierra una información que el lector reconoce. Valora e interpreta desde su subjetividad, es decir, proyectando sobre el mensaje que intenta comprender los saberes individuales que posee y las habilidades que ha conseguido desarrollar como estrategias de lectura. Se pone en marcha aquí la particularidad de cada individuo que, desde su capacidad lectora, pensamientos, experiencias personales y demás saberes y habilidades, dota de sentido aquello que lee.

De esta manera, podemos decir que el lector aporta en el proceso de lectura su propio intertexto, entendiendo este, de acuerdo con Mendoza (2001), como el conjunto de saberes de todo tipo y habilidades lectoras que posee cada individuo y que pone en juego, de manera inevitable, al llevar a cabo el acto lector. El concepto de “lector experto” del que se habla con relativa frecuencia hace mención, precisamente a aquel lector que se distingue principalmente por saber variar las estrategias de lectura de acuerdo a la situación y ámbito que caracterizan su lectura; por sintetizar adecuadamente la información; pero, sobre todo, por responder, o saber si el texto responde, los objetivos previos que marcaban su lectura. Por su parte el lector aprendiz, a diferencia del experto, se caracteriza fundamentalmente, no solo por no tener convenientemente desarrollada su habilidad lectora, sino que en muchas ocasiones se define por su impericia en determinar previamente un objetivo, una finalidad de lectura que defina su propia actuación lectora y por no reflexionar acertadamente en la conjugación de lo que le aporta el texto y lo que él sabe y puede proyectar sobre el mensaje.

Pero como anticipábamos más arriba, el lector no solo proyecta sobre el mensaje su intertexto lector como herramienta determinante del sentido final de la comprensión, sino que se acerca a los textos atendiendo a una función utilitaria o pragmática, es decir, con una finalidad concreta que determina también algunos de los elementos fundamentales del proceso y que pueden afectar no solo a la decodificación en todos sus niveles incluido el semántico y el social, sino también al identificación y la evaluación de la información a la que se accede. La finalidad lectora se convierte, de este modo una

variante de especial importancia en la determinación de los condicionantes del proceso lector y su eficacia. Podría asegurarse que al necesidad pragmática o utilitaria de la lectura es uno de los pilares en los que se fundamenta el acto de leer y su eficacia: un lector lee adecuadamente un texto, solo cuando es capaz de encontrar en el mensaje que lee la información que necesita, le interesa o que le ha llevado a leer. Es como si el lector formulase de antemano unos objetivos para dar sentido pragmático a su lectura. En un intento de aproximación ordenada a esta variante de la actividad lectora podemos formular unas situaciones de lectura o ámbitos de lectura que siguiendo a Cassany, Luna y Sanz (1994) podríamos planificar en el siguiente esquema:

Ámbito personal	Ámbito académico	Ámbito familiar	Ámbito laboral	Ámbito social	Ámbito gregario	Ámbito literario
De carácter íntimo, como los diarios.	Correspondiente a condiciones de un alto grado de formalidad (exámenes, redacciones, lecturas en público).	Referido este al entorno más próximo del individuo (puede verse representado, por ejemplo, en cartas).	Relativo al trabajo, que requiere de lenguaje específico y formal del entorno (currículos, entre otros).	textos de dominio público (artículos de opinión, folletos informativos).	Relativo a las entidades públicas, o privadas, que requieren de un lenguaje especializado (sobre todo conectado este a la legislación	Se relaciona con el ocio y disfrute (novelas, cómics, poesía, etcétera).

Cuadro realizado a partir de la información de Cassany y otros (1994)

Algo anteriores en el tiempo son las finalidades lectoras que señala en su conocida monografía Isabel Solé (1992) quien enumera hasta nueve finalidades con las que el lector plantea la lectura de un texto determinado. Estas son:

1. Leer para obtener una información.

2. Leer para seguir unas instrucciones.
3. Leer para obtener una información de carácter general.
4. Leer para aprender.
5. Leer para revisar un escrito propio.
6. Leer por placer
7. Leer para comunicar un texto a un auditorio.
8. Leer para practicar la lectura en voz alta.
9. Leer para dar cuenta de qué se ha aprendido.

(Solé, 1992, 80-87)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por su parte, en PISA, de acuerdo con el MECD (2010), se diferencian cuatro situaciones lectura: personal, pública, profesional y educativa, lo que simplifica de manera bastante eficaz el esquema que presentamos al intentar aplicar estas modalidades en situaciones de análisis de eficacia lectora.

Los textos que se enmarcan en situaciones personales se centran en los intereses específicos del lector y tratan materias

diversas interesantes para el lector. Estos comprenden contenido adecuado para la resolución de problemáticas de índole personal. Dentro de este campo se incluyen, principalmente, cartas, biografías y textos informativos.

Por lo que respecta a los textos correspondientes a situaciones públicas, su contenido está estrechamente relacionado con asuntos relevantes para la sociedad en su conjunto; incluyendo así una gran variedad de temas referidos a la vida en sociedad y acontecimientos públicos. Abarca así distintos formatos como artículos informativos, noticias o anuncios, entre otros tantos, sobre los que el alumnado aplica su competencia lectora.

En lo referente a los textos de la categoría educativa. En esta situación la lectura se encuentra vinculada directamente al aprendizaje. De manera genérica, esta situación comprenderá, principalmente, textos de carácter informativo sobre temas concretos que servirán al alumnado para reflexionar y resolver tareas educativas conectadas con tales temáticas.

La situación profesional guarda gran interés, pues el alumnado a estas edades comienza a interesarse por aspectos vinculados con el trabajo. De esta manera, en este ámbito podremos encontrar, entre otros, textos relativos, por ejemplo, a situaciones de trabajo o de búsqueda de tal. A través de ello se trabajarán diferentes tipos de problemáticas.

Mediante las situaciones planteadas se definen así los usos que el lector podrá dar al texto en función del contexto de lectura.

El acto lector, por tanto, depende, fundamentalmente, del texto en cuestión (considerando su contenido, tipología y formato), así como, principalmente, del lector, caracterizado por su bagaje y experiencias, que determinan el significado que se extrae mediante la actividad lectora.

Lectura tradicional y, cada vez más, lectura digital: la nueva realidad del acto lector.

La lectura tradicional, generalmente, suele ser identificada como “aquella que reconoce las páginas, la tinta y la pasta de un libro como requisito” (Romero, 2014, p.64), o lo que es lo mismo, la lectura que se ejerce sobre mensajes compuestos y trasladado en un soporte tradicional: el papel y el libro como unidad conceptual (no solo física) del mensaje, o al menos de un mensaje concebido desde la perspectiva de totalidad que demanda el invento de la imprenta.

Esta afirmación, sin embargo, cabría ser matizada, pues incluso en el ámbito de la lectura tradicional, esta debe ser interpretada de manera más amplia. La lectura, en general, se suele asociar de forma unívoca con la lectura de libros; y, en muchos casos, incluso identificándose con total correspondencia los términos lectura y lectura literaria. Debemos recordar que vivimos dentro de un entorno lector mucho más amplio (desde que nos levantamos hasta que nos acostamos realizamos un cuantioso número de lecturas de todo tipo y en distintos soportes) que, por tanto, no debe ser reducido de tal manera.

La lectura tradicional cuenta con numerosas particularidades. En el ámbito en el que nos encontramos, ponemos el foco sobre dos

aspectos que nos resultan de especial interés: el proceso lector y el papel que juega el lector en dicho proceso.

En primer lugar, en lo referente al acto de lectura tradicional. Estamos de acuerdo en que leer es, básicamente, tal como afirma Mendoza (1998), comprender. Y con este fin, la enseñanza de la lectura se ha encaminado tradicionalmente a “leer de manera secuencial, lineal y ordenada” (Díez, 2016, p.49), y atendiendo al hecho de que el texto que se lee, sea cual sea su amplitud, se considera una unidad de contenido coherente en todas sus partes. De manera que el acceso al contenido (la comprensión) se establece desde la perspectiva de un todo (un referente específico) significativo ordenado y sistematizado como tal. Podemos afirmar así que no resultaría lógico comenzar a leer una carta (por ejemplo), por la mitad, o la línea final del escrito. Si bien es cierto que existen ciertos textos de carácter discontinuo que pueden prescindir, en menor o mayor grado, de estrategias de lectura lineal, la realidad es que la lectura tradicional se encuentra estrechamente ligada al seguimiento de un orden lógico y estricto para así lograr una correcta comprensión del texto con el que se interactúa.

En lo concerniente a la lectura digital nos parece necesario precisar desde un primer momento que cuando hablamos de mensajes digitales, nos referimos a escritos producidos por y para los soportes digitales, integrados en los sistemas propios de este nuevo mecanismo de comunicación que demanda cada vez con mayor precisión, nuevas y diferentes maneras de producir y acceder a los contenidos. Creemos, en este sentido, que no debería confundirse este tipo de textos y su lectura con aquellos textos producidos y

concebidos desde los parámetros “tradicionales” digitalizados, es decir, transmitidos en soporte electrónico, pero se presentan como textos tradicionales y, por tanto, inmóviles, leídos en soportes tecnológicos como ordenadores o móviles, pero no verdaderos textos digitales.

De acuerdo con Díez, Llorens y Rovira (2015), la lectura digital, que precisa de internet (en la mayoría de las ocasiones) para su funcionamiento, se encuentra referida a la utilización de los elementos electrónicos que nos aportan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, los cuales permiten la realización de una lectura abierta, caracterizada, entre otras cosas, por el concepto de hipertexto.

Cambia así el proceso lector. En la lectura de textos digitales no se sigue un desarrollo secuencial. Se caracteriza esta por la interrupción constante y la navegación mediante enlaces hacia otros textos y/o material audiovisual, de manera tal que se pueden tener abiertos y en lectura varios mensajes diferentes sobre la cuestión que nos interesa. Se rompe así totalmente con el entendimiento de la necesidad de seguir una evolución lineal y de totalidad durante el acto lector para conseguir la comprensión del texto; lo que la lectura de mensajes digitales demanda es la selección de textos breves, y a veces multimodales, que ofrecen perspectivas distintas o complementarias sobre el objeto de nuestro interés comunicativo.

En esta nueva realidad que supone la lectura digital, el papel del usuario de la lectura digital es cada vez más complejo y significativo. Es él totalmente quién decide lo que lee y cómo

interactúa con el contenido. No hay cabida para un papel pasivo; pues las infinitas posibilidades que se le presentan precisan de la interacción constante para definir el acto lector que lleva a cabo. Este fenómeno, que ya es importante por sí mismo, se agranda exponencialmente al enfrentarnos a una realidad cuantitativa absolutamente descomunal que exige por parte del lector una actividad inicial de definición de los intereses lectores y de selección de textos de alto compromiso lector y de perfiles mucho más exigentes y definitivos.

Cabe aquí hablar del perfil del usuario competente en lectura digital. Anteriormente nos hemos referido al lector digital como “usuario”, en línea con el discurso de Romero (2014), que utiliza este término para así abarcar de manera completa y adecuada el enorme número de habilidades involucradas en el manejo eficaz en la lectura digital. En las siguientes líneas trazaremos el perfil del usuario competente en lectura digital, con la finalidad de concretar sus características.

En primer lugar, este nuevo lector domina la utilización de buscadores de información (no olvidamos que la lectura digital comienza, a menudo, con su uso). Resulta imprescindible el conocimiento profundo acerca de los mecanismos de funcionamiento que caracterizan al buscador que se utiliza y de los instrumentos de búsqueda de que dispone el lector en el momento de acercarse a las bases de documentos. Una mala praxis en el uso de estos instrumentos conlleva una aproximación parcial y disfuncional a los textos de lectura posible. Un documento mal buscado se convierte en un documento muerto.

Existen una gran cantidad de buscadores (con sus particularidades propias), de entre los que cabe hacer especial mención de uno de ellos: Google.

En el caso de Google, podemos distinguir, de manera especial sus opciones de busca en lenguaje natural y en lenguaje controlado y la enorme cantidad de información que suele proporcionar en una búsqueda; también es de interés complementario su organización en distintas secciones y posibilidades de utilización de programas complementarios diferentes: noticias, imágenes, Google académico, etcétera. Además, se ha de ser consciente de lo que supone buscar en tales y redactar las oraciones o conjuntos de palabras de manera acorde a la información que se pretende encontrar.

El usuario competente en lectura digital, además, dispone de un adecuado sentido crítico que le permite una eficaz interacción con la información que recibe. Las posibilidades de la lectura digital son inmensas; y ello crea la necesidad de realizar una buena utilización de los recursos que se nos presentan. Es preciso entonces, que el lector reflexione acerca de cuestiones tales como la fiabilidad y adecuación de las fuentes y contenido con los que trabaja, para así actuar en consecuencia.

Por otro lado, participa en el acto lector de una manera activa y comprometida. Resulta totalmente necesario, pues el texto digital presenta una infinidad de posibles itinerarios de lectura, que presentan mayor o menor relación con la necesidad informativa que mueve al lector: “es el lector quien determina los textos que desea abrir y la intensidad o la profundidad de la lectura con que se acerca

a cada uno de ellos” (Díez, 2016, p.51). De poco, o nada, le servirá clicar de enlace en enlace si no valora la pertinencia del contenido informativo que se le presenta en consonancia con la finalidad que mueve su lectura.

A su vez, este es capaz de manejar y simultanear las modalidades del discurso: escrito, oral y audiovisual. Domina así, de acuerdo con Trujillo (2018) diferentes géneros discursivos - por separado o integrados en un solo texto-. La lectura digital exige de la combinación de las distintas modalidades del discurso; pues a menudo esta no se limita al texto escrito.

Finalmente, interactúa de forma apropiada con el contenido (en las ocasiones que la situación lo requiere). Tal como afirma Cassany (2012), en la lectura digital, la recepción y producción de textos se imbrican íntimamente, puesto que se convierte el acto de lectura digital en un ejercicio totalmente activo dado a la interacción constante.

Quedan así especificadas las líneas más representativas del perfil del usuario competente en lectura digital. Es primordial el conocimiento profundo y detallado de sus singularidades; pues este constituye la base para la configuración de una respuesta educativa adecuada en busca de la formación del lector competente. Lector competente que, en el siglo XXI, y dentro de la amplitud que encierra este último término, exige, cada vez más, del trabajo en el ámbito de la lectura digital.

Si, como venimos argumentando, el lector competente es aquel capaz de encontrar en los textos escritos de toda índole respuestas

útiles y adecuadas para satisfacer necesidades, responder preguntas o proporcionar información precisa ante cuestiones que pudiera plantearse en su vida real, va de suyo que formar a un lector competente el momento actual exige también del trabajo formativo en la vertiente digital de la lectura.

Trazado el perfil del usuario competente en lectura digital, observamos fácilmente que sus características difieren notablemente del lector convencional. Esta consideración nos lleva a plantearnos qué sentido tiene seguir formando a los estudiantes, en escuelas e institutos, en el ámbito único y exclusivo de la lectura tradicional.

Se presenta entonces un reto al que hay que dar una respuesta educativa a la altura de la trascendencia que encierra. Surge así la necesidad inmediata de formular un planteamiento formativo que permita la configuración de “lectores capaces de dar respuesta pragmática y cumplida a los nuevos modelos comunicativos que nos están llevando a una nueva era, a una etapa distinta en la evolución del hombre” (Díez, 2016, p. 52). El sistema educativo ha de actuar en consonancia con la realidad social; el cambio constante de esta última exige, por tanto, de una reconceptualización continua del qué y cómo se enseña a leer.

Ante este nuevo perfil del lector actual resulta imprescindible pensar en nuevos criterios de evaluación de la competencia lectora; se necesitarían nuevas maneras de valorar la eficacia lectora de un lector digital, pues no resultarán útiles las pruebas de eficacia de la competencia lectora, al menos las que se vienen empleando en las aulas: ante las habilidades variadas y peculiaridades que hemos ido

presentando del usuario competente en lectura digital se hacen necesarias nuevas opciones que permitan valorar el desarrollo de las competencia lectora, lo que de alguna manera se relaciona directamente con el centro de interés de nuestra propuesta de trabajo en esta tesis, atendiendo, precisamente al modelo más riguroso y amplio que en estos momentos se viene implementando para estimar los niveles de desarrollo de dicha competencia a través de lo s informe PISA, tantas veces mencionados.

Lectura literaria.

Más arriba mencionábamos con cierta preocupación que existe una tendencia identificar leer y leer literatura, lo que implica un cierto desajuste que consideramos debería replantearse al menos desde un punto de vista exclusivamente didáctico. Mendoza (2004) ya apunta con bastante eficacia hacia la conveniencia de diferenciar la lectura (de mensajes de intención esencialmente informativa y pragmática) de la lectura literaria (la lectura de mensajes de intención estética) y, como se puede colegir directamente la necesidad de afrontar la formación lectora y la formación lecto-literaria. Aunque este concepto se va abriendo progresivamente un espacio entre los estudiosos del tema (Díez 2020), hemos de afirmar que aún no ha conseguido una presencia significativa en las aulas ni una consideración conceptual suficiente en los estudios que la aborda, No obstante, creemos que resulta necesario detenernos aunque sea de manera superficial en algunas consideraciones en relación con los mensajes literarios y su manera peculiar de actuar el lector ante este tipo de textos que, por otra parte, tienen una presencia constante y muy clara en las etapas formativas que nos parece interesante, tanto en Primaria como en Secundaria.

La RAE define el término de literatura como el arte de la expresión verbal. La lectura literaria, a diferencia de la informativa, tiene un fin, principalmente, recreativo, orientado así al disfrute de la intención estética de los mensajes. Asimismo, en consonancia con Hauy, (2014) la lectura literaria conforma una experiencia personal, cada individuo siente como quiere (y puede) ante un texto literario, que promueve en él experiencias profundas y complejas.

María Molina (2017) afirma que la diferencia entre lectura informativa y lectura estética o literaria se encuentra en la actuación del denominado intertexto lector como medio de descodificación, inferencia, reconocimiento y valoración del contenido informativo y transformación en contenido suficiente para construir un mundo de ficción que se dibuja en los mensajes de carácter literario.

Por lo que la lectura de mensajes literarios exige la puesta en marcha de saberes concretos que definen la capacidad de leer literatura del receptor, determinando la comprensión lectora y lectoliteraria, permitiendo al lector leer eficazmente textos u obras de intención estética.

Desde otra perspectiva (Díez 2015) se podría apuntar que la lectura de mensajes de intención estética se plantea como una actividad de co-creación, es decir, una actividad que completa el acto creativo del iniciado por el autor que culmina el receptor levantando, con los materiales que el ofrece el emisor en su mensaje y a través de su propio intertexto lector, un mundo ficcional específico

Dado el interés de nuestra propuesta centrada en las etapas de escolaridad obligatoria, nos detendremos en la literatura infantil-juvenil como centro específico de interés. Pedro Cerrillo (2007) señala que la LIJ no ha de ser considerada solamente como aquella literatura escrita deliberadamente para niños, sino como aquella que, sin tener a los niños como destinatarios únicos, ellos la han convertido en suya con el paso del tiempo.

En esta línea, enuncia María Molina (2017) que la LIJ no supone, para nada, una degradación de la literatura adulta; sino que se trata de un fenómeno artístico comunicativo con el niño y el joven como lector principal. Un lector modelo, en formación, que ha de encontrar en sus primeras obras y textos literarios, modelos adecuados para su maduración (lingüística, reflexiva y madurativa), para así estimular la construcción de su denominada competencia lecto-literaria. Un lector que ha de ser tratado cuidadosamente para que estas primeras experiencias le guíen adecuadamente en la lectura, interpretación y construcción de significado,

Considerando el valor informativo de la LIJ, conviene recordar las palabras de Antonio Mendoza respecto a ella:

“Las producciones de la LIJ son claves para la formación lectora y literaria, a causa del temprano conocimiento que el individuo tiene de ellas. Sin embargo, conviene matizar que la funcionalidad de estas obras no es necesariamente la de servir de vía secundaria de acceso a la “gran literatura”; más bien hay que precisar que sirven para formar al individuo como lector, con todos los condicionantes del discurso literario y con todos los valores que supone y aporta el hecho

literario, precisamente porque en estas obras las cualidades semióticas de la (¿gran?) literatura ya está en ellas” (2001: 147) Estas palabras vienen a corroborar la trascendencia que la actividad lectora tiene durante las etapas iniciales en la formación del lector literario. La lectura literaria en el aula debe encaminarse necesariamente a la formación y el desarrollo del intertexto lectoliterario, como herramienta fundamental de la habilidad lectoliteraria. Para formar lectores de literatura resulta imprescindible formar lectores de literatura en las aulas de Primaria y de secundaria.

Para tratar de manera adecuada la temática de la lectura literaria, conviene recordar la teoría de la recepción literaria, la cual nos sitúa en el punto de partida conveniente para profundizar en las características que involucra la lectura en este campo.

«La teoría de la recepción que aborda el texto desde el lector histórico intenta destruir la lectura filológica para restaurar el placer estético. Instalada en la lógica hermenéutica de pregunta y respuesta, asume que, en nuestra historicidad, el texto del pasado se queda irremediabilmente mudo. El gran hallazgo de la teoría de la recepción ha consistido en construir un argumento teórico de recuperación de los textos de nuestro pasado histórico. Para hacerlo ha partido de dos presuposiciones: que no hay sentidos intemporales ni valores eternos, y que cada época tiene un horizonte de expectativas (*Erwartungshorizont*). El texto sólo tiene el sentido que le concede el lector histórico, tanto si es crítico como autor, y cada texto llena o modifica un horizonte de expectación forjado en su propia época». (Cirlot, 1996: 163)

Hoy día sabemos que lo realmente importante y válido en la lectura literaria, es la interpretación singular de cada lector y su construcción de significado particular a partir de los materiales que es capaz de proyectar sobre los mensajes que lee para elaborar o recrear sus propios mundos ficcionales. Podríamos afirmar que en la lectura literaria el protagonista principal es el propio lector, pues él es quien da un sentido y significado concreto o definitivo en cada acto lector a lo que lee.

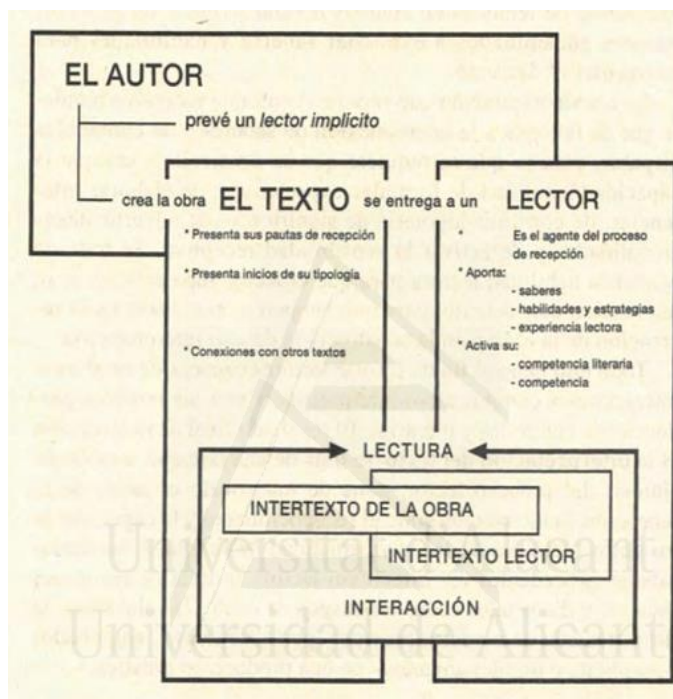
Un mismo texto u obra literaria tiene infinitas lecturas. Dependen de cada lector, e incluso, del momento en que tal lee. Una misma persona puede interpretar de manera diferente un mismo texto de acuerdo a las circunstancias en las que lleva a cabo el acto de lectura.

Mendoza (1998) afirma que no se puede llevar a cabo el acto lector (ya sea en la vertiente informativa o en la literaria) dejando a un lado la experiencia y conocimientos propios de cada individuo los cuales son puestos en juego de forma inevitable al leer un texto.

Aquí entra en juego, el concepto de intertexto lector, que anteriormente introducíamos y que, de acuerdo con Mendoza, conviene definir en este ámbito de la siguiente manera:

“El intertexto lector es [por lo tanto] el mecanismo que, selectivamente, activa los saberes y las estrategias que permiten reconocer los rasgos y los recursos, los usos lingüístico-culturales y

los convencionalismos de expresión estética y de caracterización literaria del discurso. La activación del intertexto lector tiene por objeto que el lector establezca asociaciones de diversos tipos (esencialmente de tipo metaliterario o intertextual), durante la recepción literaria” (Mendoza, 2001: 95).



Fuente: Mendoza Fillola, A. (2001:71).

Señala María Molina (2017) que todo texto posee un lector implícito, pero no exclusivo; en tanto en cuanto el texto será leído, en gran cantidad de ocasiones, por lectores que no había tenido en cuenta el autor, lo cual supera su intención, y que mediante su lectura son capaces de reconstruir todo un mundo de ficción que implícitamente posee el texto, otorgándole múltiples significados propios.

Según Mendoza (2001), la activación del intertexto lector tiene los siguientes fines:

- Que el lector establezca asociaciones de diversos tipos (por ejemplo, del tipo metaliterario), durante la recepción literaria.
- Que el lector identifique las referencias compartidas entre autor/texto/lector.
- Que el lector observe, constate e identifique la presencia de las relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, y un largo etcétera, entre el texto que se está leyendo y otros que ya ha leído.

Como docentes e investigadores, nos interesa, dentro de este campo, el trabajo para la formación del lector literario, pero para nuestro propósito nos interesa la constatación de que existen niveles de comprensión lectora individual (difícilmente objetivables) a partir de la consideración de la enorme trascendencia que el intertexto lectoliterario tiene en las actividades lectoras de mensajes de intención estética.

Recordamos entonces el concepto de literatura, en concreto infantil y juvenil, que se entiende como la manifestación artística, escrita u oral, que, por sus contenidos, estructura y presentación suscita el interés de, principalmente, los niños, contribuyendo a entretenerles y formarles en el plano emocional y cultural.

En cuanto al estudio de la Literatura en el ámbito escolar; se ha de trabajar con el objetivo de desarrollar la competencia lectoliteraria, entendida en consonancia con Mendoza (2004), como el conjunto de saberes que posee un individuo y que le permiten participar de forma

eficaz y activa en procesos de comunicación de intención estética (lectura y escritura literaria).

El desarrollo de la competencia literaria del alumnado implica, en gran medida, el disfrute de lecturas y textos que van integrándose en la experiencia del individuo, ampliando sus saberes, lo cual tiene como principal consecuencia un mayor placer en futuras lecturas, pues su amplio intertexto supone un bagaje crucial para ello.

A modo de ejemplo, podemos advertir que un individuo que haya leído novelas de caballería y tenga un buen conocimiento sobre estas, podrá seguramente, disfrutar más de las características de una novela como el Quijote (que supone una crítica hacia tales), que aquel que no haya leído nada dentro del género caballeresco.

En esta línea, afirma Mendoza que al trabajar la enseñanza en Literatura se debe evitar la perspectiva historicista tradicional que ha caracterizado el trabajo en la escuela en cuanto a literatura, pues gastar el tiempo en memorizar un sinfín de fechas, autores, publicaciones, y demás, no debe ser el objetivo (esto pierde sentido en la sociedad tecnológica en la que vivimos, pues estos saberes están a un solo clic).

Esta idea también es sostenida por Pedro Cerrillo:

“Cada vez se admite con más firmeza que el estudio de la literatura no debe limitarse a los contenidos propios del concepto historicista de la misma: sucesión temporal de movimientos, autores

y obras y relación del conjunto de rasgos de estilos más significativos en cada caso. Con demasiada frecuencia se ha asociado la expresión “enseñanza de la literatura” o, incluso, “didáctica de la literatura” a una enseñanza de la historia literaria, aderezada con los recursos estilísticos y caracterizaciones generales de cada movimiento y con algunas referencias a las vidas y obras de los autores más representativos” (Cerrillo, 2007: 11).

Se debe trabajar, por tanto, la lectura reflexiva, fragmentada y literaria, en la que el fin debe ser la formación del lector literario. Leer literatura para aprender a leer literatura con todas las implicaciones que tal estrategia de actuación prioritaria implica. Pero, sobre todo, se trata de que en el trabajo de la lectura literaria se trabaje, precisamente, el enriquecimiento constante del intertexto lectoliterario, es decir, la lectura en el marco lo literario para la formación y el enriquecimiento del mencionado intertexto, y no su estudio historicista.

En esta línea, conviene señalar la importancia de la revisión del currículo educativo, pues supone la base y guía para la actuación didáctica en cuanto al qué enseñar y, tanto en Primaria como Secundaria, focaliza en saberes de carácter teórico.

Merino Risopatrón (2011), de acuerdo con la pretensión de desarrollo de la competencia literaria, plantea tres propuestas interesantes en esta línea:

1. Formar a los docentes como mediadores de la lectura literaria.
2. Generar talleres literarios en el aula con el fin de conectar con la experiencia lectora del alumnado.
3. Involucrar en este desafío de desarrollo de la competencia literaria a la comunidad educativa.

Desde un punto de vista confluyente con el anterior, estamos de acuerdo con Teresa Colomer (1991), para quien la literatura infantil cumple con una gran variedad de funciones, entre las que destacamos:

- Ofrece una gama amplia de expresiones, sentimientos y experiencias.
- Proporciona modelos lingüísticos correctos y creativos.
- Provoca el gusto e interés por la lectura.
- Constituye un medio eficaz para ampliar el vocabulario y estimular el desarrollo lingüístico.
- Favorece la atención.
- Contribuye al desarrollo creativo.

- Mejora la expresión oral.
- Desarrolla habilidades auditivas, visuales y.

Funciones, como podemos observar, de gran importancia. Colomer (2004) además, señala que, dado que muchos niños/as no tienen acceso a textos literarios, la escuela ha de jugar un papel compensador, acercándoles de manera adecuada a ese tipo de textos.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.4 La comprensión lectora.

Anticipábamos más arriba que, cuando el lector se maneja con cierta solvencia en la tarea de descodificación de mensajes escritos, el aprendizaje lector se ha de orientar plenamente, entonces, hacia el plano comunicativo, hacia la lectura pragmática, en la que el alumnado comprenda totalmente lo que lee y lea con finalidades comunicativas específicas. Una lectura, en el sentido completo de la palabra, en la que, por tanto, lo importante es la comprensión de lo que se lee, como premisa para su proyección pragmática de la actividad lectora lo que completaría la competencia lectora.

El concepto de comprensión lectora es el eje central de este trabajo. Por ello, comenzamos aquí haciendo un repaso a las definiciones que consideramos más interesantes en este término:

“La comprensión lectora consiste en crear en la memoria una representación estructurada donde las ideas se relacionan entre sí y donde se diferencian distintos niveles de importancia” (Orrantía & Sánchez, 1994, 48).

“La habilidad para extraer el significado del texto” (Alonso & Mateos, 1985, 7)

“Un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Tébar, 1995, 32)

“La comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto” (Defior, 1996, 57).

“La comprensión lectora es el consecuente resultado de una adecuada y coherente (re)construcción de significados realizada a partir de las anticipaciones, expectativas, inferencias, reconocimientos, etc., actividades todas ella de pre-comprensión que jalonan el avance del proceso receptor” (Mendoza, 1998, 186).

“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)

“La comprensión lectora es un proceso complejo donde el lector participa de manera activa poniendo en juego una serie de estrategias y conocimientos que le permiten interactuar con los significados del texto, creando un modelo mental a través de un proceso de construcción de hipótesis e integración de proposiciones” (Calero, 2011, 23)

“La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” (Jiménez, 2014, 71).”

“La comprensión lectora es un proceso complejo donde el lector participa de manera activa poniendo en juego una serie de estrategias y conocimientos que le permiten interactuar con los significados del texto, lo que de hacerse de manera conjunta entre varias personas verbalizando y poniendo en común sus propias estrategias lectoras puede contribuir en gran medida al logro de los

mecanismos necesarios para un aprendizaje lector más eficaz.” (Gutiérrez-Fresneda, 2016).

“La comprensión lectora es la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal.” (MECD, 2016, 13)

De esta manera, observamos cómo es concebida la comprensión lectora por distintos autores e instituciones. Las distintas definiciones aportan matices diferentes, aunque mantienen, en esencia, los factores clave, que son: la involucración de lector y texto, por un lado, y la construcción de significado, por otro.

Acorde a estas, y siguiendo la explicación de Mendoza (2001) por la que concibe la lectura como un diálogo entre lector y texto, aportamos en este trabajo nuestra propia definición del concepto: por lo que entendemos la comprensión lectora como la construcción de significado mediante el conjunto de conocimientos propios del individuo lector y las informaciones nuevas que le aporta el texto en el acto de lectura.

Para que se dé la comprensión de un texto, de forma adecuada, advierte García Madruga (2006) que el lector precisa de cinco tipos de conocimientos:

- Conocimientos lingüísticos. Referidos estos a la disposición de un conocimiento correcto del significado de las palabras, así como las estructuras sintácticas, automatización de las reglas de conversión grafema-fonema, respeto de los signos de puntuación, etcétera.
- Conocimientos específicos respecto al tema que trata el texto. Cuánto más conocimiento se posea en ese ámbito concreto, más sencilla resultará la lectura.
- Conocimientos generales. El saber, de todo tipo, posibilita que se puedan establecer conexiones entre los conocimientos que aporta el texto y aquellos que posee el lector,
- Conocimientos sobre cómo se organizan los textos. Este resulta valioso, pues el conocimiento de esta estructura organizativa es de gran ayuda para asociar las distintas informaciones que se presentan, conectando las diferentes partes del texto.
- Conocimientos estratégicos y metacognitivos. Como la determinación del objetivo de la lectura, lo cual resulta clave para, durante y tras la lectura, saber en qué grado hemos podido alcanzar el fin marcado previamente y actuar en consecuencia.

Hemos de advertir que la comprensión lectora no es algo blanco o negro. No es algo que se dé totalmente o, por el contrario, no se dé. De acuerdo con ello, podemos decir que pueden representarse diferentes niveles de comprensión lectora, por lo que el individuo que lee no tiene únicamente dos opciones: entender o no

entender el texto); sino que se pueden definir niveles de comprensión más o menos homogéneos que hacen referencia precisamente a los niveles de formación y desarrollo del intertexto lector de cada uno de los lectores de un mismo mensaje

Existen a este respecto distintas clasificaciones que gradúan comprensión lectora. Así, una realmente importante y utilizada por autores referentes en este campo como Isabel Solé (2015), que diferencia los siguientes niveles:

1. Nivel ejecutivo. Involucra el conocimiento y utilización del código escrito, así como el reconocimiento de las letras, palabras, frases y estructuras textuales.
2. Nivel funcional. Mediante el que la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.
3. Nivel instrumental. Que enfatiza en el poder de la lectura para obtener información y acceder al conocimiento de otros.
4. Nivel epistémico. En el que la lectura se utiliza para pensar y contrastar el propio conocimiento. Conduce a comprender que los textos representan perspectivas particulares y excluyen otras; leer es identificar, evaluar, y contrastar estas perspectivas (incluida la propia) en un proceso que conduce a cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento. Esta lectura hace posible la

transformación del pensamiento y no solo la acumulación de información. (Solé 2012: 51)

Por otro lado, resulta muy interesante la clasificación que realiza Elena Jiménez (2014), en la que los niveles que plantea responden al ideal de correspondencia con edades, donde la madurez intelectual, emocional y social resulta acorde a la edad biológica; defendiendo a su vez que posible que, en el aula, en algunos casos, la realidad esté por debajo de estas expectativas por cuestiones externas y socio-educativas.

Los niveles que describe son los siguientes:

1. Nivel literal. En este nivel encontramos a un individuo que comienza a leer. Supone el nivel más cercano a la decodificación y está compuesto por dos subniveles: el objetivo, característico de primero y segundo de Educación Primaria; se distingue por una identificación de acciones por comparación donde se recupera información explícita del texto. Y el subjetivo, propio del tercero y cuarto de primaria; el individuo agrupa conceptos e ideas para una mayor economía de recursos cerebrales al intentar procesar el texto.
2. Nivel representativo. Quinto y sexto de Primaria, y primero, segundo y tercero de Secundaria. Capacidad de reconstruir el significado extraído del texto,

relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo.

3. Nivel inferencial. Último curso de Secundaria (cuarto). Permite diferenciar entre hipótesis y hechos constatados; a través de los textos explícitos del texto escrito, la experiencia y la intuición, el lector puede realizar suposiciones. El lector hace suyo el texto en tanto en cuanto su bagaje le ayuda a entenderlo; estamos ante el límite en el que el texto deja de ser totalmente de quien lo ha escrito para pasar a formar parte de la experiencia del lector, pero no por eso el texto es del lector ni para entenderlo correctamente ha de hacerlo suyo.
4. Nivel crítico. Se encuentran aquí lectores expertos, y es más frecuente en bachillerato. El individuo se encuentra en condiciones de emitir juicios de valor propios y también está capacitado para la defensa o detracción de los ajenos. Este nivel implica, no solo un bagaje vital mínimo, sino también una experiencia sociocultural aceptable, es decir, tener hábito lector, por ejemplo.
5. Nivel emocional. Propio de lectores consumados en obra literaria con un bagaje lógico de experiencia adulta. Se produce una respuesta emocional, se enciende la motivación, lo cual supone un grado de afectación del lector con respecto al contenido del texto, los personajes y demás.

6. Nivel creador. En este, el lector puede pasar a la fase de creador con conocimiento de causa suficiente para ser apreciado por otros lectores. Se trata este nivel de uno de los puntos clave en el que la comprensión cede su protagonismo a la competencia lectora.
7. Nivel metacognitivo. Se razona aquí sobre el proceso de lectura en sí mismo y sobre el conocimiento a través de los textos a escala epistémico. En algún momento de los niveles inferiores, el lector se reflexiona sobre el propio entendimiento del texto (¿entiendo lo que estoy leyendo?), pero no es hasta que se toma conciencia de que lo importante es qué ha querido decir el autor con ese texto o para qué puede serle útil esa lectura cuando se llega a un proceso metacognitivo completo.

Queda plasmada así una clasificación detallada del avance por los niveles de la comprensión lectora en la que, además, la autora hace una aportación valiosa al diferenciar la comprensión de la competencia, como un paso del entendimiento a la práctica.

La aclaración de estos conceptos y diferenciación de los términos que se suelen emplear indistintamente en el terreno de la lectura supone uno de los aspectos clave de nuestro trabajo y, por tanto, será abordado en apartados posteriores.

Existen muchas otras clasificaciones de niveles de comprensión lectora de acuerdo con los distintos autores expertos en la materia, así como por instituciones creadoras de pruebas de

evaluación de la comprensión lectora. No obstante, las clasificaciones ya expuestas son, en sí mismas, suficientes para extraer conclusiones relevantes con respecto a aquellos aspectos y procesos que podemos considerar clave en el avance y mejora de la habilidad de comprensión lectora.

Dentro del terreno que estamos tratando, nos puede surgir la duda de cómo mejorar la comprensión lectora de nuestro alumnado o que se puede hacer en el aula para enriquecer de manera progresiva y constante los niveles de comprensión lectora del alumnado. Como resulta evidente, cuánto más se lea, generalmente, mayor será el progreso en este ámbito, siempre que el lector ponga atención y ganas, consciente del deseo de mejorar y no solo descodifique. No obstante, también hemos de destacar que la comprensión lectora es una habilidad que se debe entrenar y perfeccionar.

Muchos autores han hecho aportes en este campo y cabría resaltar así una serie de estrategias consideradas por Solé (1992), dirigidas sobre todo a lectores inexpertos, tomando como punto de referencia de intervención didáctica los tres momentos fundamentales en el acto lector: antes, durante y después de la lectura.

En lo relativo al antes de la lectura:

- Tener bien claro el objetivo u objetivos de lectura. Es la base. Se puede leer para obtener una información precisa, para

adquirir una idea general, por placer, y un largo etcétera. Por ello, lo primero es tener bien claro para qué leemos.

- Activar el conocimiento previo. El lector debe conformarse una idea sobre lo que va a leer y qué sabe sobre el tema. Para ello, puede fijarse en títulos o índices, por ejemplo, y reflexionar sobre qué conoce en ese campo. Si la actividad lectora se va a hacer en grupo, se puede hacer una puesta en común para que el lector reafirme su posición antes de la lectura.
- Establecer predicciones sobre el texto. Tenemos el objetivo marcado, y una idea sobre el tema y lo que conocemos de él; por tanto, ahora toca tratar de predecir lo que nos va a aportar el texto, para así darle mayor significado a la lectura, es decir, formular hipótesis o grandes inferencias que determinarán o allanarán el camino de la lectura, atrayendo al espacio propio de la memoria operativa los saberes que el lector ya posee sobre aquello se va a leer.
- Promover preguntas sobre el texto. Ligado a lo anterior, conviene realizarse preguntas previas, que variarán en función del tipo de texto; por ejemplo, en los textos narrativos podrían ser del tipo: ¿quién es el protagonista?, ¿dónde ocurre la trama?, ¿qué crees que hará el protagonista? ¿Qué sabes tu sobre este personaje y su historia? ¿cuándo ocurren los acontecimientos que van a narrarse?, etcétera.

En cuanto al durante:

- Creación de expectativas e inferencias. Consistente en tratar de anticipar qué va a pasar, a medida que leemos. De manera que con la posterior lectura podamos verificar o refutar la veracidad de nuestra hipótesis y continuar generando nuevas expectativas.
- Metacompreensión. Conviene que, cada cierto tiempo o tramo de lectura, dediquemos un breve espacio de tiempo a reflexionar sobre si estamos entendiendo lo que hemos leído hasta el momento. Resulta muy útil, pues en caso de que hayamos llevado a cabo, sin querer, una lectura mecánica en la que se ha perdido información, podremos volver atrás y releer para obtener tal.
- Relacionar lo leído con nuestro conocimiento. Conforme vamos leyendo, será útil ir asociando nuestros saberes a lo que nos está aportando el texto.

Por lo que respecta al después de la lectura, las opciones son muy amplias, podríamos destacar:

- Extraer la idea principal. Aquello que es de fundamental relevancia en lo que hemos leído.
- El resumen. Es una estrategia crucial y muy conocida. Consiste en sacar y sintetizar la información importante, descartando entonces aquella información secundaria y, por tanto, de menor relevancia.

- Muestreo. Consiste en la localización de los fragmentos del texto que resultan más rentables para la comprensión y su selección mediante técnicas como el subrayado.
- Formulación y contestación de preguntas. Sirve para poner a prueba la comprensión de lo leído y, por tanto, si las preguntas son de buena calidad, afianzar el buen entendimiento.

En lo concerniente a las estrategias de lectura, quedan señaladas así una serie de acciones que pueden facilitar la comprensión lectora y no hemos de obviar que el lector, aunque resulta conveniente que conozca todas en su etapa formativa, será finalmente, desde su subjetividad y acorde a aquello que le funciona mejor, el que ha de seleccionar aquellas estrategias que le son más rentables para lograr la comprensión del texto.

Factores que influyen en la comprensión lectora.

La comprensión lectora, como observamos, es una capacidad compleja, que conjuga una gran cantidad de elementos que juegan su papel e influyen en el proceso de lectura hasta llegar a la comprensión de un mensaje.

Pero antes de entrar de lleno en la explicación de estos factores de acuerdo con los expertos en la materia, conviene que nos detengamos en analizar un elemento de especial relevancia en todo el proceso y que se relaciona con el papel de la lengua oral en los procesos de lectura.

Si el aprendizaje de la lengua oral implica, como ya hemos dicho, un aprendizaje natural, directo que se inicia de manera inmediata en el momento en que el individuo comienza su proceso de socialización en el contexto en el que ha nacido, la lectura implica un aprendizaje inducido cuyo arranque debe planificarse a partir del desarrollo suficiente de la lengua oral. Del mismo modo que hemos asumido que la lectoescritura es una habilidad muy compleja que el ser humano ha desarrollado muy recientemente en su largo proceso de evolución, estableciendo un sistema “indirecto” de comunicación, la escritura, de caracteres propios pero fundamentado en los modelos comunicativos orales, hemos de dejar asentado que el aprendizaje de la lectoescritura se fundamenta en el asentamiento suficiente de la lengua oral. Por lo que antes de avanzar a los factores de la comprensión lectora como tal, nos centraremos en los prerrequisitos de la lectura (¿qué factores influyen en el aprendizaje lector?), lo que se han denominado predictores, por un lado, y facilitadores por otro.

Esta temática se trata con gran detalle en la tesis de Raúl Gutiérrez Fresneda (2014): “Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita”,

De manera breve, exponemos los predictores, en primer lugar, para posteriormente tratar cuáles son los facilitadores en la lectura.

El principal predictor de la lectura es la conciencia fonológica, pues su nivel de desarrollo y asentamiento por parte del lector sirve para predecir el progreso lector del individuo.

El castellano es un sistema alfabético, como decíamos anteriormente. El éxito en la descodificación en este tipo de sistema requiere la capacidad de reconocer los distintos elementos sonoros de su lengua, es decir, la capacidad de descomponer los grupos melódicos que se producen en el discurso oral en unidades menores, pertinentes desde el punto de vista gramatical y significativos desde el punto de vista del contenido.

Treiman (1991) diferencia distintos niveles dentro de la conciencia fonológica que conviene conocer:

- Conciencia silábica. Habilidad para segmentar, identificar o manipular las sílabas que forman una palabra.
- Conciencia intrasilábica: Consistente en la habilidad de segmentar las sílabas en sus componentes de onset y rima. El onset es aquella parte integrante de la sílaba formada por la consonante o bloque de consonantes iniciales, mientras que la rima es la parte de la sílaba formada por la vocal y las consonantes siguientes.
- Conciencia fonémica. Relacionada con la segmentación y manipulación las unidades más pequeñas del habla, los fonemas.

De acuerdo con Herrera (2005), la dificultad para entender el código escrito se debe a algunas carencias de conocimiento de las unidades que forman las palabras y que los neolectores deben reconocer y tomar conciencia de sus valores mediante el aprendizaje

inducido, como requisito para poder iniciar el desarrollo de la lectura y la escritura.

Por lo que respecta a los facilitadores de la lectura, subrayamos los tres siguientes:

- El nivel de desarrollo del lenguaje oral: tener un buen nivel de este. Se ha demostrado que aquellos niños y niñas que en las primeras edades poseen una buena comprensión y producción oral, tienen éxito en el aprendizaje de la descodificación y, por ende, su posterior uso en la actividad lectora. Dentro de ello, el hecho de hacia los 4 años haber adquirido un vocabulario básico, es el condicionante de mayor importancia para la descodificación en tal edad.
- El asentamiento de procesos cognitivos como la memoria, la atención y la percepción. Estos resultan unos facilitadores de la lectura de una gran relevancia.
- Disponer de un conocimiento metalingüístico del lenguaje escrito. Este está referido al conocimiento sobre las unidades que conforman el lenguaje escrito. El hecho de que el niño/a conozca qué es el lenguaje escrito y su utilidad, potencia que este quiera dominarlo, lo cual también se refleja en una mejora en la actividad lectora.

Hasta el momento, hemos expuesto predictores y facilitadores de la lectura, en concreto, del acto de descodificación. Nos resulta todo ello muy interesante e importante para asentarnos

seguidamente, con garantías, en el conocimiento de aquellos factores que condicionan el desempeño de la comprensión lectora, temática central de nuestro trabajo.

Muchos autores/as han tratado esta temática, recogiendo un abanico extenso de elementos que conectan con la comprensión lectora, ejerciendo su influencia en el éxito de esta.

Seguiremos en esta línea a De Yanira (2005), pues expone una serie de factores que consideramos totalmente enlazados con nuestra concepción de comprensión lectora.

Esta autora diferencia entre aquellos factores dependientes del texto, por un lado, y los conectados al lector.

Comenzamos señalando los factores dependientes del texto.

-La tipología y estructura textual. Ambas conectadas, cada tipo de texto cuenta con sus particularidades propias, principalmente, por el modo en el que presentan la información.

Cuando se lee una revista de investigación, se espera un vocabulario técnico conectado a la temática que trata, así como una organización de la información totalmente coherente y estructurada.

Por otro lado, cuando leemos un cuento, ocurre algo diferente, pues en esta ocasión esperamos un vocabulario cotidiano, dentro de una narración lineal que resulte descriptiva y fácil de seguir.

Entonces, la tipología y el cómo está organizado el contenido del texto determinan la manera de acceder y relacionarse con él.

- Las señales textuales. Relativo al punto anterior, esta autora las concibe como aquellas palabras u oraciones que ponen énfasis en ciertas partes del texto y que, por ende, al servir como guías, contribuyen a facilitar el entendimiento de determinadas partes de este.

Sin realizar una clasificación de tales, tendríamos aquí desde presentaciones previas al texto hasta marcadores textuales (del tipo: en primer lugar, por el contrario, etcétera), que conforman especificaciones de la estructura y organización textual.

Por lo que se refiere a los factores que se relacionan de manera específica con el lector podemos señalar los siguientes:

- Descodificar con fluidez. Sabemos sobradamente que leer no es solo descodificar el código escrito, sino que lo compone la comprensión.

El hecho es que sí que es el requisito de acceso, y una descodificación lenta y dificultosa puede lastrar al lector e impedir que este ponga su esfuerzo en la comprensión del texto.

-El contexto. La situación que caracteriza el acto lector influye a su vez en el entendimiento del texto; por lo que diferentes situaciones o contextos dan lugar a diferentes lecturas.

No es lo mismo leer un texto en voz alta en clase que en tu habitación; ello puede afectar al grado y forma de comprensión.

- La memoria. Resulta evidente, pero es así; la capacidad para retener la información contenida a lo largo del texto va a resultar determinante a la hora de cruzar las distintas informaciones y recuperar contenido que nos resulta útil para la comprensión.

- La atención. Es innegociable; la lectura que se realiza sin ningún grado de atención es mera descodificación, exenta de comprensión y, por tanto, no es lectura como tal. El menor o mayor interés y foco de atención en lo que se lee también resulta, entonces, un factor clave que posibilita la eficacia en el entendimiento de lo leído.

Ligado a ello, tenemos la motivación, la cual es crucial; si no hay una motivación concreta que mueva la lectura del texto, puede leerse y entenderse, pero siempre supone un obstáculo.

- Los conocimientos previos. Este punto lo relacionamos con lo que conocemos como intertexto, del cual ya hemos hablado. Es, seguramente, el factor más relevante, pues alude a todo el conjunto de saberes que tiene el individuo, el cual pone en juego inevitablemente en el acto lector y determina totalmente cómo se da este y, como consecuencia, el entendimiento.

Para mí, por ejemplo, no es lo mismo leer una revista científica de física que de didáctica de lengua, pues mi intertexto favorece el establecimiento de conexiones, esquemas y, en general, la interpretación de aquellos contenidos de índole lingüística. Por

contra, mis conocimientos, escasos, en el ámbito de la física, me van a dificultar, en una gran medida, la lectura y, en definitiva, la comprensión de textos de esta temática.

- Las estrategias. En el apartado anterior tratábamos la temática de las estrategias de comprensión lectora. Pues el conocimiento de estrategias, el cómo aplicarlas y sobre qué textos ejecutarlas, precisa también el nivel de comprensión de un texto. Un lector que es capaz de parar en el momento en el que se da cuenta que ha perdido el hilo, meditar sobre lo que ha entendido y localizar aquello que no ha entendido, es un lector que sabe autorregular su comprensión.

Es un hecho que parece sencillo y que, sin embargo, no lo es tanto; pues es fácil observar cómo muchos estudiantes no comprenden y tampoco tienen mecanismos de meta-comprensión, lo cual les dificulta en gran medida el acceso a la relación texto-lector. Igualmente ocurre con el resto de las estrategias.

Hasta aquí llega la clasificación de Mayra de Yanira. No obstante, tal y como advertíamos, existen muchos otros expertos en la materia que hablan extensamente sobre factores tales como la rapidez de la lectura, capacidad de análisis, situación emocional, entre muchísimos otros.

Resulta una temática difícilmente abarcable; de manera que ha quedado aquí constancia de aquellos factores que creemos principales y que, como advertimos, obedecen a dos campos distintos: al texto, por un lado, y al lector, por otro.

El papel de la comprensión lectora en el resto de áreas de conocimiento.

Decía Gianni Rodari (1973), en su libro *Gramática de la Fantasía*, que sin lengua no existe ninguna de las asignaturas que distinguimos y que clasificamos como tales.

Advertía que la lengua es el aire por el que viven todas las áreas de conocimiento. De manera que no se puede hacer historia sin lengua, ni matemáticas; no se puede vivir sin lengua. Nos movemos en la lengua como un pez en el agua, no como un nadador. El nadador puede zambullirse y salir, pero el pez no; el pez tiene que quedarse dentro. Así estamos nosotros dentro de la lengua; la hablamos y a veces ella lo hace por nosotros.

Unas palabras que nos resultan muy oportunas para exponer el papel de la comprensión lectora en el resto de campos epistémicos. Y es que, sin comprensión lectora, la capacidad comunicativa se ve gravemente perjudicada, pues la lengua escrita resulta comprometida seriamente en tal caso.

Por lo que podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que el fundamento del acceso de los individuos a los saberes propios de las diversas asignaturas es el dominio pragmático suficiente de la comprensión lectora. Y es que una buena parte de los procesos de aproximación, transmisión y desarrollo de los saberes se realiza mediante textos escritos. En muchas ocasiones los déficits en el desarrollo de la comprensión lectora disminuyen las opciones de superación de los objetivos del resto de las disciplinas, hasta hacerlas prácticamente inaccesibles.

Para ejemplificar ello, conectamos esta temática con un área de vital importancia dentro del currículo de Primaria y Secundaria: matemáticas. La relación entre comprensión lectora y matemáticas se ha contrastado mediante numerosos trabajos e investigaciones; yo mismo, en mi propio TFG (Trabajo Fin de Grado), trabajé esta línea, comprobando la correlación positiva entre el nivel de comprensión lectora y el índice de éxito en la resolución de problemas aritméticos.

Sin embargo, para fundamentar este ejemplo, utilizaremos un estudio más contrastado, como el realizado por Sonia Beltrán Campos y Elvira Repetto Talavera (2006), llamado “El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de educación primaria”.

Dicha investigación se llevó a cabo en la Comunidad de Madrid. El material del que hacen uso en su investigación son las Pruebas ACL, de la editorial Graó (hablaremos de ellas más adelante). Uno de los objetivos de la investigación era el de comprobar la incidencia del entrenamiento en estrategias de comprensión y metacompreensión lectora en el éxito en resolución de problemas aritméticos.

Para ello, se trabajó con grupos control (los cuales no eran entrenados en estrategias de comprensión lectora) y grupos experimentales (que sí eran entrenados).

Tras la fase de experimentación empírica, sí que se encontraron resultados a favor del grupo experimental; sin embargo, sólo se señalaron como diferencias realmente significativas en este parámetro (resolución de problemas), las obtenidas en los niveles de 3º y 6º. Para señalarse como diferencias significativas debían superar un cierto margen solo superado en estos niveles.

Se extrae como conclusión de la investigación que facilitar a los alumnos aquellas estrategias que les ayuden a leer correctamente enunciados matemáticos repercute positivamente a la hora de resolver problemas aritméticos.

Al tratarse, entonces, de un hecho confirmado, podemos suponer que una mejora de la comprensión lectora del alumnado supone una de las vías que podrá elevar los resultados de éxito en la resolución de problemas, y además nos deja entrever que seguramente también pudiera resultar beneficioso para todas las demás áreas, lo cual serviría para aumentar la calidad en el rendimiento académico del alumnado.

Conocer las dificultades y obstáculos que impiden el correcto procedimiento de resolución de problemas en el alumnado de Primaria supone una posibilidad para superar dichas barreras y mejorar en este campo tan complejo.

Por lo tanto, la inclusión de dichas estrategias de comprensión lectora como la principal dificultad del entendimiento que impide la correcta resolución de problemas aritméticos supone un paso para

avanzar. Como sabemos, las etapas de Primaria y Secundaria se distinguen por su carácter global e interdisciplinar, en el que los distintos contenidos y áreas se necesitan y complementan.

La tarea del profesorado sería así el trabajo didáctico constante de la comprensión lectora para su desarrollo adecuado; desarrollo que, por tanto, repercute, también, en su capacidad de resolución de problemas matemáticos, pero también de acceso eficaz a otros saberes y conocimientos propios de las distintas áreas de conocimiento.

La comprensión del problema supone un paso fundamental, y así lo hace saber Polya (1965):

“Es tonto el contestar a una pregunta que no se comprende (...) Ante todo, el enunciado verbal del problema debe ser comprendido. El maestro puede comprobarlo, hasta cierto punto, pidiéndole al alumno que repita el enunciado, lo cual deberá poder hacer sin titubeos. El alumno deberá también poder separar las principales partes del problema, la incógnita, los datos, la condición. Rara vez puede el maestro evitar las preguntas: ¿Cuál es la incógnita?; ¿cuáles son los datos?; ¿cuál es la condición?” (Polya, 1965, págs. 28-29) Preguntas y cuestionamientos que afectan explícitamente a los niveles de comprensión del mensaje escrito. Y del mismo modo que afirmamos que la comprensión de un enunciado es imprescindible para llegar a la solución del problema, podemos afirmar que garantizar la comprensión de un enunciado trabaja y favorece el desarrollo de la habilidad lectora del alumnado, de manera que

también desde las matemáticas, o desde cualquiera otra de las materias o disciplinas escolares, se puede “enseñar a leer”

Aunque se trata solo de un ejemplo, podemos constatar que comprensión lectora es crucial en la resolución de problemas matemáticos, sí, pero su influencia abarca, tal y como introducíamos, cualquier ámbito de conocimiento y convierte el proceso de aprendizaje y asentamiento de la habilidad de comprensión en ese elemento transversal que implica a todo el proceso escolar y a todos los maestros a lo largo de todas las etapas básicas de formación.

Comprensión lectora y rendimiento académico.

El presente apartado conecta con el anterior. Comentábamos la relación de la comprensión lectora para con el resto de áreas de conocimiento. Al darse tal conexión, parece sencillo enunciar que la comprensión lectora tiene una importancia significativa en el rendimiento académico del alumnado. En esta línea, repasaremos esta temática de acuerdo con los expertos en este ámbito concreto.

Uno de los estudios importantes que ejemplifican lo que venimos anunciando, es el de Juan Gómez Palomino (2011), llevado a cabo en los centros educativos de la ciudad de Puno (Perú).

La investigación en cuestión, que consistía en un estudio experimental, valoró, en alumnos/as de cuarto grado de Educación Primaria, aspectos tales como la comprensión, velocidad y precisión en lectura, mediante el test de lectura oral de Gray –Gort- 3; para relacionar tales habilidades con el rendimiento escolar, lo cual se

midió mediante exámenes escritos, orales y proyectos educativos, entre otros instrumentos.

Los resultados fueron concluyentes en tanto en cuanto se pudo demostrar que la comprensión lectora influía de manera positiva con cada una de las áreas curriculares estudiadas (de igual manera, además), relativas a la comunicación integral, matemáticas, ciencia y ambiente, personal-social y formación religiosa.

Otro estudio en esta línea es el realizado por García-García, Arévalo y Hernández-Suárez (2018). Este fue desarrollado en secundaria, con niños/as de 13-14 años, en la ciudad de Cúcuta (Colombia), contando con un total de 91 estudiantes. Se trata de un estudio no experimental.

A nivel metodológico, se utilizó la prueba de lectura COMPLEC. Lo cual se relacionó con el registro de las notas del alumnado en las distintas materias cursadas.

La correlación en este caso fue también positiva, por lo que aquellos que habían alcanzado buenas puntuaciones en la prueba de lectura, eran los que también tenían buenas notas en las distintas asignaturas.

También contamos con algunos estudios, dentro de esta línea temática, en España. Así, resaltamos la tesis de Amaruch Mohamedi Amaruch (2015).

En este estudio se valora la comprensión lectora en el último curso de la etapa de Educación Primaria, sexto, en los niños/as de

Melilla. El objetivo de este estudio es poder comparar este nivel de comprensión lectora con el resto de España, así como valorar las posibles conexiones entre este nivel y el vocabulario que dominan, nivel formativo de los padres, hábitos lectores que tienen, así como también con el rendimiento académico del alumnado en las distintas áreas. Para ello, al alumnado participante se le pasó la prueba ACL de comprensión lectora.

Los resultados exponen el bajo nivel de comprensión lectora de la muestra, en Melilla, en comparación con el resto de España. Igualmente, muestran un bajo vocabulario. Entre otras conexiones que se plantean, se establece la del hecho de que el alumnado que tiene menor nivel de comprensión lectora es aquel que también posee niveles bajos en cuanto al rendimiento en las distintas áreas curriculares.

El repaso a este tipo de estudios podría ser mucho más amplio. No obstante, no es necesario continuar ampliándolo para demostrar que la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico es un tópico que resulta realmente atractivo para los investigadores, dada, en realidad, la gran importancia que encierra.

No podemos pasar, que, en los casos ejemplificados, a excepción del primero, se habla de correlación. Esto pasa en la gran mayoría de estudios que podemos leer con respecto a esta temática. Y es importante resaltar este dato, ya que las correlaciones no implican, de forma necesaria, causalidad; muestran un vínculo entre dos o más variables.

No obstante, en este marco encontramos muchos estudios que nos advierten de la correlación entre las variables expuestas en el título del apartado, así como otros en los que se estudia directamente las relaciones de influencia de una en otra, como en el primer estudio citado.

Y, ambos casos, nos muestran la importancia de continuar avanzando en el estudio de la comprensión lectora y su relación con el rendimiento escolar; sería realmente interesante concretar esto último más, y ver cómo interactúa con respecto a los distintos tipos de aprendizaje que tienen lugar en escuelas e institutos; así como la relación entre comprensión en formato papel y en formato digital. Los caminos abiertos para continuar son muy numerosos y encontramos muchos de un gran interés.

Más allá de los estudios, el razonamiento que une, de forma sencilla, a estas variables, es el relativo al hecho de que sin comprensión lectora no se puede funcionar académicamente (pues leer es comprender); por tanto, resulta claro, que, si la comprensión es requisito, el nivel, mayor o menor, de esta, irá ligado, en parte, al rendimiento, mejor o peor, a nivel académico.

2.5 Pruebas de comprensión lectora.

Existe una gran cantidad de pruebas encaminadas a evaluar los niveles o la habilidad lectora. Pero cada una de estas pruebas pretende la medición de aspectos muy variados, como el nivel de vocabulario, fluidez, velocidad o comprensión. Sin restar importancia

a los elementos relacionados con la velocidad lectora, la riqueza de vocabulario de los lectores, la fluidez en la oralización de mensajes leídos, consideramos que es la comprensión lectora el corolario en el que de una forma más o menos directa confluyen todos estos elementos como instrumentos necesarios para conseguir una lectura pragmática con niveles razonables de eficacia. Este aspecto de la comprensión lectora nos parece el más significativo en la lectura en el ámbito escolar (sin comprensión lectora no hay lectura, y ya hemos hablado de la dificultad intrínseca de trabajar sobre la “competencia lectora” en el espacio propio del aula), y sobre el que nos centramos a continuación.

Las pruebas de comprensión lectora pretenden la valoración de una habilidad difícilmente observable por sí misma, pues hemos de reconocerla y evaluarla a través de los resultados expresados por el lector como un nuevo mensaje, escrito u oral, pues se trata, como hemos explicado, de un proceso personal, individual e independiente del lector, que, además de la información objetiva que puede deducirse desde el propio mensaje, aporta su particular intertexto proyectado sobre esa dimensión que podemos llamar textual, para construir con ambos saberes su particular espacio de significación del mensaje.

De tal manera que mediante preguntas y la expresión del lector en su respuesta a tales cuestiones, se trata de medir el grado de comprensión lectora, en cuanto a la profundidad del entendimiento del texto, de acuerdo con los saberes que se le presupone al lector al que se dirigen las cuestiones y que está leyendo el mensaje.

Existe una gran cantidad de pruebas en el ámbito de la comprensión lectora. Seguidamente, siguiendo a Juan Cruz Ripoll (2019) hacemos un repaso cronológico de aquellas que consideramos más interesantes.

En primer lugar, presentamos el **Test de lectura para el primer ciclo de E.G.B.** Cuyo autor es Pérez, J. (1978) y viene recogido en la revista *Vida escolar*, números 195-196, páginas 50-58.

En este test, que como puede verse es uno de los más antiguos de cuantos hemos podido dar cuenta, el alumnado (iba dirigido al primer ciclo de E.G.B., lo que equivale a 1º y 2º de Primaria en la actualidad), debía asociar dibujos con palabras, así como en otras cuestiones seleccionar la opción correcta para completar una oración relativa al texto leído.

Asimismo, este test incluye una prueba de velocidad de lectura y otra de precisión de lectura, aspectos importantes en el campo lector, aunque no conectados directamente con la comprensión lectora.

Otro modelo bastante conocido es el test de proficiencia en el idioma de Woodcock (1981), que encontramos en Woodcock proficiency battery, spanish form USA (Teaching Measures).

Dirigido a niños/as de entre 6 y 13 años. Cuenta con dos versiones: una en castellano y otra en inglés. Contiene medidas para valorar el vocabulario, lectura, comprensión y escritura. No se trata, por tanto, de una prueba específica de la comprensión lectora; la valoración en este campo se limita a completar los huecos que se

dejan en los textos seleccionados con las palabras adecuadas para ello. La eficiencia del método descrito puede ponerse en tela de juicio por cuanto el modelo de relleno de espacios/huecos (Cloze) condiciona las opciones de respuesta y no toma en consideración el sentido comunicativo que debería presidir cualquier propuesta de valoración de los niveles de competencia lectora.

Seguidamente tenemos la Prueba de lectura y lengua escrita (PLLE), creada en 1982 y reeditada en 2013 por los autores Hammill, Larsen, Wiederholt y Fountain-Chambers.

Los cuestionarios de tal prueba abarcan un rango de edad que va de los 8 a los 15 años, con el objetivo de medir la comprensión lectora y la expresión escrita. En el campo de la comprensión, se mide mediante la presentación de textos que deben ser leídos cuidadosamente para después contestar a una serie de preguntas de elección de opción múltiple.

De importante mención resulta el test de comprensión de lectura elaborado por Violeta Tapia y Maritza Silva (1982) y publicado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Contempla la valoración de la habilidad general de la comprensión lectora concretada en destrezas específicas. Destinada a estudiantes de 12 a 20 años.

Los cuestionarios de tal prueba comprenden cuestiones enfocadas a definición conceptos, identificación de las ideas principales, interpretación de hechos, inferencias sobre el autor y sobre el contenido del fragmento.

Continuamos con otro test: Suárez, A. y Meara, P. (1985). CLT. Dos pruebas de comprensión lectora (Procedimiento “cloze”). Madrid: TEA.

Orientado a niños/as de 11 a 14 años. Se trata de una prueba Cloze, por lo que se conforma de textos en los que se han suprimido palabras de forma sistemática para que sean completados los huecos por el individuo que realiza el test. De manera que el éxito al rellenar los huecos determina el nivel de entendimiento.

Hemos de señalar que existen muchas pruebas que siguen el procedimiento Cloze y ya hemos expresado más arriba nuestras renuencias al respecto de esta modalidad de evaluación. Hasta el momento, ya hemos tratado dos. Otro ejemplo sería el siguiente: Condemarín, M., y Milicic, N. (1988). *Test de cloze: procedimiento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora*. Santiago: Andrés Bello.

Seguimos el repaso y avanzamos hacia la prueba IDEPA: Alonso-Tapia, J., Carriedo, N., y Mateos, M. (1992). Bateria IDEPA. En J. Alonso-Tapia (Ed.) *Leer, comprender y pensar* (cap. 2). Madrid: CIDE.

Abarca desde 6º de Primaria a 2º de Secundaria. Contiene 22 textos de entre 100 y 200 palabras y 8 textos de unas 600 palabras, extraídos de libros de texto o de prensa. Valora la comprensión mediante preguntas de elección de opción múltiple. Se trata de una prueba larga con foco en: identificar ideas principales, estructura textual, vocabulario, conocimientos estratégicos y resumen.

Un test importante y de un autor bien conocido es el de *Eficacia lectora*: Bisquerra, R. (1994). Barcelona: Centro de Estudios Adams.

Abarca desde 1º de Primaria hasta 2º de Bachillerato. Pretende medir la eficiencia lectora (que conjuga, según el autor, velocidad y comprensión). La comprensión se valora mediante preguntas de elección de opción múltiple.

Por cuanto se refiere a la eficacia real de estas pruebas basadas en cuestionarios de respuesta múltiple, consideramos, como en el caso de Cloze, que se sesga la respuesta y que parte de la idea de que los textos tienen una “lectura uniforme o única” previamente establecida por el evaluador y marcada de antemano por el modelo de las respuestas múltiples. En muchos casos se mide de manera directa la memoria inmediata del lector y, en otros, la capacidad de inferir la respuesta más acomodada a la memoria directa de lo leído. Es evidente que los valores estadísticos obtenidos resultarán válidos desde una perspectiva estadística, pero no es menos cierto que se distorsiona el proceso lector, haciendo caso omiso de los aspectos relacionados con el intertexto del lector y con la perspectiva de la participación activa en un proceso comunicativo. Es precisamente, esta valoración estadística la que confiere el valor de uso a este tipo de propuestas, en su mayor parte originadas en espacios propios de la psicopedagogía y no en los espacios científicos propios de la lengua.

Nos ocuparemos ahora del TALE, el cual ha sido utilizado ampliamente en este campo y que aún hoy no está exento de

controversia: Toro, J., y Cervera, M. (1995). *TALE. Test de análisis de la lectoescritura*. Barcelona: Visor.

Dirigida a un alumnado de 1º a 4º de Primaria. Va encaminado a evaluar la lectura y la escritura; pretende medir la comprensión mediante la valoración de cuánta información es capaz de recordar el alumnado sobre el texto leído.

Una prueba de sobra conocida es el PROLEC-SE: Ramos. J.L., y Cuetos, F. (1997). *Prolec-SE. Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y secundaria*. Madrid: TEA.

Va de 5º de Primaria a 4º de Secundaria. Trabaja con dos tipologías textuales: narrativa y expositiva. Focaliza sobre tres procesos: léxico, sintaxis y semántica. Contiene: preguntas literales, inferenciales y completar esquemas de textos. Además, de manera complementaria, posee pruebas para valorar la velocidad lectora.

Avanzamos a 2006, donde destacamos la prueba LEE: LEE (2006): Defior, S., Gottheil B., Fonseca, L., Aldrey, A., Jiménez, G., Pujals, M., Graciela, R., y Serrano, F. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Barcelona: Paidós.

Abarca de 1º a 4º de Primaria. Pone el foco en aspectos tales como la fluidez, tiempo de lectura, dificultades ortográficas, tipos de lectura y micro y macro estructura en la comprensión lectora. En el ámbito concreto de la comprensión lectora, mide la comprensión literal, inferencial, ideas principales y estructura textual.

Una prueba bastante completa para el campo de Primaria es la ACL: Catalá, G., Catalá, M., Molina E., y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL*. 3ª ed. Barcelona: Graó.

Comprende cuestionarios para toda la etapa de Primaria. Abarca textos narrativos, expositivos, discontinuos, poéticos y gráficos. La forma de valorar comprende preguntas literales, inferenciales, reorganización, comprensión crítica. Todo ello mediante cuestiones de respuesta de opción múltiple.

En 2009 aparecen las Pruebas de Screening: 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.

Van de 5º de Primaria a 1º de Secundaria. Tienen como objetivo principal detectar dificultades de comprensión en textos narrativos y expositivos. La manera de evaluar es, como en anteriores casos, mediante la elección en preguntas de respuesta entre opción múltiple.

Un modelo de test que podemos destacar, al ser llevado a cabo en formato digital, es el e-COMPLEC. Es la versión electrónica del COMPLEC: Llorens, A.C., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Mañá, A., y Gilabert, R. (2011). Prueba de competencia lectora para Educación Secundaria (CompLEC). *Psychothema*, 23(4), 808-817.

Los cursos a los que se dirige son 1º y 3º de Secundaria. Es la versión en línea del COMPLEC. Sigue el modelo PISA, por lo que se fundamenta en su marco teórico (del que hablaremos extensamente más adelante) e imita sus preguntas.

Cabe destacar, en este marco de pruebas digitales, el EDILEC: Ávila, V., Gil, L., Gilabert, R., Maña, A., Llorens, A. C. y Vidal-Abarca, E. (2016). Método de evaluación dinámica automatizado de competencias lectoras para educación secundaria (EdiLEC). *Universitas Psychologica*, 15(1), 219-232.

Comprende de 1º a 4º de Secundaria. Es una herramienta informática que monitoriza el progreso del alumnado, pues a partir de sus respuestas (preguntas de elección entre opción múltiple), recibe y recopila información de los errores y realiza sugerencias para la mejora.

Al margen de este repaso cronológico a las pruebas de comprensión lectora, decidimos tratar de forma separada dos que nos resultan de especial relevancia, por la calidad de su marco teórico e importancia en la actualidad. Se trata de las pruebas PIRLS y las pruebas PISA.

En lo concerniente a las pruebas PIRLS.

PIRLS son las siglas, en inglés, de Estudio Internacional de Progreso en Alfabetización Lectora, realizado por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del logro educativo).

Se trata de un proyecto que monitorea las tendencias en lo relativo al aprendizaje lector desde 2001, llevado a cabo cada cinco años, y centrado en cuarto de Educación Primaria. Es el máximo referente en cuanto a evaluaciones externas de comprensión lectora para esta etapa, y en concreto, para el curso de 4º de Primaria.

Esta institución pasa distintos cuestionarios para obtener información en diferentes niveles: familiar, escolar, alumnado, aula, nacional y autonómico.

De acuerdo con su marco conceptual, PIRLS concibe la lectura como la capacidad de reflexión sobre los textos y su utilización para el logro de fines individuales y sociales, identificándose, según Stiggins (1982), con leer para actuar.

La definición concreta que da esta institución, el IEA, en el marco de la comprensión lectora es la siguiente:

“La comprensión lectora es la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal.” (MECD, 2016, 13)

De acuerdo con el MECD (2016), el marco teórico de PIRLS diferencia entre tres ámbitos en comprensión lectora: propósitos de lectura, procesos de comprensión y actitud ante la lectura.

Mientras los dos primeros se relacionan directamente con la estructura y diseño de la evaluación, representando en los cuadernillos que conforman las pruebas, la actitud se vincula a los contextos de aprendizaje, que, según tal institución, son familiar, escolar y personal.

Los propósitos de lectura que expone PIRLS son dos: tener experiencia literaria, por un lado, y adquirir y usar información, por otro. Dentro de cada propósito se encontrarían los cuatro procesos que conforman la comprensión:

- Localización y obtención de información explícita.
- Extracción de conclusiones directas.
- Interpretar e integrar las ideas y la información.
- Análisis y evaluación del contenido y de los elementos textuales.

La prueba de comprensión está organizada en cuadernillos que poseen dos textos cada uno: uno literario y otro informativo. Los textos tienen alrededor de 750 palabras; no son elaborados para la prueba, sino de uso cotidiano. Las cuestiones para cada lectura, entre 10 y 17, son de dos tipos: opción múltiple y respuesta construida.

Esto se corresponde con la evaluación estricta de la comprensión lectora. Como advertíamos, PIRLS, para medir el aprendizaje lector, elabora otros cuestionarios, vinculados al

parámetro de actitud, relativos a hábitos lectores, así como uno para el profesorado y otro para el director del centro. Todo ello con la finalidad de conocer en profundidad el trabajo en el ámbito lector.

A nivel de los últimos resultados, de acuerdo con el MECD (2017), el alumnado español de 4º de Primaria está por encima del promedio de PIRLS, al obtener una puntuación de 528 (respecto a 500), una puntuación que ha ido mejorando significativamente si comparamos estos resultados con otras ediciones pasadas. A su vez, con esta puntuación, se continúa por debajo de la media de la OCDE (540). Resulta interesante destacar que hubo poca diferencia entre los resultados de las lecturas de propósito literario (530), con respecto a las de propósito informativo (527).

De acuerdo con el informe PIRLS y a los resultados descritos por el MECD (2017), en consonancia con estas puntuaciones, el alumnado español se sitúa en un nivel intermedio, de acuerdo a la clasificación que establece para valorar los resultados:

“Nivel avanzado: 625 puntos

Al leer textos literarios, los alumnos pueden:

- Interpretar los acontecimientos y las acciones de los personajes para proporcionar razones, motivos, sentimientos y rasgos de carácter con apoyo completo en el texto.
- Empezar a evaluar el efecto que tiene en el lector el lenguaje y el estilo del autor.

Al leer textos informativos, los alumnos pueden:

- Distinguir e interpretar información compleja desde distintas partes del texto, y proporcionar apoyo completo en el texto.
- Integrar información a lo largo de un texto para dar explicaciones, interpretar el grado de importancia y secuenciar actividades.
- Empezar a evaluar los rasgos textuales y visuales para considerar el punto de vista del autor.

Nivel alto: 550 puntos

Al leer textos literarios, los alumnos pueden:

- Localizar y distinguir acciones y detalles significativos inmersos en el texto.
- Hacer inferencias para explicar las relaciones entre intenciones, actos, acontecimientos y sentimientos, con apoyo en el texto.
- Interpretar e integrar acontecimientos y acciones, rasgos y sentimientos de los personajes según se desarrollan a lo largo de todo el relato.
- Reconocer el uso de algunos rasgos del lenguaje como metáforas, imágenes o tono.

Al leer textos informativos, los alumnos pueden:

- Localizar y distinguir información relevante en un texto denso o una tabla compleja.
- Hacer inferencias sobre conexiones lógicas para dar explicaciones y razones.
- Integrar información textual y visual para interpretar las relaciones entre ideas.
- Evaluar el contenido y los elementos textuales para hacer una generalización.

Nivel intermedio: 475 puntos

Al leer textos literarios, los alumnos pueden:

- Localizar, reconocer y reproducir independientemente acciones, acontecimientos y sentimientos indicados explícitamente.
- Hacer inferencias directas sobre los rasgos, sentimientos y motivaciones de los personajes principales.
- Interpretar razones obvias y causas, reconocer evidencias y dar ejemplos.
- Empezar a reconocer opciones del lenguaje.

Al leer textos informativos, los alumnos pueden:

- Localizar y reproducir dos o tres elementos de información del texto.
- Hacer inferencias directas para dar explicaciones fundamentadas.
- Empezar a interpretar e integrar información para ordenar eventos.

Nivel bajo: 400 puntos.

Al leer textos literarios, los alumnos pueden:

- Localizar y obtener detalles explícitos de información, acciones o ideas.
- Hacer inferencias directas sobre acontecimientos y justificar acciones.
- Empezar a interpretar acontecimientos e ideas principales.

Al leer textos informativos, los alumnos pueden:

- Localizar y reproducir información explícita del texto y de otros formatos como tablas y diagramas.
- Empezar a hacer inferencias directas sobre explicaciones, acciones y descripciones.”

(Adaptado de MECD, 2017, 28-29)

Por tanto, el alumnado español, a estas edades, a nivel de comprensión general, localiza informaciones concretas, es capaz de realizar inferencias directas, así como, de manera básica, integrar información para ordenar sucesos. Sin embargo, no ha alcanzado todavía una visión más crítica del texto y la habilidad de integrar informaciones para relacionar ideas y dar explicaciones mediante inferencias, características del nivel alto.

Por último, cerraremos este apartado de aproximación a los métodos más relevantes de evaluación de la competencia lectora, refiriéndonos a con las pruebas PISA, que constituyen la base de nuestro estudio.

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), prepara unas pruebas para el análisis del rendimiento de estudiantes de 15 años (para un total de 61 países), y uno de los ámbitos que trabaja es la lectura.

Un hecho muy importante a destacar es que PISA hace uso del término de competencia lectora. Más adelante profundizaremos en tal. De momento, advertimos que lo define de tal 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” (MECD, 2015, 56)

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” (MECD, 2010; 34).

PISA resume tales en tres grandes categorías que son objeto de evaluación: acceso y obtención de información (1), integración e interpretación de textos (2), y, por último, reflexión y valoración (3).

Acceder y obtener es un aspecto que se centra en habilidades de localización, recogida y recuperación de informaciones concretas.

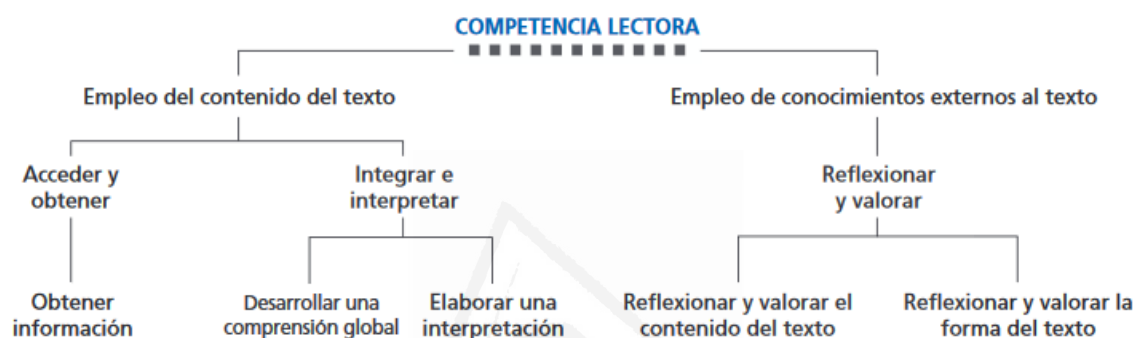
Integrar e interpretar, por su parte, se centra en la coherencia del texto, en el establecimiento de conexiones entre las distintas partes del mismo, así como en la identificación de ideas y comprensión de tales para así construir significado a partir de aquello que no contiene el texto de manera explícita.

Reflexionar y valorar, por último, supone la puesta en marcha de los saberes del lector para así comparar la información del texto con sus conocimientos propios y experiencia; así como la distanciamiento del texto para valorar su calidad.

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)

En el marco teórico de PISA, además de los aspectos, se señalan las habilidades que involucran estos:

▪ **Relación entre el marco de lectura y las subescalas de aspecto**



(Extraído de PISA, 62, 2015)

La segunda dimensión, *textos*. Éstos, de acuerdo con 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*. “PISA emplea el término situación dentro de la competencia lectora para definir los textos y los ejercicios asociados a dichos textos, y se refiere a los

contextos y usos para los que el autor elaboró el texto” (OCDE, 2015; 58).

Esta última dimensión viene a recalcar la idea de que existen distintos tipos de lectura; que, a pesar de que puedan llevarse forzosamente a cabo en la escuela, se asocian a situaciones extraescolares. Distingue diversos tipos de lectura, que no deben concebirse como aislados unos de otros, ya que en no pocas ocasiones se relacionan: lectura personal (1), pública (2), profesional (3) y educativa (4). Cabe añadir a lo expuesto, que el formato de respuesta abarca dos opciones: respuesta elaborada y elección entre opción múltiple.

Con la finalidad de visualizar a nivel práctico el funcionamiento de PISA respecto a la evaluación de la competencia lectora, a continuación, mostramos un extracto de una de sus pruebas de lectura, que nos sirve de ejemplo:

**“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 cacahuets 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: ¿Cuál es la finalidad de este aviso?

- A. Hacer publicidad de las galletas rellenas de chocolate.
- B. Indicar a las personas cuándo se elaboraron las galletas.
- C. Prevenir a las personas acerca de las galletas.
- D. Explicar dónde comprar galletas rellenas de chocolate.

A continuación, se describen las características del marco:

- Situación: Pública.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Discontinuo.
- Tipo de texto: Instrucción.
- Aspecto: Integrar e interpretar: Desarrollar una comprensión global.
- Finalidad de la pregunta: Identificar la idea principal de un texto breve asociando información sucesiva.

- Formato de pregunta: Elección múltiple.

PREGUNTA 2: ¿Cómo se llama la empresa que elaboró las galletas?

A continuación, se describen las características del marco:

- Situación: Pública.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Discontinuo.
- Tipo de texto: Instrucción.
- Aspecto: Acceder y obtener: Obtener información.
- Finalidad de la pregunta: Encontrar una correspondencia sinonímica en un texto breve.
- Formato de pregunta: Respuesta construida cerrada.”

(Adaptado de MECD, 2015; 85-86).

La valoración de la eficacia en la resolución de las cuestiones permite clasificar al alumnado, de acuerdo a una escala de niveles que crea PISA, mediante la que determina aquello que es capaz de realizar cada individuo, de acuerdo al nivel en el que se encuentra.

Nivel	Menor límite	Características de las tareas
-------	--------------	-------------------------------

	de puntos	
6	698	Las tareas en este nivel generalmente requieren que el lector haga varias inferencias, comparaciones y contrastes que son a la vez detallados y precisos. requieren demostración de una comprensión completa y detallada de uno o más textos y pueden implicar la integración de la información demás de un texto. Las tareas pueden requerir que el lector se encuentre con ideas desconocidas, en presencia de información que compite de manera prominente, y que genere categorías abstractas de interpretaciones. las tareas de reflexionar y evaluar pueden requerir que el lector emita hipótesis sobre o evalúe críticamente un texto complejo sobre un tema desconocido, teniendo en cuenta varios criterios o puntos de vista, y que aplique comprensiones sofisticadas desde más allá del texto. Una condición relevante para las tareas de acceder y recuperaren este nivel es la precisión del análisis y la atención al detalle que es poco visible en los textos
5	626	Las tareas en este nivel que implican la recuperación de información requieren que el lector localice y organice varios fragmentos de información profundamente incrustada, que infiera qué información del texto es relevante. Las tareas reflexivas requieren una evaluación crítica o hipótesis, sobre la base de un conocimiento especializado. Las tareas de interpretación y las de reflexión requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o forma es desconocido. Para todos los aspectos de la lectura, las tareas en este nivel típicamente implican tratar con conceptos que son contrarios a las expectativas
4	553	Las tareas en este nivel que implican recuperar información requieren que el lector localice y organice varios fragmentos de información incrustada. Algunas tareas en este nivel requieren interpretar el significado de matices del lenguaje en una sección de texto, teniendo en cuenta el texto en su conjunto. otras tareas interpretativas requieren comprender y aplicar categorías en un contexto

		desconocido. Las tareas reflexivas en este nivel requieren que los lectores utilicen el conocimiento formal o público para emitir hipótesis sobre o evaluar críticamente un texto. Los lectores deben demostrar una comprensión exacta de los textos largos o complejos cuyo contenido o forma puede ser desconocido.
3	480	Las tareas en este nivel requieren que el lector localice, y en algunos casos reconozca la relación entre varios fragmentos de información que deben cumplir varias condiciones. Las tareas de interpretación de este nivel requieren que el lector integre varias partes de un texto con el fin de identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. tienen que tener en cuenta muchas características al comparar, contrastar o categorizar. A menudo, la información requerida no es prominente o hay mucha información que compite; o hay otros obstáculos en el texto, como ideas que son contrarias a lo esperado o negativamente redactadas. Las tareas reflexivas en este nivel pueden requerir conexiones, comparaciones y explicaciones, o pueden requerir que el lector evalúe una característica del texto. Algunas tareas reflexivas requieren que los lectores demuestren una buena comprensión del texto en relación con el conocimiento familiar, de cada día. Otras tareas no requieren la comprensión de textos detallados, pero requieren que el lector recurra al conocimiento menos común.
2	407	Algunas tareas en este nivel requieren que el lector localice uno o más fragmentos de información, que pueden necesitar ser inferidos y puede ser necesario cumplir una serie de condiciones. Otros requieren el reconocimiento de la idea principal de un texto, la comprensión de las relaciones, o interpretar su significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel. las tareas en este nivel pueden incluir comparaciones o contrastes en base a una sola característica en el texto. Las tareas reflexivas típicas en este nivel requieren que

		los lectores hagan una comparación o varias conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, y hagan uso de la experiencia y las actitudes personales
1 a	335	Las tareas en este nivel requieren que el lector localice una o más piezas independientes de información explícita; para reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema conocido, o para hacer una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento común, de todos los días. Normalmente la información requerida en el texto es prominente y hay poca, o ninguna, información de la competencia. el lector es explícitamente dirigido a considerar los factores relevantes en la tarea y en el texto.
1 b	262	Las tareas en este nivel requieren que el lector busque un único fragmento de información explícita en una posición prominente en un texto breve y sintácticamente simple con un contexto y tipo de texto familiar, como una narración o una simple lista. el texto normalmente proporciona apoyo al lector, como la repetición de la información, imágenes o símbolos conocidos. Hay poca información que compita. En las tareas que requieren interpretación el lector puede tener que realizar conexiones simples entre piezas adyacentes de información

(Adaptado de MECD, 2016, 67-68).

En lo relativo a los resultados obtenidos en 2015, de acuerdo al MECD (2016), España consiguió una puntuación media de 496 (situada en el nivel 3), tres puntos por encima de la OCDE, dos por arriba de la UE.

De esta manera, la media del alumnado español, siguiendo la anterior clasificación, cumple con lo siguiente:

“Las tareas en este nivel requieren que el lector localice, y en algunos casos reconozca la relación entre varios fragmentos de información que deben cumplir varias condiciones. Las tareas de interpretación de este nivel requieren que el lector integre varias partes de un texto con el fin de identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. tienen que tener en cuenta muchas características al comparar, contrastar o categorizar. A menudo, la información requerida no es prominente o hay mucha información que compite; o hay otros obstáculos en el texto, como ideas que son contrarias a lo esperado o negativamente redactadas. las tareas reflexivas en este nivel pueden requerir conexiones, comparaciones y explicaciones, o pueden requerir que el lector evalúe una característica del texto. algunas tareas reflexivas requieren que los lectores demuestren una buena comprensión del texto en relación con el conocimiento familiar, de cada día. Otras tareas no requieren la comprensión de textos detallados, pero requieren que el lector recurra al conocimiento menos común.”

Se trata de un nivel en el que cumplen aceptablemente tareas referidas a la obtención de información, así como la integración e interpretación; mientras que aún queda mucho por mejorar en el ámbito reflexivo.

En el informe PISA, viene desglosado tal resultado también por comunidades, lo cual revela datos interesantes.

Dada la comparación con resultados de otros años, la tendencia es ascendente, en tanto en cuanto nuestro país viene

mejorando su actuación en el campo lector con respecto a otras ediciones.

Las pruebas PISA, se realizan cada tres años, y en cada edición, ponen el foco en uno de sus tres ámbitos (ciencias, lectura y matemáticas). Por lo que en 2018 han puesto el foco en el campo de la lectura.

Las grandes novedades respecto a esta edición son las relativas a que se presentarán los primeros resultados de PISA-D, o PISA para el Desarrollo; este se trata de un proyecto, lanzado en 2014, que pretende mejorar la situación educativa de países de ingresos medios y bajos (actualmente participan: Bután, Camboya, Ecuador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Senegal y Zambia).

Mediante el trabajo de PISA-D en este campo se contribuye al objetivo de desarrollo sostenible en el campo de la educación, creado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015; mediante la monitorización de estrategias metodológicas y evaluación en el ámbito educativo de los países anteriormente señalados.

En el campo de la competencia lectora no encontramos novedades importantes. En todo caso, conviene señalar que con el trabajo del proyecto de PISA-D, se ha añadido un nuevo nivel a la escala de niveles de competencia lectora, el 1c, que completaría la clasificación anteriormente presentada, al describir este nuevo escalón de la siguiente manera:

“En este nivel, las tareas exigen al lector comprender el significado de palabras escritas individualmente y frases cortas. En

las tareas se pide a los estudiantes que encuentren palabras o frases en una lista o un texto breves, que reconozcan la forma impresa de objetos y conceptos comunes o que extraigan el significado literal de frases sueltas y pasajes muy breves y sintácticamente sencillos en contextos familiares. Los textos ayudan a los estudiantes con indicadores explícitos, con repeticiones, imágenes o símbolos familiares y limitando los datos similares.” (MECD, 2017, 51).

Un 1,3% de los estudiantes de países de la OCDE, se quedaron por debajo del nivel 1b y, por tanto, se encuentran en este básico nivel.

El papel de la comprensión lectora en la sociedad de hoy día.

La lectura está presente en la mayoría de ámbitos de nuestro día a día, de una forma u otra.

Hoy día pasamos una gran parte de nuestro tiempo utilizando las nuevas tecnologías (móviles, ordenadores, tabletas y un largo etcétera). Empleamos tales herramientas para, principalmente, leer y escribir en ellas. Por tanto, no tiene sentido afirmar que hoy en día no se lee, a no ser que esta afirmación se quiera restringir al ámbito estricto de lo literario, donde ya pasa a ser más discutible tal enunciado.

La lectura se encuentra presente en todo aquello que nos rodea, en los carteles publicitarios que vemos en cada tienda a la que entramos, en cada canal de televisión en la que se explican o se anuncian cosas mediante el código escrito, en cada libro, artículo o manual que empleamos para preparar un examen. En definitiva, es una actividad que ejecutamos un número enorme de veces al día, ya

sea de manera voluntaria o casi sin querer en muchas de las ocasiones.

La lectura, así, se cuela en nuestra vida hasta el punto de que, aquel que no sea capaz de ejecutarla, no podrá participar eficazmente en los ámbitos personal, social y laboral; pues no leer se relacionaría con un problema grave que dificulta, en gran medida, la comunicación.

Y, en este ámbito, recordamos que Mendoza (2003) afirma, sin equivocación alguna, que leer es, básicamente, comprender.

De esta manera, debemos introducir un concepto que nos resulta de gran interés aquí: el de analfabetismo funcional.

Se entiende el analfabetismo funcional, genéricamente, como un desarrollo deficiente de las habilidades de lectura, escritura y cálculo, el cual dificulta o, en muchos casos, impide, la realización de tareas que requieren de ello; no olvidamos que todas estas habilidades son, fundamentalmente, finalidades de la Educación Primaria, que, como sabemos, acaba, por regla general, a los 12 años.

Esta sería una definición amplia; pues en los distintos estudios y artículos podemos encontrar autores que relacionan analfabetismo funcional con las tres habilidades señaladas, mientras hay quienes lo identifican con lectura y escritura, e incluso otros lo relacionan únicamente con la lectura.

En la RAE, se define analfabeto como aquel que no sabe ni leer ni escribir. Así que, por extensión, cerraremos aquí la amplitud del término comprendiendo lectura y escritura.

Son considerados, así, como analfabetos funcionales, de acuerdo con Silveira (2014), aquellos que no logran desarrollar las habilidades más complejas de lecto-escritura y permanecen en niveles básicos.

En el INE (Instituto Nacional de Estadística), en 2016, se estableció que hay cerca de 700.000 personas analfabetas funcionales de más de 16 años en España (EFE, 2019). De este total, sitúa 23.400 de estas personas en la franja de entre 16 y 29 años. Casi 100.000 son los que se encuentran de los 30 a los 49 años. No obstante, la franja mayor, que asciende hasta casi los 400.000, es la correspondiente a los mayores de 70 años.

Para ello, el INE concibe el analfabetismo funcional conectado a las situaciones en las que el individuo no puede leer y escribir frases sobre su vida cotidiana de forma eficaz.

Hemos de preguntarnos, entonces, acerca de las causas y consecuencias del analfabetismo funcional.

Viendo el gran porcentaje de analfabetos funcionales mayores a 70 años, la principal causa puede parecer clara y se conectaría con todas aquellas personas que no han podido recibir una educación, o esta ha sido incompleta e ineficiente.

Pero es que, además, hay un número también alto, para la época que vivimos, de jóvenes que se enmarcan dentro del analfabetismo funcional. El origen de tal está vinculado también, como resulta evidente, al papel educativo; abandono escolar, fracaso escolar, entre otros.

El hecho de ser analfabeto funcional tiene consecuencias muy serias que enlazan, fundamentalmente, con la vulnerabilidad de estas personas, que, al carecer de estas habilidades básicas, no pueden entender con garantías un contrato de trabajo, interaccionar con los medios tecnológicos (como portátiles), o acciones aún más cotidianas como consultar horarios o rutas de autobuses o metro.

De acuerdo a Lizana y Simón (2010) el analfabetismo funcional tiene consecuencias a nivel político, social y económico.

Desde la perspectiva socio-política, se traduce en que el analfabeto funcional no suele conocer sus derechos y deberes, lo que termina por dejarle es una situación de marginación en la sociedad.

A nivel socio-económico, pobreza y atraso tecnológico suelen ir ligados a la condición de analfabetismo funcional.

Este suceso nos lleva a seguir conectando el papel de la comprensión lectora en otro aspecto fundamental, esta vez: la educación.

El hecho de no leer eficazmente, tal y como decíamos, se identifica principalmente con la realidad de no comprender aquello que se lee. Se admite así que leer no es solo descodificar, sino que

este es el requisito para acceder al entendimiento, que es lo verdaderamente importante.

En muchos casos, la educación es responsable del analfabetismo funcional; no obstante, no debemos olvidar que en otros tantos casos aspectos como la mala comprensión lectora es la responsable del fracaso escolar.

Existen una gran cantidad de estudios vinculados a analizar el papel de la comprensión lectora con respecto al rendimiento educativo.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.6 Desarrollo de competencias: el origen de la diferenciación.

Si pretendemos marcar el punto de origen que nos permite establecer claramente las diferencias entre competencia y comprensión lectoras, no hemos de buscar más allá del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias clave).

El proyecto DeSeCo supone una base teórica crucial para la entidad de la OCDE y, por tanto, una pieza fundamental en la justificación de la evaluación PISA.

De acuerdo a la OCDE (2005), la evaluación del desempeño del alumnado en distintas materias (lectura, ciencias y matemáticas) se realiza bajo el fundamento de que el éxito de un estudiante en la vida depende de un abanico muy grande de competencias.

El concepto de competencia involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en recursos psicosociales (incluyendo así destrezas y actitudes) en un contexto determinado.

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).

En el marco del proyecto DeSeCo se clasifican las competencias clave en tres ámbitos:

1. Usar herramientas de manera interactiva (ejemplo: tecnología).

2. Interactuar en grupos heterogéneos.

3. Actuar de forma autónoma.

Las competencias que expone este proyecto no son seleccionadas de forma arbitraria, sino que son fruto de estudios y reflexiones minuciosas en busca de la determinación de aquello que resulta importante para manejarse eficazmente en la sociedad de hoy día.

Así, destacan que todas las competencias poseen una serie de características subyacentes que conviene conocer:

- Van más allá del conocimiento y destrezas enseñados. Por lo que requiere, por parte de los individuos, no solamente de responsabilidad en el aprendizaje, sino de responsabilidad personal y emprendimiento.
- Reflexión. Lo cual va encaminado al alcance de madurez social que lleve a la adquisición de una actitud crítica en la sociedad que guíe su pensamiento y su práctica.

Como advertíamos, se clasifican las competencias en los tres ámbitos señalados anteriormente. A continuación, hacemos un repaso de las que se describen.

En el primer ámbito o categoría: usar herramientas de manera interactiva. En este campo, encaminado a mantenerse al tanto de la innovación tecnológica para su dominio, se citan tres competencias.

La primera es la de la habilidad para usar el lenguaje, símbolos y textos de forma interactiva. Se vincula con la puesta en marcha de un diálogo pragmático. Por tanto, se vincula con lo que se conoce como competencia en comunicación, dentro de la cual encontraríamos la lectura y, según denomina PISA en sus evaluaciones, la competencia lectora.

La segunda competencia es la capacidad de usar este conocimiento e información (en referencia a la primera) de manera interactiva. Vinculado ello al alfabetismo científico que trata PISA, tratando aquí de fomentar el compromiso con las cuestiones científicas y el progreso.

La tercera competencia de este ámbito es la siguiente: la habilidad para usar la tecnología de forma interactiva. Supone la familiarización con las herramientas tecnológicas y aprovechamiento de su potencial.

Avanzamos al segundo ámbito o categoría: interactuar en grupos heterogéneos. Conectado este al buen manejo de las relaciones interpersonales y cooperación.

Esta categoría tiene como primera competencia: la habilidad de relacionarse bien con otros. Se trata de un requerimiento para la cohesión social. Asimismo, supone el respeto y tolerancia frente a lo distinto, garantizando la inclusión. Lo cual conlleva, sobre todo, el desarrollo de la empatía y dominio efectivo de las propias emociones.

La segunda competencia aquí se vincula con la habilidad de cooperar. Involucra destrezas como la escucha activa y esfuerzo

compartido. Así como la aceptación de que muchas metas no pueden alcanzarse individualmente, sino que necesitan de la colaboración.

La tercera, y última, competencia es la de manejar y resolver conflictos. Estos son parte de nuestro día a día, de forma casi inevitable. Por ello, es necesario saber manejarlos y resolverlos, atendiendo debidamente a las necesidades e intereses involucrados en tales.

Pasamos así a la categoría tres: actuar de manera autónoma. La autonomía, que no ha de confundirse con aislamiento, resulta primordial en el mundo moderno.

La primera competencia de este último ámbito es: la habilidad de actuar dentro de un esquema. Requiere el conocimiento y aceptación de los patrones sociales, culturales y económicos, para así actuar dentro de tal marco, así como la identificación de las consecuencias de cada una de nuestras acciones.

La siguiente competencia se denomina: habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales. Supone el manejo efectivo de los planes de futuro, lo cual involucra conocer nuestra situación de partida y condiciones para avanzar hacia lo que se pretende conseguir.

La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades, es la última competencia. Supone el conocimiento de nuestros derechos y obligaciones y, por tanto, la actuación práctica acorde a tales.

Como venimos advirtiendo, estas competencias son la base sobre la que PISA construye sus evaluaciones en lectura, ciencias y matemáticas. A partir de ello, formula la denominada competencia en lectura:

“Competencia en lectura. La capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para lograr sus propias metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad.” (OCDE, 2005, 16).

De esta manera, mediante este interesante y complejo proyecto, se clarifica el concepto de competencia. Podemos afirmar que ha revolucionado el panorama educativo actual. Pues durante los últimos años se viene exponiendo la necesidad de desarrollar las competencias de nuestro alumnado; existen, incluso, metodologías relacionadas al trabajo por competencias, que abordan la difícil tarea de enseñar desde la perspectiva del desarrollo de cada una de las competencias.

Lo que se pretende con el trabajo para el desarrollo de las competencias es que el alumnado adquiera conocimientos teórico-prácticos que le permitan desenvolverse con eficacia en la sociedad de hoy día.

Dentro del sistema educativo español, podemos comprobar la presencia de las competencias en el desarrollo normativo de Primaria y Secundaria relativo al primer nivel de concreción curricular, en los reales decretos siguientes:

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Las competencias, según el artículo 2, del R.D. 126/2014, son aquellas capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para la realización adecuada de actividades y resolución de problemas complejos.

En el desarrollo normativo de Educación Primaria se presentan hasta siete competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- Competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología (CMCT).
- Competencia social y cívica (CSC).
- Competencia en aprender a aprender (CAA).
- Competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC).
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE).
- Competencia digital (CD).

Nos resulta de especial interés la competencia en comunicación lingüística. Esta supone comprender la realidad que nos rodea y mensajes que recibimos, así como construir los propios y transmitir información, ideas y pensamientos. Igualmente, implica el uso lingüístico como elemento regulador de nuestra propia conducta.

La competencia en comunicación lingüística involucra el uso eficaz de las cuatro destrezas discursivas (habla, escucha, escritura y lectura). Así como los procesos clave en ellas: comprensión y expresión.

Esta competencia, es trabajada en las distintas materias, pues tiene un carácter marcadamente transversal. No obstante, se asocia especialmente al área de lengua y literatura; pues esta trabaja para el desarrollo de las destrezas discursivas y logro de la eficacia comunicativa.

Llegados a este punto, y siguiendo el currículo, conviene explicitar de qué manera se contribuye desde las áreas puramente lingüísticas al desarrollo de las competencias clave, conociendo así mejor la relación entre dos focos de estudio cruciales en nuestro trabajo.

- Competencia en comunicación lingüística. La relación con esta competencia resulta más que evidente. El currículo de las áreas lingüísticas enfatiza en el trabajo para la mejora, de manera práctica y con sentido comunicativo, de las destrezas discursivas. Para ello se enfocan estas áreas y, como resultado, se ve mejorada esta competencia, lo que se traduce

en que el alumnado es capaz de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman o van a formar parte de su vida. 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.

- La progresión en el lenguaje permite la adquisición de conocimientos de todo tipo. La lengua, además de un instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento, y permite comunicarse con uno mismo, analizar problemas, elaborar planes y emprender procesos de decisión. Lo cual se relaciona con la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. A modo de ejemplo solo cabe destacar el papel de la comprensión lectora en la resolución de problemas matemáticos.
- Por otro lado, las posibilidades comunicativas poseen un vínculo directo, desde hace ya muchos años (y de forma cada vez más importante) con los recursos tecnológicos. Por lo que se relaciona con la competencia digital; pues mediante el trabajo en las áreas lingüísticas se proporcionan conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección, tratamiento de la información y para su utilización en la producción oral y escrita. Además, el currículo incluye el uso de soportes electrónicos en la lectura y composición escrita de textos.

- Continuamos con la competencia para aprender a aprender. El desarrollo del lenguaje permite el acceso al saber y a la construcción de conocimientos, así como está vinculado al uso de estrategias de autorregulación del propio aprendizaje.
- Por otro lado, aprender lengua es, ante todo, aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a los demás. Ello supone una contribución directa a la denominada competencia social y cívica.
- En cuanto al sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Estas áreas se relacionan con el desarrollo de tal competencia a través de, exactamente, las mismas razones expuestas en cuanto a su contribución al desarrollo de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Puesto que el desarrollo lingüístico está ligado a la adquisición de conocimientos, planificación, toma de decisiones y superación de obstáculos de aprendizaje.
- El desarrollo del lenguaje y su mejora desde las áreas lingüísticas contribuye a organizar el pensamiento, a comunicar afectos y sentimientos, por lo que es un medio de apertura a los demás. Hecho relacionado con la denominada competencia en conciencia y expresiones culturales.

2.7 La competencia lectora y su evaluación.

Llegábamos en el apartado anterior al origen de la distinción entre competencia y comprensión lectora. El carácter pragmático del concepto de competencia que se plasma en el informe DeSeCo es el que aprovecha la propia OCDE para, por medio de PISA, crear, y tratar de evaluar, una nueva, y crucial, realidad: la competencia lectora.

El término “competencia lectora”, en consonancia a las finalidades que persigue cada competencia clave viene definido, según PISA el ámbito de la lectura, 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, 2015; 34).

El estudio detallado de la definición que propone PISA (2015), en cuanto a este concepto, nos permite establecer una serie de consideraciones fundamentales para nuestra propuesta:

En primer lugar, observamos que la competencia lectora abarca, como parte de sí, tal como afirma PISA, a la comprensión lectora (“competencia lectora es comprender”). Todas las destrezas cognitivas que comprende esta última se ponen en práctica a la hora de aplicar la competencia lectora. Esto resulta clave, pues desde este primer momento ya marca la relación de necesidad y, a su vez, nos da a entender que la competencia, por tanto, ni se identifica únicamente ni se queda en la comprensión lectora.

La competencia lectora, abarcando a la comprensión, va más allá; incluye, tal como se afirma en su definición, la utilización, reflexión y compromiso con textos escritos, lo cual se mueve hacia el ámbito pragmático. En el apartado relativo a la comprensión lectora, llegábamos a la conclusión de que esta viene a significar una construcción de significado a partir del intertexto en relación al texto en cuestión; la competencia aquí expone la capacidad práctica que involucra, además del entendimiento, la utilización eficaz de los diferentes tipos de textos escritos.

La definición concluye exponiendo la necesidad de alcanzar objetivos personales y sociales mediante las habilidades ya señaladas. De esta manera, se considera el uso de la lectura para alcanzar una serie de fines predeterminados; pues en el ámbito que nos movemos contemplamos una lectura totalmente pragmática, que sea útil de acuerdo a unos objetivos que guíen su realización.

La idea del desarrollo del conocimiento y potencial personales hace alusión, en línea con lo explicado anteriormente, al hecho de que la lectura nos ha de aportar saberes que podamos utilizar.

Por último, se contempla la participación en la sociedad, aspecto clave de acuerdo a la definición de competencia que presentamos anteriormente; la lectura deberá ir encaminada hacia la acción social para así resolver diferentes problemáticas de distintos grados de complejidad, pues estas son las que originan la necesidad de leer un texto determinado.

Esta definición de competencia lectora, es calificada por Solé (2012) 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.

La evaluación de un concepto tan amplio se presenta como un reto difícil que acepta PISA. Más adelante profundizaremos en la complejidad que encierra el proceso de evaluación de la competencia lectora, tal como la entendemos. Es preciso, llegados a este punto y antes de abordar tal temática, realizar una distinción clave entre diferentes conceptos próximos y que, en no pocas ocasiones, se confunden; no se llega a entender qué definen, e incluso se utilizan indistintamente en el campo de la lectura y su evaluación. Estos no son otros que: capacidad lectora, comprensión lectora y competencia lectora.

En relación a los dos primeros conceptos. En primera instancia y de acuerdo a los términos capacidad y comprensión, se nos podría plantear una probable diferenciación entre éstos; entendiendo el primero (capacidad lectora) como una actividad superficial, la capacidad de poder leer eficazmente, una lectura literal sin poner en juego la “comprensión”, entendiendo la lectura como descodificación; mientras que el segundo (comprensión lectora) podría evocar la sensación de que define algo más profundo, no sólo una lectura literal; sino “comprensiva”.

Mediante la revisión de lo expuesto por autores expertos, de acuerdo a esta problemática, 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 “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 afirmar que son equivalentes.

Capacidad/comprensión lectora 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.

Mendoza (1998) afirma que leer es, principalmente, comprender, y, por tanto, no se podrá leer dejando a un lado la experiencia y conocimientos propios de cada individuo (intertexto lector), los cuales serán puestos en juego de forma inevitable al leer un texto. No puede existir una lectura totalmente libre de la aportación

del lector; pues la actividad lectora consiste precisamente en ello, en la interacción texto-lector. Capacidad y comprensión lectora evidencian una misma realidad.

Por lo tanto, ambos conceptos (capacidad y comprensión lectora) se centran en el plano de los procesos cognitivos que involucra la lectura; focalizan su importancia en la interrelación de los dos elementos que componen el acto lector: texto e intertexto lector.

La problemática estriba, principalmente, en la confusión de cualquiera de los dos términos expuestos, con el de “competencia lectora”. Definida anteriormente, advertimos que ésta sí determina una realidad distinta, y que no debe ser interpretada erróneamente y confundida respecto a la comprensión/capacidad lectora.

Jiménez-Pérez y Vicente-Yagüe (2018) afirman que el no ser competente a nivel lector, dificulta el progreso en cualquier área de conocimiento.

La competencia lectora se mueve hacia el ámbito de la pragmática, a “leer para”. Como defiende Solé (2012), este 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.

En apartados anteriores describíamos 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 mide la competencia lectora, entendida ésta en consonancia a la propia definición que propone la OCDE; estas pruebas miden la capacidad lectora, más que la competencia, pues las preguntas que se formulan ponen de relieve que se descuida y aparta todo aquello que no tiene que ver exclusivamente con las capacidades cognitivas” (13, 2013).

La propuesta de PISA evalúa procesos cognitivos relativos a la obtención y recuperación de información, interpretación y reflexión a partir de tal. 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.

Por lo tanto, lo que evalúa PISA, y lo hace realmente bien, es la capacidad o comprensión lectora; pone a prueba la relación que se ha establecido entre texto y lector a nivel cognitivo, sin llegar al apartado práctico que describe DeSeCo en su formulación teórica del término competencia.

PISA utiliza el concepto de “competencia lectora” y no “leer” para, como afirma en su propio proyecto de marco conceptual más reciente (*PISA, 2015*), 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 medir 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 aproximan a dicho concepto tan bien planteado a nivel teórico; en parte, porque la competencia lectora como tal, no es algo que resulte fácilmente medible en el aula; en esta, el estudiante no tiene necesidades reales que le conduzcan a llevar a cabo, según un fin determinado, una concreta lectura para satisfacer una necesidad personal y/o social. Por lo que la complejidad de su valoración es realmente grande.

Tras el estudio exhaustivo de la competencia lectora, estamos en condiciones de afirmar que su medición requiere de tareas que conjuguen, tanto la valoración de la comprensión, como la demostración del uso pragmático de la lectura.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3. OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y EXPERIMENTACIÓN.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.1 Objetivos.

De manera general, mediante este estudio buscamos la diferenciación de dos términos de crucial relevancia que, a día de hoy se utilizan indistintamente: comprensión lectora y competencia lectora. Asimismo, pretendemos entonces acercarnos de manera práctica a la evaluación de la denominada competencia lectora, dentro de la complejidad que ello encierra.

Con tal intención y con la finalidad de conseguir datos concretos y precisos en este campo, nos marcamos los siguientes propósitos:

- Profundizar en el conocimiento teórico y práctico de un concepto relativamente nuevo como es la competencia lectora.
- Confeccionar un instrumento de valoración de la competencia lectora de acuerdo a la fundamentación teórica de PISA.
- Observar las posibles diferencias entre la nueva prueba creada y los resultados de las pruebas PISA.

3.2 Hipótesis.

Conforme a los objetivos detallados anteriormente, planteamos una serie de hipótesis:

- Comprensión lectora y competencia lectora describen habilidades conectadas, pero distintas.
- El alumnado, dentro de nuestra prueba, actuará peor en las tareas relativas a la competencia lectora, pues es una habilidad más amplia y menos trabajada que la comprensión.
- La introducción del marco pragmático de lectura mejorará notoriamente la actuación del alumnado en las tareas de comprensión lectora.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.3 Método.

Nuestro trabajo conforma un estudio de carácter cuantitativo en el que nos centramos en estadísticos descriptivos relativos a medidas de posición como la media aritmética para analizar el comportamiento del alumnado partícipe con respecto a la resolución de la prueba creada.

- Participantes.

En este estudio participan un total de 285 estudiantes que cursan 4º de ESO, pertenecientes a seis institutos: IES Santiago Grisolia (Callosa del Segura), IES Rafal (Rafal), IES Canónigo Manchón (Crevillent), IES Macià Abela (Crevillent), IES María Blasco (San Vicente del Raspeig) e IES Gaia (San Vicente del Raspeig).

Con respecto a la muestra, cabe destacar que tenemos dos institutos pertenecientes a zona de predominio lingüístico castellano (Callosa del Segura y Rafal), dos de predominio lingüístico marcadamente valenciano (Crevillente) y otros dos donde el dominio lingüístico está bastante parejo y, por tanto, los estudiantes hablan y escriben sin problemas tanto castellano como valenciano (San Vicente del Raspeig).

En lo concerniente a la distribución por género del alumnado participante, se encuentra equilibrado como observamos a continuación:



- Instrumento.

En este trabajo se pasó una prueba al alumnado que describíamos en el apartado anterior, con el fin de valorar y conocer el grado de desarrollo de su denominada competencia lectora. La prueba, de elaboración propia, es la siguiente:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA

En el presente trabajo presentamos una prueba orientada a la evaluación de la competencia lectora. Se compone de dos partes claramente diferenciadas: el marco teórico, por un lado, y los ejercicios prácticos, por otro. Esta prueba se crea siguiendo el paradigma de la propuesta de evaluación PISA en el marco de la lectura. La necesidad de creación de una prueba diferente a la ya planteada por PISA se sustenta en una evidencia comprobada por ya numerosas investigaciones científicas; estas afirman que el buen planteamiento de PISA en su fundamentación teórica no se concreta con una propuesta práctica acorde, pues en sus ejercicios prácticos se percibe una visión mucho más simplista de la habilidad que tal institución crea de forma tan acertada y denomina como competencia lectora. Esta discordancia da sentido a nuestro trabajo; en él seguimos detalladamente lo descrito por PISA a nivel teórico (realizando las modificaciones pertinentes) y proponemos una alternativa para la evaluación de la competencia lectora (que no comprensión lectora), centrándonos en todos los aspectos que comprende este nuevo concepto.

INTRODUCCIÓN.

En la actualidad, el desarrollo de las competencias clave en nuestro alumnado es una de las mayores inquietudes dentro del ámbito educativo. Pérez Gómez (2007) afirma que “la valoración de la calidad del sistema educativo tendrá, pues, como eje de referencia, la calidad del aprendizaje de las competencias básicas que es capaz de estimular y producir” (Pérez-Gómez, 2007; 24).

De acuerdo con el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias), establecemos 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). Este informe proporciona la base teórica para 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), que 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 campos diferenciados de conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias.

Nuestro sistema educativo actual contempla y concreta esta temática; pues la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) presenta hasta un total de 7 competencias clave a trabajar en la realidad educativa y a adquirir por el alumnado. Estas son: competencia en comunicación lingüística (CCL), competencia digital (CD), competencia en aprender a aprender (CAA), competencia social y cívica (CSC), sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE), competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología (CMCT) y, por último, conciencia y expresiones culturales (CEC).

Asimismo, el artículo 2 del R.D. 1105/2014 (por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato), define el término competencia como la capacidad para aplicar de forma integrada los contenidos propios de las distintas

enseñanzas y niveles educativos, con la finalidad de realizar tareas y resolver problemas cotidianos complejos.

Cobra, entonces, tras todo lo señalado, una gran importancia el concepto de competencia. Se conceptualiza como un saber hacer aplicado a contextos académicos, sociales y profesionales. Se desvincula este del conocimiento puramente teórico y se asocia a capacidades prácticas que permiten al individuo desenvolverse con eficacia en la sociedad en que vivimos.

En nuestro ámbito de trabajo nos centramos concretamente en la denominada competencia lectora (término creado por PISA). Se entiende tal como una sub-competencia específica dentro de la citada competencia en comunicación lingüística, al vincularse directamente con una de las destrezas discursivas (lectura). Resulta importante, entonces, conocer en qué consiste exactamente la competencia lectora.

LA COMPETENCIA LECTORA.

¿A qué nos referimos exactamente cuando hablamos de competencia lectora? El término “competencia lectora”, en consonancia a las finalidades que persigue cada competencia clave, viene definido, según PISA (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). Definición que no varía en las últimas actualizaciones de los informes PISA en el marco de la lectura.

Se trata de un concepto relativamente nuevo, de gran importancia y complejidad; surgido por la evolución de otros relativos a la lectura; aunque, eso sí, este descubre una nueva realidad que no podemos obviar. Se desmarca de términos diferentes como es el de lectura; y, por otro lado, va más allá de la conocida comprensión lectora. El primero es, a menudo, interpretado desde una visión reduccionista, de acuerdo con PISA (2015); siendo limitado a la traducción del código escrito o a leer en voz alta. Mientras, entendemos la comprensión lectora como “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). La comprensión lectora, por tanto, referencia 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; centrándose así en el plano de los procesos cognitivos que involucra la lectura, focalizando en la importancia de la interrelación entre los dos elementos clave que componen el acto lector: texto e intertexto lector.

Existen, por tanto, grandes diferencias entre comprensión y competencia lectora; sin embargo, en muchas ocasiones son interpretados erróneamente y utilizados indistintamente.

PISA crea un nuevo concepto, de forma realmente acertada, que tiene como eje clave la utilización de la lectura para desarrollar el potencial personal y participar en la sociedad. La competencia lectora, entonces, se mueve hacia el ámbito de la pragmática: “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.

El estudio detallado de la definición que propone PISA (2009), en cuanto a este concepto, nos permite establecer una serie de consideraciones fundamentales para nuestra propuesta:

“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).

En primer lugar, observamos que la competencia lectora abarca, como parte de sí, tal como afirma PISA, a la comprensión lectora (“competencia lectora es comprender”). Todas las destrezas cognitivas que comprende esta última se ponen en práctica a la hora de aplicar la competencia lectora.

La competencia lectora, además de la comprensión, va más allá; incluye, tal como se afirma en su definición, la utilización, reflexión y compromiso con textos escritos, lo cual se mueve hacia el ámbito pragmático. Ya no solo interesa la comprensión del texto, la construcción de significado a partir del intertexto, sino que esta capacidad práctica involucra la utilización eficaz de los diferentes tipos de textos escritos.

La definición concluye exponiendo la necesidad de alcanzar objetivos personales y sociales mediante las habilidades ya señaladas. De esta manera, se considera el uso de la lectura para

alcanzar una serie de fines predeterminados; pues en el ámbito que nos movemos contemplamos una lectura totalmente pragmática, que sea útil de acuerdo a unos objetivos que guíen su realización. La idea del desarrollo del conocimiento y potencial personales hace alusión, en línea con lo explicado anteriormente, al hecho de que la lectura nos ha de aportar saberes que podamos utilizar. Por último, se contempla la participación en la sociedad, aspecto clave de acuerdo a la definición de competencia que presentamos anteriormente; la lectura deberá ir encaminada hacia la acción social para así resolver diferentes problemáticas de distintos grados de complejidad, pues estas son las que originan la necesidad de leer un texto determinado.

Tras lo expuesto en estos párrafos, recalcamos que la competencia lectora no debe ser tratada de forma análoga a la comprensión lectora. Como hemos podido comprobar, involucran distintas habilidades dentro del amplio campo que supone la lectura. Evidencian diferentes realidades.

FACTORES DE INTERÉS.

Seguidamente describimos los principales aspectos relativos a la organización y diseño de la prueba. Tomaremos como referencia lo dispuesto por PISA en sus últimas actualizaciones en lo referente a la lectura (2009; 2012; 2015); aportando, desde nuestra perspectiva, modificaciones necesarias de acuerdo al entendimiento del concepto de competencia lectora y todo lo que ello implica.

La evaluación de la competencia lectora se fundamenta en el estudio del conjunto de características que definen la lectura. Estas son:

- **Marco pragmático de lectura.** Se trata del contexto previo de la lectura, que define los objetivos y fines prácticos de la lectura.
- **La situación.** Referida al ámbito en el que se realiza el acto lector.
- **El texto.** En cuanto a la diferente tipología textual que se lee.
- **El aspecto.** Determina el tipo de relación establecida entre texto y lector.

Estas características determinan la lectura; constituyen el marco que define a esta y a la aplicación de la competencia lectora.

- **Marco pragmático de lectura.**

El marco pragmático de lectura supone un factor de interés nuevo (no lo contempla PISA) y, sin duda, protagonista; pues acaba conformando la clave para el trabajo de la competencia lectora. Consiste en un pequeño fragmento de texto que no cuenta con la pretensión de suponer un objeto de estudio en sí; sino de contextualizar la lectura y situar al alumno/a para su uso práctico (¿leer para qué?). Cada día llevamos a cabo numerosas lecturas prácticas; de horarios para coger un tren, de ofertas de trabajo, de informaciones concretas para realizar trabajos de indagación, entre muchas otras. Estos tipos de lectura tienen algo en común: todas responden a fines sociales y/o personales específicos de cada individuo. Se trata de lecturas que, como mínimo, constituyen un soporte en el que apoyarnos para así participar en la mejora o resolución de una problemática específica. Puesto que cada individuo tiene sus propios intereses y necesidades, resulta importante crear un marco personal y/o social cercano al alumno/a desde el cual pueda partir y se involucre lo máximo posible para el uso pragmático de la lectura.

De esta manera, enmarcamos la lectura como una actividad que se da de acuerdo a contextos determinados que dotan de sentido práctico la misma. Este marco pragmático de lectura es la clave para la aplicación de la competencia lectora. Sin él, cualquier intento de valoración de la competencia lectora pierde sentido, cayendo en la medición de la de habilidades cognitivas relativas a la comprensión lectora.

- **La situación.**

La situación de lectura define el ámbito en el que se da la actividad lectora, fruto de la combinación entre los fines con los que elaboró el texto el autor y la singularidad específica del acto de lectura. Cada situación afecta y determina, en gran medida, la actitud del lector. Este hecho llevado al campo de la evaluación de la competencia lectora involucra la consideración de las peculiaridades características de los jóvenes de 15 años. De esta manera diferenciamos entre distintas situaciones de lectura: personal, pública, profesional y educativa.

Los textos que se enmarcan en situaciones personales tratan diversas materias interesantes para el lector. Estos comprenden contenido adecuado para la resolución de problemáticas de índole personal. Dentro de este campo se incluyen, principalmente, cartas, biografías y textos informativos.

Por lo que respecta a los textos correspondientes a situaciones públicas; su contenido está estrechamente relacionado con asuntos relevantes para la sociedad en su conjunto; incluyendo así una gran variedad de temas referidos a la vida en sociedad y acontecimientos públicos. Abarca así distintos formatos como artículos informativos,

noticias o anuncios, entre otros tantos, sobre los que el alumnado aplica su competencia lectora.

En lo referente a los textos de la categoría educativa. En esta ocasión la lectura se encuentra vinculada directamente al aprendizaje. De manera genérica, esta situación comprenderá, principalmente, textos de carácter informativo sobre temas concretos que servirán al alumnado para reflexionar y resolver tareas conectadas con tales temáticas.

La situación profesional guarda gran interés, pues el alumnado a estas edades comienza a interesarse por aspectos vinculados con el trabajo. De esta manera, en este ámbito podremos encontrar, entre otros, textos relativos, por ejemplo, a situaciones de trabajo o de búsqueda de tal. A través de ello se trabajarán diferentes tipos de problemáticas.

Mediante las situaciones planteadas se definen así los usos que el alumnado podrá dar al texto en función del contexto de lectura.

Por último, cabe realizar una distinción aclaratoria entre el marco pragmático de lectura y situación de lectura. PISA no contempla el primero y define de forma excesivamente amplia el segundo, abarcando el contexto general de lectura de manera excesivamente amplia. Desde nuestra posición, contemplamos el marco pragmático como la circunstancia prelectura de la que parte el lector y que define el porqué de la lectura, mientras la situación de lectura comprende una posición posterior, abarcando el acto de lectura concreto y su peculiaridad.

El marco pragmático de lectura determina, en parte, la situación de lectura; y ambos se conjugan para dar sentido a la lectura del texto.

- **El texto.**

El texto es el material de trabajo clave, aporta el contenido informativo sobre el cual el lector ha de trabajar para su conversión en conocimiento útil y práctico, de acuerdo a las finalidades que guían su lectura.

Existe una amplia variedad textual. A continuación señalamos una serie de condicionantes que determinan tal:

- Medio: impreso. En nuestra prueba utilizamos textos en medio impreso. El medio digital es cada vez más importante; por lo que su valoración será contemplada en futuras ediciones.
- Formato de texto: continuo, discontinuo, mixto y múltiple.
- Tipo de texto: descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción.

Medio.

Esta prueba comprende el trabajo con textos en formato papel. La lectura en este soporte se caracteriza por diversos aspectos; entre otros, el seguimiento de un orden preestablecido. Se trata de una lectura más limitada si la comparamos con el soporte digital. La lectura digital se encuentra caracterizada, principalmente, por el concepto de hipertexto. La navegación por distintos textos en busca de informaciones relevantes para el individuo lector supone que esta lectura sea mucho más dinámica. Por todo ello, aplicar la competencia lectora sobre textos en papel difiere significativamente de su puesta en práctica sobre textos en soporte digital. Este tipo de

lectura será contemplado en futuras ediciones, precisamente porque la lectura digital precisa, como venimos advirtiendo, de un estudio diferenciado.

Formato de texto: continuo y discontinuo.

Los denominados textos continuos son aquellos que se construyen a través de oraciones incluidas en párrafos hallados en estructuras aún más amplias, como pudieran ser, por ejemplo, capítulos. Requieren por tanto una estrategia de lectura lineal.

Los textos discontinuos constituyen un caso diferente al no seguir ningún tipo de estructura secuenciada en su desarrollo. Es el caso, entre muchos otros, de cuadros y tablas. Todo ello conlleva la puesta en práctica de estrategias de lectura no lineal.

En cuanto a los textos mixtos; son aquellos que están conformados por componentes de textos continuos y discontinuos.

Por su parte, los textos múltiples (continuos o discontinuos) son generados de forma independiente; conectando dos textos diferentes. Un ejemplo de texto múltiple estaría constituido por aquel que posee dos opiniones de distinta fuente, a favor y en contra, del uso de la energía nuclear (presentando así dos textos diferentes que forman una lectura completa).

Tipo de texto.

Las categorías citadas en cuanto al tipo de texto (descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción y transacción) son cercanas a la realidad del alumnado, que a estas edades ya ha trabajado en numerosas ocasiones con los citados géneros textuales. Sin embargo, en no pocas ocasiones, encasillar un texto de acuerdo a una única categoría resulta una tarea más que compleja. Por ello,

resaltamos que muchos textos pueden combinar elementos de distintos géneros textuales; en estos casos se categoriza tal según las características predominantes.

Los textos descriptivos presentan diferentes cualidades referidas a objetos en el espacio o a hechos cualitativos (entre ellos diferenciamos descripciones de lugares, viajes, experiencias, personas, etcétera). Los textos narrativos se caracterizan por relatar acontecimientos desarrollados en un espacio y tiempo determinados. Por su parte, los textos expositivos presentan de manera objetiva informaciones sobre temas de interés general. Los textos argumentativos defienden, mediante la relación de una serie de argumentos, una determinada idea u opinión. En lo concerniente a los textos instructivos, estos regulan el comportamiento humano para la consecución de una tarea determinada; proporcionando para ello instrucciones determinadas. En cuanto a los textos transaccionales, más presentes en el medio digital; se orientan al alcance de unos objetivos determinados especificados en el texto (ya sea una petición, una organización de una reunión, entre otros).

- **El aspecto.**

Los aspectos hacen referencia a “estrategias mentales, enfoques o propósitos que los lectores utilizan para acercarse a los textos” (Ministerio, 2010; 34). Comprenden, por tanto, el modo de trabajo y relación con el texto.

La competencia lectora comprende tres aspectos fundamentales:

Integrar e interpretar. Las estrategias que caracterizan este aspecto se vinculan directamente con la comprensión lectora (necesaria para la aplicación de la competencia lectora).

Reflexionar y valorar. El enfoque de tal se basa en la relación del texto con los saberes e ideales del lector y la situación o contexto de lectura. Este aspecto conforma la base para la actuación práctica que se plasma en el siguiente.

Aplicar para decidir. Este supone la respuesta práctica ante una situación o conflicto a resolver.

Estos aspectos comprenden a su vez sub-estrategias que concretan las acciones involucradas en su desarrollo.

Figura 1. Marco de competencia lectora y aspectos.



Seguidamente describimos minuciosamente las características de cada uno los aspectos señalados. De manera previa, cabe señalar que dentro de la evaluación orientada a la competencia lectora distinguimos dos ramas claramente diferenciadas:

1. **Énfasis en el contenido del texto.** Dentro de ella se valora estrictamente la comprensión lectora; pues, como venimos advirtiendo, concebimos tal como parte de la denominada competencia lectora. Por ello, cualquier propuesta de

evaluación que se centre en esta última ha de contemplar también la valoración del entendimiento del texto, el cual juega un importante papel para la posterior lectura funcional.

2. Énfasis en el uso pragmático de la relación texto-intertexto. Mediante los aspectos que abarca se mide la capacidad del lector para utilizar de manera eficaz la lectura de acuerdo al contexto o marco pragmático de lectura, que envuelve y determina los fines del acto lector que le atañe. De acuerdo a la concepción de competencia lectora, el hecho de que la lectura esté determinada por los fines personales y/o sociales del lector que le mueven a realizar una lectura específica, hace que la valoración de tal capacidad requiera del planteamiento de acciones prácticas que resuelvan problemáticas concretas. Ello es lo que se trata en esta rama.

Integrar e interpretar.

Integrar e interpretar supone una destreza vinculada al entendimiento del contenido informativo comprendido en el texto. Involucra entonces habilidades propias de la comprensión lectora que, aunque centradas en el texto, resultan necesarias para poder valorar su entendimiento; el cual dará pie a su posterior utilización pragmática. Esta destreza comprende dos tipos de tareas.

Las tareas orientadas al desarrollo de una comprensión completa sobre la coherencia del texto: implican tareas para la elaboración de significados globales mediante la identificación de ideas principales, determinación de semejanzas y diferencias, así como la comprensión de relaciones causa-efecto.

Por otro lado, las tareas encaminadas a la elaboración de interpretaciones: ello implica la construcción de significado a partir de información procedente del texto. Supone su utilización para la identificación de ideas no implícitas en él y, mediante ellas, crear información importante respecto a la temática en cuestión.

La finalidad de este aspecto, por tanto, es la comprobación de la adecuada comprensión del texto; necesaria para su utilización pragmática.

Reflexionar y valorar.

Reflexionar y valorar implica una actividad reflexiva debidamente contextualizada en la que se conjugan simultáneamente tres elementos: el contenido del texto, el marco de lectura y los conocimientos externos y experiencia del lector.

Los ejercicios de este aspecto conllevan, de acuerdo a lo descrito, la reflexión sobre la veracidad de enunciados concretos, o bien la formulación reflexiva de hipótesis dada una situación específica.

La pretensión de este aspecto es conformar el fundamento para la actuación práctica que se acabará de plasmar en el siguiente.

Aplicar para decidir.

Aplicar para decidir supone la respuesta práctica ante una situación o conflicto a resolver. Implica considerar el contexto en el que se enmarca la lectura, la situación dificultosa planteada, así como la propia lectura llevada a cabo; de tal manera que la conjunción de este contenido informativo junto a los saberes e ideales propios del lector, lleve a este último a plantear una intervención pragmática para la problemática descrita.

Aplicar se centra en activar toda una serie de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas a una temática concreta para así *decidir*; lo que implica, en definitiva, asumir una determinación final que defina la posición y acción práctica del lector ante una situación concreta; coherente respecto al proceso de reflexión dado previamente.

Este aspecto es la clave para la aplicación de la competencia lectora, pues supone la actuación pragmática social y/o personal que conlleva el uso de esta competencia. No se entiende, por tanto, ningún tipo de valoración de la denominada competencia lectora que no involucre el planteamiento de una acción práctica por parte del alumnado.

Llegados a este punto, resulta imprescindible resaltar el hecho de que estos aspectos descritos no son estancos ni se encuentran aislados unos de otros, sino interrelacionados. Asimismo, y a modo de ejemplo, advertimos que el grado de pericia en la resolución de las tareas de reflexión, estará conectado, por norma general, con el buen rendimiento en la contestación de las cuestiones de comprensión lectora. Se da una interrelación, aunque no una jerarquía totalmente lineal; pues habrá casos en los que el lector, a pesar de no haber mostrado una total comprensión lectora, resuelva correctamente cuestiones asociadas a otros aspectos (como aplicar para decidir), al tratarse de habilidades conectadas aunque no estrictamente dependientes.

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA

Tras el estudio exhaustivo de la competencia lectora, estamos en condiciones de afirmar que su medición requiere de tareas que

conjuguen, principalmente, la comprensión y acción o uso pragmático de la lectura.

El planteamiento de los ejercicios que componen la prueba contempla, por tanto, las variables descritas en el anterior apartado (marco pragmático de lectura, situación, texto y aspecto). Además, de acuerdo con PISA, en el actual apartado nos centramos en una serie de elementos importantes en lo referente a la evaluación de la prueba. Estos son:

- Factores que modifican la dificultad de las preguntas.
- Codificación de las respuestas.
- Calificación.

Respecto a los factores que modifican la dificultad de las preguntas. Ello se vincula directamente con los aspectos y destrezas que se trabajan en las diferentes cuestiones, así como el formato de texto y con el formato de las preguntas.

En lo relativo al primer factor: aspectos y destrezas. Debemos comenzar señalando que en cada texto empleado trabajamos todas las destrezas de los distintos aspectos (integrar e interpretar, reflexionar y valorar, aplicar para decidir).

De acuerdo con la Figura 1 trabajamos las destrezas señaladas de forma progresiva; partiendo del énfasis en el contenido del texto y continuando, posteriormente, en el uso pragmático de la relación texto-intertexto lector. Por lo tanto, cada texto se acompaña de la siguiente estructura a nivel de preguntas:

- 1ª Pregunta. Comprensión global (destreza). Integrar e interpretar (aspecto).

2ª Pregunta. Elaborar una interpretación (destreza). Integrar e interpretar (aspecto).

3ª Pregunta. Reflexionar y valorar (única destreza dentro del aspecto de igual nombre).

4ª Pregunta. Aplicar para decidir (única destreza dentro del aspecto de igual nombre).

En cuanto a las cuestiones que tratan la destreza de comprensión global; la principal dificultad viene determinada por la propia complejidad que encierra el texto. Pues esta destreza es trabajada para mostrar comprensión sobre el texto, cuestionando al alumno/a sobre la finalidad del mismo.

En lo concerniente a las cuestiones de segundo orden (elaborar una interpretación), la complejidad de estas varía de acuerdo al tipo de interpretación que se requiere al alumnado (explicaciones e interpretaciones de expresiones) y, consecuentemente, la cantidad de información explícita (y no explícita) que contenga el texto, de acuerdo a la pregunta.

En lo relativo a los ejercicios de reflexionar, el foco de la cuestión se desplaza hacia la relación texto-intertexto lector. Ello supone también un cambio de orientación respecto al tipo de dificultad. Esta ya no se centra apenas en la información literal del texto. Factores como el tipo de reflexión (hipótesis, comparaciones, entre otras), así como la longitud de la prelectura y texto en cuestión modifican, en una pequeña parte, la dificultad de la cuestión. Sin embargo, consideramos que la principal dificultad, en esta ocasión, no se encuentra en el texto ni el tipo de cuestión; pues esta solo supone un planteamiento introductorio para la conexión entre la situación

prelectura y el texto. La dificultad se mueve entonces a factores como el grado de conocimientos que el propio lector tenga respecto a la temática tratada y capacidad para conectar tales con el texto para su utilización práctica. Juega un determinante papel aquí la capacidad del alumno/a para comprender distintas realidades y asociar diferentes informaciones útiles para la resolución de problemas cotidianos de distinto grado de complejidad.

El cuarto aspecto plantea tareas de aplicar para decidir. La cuestión plantea una acción práctica. La dificultad no reside en el tipo de cuestión ni texto. Antes de llegar a esta cuestión final, el alumno/a habrá contestado a una serie de cuestiones para verificar su correcta comprensión lectora y reflexión acerca de la situación prelectura. Por lo tanto, en esta cuestión, tras todo el proceso llevado a cabo, la dificultad reside en la propia capacidad del alumno/a para dar una respuesta práctica, eficaz y válida ante una situación problemática que se pretende resolver. Este último aspecto refleja de manera clara y evidente en sentido estricto lo que significa la competencia lectora en su vertiente práctica.

En segundo lugar, señalamos otro factor que modifica la dificultad de las preguntas: el tipo de texto. En todo momento trabajamos con textos continuos, discontinuos, mixtos y múltiples; con sus particularidades propias y dificultades características, tal y como afirma PISA.

En los textos continuos, consideramos especialmente la longitud del mismo, su estructura, claridad y existencia de indicadores textuales (títulos, subtítulos, entre muchos otros).

Por otro lado, en cuanto a los textos discontinuos. Al igual que en el caso de los textos continuos, tenemos presente la cantidad de

información y estructura; así como resulta muy relevante la manera de organizar la información.

Los textos mixtos y múltiples, comprenden (y combinan en el caso de los mixtos) las dificultades típicas de textos continuos y discontinuos.

En tercer lugar y último lugar respecto a los factores que modifican la dificultad de las preguntas: el formato de pregunta. En esta prueba el formato de pregunta requiere siempre de respuestas construidas abiertas. Ello difiere de la mayoría de pruebas de comprensión lectora, como el caso de PISA, en la que se conjuga tal formato con el de opción múltiple y respuesta construida cerrada.

Consideramos que la expresión escrita es la destreza ligada a la lectura por excelencia, por lo que debe constituir el medio principal para demostrar, en el caso que nos concierne, la competencia lectora. Este hecho conlleva la dificultad principal de la buena expresión escrita del alumnado requerida para dar solución a las cuestiones planteadas. A su vez, directamente involucra la necesidad de que un experto valore la idoneidad de la contestación dada, de acuerdo a unas expectativas de respuesta definidas previamente.

Esto nos lleva hacia el siguiente elemento de interés en la evaluación: la codificación. Los códigos se identifican con las denominadas expectativas de respuesta, que determinan el grado de corrección de la respuesta dada por el alumno/a en función a lo que se le demanda. De esta manera, las diferentes respuestas a las cuestiones planteadas se habrán de identificar con uno u otro código que capte la esencia de tal respuesta; lo cual se relacionará directamente con una puntuación obtenida para ella.

De acuerdo a los aspectos trabajados y tipo de cuestiones que integran nuestra prueba, se puede conseguir una máxima puntuación (código 2), una puntuación parcial (código 1) y puntuación de cero (código 0). Las puntuaciones que se obtienen en cada código varían de acuerdo al tipo de pregunta (pues cada pregunta trabaja una destreza distinta). Por otro lado, hemos de señalar la importancia de la introducción de la puntuación parcial, la cual resulta clave, pues supone la aceptación de que, en muchas ocasiones, podemos observar respuestas por parte del alumnado que, aunque no se adaptan del todo a lo que consideraríamos la puntuación máxima (código 2), demuestran un grado de habilidad intermedia que debe ser recompensado (mediante la puntuación parcial: código 1), evitando así la ausencia de valoración para tal esfuerzo.

Respecto a la calificación, y en relación al apartado de codificación. Tal como advertíamos anteriormente, cada texto viene acompañada de una pregunta relativa a cada destreza de los distintos aspectos. Tras lo expuesto, creemos conveniente que la distribución de puntuaciones, que permite la calificación del éxito en la resolución de la prueba por parte de los estudiantes, sea la siguiente:

Tabla 1.
Distribución de puntuaciones para cada destreza.

	Código 2	Código 1	Código 0
1.Comprensión global	2	1	0
2.Elaborar una interpretación	2	1	0

3. Reflexionar y valorar	2	1	0
4. Aplicar para decidir	4	2	0

En la Tabla 1 observamos la distribución de puntuaciones para cada destreza que es mantenida en los distintos ejercicios a realizar. La fundamentación de tal distribución se vincula a lo expuesto anteriormente. Las destrezas que conforman el aspecto de integrar e interpretar (“comprensión global”, “elaborar una interpretación” y “reflexionar y valorar”) poseen, individualmente, un valor menor que la restante al estar directamente asociadas a la comprensión lectora (lo que se refleja en puntuaciones menores para sus correspondientes códigos 2 y 1). Se ha otorgado prioridad a la destreza asociada al aspecto “aplicar para decidir”, pues consideramos que, de acuerdo a la Figura 1, se vincula en mayor medida a la vertiente práctica, relativa al pragmatismo que involucra la competencia lectora; siendo esta destreza la que cuenta con mayor puntuación (la mitad de la total), pues como se ha afirmado en párrafos anteriores, supone la estrategia más importante al conllevar el planteamiento de la acción práctica por parte del lector.

Llegados a este punto, reiteramos que la competencia lectora abarca la comprensión lectora y va más allá; acaba conformando una habilidad práctica que permite la utilización del texto para la resolución de situaciones problemáticas sociales y/o personales. Esta última afirmación resulta fundamental y contiene la clave para el entendimiento de la necesidad de puntuación diferenciada para cada destreza, tal como viene presentada en la Tabla 1.

PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA.

La presente edición de la prueba comprende un total de seis textos en medio impreso; todos ellos extraídos de distintas ediciones de las pruebas de evaluación PISA. A continuación, detallamos las características más importantes de cada uno de ellos.

Texto 1: Trekking en el norte del Drankensberg: Sudáfrica / Lesotho. Ficha informativa.

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Mixto.
- Tipo de texto: Descripción.

Texto 2: Plano de la biblioteca.

- Situación: Profesional
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Discontinuo.
- Tipo de texto: Descripción

Texto 3: Información sobre la donación de sangre.

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Continuo.
- Tipo de texto: Expositivo.

Texto 4: Grafiti.

- Situación: Educativa
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Múltiple
- Tipo de texto: Argumentativo.

Texto 5: Macondo.

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Continuo.
- Tipo de texto: Narración.

Seguidamente presentamos, de acuerdo a lo expuesto, la prueba práctica en su totalidad. Se conforma mediante tal una vía realmente válida para la medición de la competencia lectora (hasta el momento no hay precedentes para la evaluación de tal). Esta comprende, como se ha podido observar, nuevos métodos y enfoques de interacción entre lector y texto, enfocados al uso pragmático de este último. De tal manera que el menor o mayor éxito en la resolución de esta prueba será indicativo de la capacidad del alumno/a para utilizar la lectura en la resolución de problemáticas cercanas a su realidad inmediata.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

EJERCICIOS PRÁCTICOS PARA LA VALORACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA.

Texto 1: “TREKKING EN ÁFRICA”.

Contexto para la lectura pragmática

En clase estáis organizando un viaje. Ya habéis concretado unos pocos aspectos, como el lugar (Sudáfrica); asimismo, habéis acordado dedicar tres días del viaje a realizar una ruta de senderismo por los montes Drankensberg, y cuatro para conocer el lugar (visitar zonas emblemáticas y demás). Se ha generado controversia respecto a algunos temas, como la ruta de senderismo a realizar y la fecha en la que hacer el viaje. Vuestro tutor, tras consultarlo con el equipo directivo del instituto, os propone que esa semana de viaje, por temas lectivos, ha de ser en uno de los siguientes meses: Diciembre, Marzo o Mayo. Vuestro profesor de educación física os ha advertido que el clima templado y, sobre todo, seco, es el más recomendable para realizar senderismo.

Buscando por la red, has encontrado un folleto informativo que contiene valiosa información y que os puede ser de ayuda.

Lectura.

**Trekking en el norte del Drankensberg:
Sudáfrica / Lesotho**

Ficha informativa



DESCRIPCIÓN GENERAL

- El trekking por el norte del Drakensberg incluye atravesar la escarpadura norte del Drakensberg a gran altitud. La ruta, de unas 40 millas (65 km) aproximadamente, se extiende a lo largo de la frontera entre Sudáfrica y Lesotho, y precisa 5 agotadores días para completarse. El trekking está lleno de momentos espectaculares, como las impresionantes vistas desde más allá del Anfiteatro hasta el Diente del Diablo, a medida que se va en dirección a la Escalera Metálica, y la salida del sol vista desde

el Mponjwane, para la que bien merece la pena poner el despertador.

- Punto de partida: aparcamiento El Centinela, Parque Nacional Real Natal.
- Punto de llegada: hotel El Pico de la Catedral.
- Dificultad y altitud: se trata de un camino de alta montaña en una de las zonas más remotas de la cordillera del Drakensberg. La marcha puede resultar bastante ardua y los días largos. Un buen sentido de la orientación es fundamental para realizar la travesía con seguridad.

ÉPOCA ADECUADA Y DIFERENCIAS ESTACIONALES

- Mejores meses para viajar: abril, mayo, junio o septiembre, octubre, noviembre.
- Clima: los veranos en el Drakensberg pueden ser muy cálidos y muy húmedos. Los inviernos son mucho más secos, pero siempre existe el riesgo de precipitaciones, probablemente en forma de nieve en las zonas altas. En la primavera y el otoño las temperaturas diurnas son ideales (entre 60°F/15°C y 70°F/20°C), pero por la noche caen frecuentemente por debajo del punto de congelación.

TEMPERATURA Y PRECIPITACIONES												
Temperatura máxima (media diaria)												
(°F)	72	70	70	66	63	60	60	63	66	68	70	70
(°C)	22	21	21	19	17	15	15	17	19	20	21	21
Temperatura mínima (media diaria)												
(°F)	55	55	54	48	46	41	41	43	46	48	52	54
(°C)	13	13	12	9	8	5	5	6	8	9	11	12
Precipitaciones (media mensual)												
(Pulgadas)	9,3	8,5	7,7	3,1	1,1	0,6	0,5	1,3	2,4	4,0	6,5	7,9
(Milímetros)	237	216	196	78	29	14	12	33	62	101	165	201
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC



PREGUNTA 1: ¿Sobre qué aspectos informa el folleto?

A continuación se describen las características del marco:

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Mixto.
- Tipo de texto: Descripción.
- Aspecto: Integrar e interpretar. Desarrollar una comprensión global.
- Finalidad de la pregunta: Identificar la información principal presentada en el texto.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2: Máxima puntuación.

Identifica de forma clara y detallada los aspectos informativos clave del texto (ruta, temperaturas y precipitaciones):

- Presenta información a tener en cuenta sobre una ruta de senderismo en Drakensberg, como el camino a realizar, y las temperaturas y precipitaciones medias de los distintos meses.

- Informa sobre la ruta a realizar en Drakensberg, temperaturas y precipitaciones, así como recomendaciones para realizar el viaje.

Código 1: Puntuación parcial.

No identifica con claridad y detalle todos los aspectos informativos clave del texto:

- Sobre aspectos como la temperatura, importantes para realizar el viaje.
- Sobre la dificultad del viaje y cuándo es mejor realizarlo, por tema de temperaturas.

Código 0: Sin puntuación.

No identifica ninguno de los aspectos informativos concretos clave del texto

- Sobre dónde hay que dormir cuando se hace el camino.
- Informa sobre los montes Drakensberg.

PREGUNTA 2: Observa detalladamente el perfil del camino y explica qué día podría ser el más duro.

A continuación se describen las características del marco:

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Mixto.
- Tipo de texto: Descripción.
- Aspecto: Integrar e interpretar. Elaborar una interpretación.
- Finalidad de la pregunta: Elaborar una interpretación basándose en una información específica contenida en el texto.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2: Máxima puntuación.

Elabora una argumentación válida para explicar el día más costoso de la ruta.

- El día 4 sin duda. Hay un pico muy alto que subir y luego bajar en un mismo día.
- El día 5. Es mucha bajada y es el último día, con todo el cansancio acumulado.

Código 1: Puntuación parcial.

Elabora una argumentación incompleta para explicar qué día sería el más costoso:

- El día 3, porque es un recorrido muy extraño.
- El día 4, por el dibujo irregular que vemos en el gráfico.

Código 0: Sin puntuación.

No elabora una argumentación válida que justifique el día más costoso:

- El día 5.
- El día 4, ya que me oriento muy mal.

PREGUNTA 3: ¿Este folleto os aporta toda la información necesaria para organizar vuestro viaje? Razona tu respuesta.

A continuación se describen las características del marco:

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Mixto.
- Tipo de texto: Descripción.
- Aspecto: Reflexionar y valorar.
- Finalidad de la pregunta: Elaborar una reflexión sobre una propuesta dada en la que se conjugue la información aportada en el contexto y texto de lectura.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2: Máxima puntuación.

Responde de manera reflexiva, argumentado su contestación de acuerdo al contexto y texto de lectura (aludiendo al clima como principal condicionante):

- No. Habría que seguir preparando aspectos como qué lugares visitar y demás.
- Da información muy valiosa sobre el clima, que nos puede servir sobre todo para planificar la ruta de senderismo. Pero hay que organizar también muchas otras cosas (el camino en sí, por ejemplo, ya que no vamos a hacer senderismo 5 días).

Código 1: Puntuación parcial.

Responde sin demostrar una justificación adecuada para su reflexión:

- Sí, nos resuelve todos los aspectos importantes sobre la ruta de senderismo (temperatura y precipitaciones, consejos y fechas recomendadas), que es lo más difícil de preparar.
- No, la ruta no se adapta a lo que necesitamos (ocuparía 5 días tal como se plantea). Solo soluciona algunas cosas este folleto.

Código 0: Sin puntuación.

Da una respuesta equivocada (no conjuga la información de contexto y texto), o bien no justifica la respuesta:

- Sí, con la información que presenta ya podemos organizar bien el viaje.
- No.

PREGUNTA 4.A: Tras conocer las opciones posibles y la información presentada en el folleto, propón de forma argumentada el mes que consideres más adecuado para realizar el viaje.

A continuación se describen las características del marco:

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Mixto.
- Tipo de texto: Descripción.
- Aspecto: Aplicar para decidir.
- Finalidad de la pregunta: Tomar una decisión eficaz ante la situación problemática que se presenta.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2: Máxima puntuación.

Resuelve la situación de una manera práctica y acorde a lo sucedido, argumentando correctamente la decisión:

- Lo más importante es que no llueva para poder realizar bien la ruta de senderismo. Por tanto, la mejor opción es Mayo.
- Mayo es la mejor opción, las precipitaciones son muy bajas ese mes. Y el profesor de educación física ha recomendado que escojamos una fecha en la que llueva lo menos posible.

Código 1: Puntuación parcial.

Su actuación práctica planteada no resuelve adecuadamente la problemática planteada o no está justificada de forma completa:

- Mayo es, seguramente, por el clima, la mejor opción, así que propondría ese mes.
- Propondría Junio. Es el mejor mes del año por el tema de las bajas precipitaciones. Eso sí, al no ser una de las tres opciones, habría que consultarlo con los profesores para que pudiese hacerse.

Código 0: Sin puntuación.

No plantea una actuación práctica acorde a la problemática tratada o no justifica la decisión acertadamente:

- Por temperatura, el clima más templado es Marzo, y por precipitaciones, la mejor opción es Mayo.
- Marzo, sus temperaturas son las ideales.

PREGUNTA 4.B: Decide, de forma argumentada, sobre la realización o no de la ruta de senderismo descrita en el folleto informativo.

A continuación se describen las características del marco:

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Mixto.
- Tipo de texto: Descripción.
- Aspecto: Aplicar para decidir.
- Finalidad de la pregunta: Tomar una decisión eficaz ante la situación problemática que se presenta.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2: Máxima puntuación.

Resuelve la situación de una manera práctica y acorde a lo sucedido, argumentando correctamente la decisión:

- No, parece muy difícil, y además no se podría hacer entera, ya que son 5 días.
- Tenemos como máximo tres días para realizar senderismo, por lo que no es una opción esta ruta.

Código 1: Puntuación parcial.

Su actuación práctica planteada no resuelve adecuadamente la problemática planteada o no está justificada de forma completa:

- No, habría que buscar una alternativa, el folleto no aporta información útil para planificar la ruta de senderismo.
- Sí (si solo hacemos tres días de ruta, que es el máximo).

Código 0: Sin puntuación.

No plantea una actuación práctica acorde a la problemática tratada; o bien esta presenta discordancia respecto a la respuesta dada en la cuestión 3:

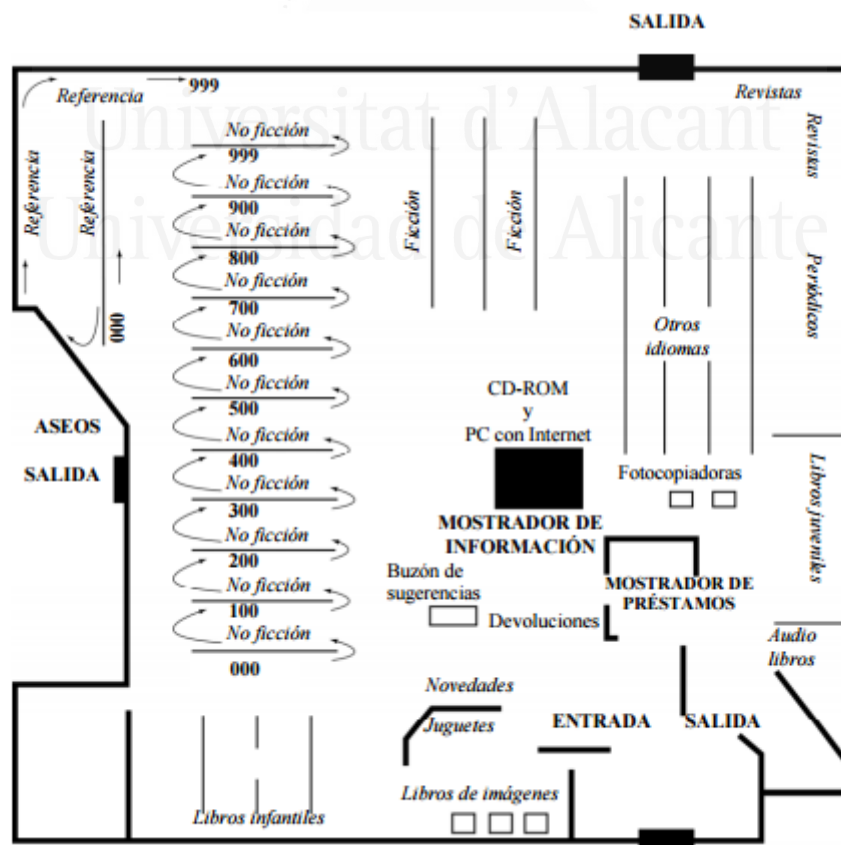
- Sí, parece muy interesante y divertida.
- No, habría que buscar una alternativa, el folleto no aporta información útil para planificar la ruta de senderismo. (- Respuesta a la pregunta 3: “Sí, nos resuelve todos los aspectos importantes sobre la ruta de senderismo, como la temperatura y precipitaciones, consejos y fechas recomendadas, que es lo más difícil de preparar”-).

Texto 2: “PLANO DE LA BIBLIOTECA”.

Contexto para la lectura pragmática.

Te han contratado recientemente para trabajar en una biblioteca. Trabajas en el mostrador de información atendiendo las dudas de estudiantes y demás gente que acude. En tu primer día, una estudiante universitaria acaba de plantearte unas cuestiones; tiene que realizar un trabajo sobre la revolución francesa, sin embargo, ha buscado unos determinados libros que tiene que leer para ello y no los ha encontrado en la biblioteca, por lo que quiere saber si puede hacer algo para que la biblioteca los adquiera, ya que opina que sería bueno que esta disponga de ellos, al contener información muy relevante sobre el tema. A su vez, también está interesada en llevarse material para su hermana, que, aunque aún es muy pequeña y no sabe leer, quiere que se vaya familiarizando con la lectura literaria. Aún no conoces completamente la biblioteca, razón por la que guardas un plano de la misma en el que aparece la distribución de los distintos espacios, secciones y recursos. Ayúdate de tal para tratar de resolver las cuestiones que te ha planteado.

Lectura.



PREGUNTA 1: ¿Qué tipo de dudas puede resolverte este plano?

A continuación se describen las características del marco:

- Situación: Profesional
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Discontinuo.
- Tipo de texto: Descriptivo.
- Aspecto: Integrar e interpretar. Desarrollar una comprensión global.
- Finalidad de la pregunta: Identificar la idea principal de un texto breve asociando información sucesiva.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2. Máxima puntuación.

Identifica claramente la función de este plano.

- Dudas acerca de la organización del espacio en la biblioteca.
- Puede resolver dudas sobre la localización de las distintas secciones.

Código 1. Puntuación parcial.

No plantea claramente la función de este plano. Se trata de una información incompleta o no del todo clara:

- Dudas sobre los lugares que hay.
- Dudas de los recursos de la biblioteca.

Código 0. Sin puntuación.

No hay respuesta o esta no identifica la función concreta del plano en cuestión:

- Sobre la biblioteca.
- Sobre los libros que tiene la biblioteca.

PREGUNTA 2: La disposición de las distintas secciones está profundamente estudiada, ¿cuál puede ser el motivo para explicar la localización de la sección de Novedades?

- Situación: Profesional
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Discontinuo.

- Tipo de texto: Descriptivo.
- Aspecto: Integrar e interpretar. Elaborar una interpretación.
- Finalidad de la pregunta: Elaborar una interpretación basándose en una información específica contenida en el texto.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2. Máxima puntuación.

Identifica y justifica claramente el motivo de la localización de tal sección (por ejemplo: está justo al lado de la entrada):

- Se ve justo al entrar, por lo que puedes ver lo nuevo de manera inmediata.
- Está al lado de la entrada, es el mejor sitio para ver las cosas nuevas.

Código 1. Puntuación parcial.

No muestra claramente, o de forma completa, el motivo de la localización:

- Está un buen sitio, muy visible.
- Porque está entre la entrada y el mostrador de préstamos.

Código 0. Sin puntuación

No hay respuesta o no es adecuada a la cuestión:

- Porque no cabe en otro sitio.
- El motivo es que está al lado de la sección de infantil.

PREGUNTA 3: Discute razonadamente la veracidad de la siguiente afirmación: “Esta biblioteca, por sus características, está enfocada totalmente a un público adulto”.

A continuación se describen las características del marco:

- Situación: Profesional
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Discontinuo.
- Tipo de texto: Descriptivo.
- Aspecto: Reflexionar y valorar.
- Finalidad de la pregunta: Elaborar una reflexión sobre una cuestión que atañe al lector.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2. Máxima puntuación.

Muestra una reflexión adecuada relacionando la situación y la lectura:

- Es un enunciado falso. Hay mucho material, para distintas edades, por lo que puede ser bien utilizada por los pequeños y por los mayores, según lo que necesiten.
- La afirmación no es completamente verdadera. Puede que haya más material para adultos, que son los que más leen y realizan trabajos que necesitan mucha búsqueda de información. Sin embargo, también hay material para niños/as y jóvenes.

Código 1. Puntuación parcial.

La reflexión no es totalmente completa y adecuada:

- El enunciado no es verdadero, no se enfoca solo a adultos.
- Para todos, todo el material puede ser utilizado tanto por niños/as como por adultos, aunque le den distinto uso.

Código 0. Sin puntuación.

No hay respuesta o esta no muestra reflexión:

- No, al contrario, para niños/as, estos tienen todo el material para trabajar.
- El enunciado es correcto; no hay material para niños/as.

PREGUNTA 4.A: La estudiante te ha realizado la siguiente pregunta que debes contestar: “me da igual esperar algún tiempo, pero ¿qué puedo hacer para intentar que traigáis esos libros a la biblioteca?”

A continuación se describen las características del marco:

- Situación: Profesional
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Discontinuo.
- Tipo de texto: Descriptivo.
- Aspecto: Aplicar para decidir.
- Finalidad de la pregunta: Plantear una actuación eficaz ante la situación problemática que se presenta.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2. Máxima puntuación.

Resuelve la situación de una manera práctica y acorde a lo sucedido y a la cuestión planteada mencionando el buzón de sugerencias:

- Puede utilizar el buzón de sugerencias para pedir los libros que necesita.
- “La mejor opción sería escribir una nota y dejarla en el buzón de sugerencias para ver si podemos conseguir los libros”.

Código 1. Puntuación parcial.

Entiende la situación, aunque su actuación práctica planteada no resuelve de forma acertada la problemática planteada, o lo hace de forma incompleta:

- “Puedes poner una queja explicando la situación”.
- “Puedes decirme el nombre y los apuntaré”

Código 0. Sin puntuación.

No plantea una actuación práctica acorde a la problemática tratada:

- “La mejor manera de conseguir los libros es comprándolos en una librería”.
- “No se pueden conseguir los libros aquí de ninguna manera”.

PREGUNTA 4.B: La estudiante te plantea una última cuestión, la siguiente: “¿y para mi hermana pequeña, me podrías recomendar material específico?”

A continuación se describen las características del marco:

- Situación: Profesional
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Discontinuo.
- Tipo de texto: Descriptivo.
- Aspecto: Aplicar para decidir.
- Finalidad de la pregunta: Plantear una actuación eficaz ante la situación problemática que se presenta.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2. Máxima puntuación.

Resuelve la situación de una manera práctica y acorde a lo sucedido y a la cuestión planteada:

- “Tenemos mucho material para los más pequeños, como libros de imágenes, audio libros y libros infantiles, estos últimos para cuando comience a leer”.

- El material que le sugeriría a la estudiante, para su hermana, serían los libros de imágenes y audio-libros.

Código 1. Puntuación parcial.

Entiende la situación, aunque su actuación práctica planteada no resuelve de forma acertada la problemática planteada, o lo hace de forma incompleta:

- “Puedes leerle libros infantiles”.
- “Hay mucho material para niños cerca de la sección de novedades”.

Código 0. Sin puntuación.

No plantea una actuación práctica acorde a la problemática tratada; o bien esta es incongruente respecto a lo contestado en la pregunta 3:

- “Sí, juguetes”.

“Tenemos mucho material para los más pequeños, como libros de imágenes, audio libros y libros infantiles, estos últimos para cuando comience a leer”. (-Respuesta a la cuestión 3: el enunciado es correcto, no hay material para niños/as).

Texto 3: “INFORMACIÓN SOBRE LA DONACIÓN DE SANGRE”.

Contexto para la lectura pragmática.

Hablando con dos amigos acerca de la importancia de donar sangre, uno de ellos, Martín (19 años), explica que donó sangre hace 5 semanas y que, seguramente, la semana que viene vuelva a donar, y os pregunta si queréis ir vosotros también. Ante esto, Manuel (16 años) comenta que nunca donará sangre, pues afirma que seguro que le dolería que le pinchen con una jeringuilla y que le pueden transmitir alguna enfermedad contenida en la jeringuilla, tal y como le sucedió a su bisabuelo, advierte.

A continuación te presentamos un folleto informativo sobre el tema que puede resultarte útil para responder a Martín.

Lectura.



La donación de sangre es esencial.

No existe ningún producto que pueda sustituir por completo la sangre humana. La donación de sangre es, por tanto, irremplazable y esencial para salvar vidas.

En Francia, 500.000 pacientes enfermos se benefician cada año de una transfusión sanguínea.

Los instrumentos utilizados para la extracción de sangre son estériles y de un solo uso (jeringuillas, tubos y bolsas).

Donar sangre no supone ningún riesgo.

Donación de sangre:
Es la forma de donación más conocida y dura de 45 minutos a 1 hora.

Se extrae una bolsa de 450 ml, así como algunas muestras pequeñas sobre las que se realizarán los análisis y controles.

- Un hombre puede donar sangre cinco veces al año; y una mujer, tres.
- Los donantes pueden tener entre 18 y 65 años de edad.

Deben transcurrir ocho semanas entre una donación y la siguiente.

PREGUNTA 1: ¿Cuál es la finalidad de este folleto informativo?

A continuación se describen las características del marco:

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Continuo.
- Tipo de texto: Expositivo.
- Aspecto: Integrar e interpretar. Desarrollar una comprensión global.
- Finalidad de la pregunta: Identificar la idea principal de un texto breve asociando información sucesiva.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2. Máxima puntuación.

Identifica claramente el objetivo de este aviso:

- Aporta información útil sobre la donación de sangre.
- Muestra la importancia de donar sangre y características de ello.

Código 1. Puntuación parcial.

No plantea con total seguridad el fin del texto. Se trata de una información incompleta o no del todo clara:

- Trata cómo donar sangre.
- Habla sobre la donación de sangre.

Código 0. Sin puntuación.

No hay respuesta o esta no identifica la finalidad del texto:

- Hacer que donemos sangre.
- Que Dani done sangre.

PREGUNTA 2: ¿Por qué donar sangre suele durar tanto tiempo (de 45 minutos a 1 hora)?

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Continuo.
- Tipo de texto: Expositivo.
- Aspecto: Integrar e interpretar. Elaborar una interpretación.
- Finalidad de la pregunta: Elaborar una interpretación basándose en una información específica contenida en el texto.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2. Máxima puntuación.

Identifica y justifica claramente el motivo de la larga duración que requiere donar sangre:

- Se extraen distintas muestras para distintos análisis y controles.
- Se extrae bastante sangre, así como otras muestras para otros análisis.

Código 1. Puntuación parcial.

No muestra claramente, o de forma completa, la razón por la que la donación de sangre dura tanto:

- Requiere tiempo por todas las cosas que hay que hacer.
- Se tiene que hacer de manera lenta y con cuidado.

Código 0. Sin puntuación

No hay respuesta o no es adecuada a la cuestión:

- Podrían hacerlo más rápido si quisieran.
- Para no hacerte daño.

PREGUNTA 3: ¿Estás de acuerdo con Manuel respecto al argumento que utiliza para justificar que nunca donará sangre? Justifica tu respuesta.

A continuación, se describen las características del marco:

- Situación: Personal
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Continuo.
- Tipo de texto: Expositivo.
- Aspecto: Reflexionar y valorar.
- Finalidad de la pregunta: Elaborar una reflexión sobre una decisión personal a adoptar en respuesta a la información de un texto.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2. Máxima puntuación.

Valora adecuadamente la relación entre la información del texto y el argumento de Manuel:

- No, el folleto avisa que donar sangre no supone ningún riesgo y que te pinchen es algo que no duele.
- Entiendo que le den miedo las agujas, le pasa a mucha gente, pero no estoy de acuerdo con lo de que le puedan transmitir una

enfermedad, actualmente se llevan a cabo muchas medidas para que donar sangre no sea peligroso.

Código 1. Puntuación parcial.

Hay cierta reflexión, aunque se justifica de manera incompleta o no totalmente acertada:

- No, no tiene nada de razón, está totalmente equivocado.
- No, aunque entiendo el miedo al pinchazo.

Código 0. Sin puntuación.

No hay respuesta o esta no muestra reflexión:

- Sí, tiene razón en lo que dice.
- No, los enfermeros que sacan sangre no van a contagiarte una enfermedad sin que te enteres.

PREGUNTA 4: Martín os ha planteado lo siguiente: “Donar sangre es fundamental para ayudar a los demás, ¿os animáis a donar vosotros la semana que viene?”. Manuel ya ha contestado; y tú, ¿qué responderías? Justifica tu respuesta.

A continuación, se describen las características del marco:

- Situación: Personal
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Continuo.
- Tipo de texto: Expositivo.
- Aspecto: Aplicar para decidir.
- Finalidad de la pregunta: Plantear una actuación eficaz ante la situación problemática que se presenta.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2. Máxima puntuación.

Resuelve la situación de una manera práctica y acorde a lo sucedido y a la cuestión planteada:

- “Tengo 15 años, no puedo donar sangre hasta los 18. Y Martín tampoco puede hasta que hayan pasado 8 semanas desde la última.”.
- “No puedo donar sangre porque aún no soy mayor de edad.”.

Código 1. Puntuación parcial.

Entiende la situación, aunque su actuación práctica planteada no resuelve con claridad la problemática planteada:

- “No, yo lo haré más adelante”.
- “Que vaya él solo, yo no puedo aún”.

Código 0. Sin puntuación.

No plantea una actuación práctica acorde a la problemática tratada; o bien la actuación muestra incongruencia respecto a lo expresado en la pregunta 3:

- “Sí, hay que donar sangre, es muy importante”.
- “Aún no puedo donar, ni lo haría aunque pudiese, ya que duele”.
(-Respuesta a la cuestión 3: “No, el folleto avisa que donar sangre no supone ningún riesgo y que te pinchen es algo que no duele”).



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Texto 4: "GRAFITI".

Contexto para la lectura pragmática.

En una de las paredes de tú colegio es muy frecuente la aparición de pintadas (grafitis). Aunque algunos de ellos son realmente bonitos, este recurrente problema ha generado cierta controversia, con defensores y detractores del arte callejero. Uno de vuestros profesores ha aprovechado esta temática para el planteamiento de un debate que realizaréis próximamente. Habéis dedicado varias sesiones previas al estudio de la cuestión. Sin embargo, se trata de una temática difícil y algunos alumnos/as no tenéis una posición clara al respecto. El profesor que organiza esta actividad ha pedido por escrito a dos profesoras, su opinión sobre la temática de las pintadas en espacios públicos. A continuación os deja los textos para así ayudaros a definir vuestra posición y orientaros de cara a la realización del debate.

Lectura.

<p>Estoy indignada porque es la cuarta vez que han tenido que limpiar y volver a pintar la pared del colegio para quitar las pintadas. La creatividad es admirable, pero la gente debería encontrar otras formas de expresarse que no suponga gastos extra para la sociedad.</p> <p>¿Poe qué nos creáis esa mala reputación a los jóvenes pintando en lugares en los que está prohibido? Los artistas profesionales no cuelgan sus cuadros en las calles, ¿verdad? Lo que hacen es buscar quien les financie y hacerse famosos a través de exposiciones que sí son legales.</p> <p>En mi opinión, edificios, vallas y bancos de los parques son obras de arte en sí mismos. Es realmente patético estropear su arquitectura con graffiti y lo que es más, el método que se utiliza para ello destruye la capa de ozono. Realmente no puedo entender por qué estos artistas delincuentes se enfadan cuando les quitan sus "obras de arte" de las paredes una y otra vez.</p> <p style="text-align: right;">Olga</p>	<p>Hay gustos para todo. Nuestra sociedad está invadida por la comunicación y la publicidad. Logotipos de empresas, nombres de tiendas. Gran número de carteles ilegales pegados por las calles.</p> <p>¿Es esto aceptable? Sí, en general, sí. ¿Son aceptables las pintadas? Algunos dirán que sí y otros que no.</p> <p>¿Quién paga el precio de las pintadas? ¿Quién paga al final la publicidad? Exacto. El consumidor.</p> <p>¿Acaso los que instalan las vallas publicitarias te han pedido permiso? No. ¿Y los que pintan los graffiti sí tendrían que hacerlo? ¿No es todo una cuestión de comunicación, tu propio nombre, el nombre de las pandillas callejeras y las vallas publicitarias de las calles?</p> <p>Piensa en la ropa de rayas y cuadros que apareció hace algunos años en las tiendas y en la ropa de esquí. El estampado y los colores los habían copiado directamente de las floridas pintadas que llenaban los muros de cemento. Es bastante chocante que aceptemos y admiremos estos estampados y colores y que, en cambio, ese mismo estilo en graffiti nos parezca horroroso.</p> <p>Corren tiempos difíciles para el arte.</p> <p style="text-align: right;">Sofía</p>
--	--

PREGUNTA 1: Olga y Sofía, ¿están a favor o en contra de las pintadas en espacios públicos?

A continuación, se describen las características del marco:

- Situación: Educativa
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Múltiple (dos textos continuos).
- Tipo de texto: Argumentativo.
- Aspecto: Integrar e interpretar. Desarrollar una comprensión global.
- Finalidad de la pregunta: Identificar la idea principal de un texto breve asociando información sucesiva.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2. Máxima puntuación.

Identifica claramente la opinión de Olga y Sofía respecto al tema.

- Olga está totalmente en contra de las pintadas mientras Sofía sí que las aprueba.
- Olga cree que estas pintadas no deben realizarse en sitios públicos mientras que Sofía opina que son aceptables, al igual que la publicidad ilegal que encontramos en las calles.

Código 1. Puntuación parcial.

No plantea claramente las posiciones de Olga y Sofía. Se trata de una información incompleta o no del todo clara:

- Olga está en contra y Sofía lo compara con la ropa.
- Olga está indignada y Sofía no.

Código 0. Sin puntuación.

No hay respuesta o esta no identifica las posiciones reflejadas:

- Ambas aprueban la realización de grafitis en sitios públicos.
- Las dos son profesoras, por lo que están en contra.

PREGUNTA 2: En la línea final de su escrito, Sofía afirma “corren tiempos difíciles para el arte” ¿Por qué realiza tal afirmación?

- Situación: Educativa
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Múltiple (dos textos continuos).
- Tipo de texto: Argumentativo.

- Aspecto: Integrar e interpretar. Elaborar una interpretación.
- Finalidad de la pregunta: Elaborar una interpretación basándose en una información específica contenida en el texto.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2. Máxima puntuación.

Identifica y justifica claramente el motivo de la frase citada:

- Se refiere al rechazo generalizado que existe hacia las pintadas mientras que sí se respeta, por ejemplo, la publicidad ilegal.
- Por la negativa visión que tiene la sociedad sobre la realización de pintadas.

Código 1. Puntuación parcial.

No muestra claramente, o de forma completa, el motivo de la cita presentada:

- Se refiere a la realización de grafitis.
- Porque es muy difícil ser artista hoy día, el ejemplo es el grafiti.

Código 0. Sin puntuación

No hay respuesta o no es adecuada a la cuestión:

- Porque es la verdad.
- Hoy día es imposible ganarse la vida como artista, por eso lo dice.

PREGUNTA 3: Tu postura en el debate: ¿será más cercana a la que mantiene Olga, o Sofía? Justifica tu respuesta.

A continuación se describen las características del marco:

- Situación: Educativa
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Múltiple (dos textos continuos).
- Tipo de texto: Argumentativo.
- Aspecto: Reflexionar y valorar.
- Finalidad de la pregunta: Elaborar una reflexión sobre una decisión personal a adoptar en respuesta a la información de un texto.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2. Máxima puntuación.

Determina de forma clara cuál es su posición respecto al tema de acuerdo al contexto y lectura:

- Será más cercana a lo que afirma Olga, estoy totalmente en contra de la realización de pintadas en lugares públicos, comparto todo lo que ha dicho. Los sitios públicos son de todos, no puede cada uno elegir pintarlo a su antojo
- Más próxima a Sofía, las pintadas son otro medio de comunicación y expresión de sentimientos, no deben criminalizarse.

Código 1. Puntuación parcial.

Determina su postura al respecto, aunque se justifica de manera incompleta o no totalmente acertada:

- Estoy de acuerdo con Sofía, las pintadas son arte.
- Coincido con Olga, no me gustan nada las pintadas, quedan muy feas en colegios y en todos los sitios.

Código 0. Sin puntuación.

No hay respuesta o esta no muestra reflexión:

- Con Sofía.
- Con Olga, no podemos permitir las pintadas.

PREGUNTA 4: Durante la realización del debate, uno de tus compañeros ha comentado lo siguiente “Las pintadas en zonas públicas, como nuestro colegio, crean un gasto tonto para la sociedad”. De acuerdo a tu postura frente al tema (descrita en la cuestión anterior), ¿qué podrías aportar a tal afirmación?

A continuación, se describen las características del marco:

- Situación: Educativa
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Múltiple (dos textos continuos).
- Tipo de texto: Argumentativo.
- Aspecto: Aplicar para decidir.
- Finalidad de la pregunta: Plantear una actuación eficaz ante la situación problemática que se presenta.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2. Máxima puntuación.

Resuelve la situación de una manera práctica y acorde a lo sucedido y a la cuestión planteada:

- Diría que estoy totalmente de acuerdo, las pueden realizar en lugares privados propios, pero no en públicos como nuestro colegio, donde gente como yo, por ejemplo, está en contra.
- Le contestaría que no son un gasto, pues no deben quitarse. Los tiempos cambian, los grafitis son una expresión artística moderna. Somos jóvenes y esta es una manera de mostrar nuestra creatividad.

Código 1. Puntuación parcial.

Entiende la situación, aunque su actuación práctica planteada no resuelve adecuadamente la problemática planteada:

- Le contestaría que estoy de acuerdo totalmente, hay que evitar ese gasto.
- Le diría que con la publicidad en las calles ocurre igual.

Código 0. Sin puntuación.

No plantea una actuación práctica acorde a la problemática tratada; o bien esta no es coherente respecto a la respuesta dada a la pregunta 3:

- No comparto su opinión, se equivoca totalmente.
- Le contestaría que no son un gasto, pues no deben quitarse. Los tiempos cambian, los grafitis son una expresión artística moderna. Somos jóvenes y esta es una manera de mostrar nuestra creatividad. (-En la cuestión 3 se ha posicionado a favor de Olga razonadamente: “Será más cercana a lo que afirma Olga, estoy totalmente en contra de la realización de pintadas en lugares públicos, comparto todo lo que ha dicho. Los sitios públicos son de todos, no puede cada uno elegir pintarlo a su antojo”-).

Texto 5: “MACONDO”

Contexto para la lectura pragmática.

El próximo viernes has quedado con dos amigos (Alejandro y Dani) para ir al cine a ver una película dramática de estreno. El caso es que Dani os acaba de avisar de que prefiere no ir al cine, porque ayer vio una película y acabó llorando; “me meto demasiado en las historias que se cuentan”, dice. Alejandro ha dicho que a él le encanta el cine y sí quiere ir; que no entiende la postura de Dani. Han llegado a un acuerdo: como sois tres, y cada uno de ellos tiene una opinión distinta, tú decides qué hacer.

Por si te sirve para reflexionar sobre la cuestión que te plantean tus amigos, te proponemos que leas el siguiente texto:

Lectura.

Macondo.

Deslumbrada por tantas y tan maravillosas invenciones, la gente de Macondo no sabía por dónde empezar a asombrarse. Se trasnochaban contemplando las pálidas bombillas eléctricas alimentadas por la planta que llevó Aureliano Triste en el segundo viaje del tren, y a cuyo obsesionante tuntún costó tiempo y trabajo acostumbrarse. Se indignaron con las imágenes vivas que el próspero comerciante don Bruno Crespi proyectaba en el teatro con taquillas de bocas de león, porque un personaje muerto y sepultado en una película y por cuya desgracia se derramaron lágrimas de aflicción, reapareció vivo y convertido en árabe en la película siguiente. El público que pagaba dos centavos para compartir las vicisitudes de los personajes, no pudo soportar aquella burla inaudita y rompió la silletería. El alcalde, a instancias de don Bruno Crespi, explicó mediante un bando que el cine era una máquina de ilusión que no merecía los desbordamientos pasionales del público. Ante la desalentadora explicación, muchos estimaron que habían sido víctimas de un nuevo y aparatoso asunto de gitanos, de modo que optaron por no volver a ir al cine, considerando que ya tenían bastante con sus propias penas, para llorar por fingidas desventuras de seres imaginarios.”

Gabriel García Márquez. Cien años de soledad (1967).

PREGUNTA 1: ¿Por qué se sintió estafada la gente de Macondo tras ver la película?

A continuación, se describen las características del marco:

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Continuo.
- Tipo de texto: Narración.
- Aspecto: Integrar e interpretar. Desarrollar una comprensión global.
- Finalidad de la pregunta: Identificar la idea principal de un texto breve asociando información sucesiva.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2: Máxima puntuación.

Identifica y justifica claramente el motivo del enfado de la gente de Macondo:

- Han visto a un personaje, que ya murió en una antigua película, en una nueva película. Para ellos es una estafa ya que, si ya murió y lamentaron su pérdida, no puede aparecer como si nada en nuevas historias.
- Han pagado un dinero por ver una película y han observado que uno de los personajes cuya muerte les entristeció en otra película anterior reaparece en esta nueva película caracterizado de distinta manera.

Código 1: Puntuación parcial.

No señala correctamente y de forma completa el motivo del enfado de la gente de Macondo:

- “Habían sido víctimas de un aparatoso asunto de gitanos”. Por ello, se sienten estafados, ya que les han mentado enseñándoles algo que no era real.
- Se sienten engañados por lo ocurrido.

Código 0: Sin puntuación.

- No les gusta el cine.
- Están desilusionados tras ver la película.

PREGUNTA 2: En la línea final del texto, se hace alusión a “fingidas desventuras de seres imaginarios”, ¿a qué se refiere?

A continuación, se describen las características del marco:

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Continuo.
- Tipo de texto: Narración.
- Aspecto: Integrar e interpretar. Elaborar una interpretación.
- Finalidad de la pregunta: Elaborar una interpretación basándose en una información específica contenida en el texto.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2: Máxima puntuación.

- A los personajes de las películas y las historias que interpretan.
- A los sucesos ficticios interpretados por los personajes.

Código 1: Puntuación parcial.

Continúa de forma vaga o incompleta la hipótesis planteada en la cuestión:

- A la falsedad del cine.
- Al incidente que vivieron en el cine.

Código 0: Sin puntuación.

No completa de forma válida la hipótesis.

- A los actores.
- A don Bruno Crespi.

PREGUNTA 3: Tanto en la situación de tu amigo Dani, como en la de la gente de Macondo, se refleja una fuerte implicación sentimental a la hora de ver películas. Desde tu punto de vista, ¿es ilógico que una persona lllore al ver una película?

A continuación, se describen las características del marco:

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Continuo.
- Tipo de texto: Narración.

- Aspecto: Reflexionar y valorar.
- Finalidad de la pregunta: Elaborar una reflexión sobre una actitud personal utilizando la lectura del texto como apoyo para enriquecer la argumentación.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2: Máxima puntuación.

Responde de manera reflexiva, argumentado su contestación:

- No. Es totalmente lógico, ya que al ver una película debes estar integrado en ella también a nivel emocional para poder disfrutarla al máximo. Igual que en ocasiones ríes con películas, en otras es normal llorar.
- Sí. Es ilógico llegar hasta el punto de llorar al ver una historia que no es real. Al fin y al cabo, son actores y actrices que interpretan diferentes papeles. Hay que recordar que estamos en un cine o en el sofá viéndolo, no está pasando en la realidad.

Código 1: Puntuación parcial.

La reflexión no es completa:

- Sí, no tiene sentido llorar al ver algo irreal.
- No, yo siempre lloro al ver una película triste, porque es algo que podría pasarme a mí.

Código 0: Sin puntuación.

Da una respuesta insuficiente o vaga:

- No, no tiene sentido.
- Sí.

PREGUNTA 4: Tus amigos te han preguntado lo siguiente: “¿entonces, vamos al cine o no? Tú decides” Responde y argumenta tu contestación para convencer a ambos.

A continuación, se describen las características del marco:

- Situación: Personal.
- Medio: Impreso.
- Formato de texto: Continuo.
- Tipo de texto: Narración.
- Aspecto: Aplicar para decidir.

- Finalidad de la pregunta: Plantear una actuación eficaz ante la situación problemática que se presenta.
- Formato de pregunta: Respuesta construida abierta.

Código 2: Máxima puntuación.

Resuelve la situación de una manera práctica y acorde a lo sucedido, argumentando correctamente la decisión:

- Vamos al cine. Le diré a Dani que si en algún momento nota que se involucra demasiado en la historia, que recuerde que estamos en la sala de un cine, seguro que así se relaja.
- “Podemos ir al cine y ver alguna otra película. Hasta cierto punto es normal reír o llorar al ver una película, así que, si vemos una película de risa, lo pasaremos todos bien”.

Código 1: Puntuación parcial.

Su actuación práctica planteada no resuelve adecuadamente la problemática planteada o no está justificada de forma completa:

- Yo también lo paso mal, vamos al cine y si Dani y/o yo no nos sentimos bien, salimos de la sala.
- Vamos a cenar y dejamos el cine para otra ocasión, nos ahorramos disgustos así.

Código 0: Sin puntuación.

No plantea una actuación práctica acorde a la problemática tratada; o bien tal actuación no es coherente en cuanto a lo expresado en la pregunta 3:

- Vamos al cine, es el mejor plan posible para un viernes.
- Vamos al cine, le explicaré a Dani que no tiene sentido llorar por ver una película, ya que, al fin y al cabo, todo lo que se cuenta es falso (-en la cuestión anterior ha respondido: “No. Es totalmente lógico, ya que al ver una película debes estar integrado en ella también a nivel emocional para poder disfrutarla al máximo. Igual que en ocasiones ríes con películas, en otras es normal llorar.”-).

- Análisis y procedimiento.

A través del programa de estadística IBM SPSS Statistics 24 hemos realizado distintos de acciones encaminadas al análisis de los estadísticos descriptivos y frecuencias de los distintos tipos de preguntas que consta la prueba, obteniendo así los dato en los que fundamentaremos nuestro análisis: medias, rangos de puntuaciones, desviaciones típicas, frecuencias, porcentajes y desviaciones del conjunto de datos.

Igualmente, hemos aplicado también, la prueba T de Student para comprobar la existencia de diferencias significativas relativas a aquellas puntuaciones que nos resultaban de interés para el estudio, conociendo de este modo los coeficientes de correlación y la significatividad, o no, de las diferencias encontradas.

Este tipo de análisis cuantitativo nos permite establecer valores estadísticos con los que podemos analizar y discutir los puntos referentes a la evaluación de la competencia lectora de lo sujetos informantes.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4. RESULTADOS.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Valoración de la eficacia en la resolución de cada pregunta.

Resulta pertinente comenzar presentando los datos generales en cuanto al éxito en la resolución de los distintos tipos de cuestiones.

Así, en cuanto a la pregunta 1 de cada texto, relativa a la habilidad de integrar e interpretar, y, en concreto, a la destreza de comprensión global, hemos obtenido lo siguiente:

Tabla 1.

Estadísticos

P1Comprensión_global

N	Válido	285
	Perdidos	0
Media		6,20
Mediana		6,00
Moda		6
Desviación estándar		1,821
Varianza		3,315
Rango		10
Mínimo		0
Máximo		10

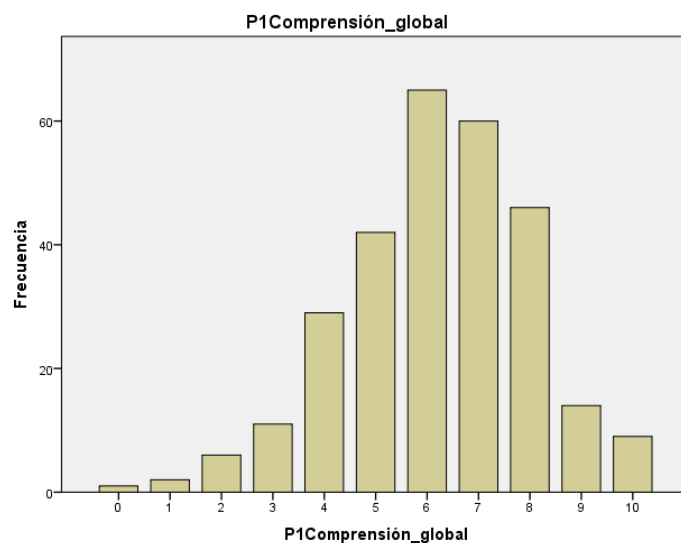


Figura 1. Distribución de frecuencias por puntuación obtenida para P1.

A través de los estadísticos presentados en la *Tabla 1*, observamos una media de 6.20, sobre 10, para la destreza de desarrollar una comprensión global (integrar e interpretar), que, de acuerdo a nuestro marco teórico, es la más sencilla del cuestionario.

Seguimos con la pregunta 2, conectada, dentro de la misma habilidad, a la destreza de elaborar una interpretación.

Tabla 2.

Estadísticos

P2Elaborar_interpretación

N	Válido	285
	Perdidos	0
Media		5,84
Mediana		6,00
Moda		7
Desviación estándar		2,205
Varianza		4,864
Rango		10
Mínimo		0
Máximo		10

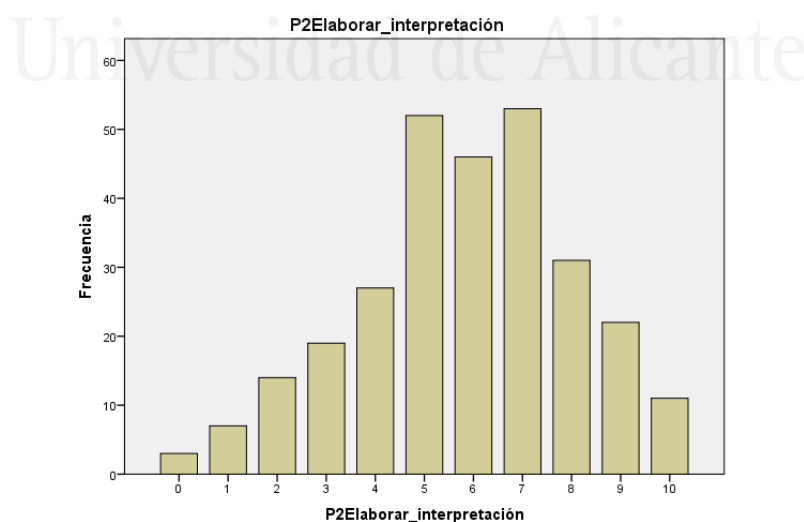


Figura 2. Distribución de frecuencias por puntuación obtenida para P2.

Observamos a través de la *Tabla 2* que, en el caso de la pregunta 2, el alumnado ha obtenido una media algo menor, en concreto de 5.84, sobre 10.

Igualmente, mediante la *Figura 2* podemos valorar las distribuciones de frecuencias, destacando que, de manera algo sorprendente, la mayor frecuencia se encuentra en la puntuación de 7, para la que hay más de 50 alumnos que han obtenido tal valoración.

La pregunta 3, relativa a la destreza de reflexión y valoración ofrece los siguientes resultados:

Tabla 3
Estadísticos

P3Reflexión		
N	Válido	285
	Perdidos	0
Media		6,45
Mediana		6,00
Moda		6
Desviación estándar		2,197
Varianza		4,825
Rango		9
Mínimo		1
Máximo		10

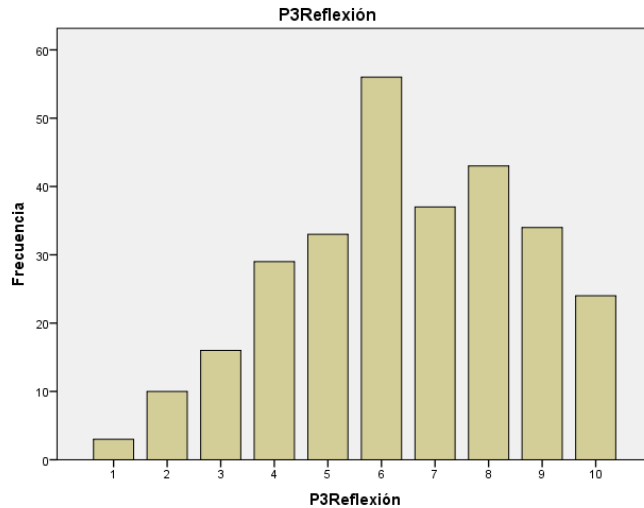


Figura 3.

Distribución de frecuencias por puntuación obtenida para P3.

Para la destreza más compleja dentro de la comprensión lectora, la reflexión, tenemos, de momento, tal y como podemos observar en la *Tabla 3* la media más alta: 6.45. Lo cual resulta bastante sorprendente y confirma un hecho que analizaremos con detalle en apartados posteriores.

De esta manera, nos queda por presentar las puntuaciones de la última tipología de pregunta, la 4, aplicar para decidir. La destreza conectada con la vertiente más práctica de la competencia lectora y que, por tanto, en nuestra prueba, goza de una gran relevancia e interés especial.

Tabla 4
Estadísticos

P4Aplicarparadecidir		
N	Válido	285
	Perdidos	0
Media		9,00
Mediana		9,00
Moda		10
Desviación estándar		4,396
Varianza		19,324
Rango		20
Mínimo		0
Máximo		20

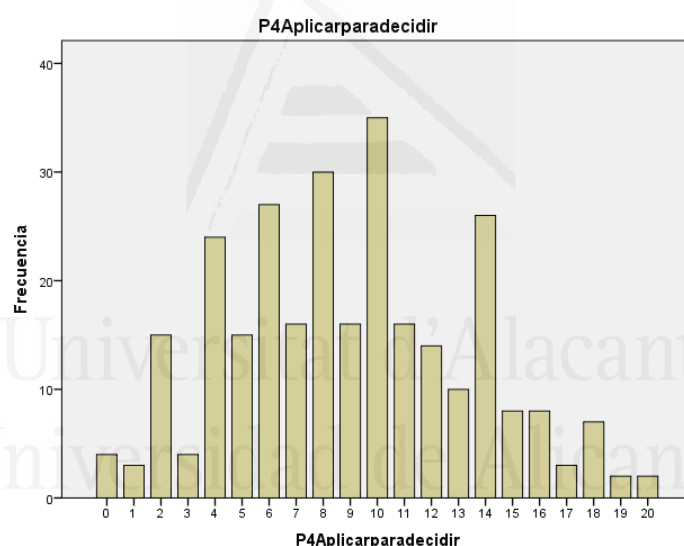


Figura 4. *Distribución de frecuencias por puntuación obtenida para P4.*

Observamos mediante la Tabla 4 una media de 9; pero cabe destacar aquí que esta destreza posee un mayor valor en la prueba y se valora sobre un total de 20, por lo que equivale a 4.5 sobre 10.

De esta manera, podemos observar que las medias relativas a las destrezas que previamente hemos enmarcado dentro del campo estricto de la comprensión lectora se sitúan en el 6.17.

Por lo que se refiere a la destreza de aplicar para decidir, como decíamos, la vertiente más práctica de la competencia lectora, presenta una media de 4.5, puntuación menor que la obtenida en las destrezas relacionadas con la comprensión lectora, evidencia que el alumnado obtiene una evaluación claramente insuficiente en las actuaciones relacionadas con la proyección práctica de la lectura, es decir con las tareas que requerían de toma de decisiones de acuerdo con marco pragmático de lectura y al texto en cuestión.

Comparativa en la resolución a las cuestiones del ámbito estricto de comprensión lectora.

Tras la presentación de los estadísticos descriptivos generales de cada pregunta y las frecuencias estableceremos elementos de relación entre los resultados obtenidos en las cuestiones relacionadas directamente con la “comprensión lectora”

En primer lugar, comenzamos con la comparativa entre las dos destrezas que se enmarcan en la habilidad integrar e interpretar (pregunta 1: comprensión global / pregunta 2: elaborar una interpretación).

Tabla 5.

Estadísticas de muestras emparejadas

	Media	Difer.	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1 PREG 1	6,20	,365	285	1,821	,108
PREG 2	5,84		285	2,205	,131

Como nos muestra la Tabla 5, existe una diferencia de 0.365 entre las medias obtenidas por el alumnado en la resolución de las preguntas 1 y 2, favorable a la cuestión de la destreza de desarrollar una comprensión global, presupuesta como más sencilla. El alumnado ha alcanzado en esta un 6.20, frente al 5.84 de la destreza de elaborar una interpretación.

Tabla 6

Frecuencias y porcentajes para P1: comprensión global

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	1	,4	,4	,4
1	2	,7	,7	1,1
2	6	2,1	2,1	3,2
3	11	3,9	3,9	7,0
4	29	10,2	10,2	17,2
5	42	14,7	14,7	31,9
6	65	22,8	22,8	54,7
7	60	21,1	21,1	75,8
8	46	16,1	16,1	91,9
9	14	4,9	4,9	96,8
10	9	3,2	3,2	100,0
Total	285	100,0	100,0	

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes para P2: elaborar interpretación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 0	3	1,1	1,1	1,1
1	7	2,5	2,5	3,5
2	14	4,9	4,9	8,4
3	19	6,7	6,7	15,1
4	27	9,5	9,5	24,6
5	52	18,2	18,2	42,8
6	46	16,1	16,1	58,9
7	53	18,6	18,6	77,5
8	31	10,9	10,9	88,4
9	22	7,7	7,7	96,1
10	11	3,9	3,9	100,0
Total	285	100,0	100,0	

Las dos destrezas analizadas se encuentran dentro de la habilidad de integrar e interpretar, que, tal como describíamos en el marco de la prueba, ponen el foco en el contenido del texto.

Centrándonos ahora en las tablas de frecuencias, cabe señalar varios aspectos interesantes.

Curiosamente, de acuerdo con la *Tabla 7*, la puntuación 7 ha sido la más repetida para la destreza elaborar una interpretación (18.6%), frente a la puntuación 6, que nos muestra la *Tabla 6*, con respecto a la destreza comprensión global (22.8%).

Igualmente, un 11,6% del alumnado ha logrado situarse en puntuaciones de 8-9 para la pregunta 2, mientras tal logro solo ha sido alcanzado por un 8.1% en la pregunta 1.

En el caso de la pregunta 1, las frecuencias mayores las encontramos en las puntuaciones 6 y 7 (43,9% del total); mientras que en la pregunta 2 se sitúan en las puntuaciones 5 y 7 (36,8% del global).

No obstante, un hecho más representativo de la diferencia en la actuación entre una y otra cuestión es el relativo a que en las puntuaciones que oscilan entre 0 y 4, en la pregunta 1, tenemos al 17,2%; frente a un porcentaje de 24,6% correspondiente a la 2. Se traduce en una mayor cantidad de alumnos (en concreto, un 7,4%) que no alcanza la mitad de puntuación para el caso de la pregunta 2.

De esta manera, observamos diferencias entre estas dos destrezas. Diferencias que, sobre el papel, de acuerdo al marco de PISA, podían esperarse. Pues la realidad es que la destreza de elaborar una interpretación se presentaba como más compleja, al conllevar el manejo de informaciones de mayor concreción, que la de desarrollar una comprensión global sobre el texto en cuestión, que supone plasmar un entendimiento general de lo leído.

Tenemos, además de estas, otra habilidad propia de la comprensión lectora que trabaja PISA: la reflexión y valoración. Teniendo la Tabla 6 y Tabla 7 presentes, seguidamente mostramos una serie de resultados relevantes a nivel comparativo de las preguntas 1 y 2, con respecto a la pregunta 3 (la conectada a la reflexión).

Tabla 8

Estadísticas de muestras emparejadas, 1 y 2, con 3.

		Media	Difer.	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	MEDIA1Y	6,0175	,42807	285	1,71818	,10178
2	PREG3RE	6,45		285	2,197	,130
	F.					

Tabla 9

P3Reflexión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	1,1	1,1	1,1
	2	10	3,5	3,5	4,6
	3	16	5,6	5,6	10,2
	4	29	10,2	10,2	20,4
	5	33	11,6	11,6	31,9
	6	56	19,6	19,6	51,6
	7	37	13,0	13,0	64,6
	8	43	15,1	15,1	79,6
	9	34	11,9	11,9	91,6
	10	24	8,4	8,4	100,0
	Total	285	100,0	100,0	

Nos centramos en la pregunta 3 (destreza: reflexión y valoración), considerando los resultados de las dos tipologías de las preguntas previas.

Recordamos primero la *Tabla 8*, la media correspondiente a la destreza de integrar e interpretar (fruto de la media entre las puntuaciones de las cuestiones 1 y 2) es de 6,0175; mientras, se ha obtenido en la pregunta 3 una media de 6,45 (como ya anticipábamos

anteriormente), lo que muestra que el alumnado ha actuado mejor en esta última, la diferencia precisa es de 0,42807 entre estas dos habilidades (integrar e interpretar, por un lado, y reflexionar y valorar, por otro).

La comparativa de las *Tablas 8 y 9*, considerando las ya plasmadas anteriormente, nos permite extraer datos de enorme interés

En el caso de esta pregunta, las frecuencias se encuentran bastante dispersas; como mínimo 30 estudiantes por encima de cada puntuación entre 5-10 (a excepción de la puntuación 10, en la que situamos, aun así, una cifra bastante alta -24- si la comparamos con el resto de las preguntas). Por tanto, si consideramos 5 o más como una actuación razonable del alumnado en este tipo de cuestión, tendríamos a un total de 227 estudiantes (de un total de 285), lo que representa un 79.65% del total, que ha respondido con eficacia en este tipo de habilidad, a priori bastante compleja.

Señalamos que la mayor frecuencia se encuentra en la puntuación 6, con un 19.6% que ha obtenido esta calificación para la pregunta 3.

Hasta un 20,4% de los estudiantes no alcanzan la puntuación 5, quedándose en puntuaciones situadas del 0 al 4.

Como advertíamos, la media de la pregunta 3 (6.45), es la mayor de toda la prueba. En cuanto a este último resultado, destacamos que se trata de un hecho realmente sorprendente; pues si consideramos lo dispuesto por PISA, su marco y sus pruebas, esta

habilidad (reflexión y valoración) se destaca como la más compleja. Esto último se refleja claramente en su clasificación por niveles; a medida que avanzamos a puntuaciones mayores, es cuando vamos encontrando las acciones complejas que encierra esta habilidad.

En lo que respecta a nuestra línea de trabajo, dejamos constancia de que los resultados de la prueba desarrollada por nuestros informantes son, en este apartado, mejores que los de PISA, aspecto este que nos parece especial relevancia y que comentaremos ampliamente en la discusión.

Resultados de la pregunta 4. Aplicar para decidir

Avanzamos, tras lo expuesto, a la presentación pormenorizada de las frecuencias, en datos absolutos y porcentajes, relativas a la actuación del alumnado para con la pregunta 4, enmarcada dentro del ámbito de la destreza de aplicar para decidir.

Aprovechamos entonces para recalcar la importancia de esta pregunta, pues es la que se encuentra directamente conectada con lo que entendemos por competencia lectora, la habilidad más práctica y perteneciente a la realidad pragmática que describe tan bien PISA en su marco teórico.

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes para P4: aplicar para decidir

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	4	1,4	1,4	1,4
	1	3	1,1	1,1	2,5
	2	15	5,3	5,3	7,7
	3	4	1,4	1,4	9,1

4	24	8,4	8,4	17,5
5	15	5,3	5,3	22,8
6	27	9,5	9,5	32,3
7	16	5,6	5,6	37,9
8	30	10,5	10,5	48,4
9	16	5,6	5,6	54,0
10	35	12,3	12,3	66,3
11	16	5,6	5,6	71,9
12	14	4,9	4,9	76,8
13	10	3,5	3,5	80,4
14	26	9,1	9,1	89,5
15	8	2,8	2,8	92,3
16	8	2,8	2,8	95,1
17	3	1,1	1,1	96,1
18	7	2,5	2,5	98,6
19	2	,7	,7	99,3
20	2	,7	,7	100,0
Total	285	100,0	100,0	

Como ya habíamos supuesto, no sorprende el hecho de que, como vemos en la *Tabla 10*, hasta un 54% del alumnado no llega a la mitad de puntuación (10), quedándose en el rango 0-9.

En ninguna de las anteriores preguntas había pasado que más de la mitad del alumnado participante se quedara en puntuaciones menores de la mitad de valoración posible, de 0 a 4. Lo máximo, había sido un 24,6% en el caso de la destreza de elaborar una interpretación, dentro de la habilidad de integrar e interpretar. Constatamos, pues que la diferencia de la valoración obtenida por debajo del umbral de lo aceptable es dos veces mayor en esta pregunta /relacionada con la competencia lectora) que en aquella que

se consigue un resultado menor de las tres anteriores que, como hemos repetido, se centran en la comprensión lectora

Éxito en la resolución de la prueba en su totalidad.

Nos centramos por el momento, tras la presentación de los datos descriptivos de cada tipología de pregunta y comparativas realizadas, en mostrar cuáles han sido los resultados globales de la prueba.

Así, recordamos que, si sumamos las puntuaciones para cada una de las preguntas y de acuerdo a los cinco textos que componen la prueba, la puntuación máxima que se puede obtener en esta prueba es de 50, tal y como describíamos en el marco teórico de esta.

Tabla 11

Estadísticos globales de la prueba

TOTAL		
N	Válido	285
	Perdidos	0
Media		27,48
Mediana		28,00
Moda		30
Desviación estándar		8,194
Varianza		67,145
Rango		41
Mínimo		6
Máximo		47

Se muestra en la *Tabla 11* que la media, en cuanto a la actuación en la prueba, se sitúa en 27,48, sobre 50, como decíamos anteriormente. Esto se traduce en una puntuación discreta 5,496, si consideramos el dato sobre una puntuación máxima de 10.

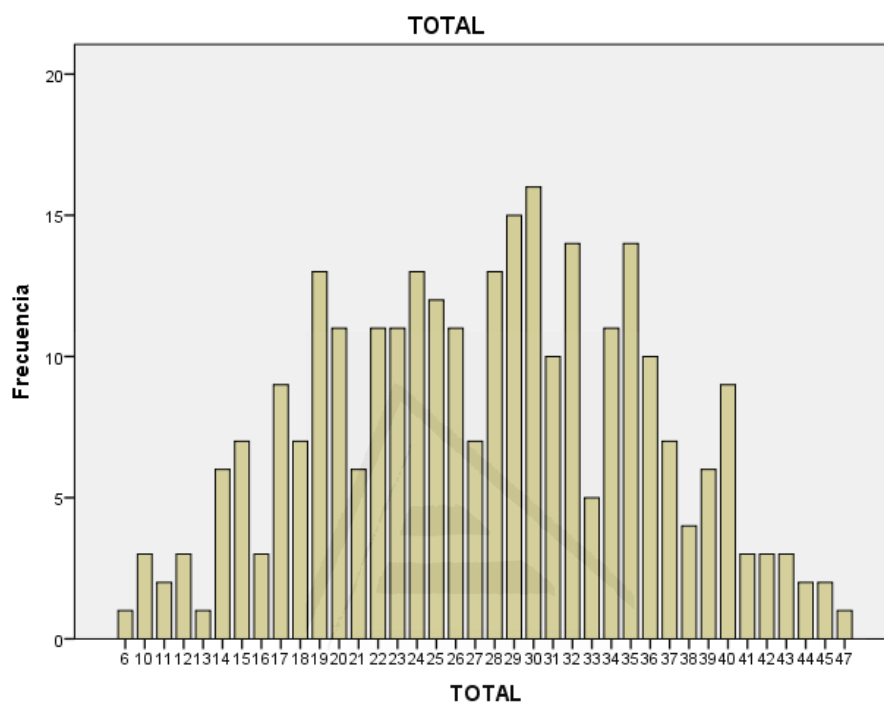


Figura 5. Distribución de frecuencias para la prueba.

En la *figura 5* tenemos las distribuciones para las puntuaciones obtenidas en la prueba. Respecto a ellas, cabe mencionar distintos aspectos que nos resultan interesantes:

La puntuación mínima es 0 y la máxima es de 50. El rango, en la actuación del alumnado, ha abarcado de 6 a 47, por lo que no tenemos estudiantes que se hayan quedado en lo mínimo (no puntuar), ni, por el contrario, hayan alcanzado la puntuación máxima.

La moda, o frecuencia más repetida, es 30, seguida de las puntuaciones 29, 32 y 35; así como, en general, de las puntuaciones

próximas a la media que señalábamos anteriormente. El índice mayor de frecuencia se sitúa, de este modo en el entorno del 65% de la valoración global.

Por el contrario, las frecuencias mínimas se encuentran ambos extremos mencionados (6 y 7).

Un dato de interés resulta la comprobación de globalidad entre los bloques relacionados con la comprensión lectora, por una parte y con la Competencia lectora, por otra. Nos resulta de especial interés, tal como anticipábamos anteriormente, el conocimiento de las diferencias existentes en cuanto a la actuación del alumnado en las preguntas de comprensión y en las de competencia.

Tabla 12
Estadísticos de comprensión y competencia

	Comprensión	Competencia
N Válido	285	285
Perdidos	0	0
Media	6,1743	4,5000
Mediana	6,3333	4,5000
Moda	6,00	5,00
Rango	8,33	10,00
Mínimo	1,67	,00
Máximo	10,00	10,00

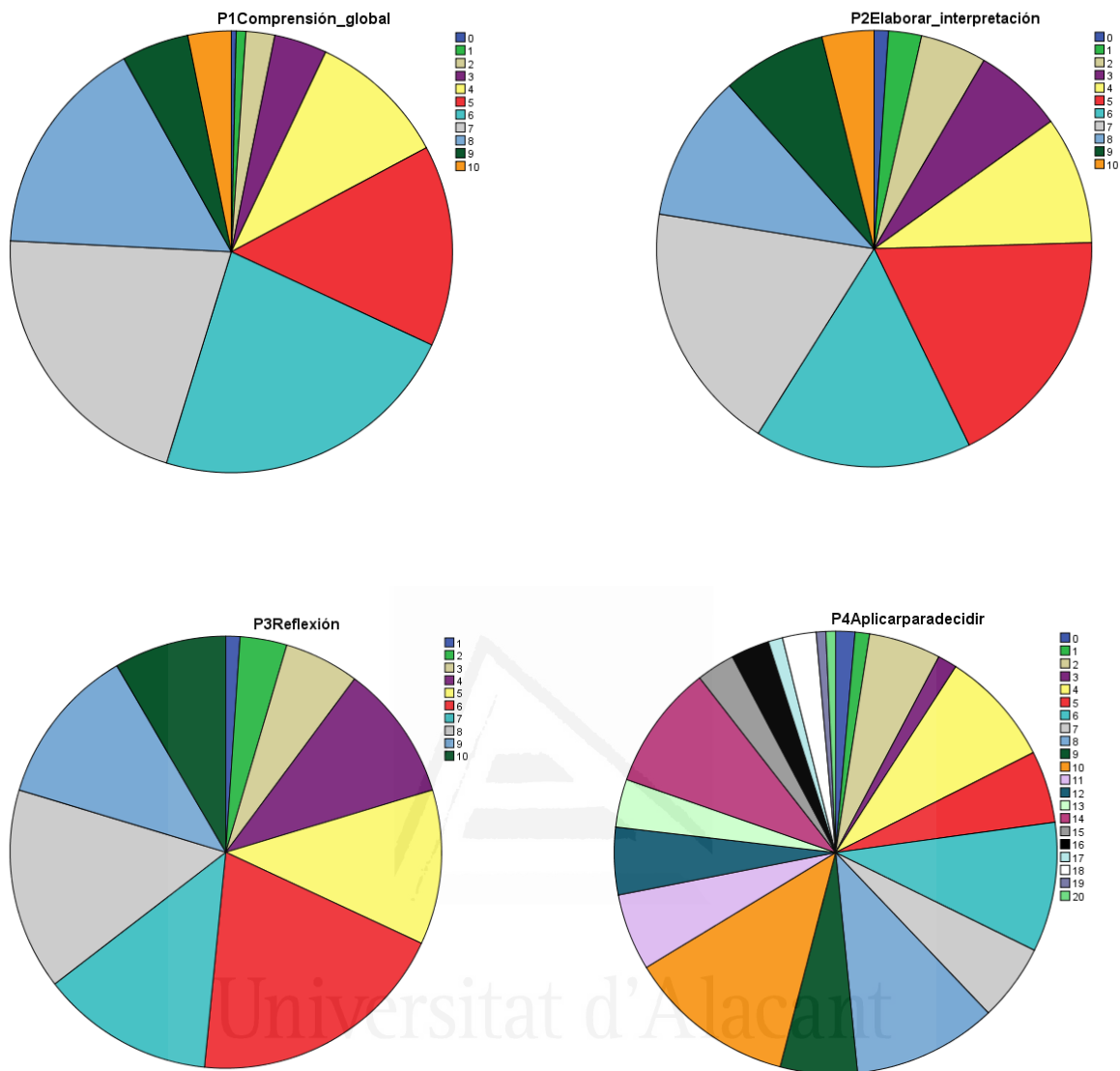


Figura 6. Gráfico de distribución de puntuaciones.

La *figura 6*, mediante los gráficos, viene a explicitar, de manera visual, las frecuencias de cada puntuación de las que hemos hecho mención para cada una de las diferentes preguntas.

Mediante la *Tabla 12* podemos observar las medias, sobre 10 (para que sean fácilmente comparables), respectivas a las preguntas del ámbito de comprensión lectora, frente a la pregunta de competencia.

De esta manera, tenemos una media de 6,17 para la actuación media en las preguntas 1, 2 y 3 (comprensión), frente una media menor en la pregunta 4, en concreto de 4,5 (competencia).

Para poder valorar si la diferencia en la actuación en comprensión y competencia es significativa a nivel estadístico, hemos analizado estas mediante la Prueba t de Student.

Tabla 13

		Prueba de muestras emparejadas							
		Diferencias emparejadas							
			Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza				
		Media			Inferior	Superior	T	gl	Sig.
P ar 1	MCOMP R – MCOMP ET	1,674 27	1,98558	,1176 2	1,442 76	1,905 78	14,2 35	28 4	,00 0

La *Tabla 13* nos presenta la diferencia entre las medias (1,67). Lo realmente importante aquí es la significación bilateral, la cual es menor a 0,05 (la vemos en la última columna: 0,000); ello indica que la diferencia entre ambas es significativa a nivel estadístico.

De tal manera que sí podemos destacar, con total certeza, que el alumnado ha actuado peor en la resolución de las tareas enmarcadas dentro del campo estricto de la competencia lectora. Este hecho resulta realmente relevante en nuestro estudio y será comentado ampliamente en apartados posteriores.

Finalmente, conviene considerar los resultados presentados considerando los de PISA 2015 para poder comparar con los obtenidos y observar así las semejanzas o desigualdades.

España consiguió una puntuación media de 496 puntos, tres puntos por encima de la media de la OCDE, que se situaba en 493.

Para poder dar sentido a esta puntuación, debemos tener presente la descripción de los niveles de rendimiento que presentábamos en el marco teórico,

Se advierte en el informe PISA que, en España, un 25% no llega al nivel 3 de tal clasificación, que planteaba las siguientes habilidades:

“Las tareas en este nivel requieren que el lector localice, y en algunos casos reconozca la relación entre varios fragmentos de información que deben cumplir varias condiciones. Las tareas de interpretación de este nivel requieren que el lector integre varias partes de un texto con el fin de identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. tienen que tener en cuenta muchas características al comparar, contrastar o categorizar. A menudo, la información requerida no es prominente o hay mucha información que compite; o hay otros obstáculos en el texto, como ideas que son contrarias a lo esperado o negativamente redactadas. Las tareas reflexivas en este nivel pueden requerir conexiones, comparaciones y explicaciones, o pueden requerir que el lector evalúe una característica del texto. Algunas tareas reflexivas requieren que los lectores demuestren una buena comprensión del texto en relación con el conocimiento

familiar, de cada día. Otras tareas no requieren la comprensión de textos detallados, pero requieren que el lector recurra al conocimiento menos común.”

(MECD, 2015, 84)

La mayoría porcentual (un 32%) la encontramos situada en este nivel, y el alumnado restante (29%) en niveles superiores. Esto lo vemos en la siguiente figura:

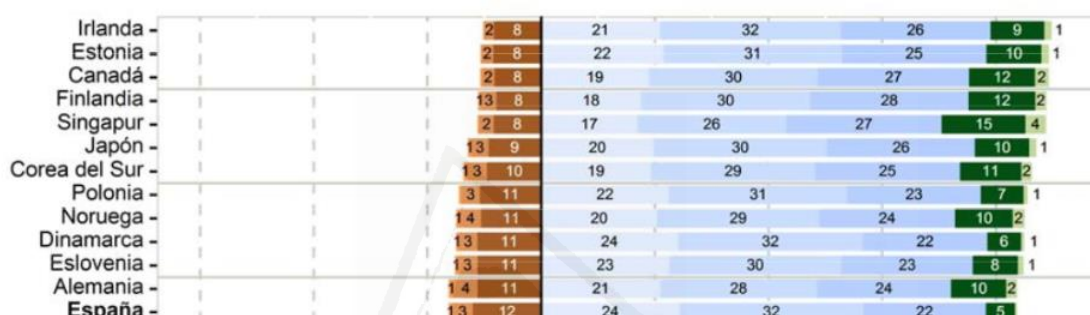


Figura 7. Distribución de PISA por niveles (MECD, 2015, 86)

El sistema de calificación de PISA es bastante complejo. Para exponerlo de la manera más clara, rescatamos unas palabras de un correo del INEE, tras consultar con ellos las dudas respecto a esta problemática:

“La puntuación en PISA se ajusta a una distribución con media 500 y desviación típica 100, calculadas con todos los estudiantes que participan en el estudio. Como distribución continua, teóricamente, esta no tiene ni mínimo ni máximo.

En la distribución normal, aproximadamente el 68% de los estudiantes obtendrían entre 400 y 600 puntos; el 95%, entre 300 y 700; y el 99% entre 200 y 800.

Por otro lado, la distribución de preguntas entre los estudiantes sigue un modelo de bloques, esto es, cada uno de ellos hace solo una parte de la prueba.” Por ello, no hay ningún estudiante que responda a todos los ítems correctamente, puesto que no se le plantean todos los existentes.”

Teniendo en cuenta estas dificultades, y a pesar de ellas, estableceremos aquellas comparaciones que sí se puedan realizar, y nos resulten orientativas.

España, como advertíamos, obtuvo una puntuación de 496. Apreciamos la información que nos aporta PISA con respecto a la calificación, que en términos prácticos situaría su máximo alrededor de 800. Esto, sobre 10, tras realizar los cálculos pertinentes, equivaldría a una media numérica de 6,2.

Volvemos entonces a la media obtenida en nuestra prueba para los aspectos trabajados dentro de la comprensión lectora. Esta era de 6,17. Muy similar a la de PISA, aunque eso sí, cabe recordar que en nuestra prueba se trabajaba con los aspectos de integrar e interpretar, además del de reflexionar. De manera que se obviaba el aspecto de acceder y obtener, que describe las habilidades más básicas, conectadas, en su mayoría, con la localización y recuperación de información literal aparecida en el texto.

Por todo ello, cabe la reflexión sobre si, en realidad, la actuación, ha sido mejor, dentro del ámbito estricto de la comprensión lectora, en nuestra prueba o en PISA. Trataremos ello en el apartado de discusión.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



5. DISCUSIÓN.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Corresponde en este capítulo dar cuenta justificativa de cómo los resultados obtenidos en nuestro análisis, realizado sobre los niveles de desarrollo de la comprensión y la competencia lectora de alumnos de cuarto de la ESO, dan cuenta de los objetivos que nos planteábamos y si permiten la corroboración de nuestras hipótesis de investigación.

Como cada objetivo se encuentra relacionado con cada una de las hipótesis planteadas, abordaremos este análisis de manera conjunta cada uno de los objetivos/hipótesis con el fin de presentar de la manera más clara y sistemática las implicaciones que estos resultados plantean.

El primer objetivo de este trabajo se centraba en la conveniencia de diferenciar teóricamente y en sus componentes esenciales dos conceptos que en muchas ocasiones se han venido utilizando como sinónimos: Comprensión lectora y Competencia lectora, estableciéndose como hipótesis de evidencia que, definidos teóricamente y perfilados los elementos que integran cada una de las habilidades, podrían ser evaluadas por separado de manera que ambas obtuvieran resultados diferenciados que justificasen su diferenciación.

Los resultados obtenidos y reflejados en las tablas 1 a 3 determinan la evaluación de los niveles de comprensión lectora estableciéndose unas medias en cada una de los tres niveles que van desde el 5.84 hasta 6,45

Mientras, en la Tabla 4, observamos la media obtenida para con las preguntas del ámbito de la competencia lectora; un 9 sobre 20. Ello, sobre 10 (como se ha medido para las cuestiones de comprensión lectora) equivale a un 4.5.

Si las medias de las preguntas de comprensión lectora se sitúan dentro de un rango de 0.6, la competencia lectora se localiza a una distancia de 1.33 con respecto al límite inferior de la comprensión.

Esta distancia es clave. Es tal diferencia la que nos lleva a afirmar que, efectivamente, comprensión lectora y competencia lectora no son lo mismo.

Más adelante profundizaremos en el contenido de esta distancia, en el qué supone los resultados de cada una; pero, con respecto a nuestro primer objetivo, y su hipótesis conectada, lo que nos interesa es el hecho de que se ha dado una diferencia importante en la contestación a estos distintos tipos de cuestiones.

De esta manera, mediante la evidencia práctica podemos acompañar las argumentaciones teóricas antes expuestas, Pues si bien había diferentes expertos y estudios que apuntaban a la diferenciación entre ambos conceptos, nos faltaban precedentes prácticos, trabajos que trataran de apoyar todas estas disquisiciones,

El hecho de que se hayan obtenido diferentes resultados sienta las bases para distanciar estos conceptos y, a continuación, continuar en este estudio para el análisis del qué suponen los resultados obtenidos en relación a los objetivos e hipótesis restantes.

Queda plasmado ello en la definición que propone PISA sobre el concepto que ella misma crea, la competencia lectora:

Recuperamos, en primer lugar, una definición que consideramos bastante acertada y con la que la mayoría de los expertos están de acuerdo, respecto a la comprensión lectora:

“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)

Aquí, María Jesús Pérez Zorrilla hace referencia a los elementos clave de que toda definición de comprensión lectora debe considerar: el texto y el intertexto lector del individuo. Señala que la comprensión es la consecuencia de la relación entre ambos, surgida a partir de un elemento que es el requisito de acceso: la descodificación.

Leer es comprender, que decía Mendoza (2001), y la comprensión, como queda claro, resulta de la relación de tales elementos.

Por otro lado, en cuanto a la competencia lectora, conviene considerar la definición que da PISA, pues esta crea tal concepto:

“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, 2015; 34).

A nivel teórico, la diferenciación entre ambos conceptos puede observarse de manera clara. Ya en nuestro marco teórico utilizábamos el propio fundamento de las pruebas PISA y los estudios de diferentes expertos para marcar que la comprensión lectora se enmarca dentro de la competencia lectora (competencia lectora es comprender, que dice PISA), por lo que esta última necesita

irremediabilmente de la primera, pero no se queda ahí, va más allá, precisa de la acción práctica que tenga como resultado la solución del requerimiento social o personal que lleva al individuo a realizar esa lectura concreta.

De esta manera, mientras que la comprensión plasma la reflexión fruto de la relación entre lector y texto, de acuerdo a las particularidades de la lectura (esta depende del lector e incluso, del momento en el que la realiza), la competencia, abarcando la comprensión, se desplaza totalmente al nivel pragmático, al leer para conseguir una meta social o personal.

No somos los primeros en tratar esta temática. En otros estudios, como el de Salazar (2011), se analiza y reflexiona acerca de si PISA evalúa la denominada competencia lectora, concluyendo que se queda en la comprensión lectora, marcando ya las distancias que también hemos tratado aquí, entre la denominada comprensión y la competencia.

Por todo ello, en el espacio teórico, podemos afirmar, sin equivocarnos, que existen dos realidades, dos conceptos relacionados entre sí, pero diferenciables desde el punto de vista didáctico y atendiendo a sus niveles de respuesta evaluadora.

El segundo objetivo de nuestro estudio se centraba en la confección de un instrumento que se aproximara a la valoración de la aplicación de la competencia lectora para su resolución.

Asimismo, la hipótesis conectada suponía que el alumnado actuaría con menor eficacia en las tareas del ámbito estricto de la competencia lectora, al abarcar esta a la comprensión y, además de

ello, llegar a una dimensión totalmente práctica; siendo así más amplia y compleja.

Isabel Solé (1992) diferenciaba hasta 9 fines de lectura, exponiendo que el lector experto se diferencia del novato, principalmente, por el hecho de que el primero era capaz de, teniendo bien presente su fin de la lectura, marcar los objetivos concretos que mueven su lectura, de manera que sabe qué información necesita y para qué.

Estas dos últimas cuestiones juegan un papel crucial, está claro que el intertexto del lector es muy relevante, pero, además, el lector experto pone en juego su intertexto teniendo presente que el motivo por el que está leyendo el texto en cuestión y, de acuerdo a sus objetivos, se relaciona con el texto de una u otra manera.

En la escuela, el problema que surge es que los textos que se leen suelen ser el fin en sí mismo, el alumnado percibe que lee para responder unas cuestiones y ya está. De manera que su finalidad es contestar cuestiones que se mueven puramente en el ámbito del entendimiento, asimilando que, si saben contestar, es que han entendido el texto correctamente. La comprensión es el objetivo de su lectura.

No hay, por tanto, objetivos sociales y/o personales (más allá de sacar buena nota) involucrados en la lectura. No son, así, lecturas que puedan darse en su día a día cotidiano; pues no hay contexto que les lleve a realizar esas lecturas para así satisfacer unas necesidades.

En nuestra prueba, para poder trabajar la competencia lectora, o, por lo menos, aproximarnos al máximo a ella, se requiere, sí o sí,

que haya objetivos que marquen las finalidades, sociales o personales (de acuerdo a PISA), por las que se realiza tal lectura, de manera que las cuestiones a responder posteriormente, se relacionarán, necesariamente, con el contexto que marcaba para qué se lee.

De ahí que se haya introducido el marco pragmático de lectura, para dotar de sentido pragmático a tal.

Igualmente, somos conscientes de que este hecho dificulta la lectura, en tanto en cuanto los estudiantes no están acostumbrados a llevar a cabo este tipo de lecturas competenciales, por llamarlas de algún modo. Si el fin, en sus lecturas cotidianas, era la comprensión como tal, ahora deben resolver problemáticas variadas que exigen de la lectura; actividad con la cual no están acostumbrados a lidiar.

Estos hechos, ligados con que la competencia abarca a la comprensión, son los que nos llevaban a presuponer que, seguramente, el alumnado no actuaría con el mismo grado de eficacia en las tareas de competencia, siendo resueltas estas con menor éxito, mientras que las cuestiones de comprensión, con las que están más habituados y que no llegan al ámbito pragmático del que tanto hemos hablado, no crearían, por regla general, tantas dificultades.

Las medias obtenidas en el campo de la comprensión oscilan alrededor del 6, de la siguiente forma:

- Cuestión 1 (integrar): 6,20.
- Cuestión 2 (interpretar): 5,84.
- Cuestión 3 (reflexionar): 6,45.

Si redondeamos a la unidad, como advertíamos, nos quedamos en el 6 en todas las preguntas del ámbito estricto de la comprensión lectora, sin entrar a valorar la dificultad que encierra cada aspecto.

Mientras, el caso es distinto en el campo de la competencia lectora:

- Cuestión 4 (aplicar para decidir): 4,5.

Observamos aquí una media realmente menor, hasta un punto y medio más bajo con respecto al 6 en el que situábamos la eficacia obtenida para la comprensión lectora,

Rescatamos aquí la definición de competencia lectora:

“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” (MECD, 2015, 56)

Isabel Solé (2012) calificaba de muy ambiciosa la definición de PISA para la competencia lectora, afirmando que este término, tal y como lo describen, se relaciona con un proyector personal que implica desarrollo, crecimiento e inserción social, lo cual aumenta potencialmente la dificultad tanto de aplicar la competencia lectora como su evaluación.

La competencia lectora, tal y como viene descrita, podemos afirmar, sin equivocarnos, que es algo que no se trabaja, por lo menos de manera habitual y consciente, en clase. En todo caso, es algo que está alejado de las típicas pruebas de comprensión lectora que presentábamos en el marco teórico o los textos que suelen leerse, respondiendo las cuestiones pertinentes, en las áreas lingüísticas,

Estaría, incluso, más cerca de trabajar tal competencia, áreas como matemáticas; en los casos tales que los problemas están debidamente contextualizados y son significativos para el alumnado, en tanto en cuanto pueden sentirse partícipes de estos problemas, al describir situaciones cercanas a la realidad del alumnado, que exigen que el alumno/a se involucre en su resolución.

La actuación del alumnado en la resolución de las cuestiones de competencia lectora nos deja datos muy interesantes.

Considerando el 5 como la puntuación media, el colectivo de participantes no ha logrado llegar a tal calificación, rigiéndonos por la media aritmética

Hasta un 54% de los estudiantes se quedan en puntuaciones iguales o inferiores a 4.5.

Solamente un 10,5% logra sacar una puntuación mayor a 7.

La diferencia, como marcábamos, ha sido notoria con respecto a la eficacia de estos mismos estudiantes en las tareas de comprensión lectora. Sin equivocarnos, nos reafirmamos en nuestra hipótesis que avanzaba que el alumnado actuaría peor en las tareas de competencia lectora, pues la complejidad aumenta y su relación con esta tipología de tareas es nula o muy escasa.

El tercer y último objetivo tiene especial importancia al involucrar la comparación de esta prueba con PISA; pues como hemos advertido en numerosas ocasiones anteriormente en la prueba confeccionada para este estudio partimos del referente teórico que marca PISA para sus pruebas, pues tenemos claro que a nivel teórico plasma casi a la perfección la realidad de la comprensión lectora.

En nuestra prueba, por tanto, tratábamos de aprovechar ese fundamento para poder llevar a la práctica lo que consideramos que no ha hecho PISA, la inclusión del trabajo de la competencia lectora.

La hipótesis ligada a este objetivo marca que al introducir el marco pragmático de lectura en nuestra prueba (lo cual tiene por fin contextualizar la misma, ayudando a la integración del alumnado en la lectura) se conseguirá que los estudiantes, apoyados en él como fundamento de su actuación, resuelvan con mayor eficacia las tareas relativas al entendimiento.

“La comprensión lectora es la habilidad para extraer el significado del texto” (Alonso & Mateos, 1985, 7).

Podríamos afirmar que la anterior definición de comprensión lectora es bajo la que han trabajado la mayoría de pruebas que se han confeccionado para medir tal.

Todas estas pruebas (hemos presentado muchas de ellas en nuestro marco teórico) ponen el foco en el contenido del texto, por lo que se centran, principalmente, en su significado.

Por tanto, resulta, en cierta medida, poco coherente, que en muchas de estas pruebas se hable de la importancia de la relación entre texto y lector, si llevado a la práctica vierten absolutamente todo el protagonismo al primero.

En algunos casos se concede importancia al lector, pero no a su intertexto ni en términos de su reflexión acerca del texto, sino que, cuando esto ocurre, se miden parámetros tales como la fluidez de su lectora, la velocidad o, en ocasiones, la amplitud de su vocabulario.

Un ejemplo de lo anterior es la prueba de Eficacia lectora, de 1994, elaborada por Bisquerra, en la que, mediante preguntas de

opción múltiple, mide la comprensión, a la vez que también se ocupa del factor de la velocidad lectora.

Las pruebas que comienzan a interesarse por el papel del lector son aquellas en las que ya se incluyen cuestiones en las que requiere el papel activo del lector para, como mínimo, no solo para localizar informaciones del texto o recuperar contenidos de tal, sino que involucran, además, acciones tales como la reflexión.

Aquí ya introducimos a las pruebas PISA, que categorizan sus preguntas en tres tipos, siendo uno de estos la reflexión y valoración crítica del contenido del texto.

La innovación, en lo relativo a las pruebas de comprensión lectora, ha llegado, en los últimos años, en términos de medir el entendimiento en textos digitalizados. Como es el caso de la prueba EDILEC. Esta, por ejemplo, aporta recursos útiles, pues, en función de la eficacia del alumnado, le ofrece textos de menor o mayor complejidad. Pero, ojo, se está midiendo aquí la lectura digitalizada, que viene a ser la misma que la tradicional, pero en soporte electrónico. No mide, así, la eficacia de un usuario competente en lectura digital. Término que trataba acertadamente Romero (2014), exponiendo las inmensas posibilidades de la lectura digital, caracterizada por el hipertexto, la velocidad de esta lectura tan abierta y discontinua, en la que el lector debe tener un sentido crítico que le permita una buena interacción con la información que recibe. Queda entonces esta línea todavía abierta.

Pero, en nuestro caso, la innovación que pretendíamos viene marcada por la valoración del papel de lector. Algo realmente necesario, como venimos explicando. En pocas ocasiones, y no de

la manera que se merece, se ha considerado la valoración de la reflexión y toma de decisiones del lector con respecto al texto.

Aquí es donde entra en juego el marco pragmático de la lectura. Lo ideal, es que este sea presentado oralmente al alumnado, de manera que este conozca para qué se va a realizar la lectura en cuestión y, posteriormente, pueda responder a cuestiones del ámbito puro del entendimiento, por un lado, y, por otro, cuestiones que involucran a la competencia lectora, necesitando así, además, de su reflexión y toma de decisiones, de su saber competencial en este campo.

Partíamos de que, si se da un contexto a la lectura, se involucra más al alumnado, lo cual hace que este pase de leer por leer para responder unas cuestiones, al papel activo para resolver problemáticas de carácter personal y/o social.

Para realizar tal comparación, debemos recuperar la información del informe PISA, máximo referente teórico para nuestro trabajo.

España, tal y como decíamos en el apartado anterior, obtuvo, de acuerdo al MECD (2015), una puntuación de 496. Sobre 10, ya apuntábamos, que equivale a una media de 6,2.

Por otro lado, teníamos la puntuación media de nuestra prueba, que se quedaba en un 6.17. Resulta, cuanto menos curioso, lo cercano que se encuentran las puntuaciones obtenidas en ambos estudios.

En todo caso, dados tales resultados, estamos en condiciones de rechazar nuestra última hipótesis inicial.

La comparación resulta mucho más compleja de lo que pueda parecer a simple vista. La diferencia no se limita a 0,03. Debemos tener en cuenta varios hechos más:

- En nuestra prueba no se han incluido las preguntas de PISA relativas a la tipología de obtener y recuperar información literal del texto. Esta es la variedad de preguntas más sencillas dentro de las tres que plantea PISA.

- En PISA, no hay mínimo y máximo como tal en las puntuaciones; debemos considerar que los distintos estudiantes no trabajan los mismos textos y cuestiones cuando participan en estas pruebas de la OCDE. El éxito de los estudiantes de cada país se valora mediante la comparación con respecto a la media obtenida por el total de países.

No obstante, y a pesar de tales hechos, esperábamos que la eficacia de respuesta a nuestras preguntas de comprensión lectora fuera algo mayor a lo que ha resultado.

De esta manera, muy a nuestro pesar, no podemos afirmar que el alumnado ha actuado mejor en nuestra prueba para las cuestiones de comprensión lectora.

La refutación de nuestra hipótesis cabe señalar, no nos lleva a afirmar, por el contrario, que el alumnado, dado el marco pragmático, haya actuado peor. Simplemente, dada la comparación y los condicionantes, no se dan las circunstancias que nos permitan afirmar, y no equivocarnos, que el marco pragmático que incluía nuestra prueba haya hecho que las cuestiones de comprensión lectora estén mejor resueltas (aunque no deja de ser llamativo e interesante lo acontecido en la pregunta de reflexión).

Para cerrar este apartado, recordamos un hecho que consideramos crucial tras el análisis de los resultados. Si bien es cierto que estos no nos permiten enunciar que la introducción del marco de lectura mejore la respuesta del alumnado a las cuestiones del ámbito del entendimiento, las diferencias encontradas entre las preguntas del campo de la comprensión y las de la competencia sí han sido, sin duda alguna, considerables y, por ende, relevantes.

Son estas las que nos permiten vislumbrar que tenemos, por así decirlo, dos tipos de preguntas, conectadas pero distintas. Es algo que encaja a la perfección con nuestro marco teórico y con otros tantos artículos como el de Alcaraz et al (2013), en el que se pone de manifiesto que la comprensión y competencia evidencian realidades distintas, enlazadas, pero en las que, a su vez, hemos de asumir que la competencia abarca dentro de ella a la comprensión.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6. CONCLUSIONES.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Desde el comienzo de esta línea de investigación, hace más de 5 años de ello, venimos destacando que a nivel teórico no resulta difícil discernir la separación entre comprensión y competencia lectora, entendida esta como la capacidad del lector para acudir a los mensajes escritos para buscar en ellos respuesta a sus inquietudes, curiosidades o dudas y para encontrar información o mecanismos eficientes que sirvan de “solución” para solventar problemáticas de distinto tipo que se le planteen en su vida real. E, igualmente, afirmábamos que esta posible especificidad conceptual no contaba con un respaldo práctico que evidenciara su posible evaluación o su distribución en niveles.

La presente investigación pone de manifiesto, en primer lugar, que es posible diseñar instrumentos de evaluación para la competencia lectora, entendida tal y como se define con enorme precisión conceptual en los documentos PISA. Al mismo tiempo hemos demostrado que la evaluación de la comprensión lectora arroja resultados diferentes y complementarios de los que nos ofrece la evaluación de la competencia, lo que nos lleva a dos conclusiones altamente significativas y de enorme rentabilidad en el espacio propio de la didáctica de la lectura.

La primera de ellas es que a la hora de evaluar los rendimientos relacionados con las destrezas lectoras deberíamos diferenciar aquellas que se relacionan con la comprensión lectora (niveles de reconocimiento, interpretación y reflexión de la información de un mensaje), y las que se manifiestan en la trascendencia de esta habilidad al proyectarse sobre la capacidad de analizar la información para “decidir”, es decir, la capacidad para recurrir a mensajes escritos para encontrar instrumentos adecuados para solventar cuestiones y

problemáticas de la vida real, es decir, para trascender las habilidades cognitivas y proyectar en actuaciones directas la que hemos llamada competencia lectora.

Estos elementos proyectan sobre la actuación didáctica en el aula espacios de trabajo que nos obligan a replantear las estrategias de actuación en lo referente a los procesos de enseñanza y ampliación de las competencias lectoras. En primer lugar, porque determinan la necesidad de plantear un espacio de actuación didáctica novedoso en relación con la competencia lectora: la lectura entendida en el marco de las finalidades específicas: “leer para...” Esta opción reubica los procesos lectores en la escuela en el espacio de la innovación al superar el modelo tradicional de la lectura ensimismada, es decir, que se cierra en sí misma (leer para descubrir lo que nos dice el texto o lo que quiso decirnos el emisor) y abrirnos a la lectura pragmática, o lo que es lo mismo, a la lectura “útil” o finalista: leer para...

Al mismo tiempo hemos podido comprobar que los modelos empleados hasta el momento con mayor eficacia para la valorar los rendimientos de la actividad lectora se proyectan esencialmente sobre lo que hemos denominado comprensión lectora y determinan un espacio de valoración que no permite valorar los niveles de desarrollo o maduración pragmática de los nuevos lectores. Podríamos afirmar que, de alguna manera, se produce un fraude en evaluación al confundir los niveles de comprensión lectora del alumnado con los de competencia lectora, de manera que cuando afirmamos un adecuado (o inadecuado) desarrollo de la competencia lectora, lo que queremos decir es que el nivel de desarrollo de la

comprensión lectora, en algunos de sus componentes o en todos ellos, es adecuado (o inadecuado).

Pero este hecho trae aparejada otra consecuencia que nos parece significativa: el nivel de desarrollo o de respuesta del alumnado de secundaria es menos favorable en lo que se refiere a la competencia que en lo relacionado con la comprensión. La conclusión a la que podemos llegar se relaciona con el hecho de que en las aulas no se trabaja de manera ordenada y sistemática la competencia lectora, sino especialmente algunos de los elementos en los que se apoya la comprensión. Aunque, como hemos señalado, la competencia lectora abarca y se apoya en la comprensión de los mensajes leídos, no es menos cierto que la falta de estrategias encaminadas a proyectar pragmáticamente lo leído hace que el alumnado tenga más dificultades en el desarrollo de esta habilidad y, en consecuencia, presente un rendimiento menor, ostensiblemente más bajo, que en la habilidad de la comprensión. Significa este hecho una llamada de atención a las estrategias de actuación en las aulas en lo relativo a la enseñanza de la lectura: aprender a leer implica desarrollar las opciones propias de la actuación pragmática como colofón directo y esencial de la actividad lectora.

En este sentido, como hemos podido demostrar en nuestro trabajo, el establecimiento de un “contexto de lectura” como estrategia de actuación previa a la lectura permite, de alguna manera, acercar al lector a la situación pragmática de lectura, dibujando un “escenario lector” en el que la lectura se convierte en una herramienta específica para dar respuesta a unas inquietudes que plantean la necesidad de actuar en el escenario definido como espacio de lectura. Es evidente que este modo leer condiciona el sentido y las

modalidades de la propia lectura, pero permite dos circunstancias que determinan el mayor alcance de la actividad lectora:

- a) Marcan la finalidad como causa eficiente de la lectura al encaminarla hacia una meta definida, lo que convierte la lectura en una actuación coherente y ordenada a un fin.
- b) Convierten el acto de leer una actividad práctica que evidencia su utilidad: finalmente el aprendiz descubre que leer sirve para algo más allá de la mera utilidad académica o escolar.

Finalmente, podemos concluir que se ha demostrado de nuevo que PISA centra su esfuerzo evaluador en la comprensión lectora, no en la competencia lectora tal y como el propio organismo la define. Este dato viene a corroborar afirmaciones en el mismo sentido que ya se habían adelantado y pone de manifiesto que, aunque el dato no invalida el rigor científico del modelo ni el valor significativo de los resultados, se hace necesario repensar los objetivos de la enseñanza de la lectura y actualizar las estrategias de actuación didáctica que permitan el acceso a la evaluación de la competencia lectora y, por lo tanto, a su desarrollo didáctico específico en las aulas.

Algunas palabras de la proyección de nuestra propuesta.

La comprensión lectora está lo suficientemente estudiada en su concepción convencional, sin entrar a la lectura digital y sus peculiaridades, que hoy día siguen cambiando la relación entre texto y lector. Si bien es cierto que siempre cabe la mejora, cuenta la comprensión lectora con marcos teóricos sólidos que analizan las peculiaridades de la relación entre texto y lector, así como con diversas metodologías para su trabajo en el aula y estrategias para la autorregulación de esta habilidad, caracterizada por la

construcción de puentes de significado entre lo que el lector sabe y lo nuevo que le aporta el texto mediante su lectura.

El caso de la competencia lectora es diferente. Su identificación teórica se sustenta bajo el paradigma de PISA, si bien este es el más importante en el panorama internacional, no contamos con demasiados estudios sobre ella.

Nuestra aportación podría servir como punto de partida para su continuidad y desarrollo respecto tanto a la investigación como para con la manera de desarrollar la comprensión y competencia lectoras en las aulas.

Diferenciamos de este modo dos ejes que han de planificarse de las conclusiones alcanzadas.

La primera vertiente, la investigadora, debe asumir la necesidad de llevar a cabo más estudios en este campo. Trabajos que deberían ir orientados hacia un mayor conocimiento práctico de la competencia lectora. La investigación ha de continuar esta línea y poder así indagar en las peculiaridades de esta habilidad, con el fin de facilitar el planteamiento de estrategias y métodos mediante los que garantizar su desarrollo.

La segunda vertiente es la referida a la docencia. Si comprensión y competencia no son lo mismo, no han de trabajarse igual. Por tanto, esta última requiere de su reconocimiento por parte de los docentes de las diferentes etapas educativas, en tanto en cuanto deben conocer la realidad descrita para poder asumir el reto que supone a nivel práctico su trabajo.

Son dos líneas entre las cuales la coordinación resulta clave. Sin embargo, prácticamente no existe tal vínculo entre ambas

instituciones; y este es uno de los más importantes problemas educativos de nuestro país. La investigación va por un lado; la docencia, por otro.

Esto es fácilmente observable. En nuestras aulas hay cuestiones que generan gran controversia y que, a nivel investigativo, no tienen, prácticamente representación.

Un ejemplo claro de la poca colaboración lo encontramos en una temática de inmediata actualidad como es la polémica relativa al plurilingüismo en la comunidad valenciana, en cuanto a la enseñanza de contenidos y lengua de manera integrada, que supone la impartición de áreas no lingüísticas en lenguas distintas a la propia del alumnado. Tan fácil es escuchar a profesionales afirmando que el uso vehicular del valenciano en zonas castellano-hablantes mejora significativamente la enseñanza, en general, tanto lingüística como de contenido del alumnado, tenga o no el valenciano como lengua madre; como, por el contrario, investigadores que enuncian que el uso vehicular de valenciano trae como consecuencia que el alumnado no se entere de los conocimientos que debe asimilar y, por tanto, no es capaz de aprender los contenidos, así como tampoco le resulta válida esta estrategia para mejorar su competencia comunicativa en valenciano, al generarle muchas interferencias con el castellano. Aunque es solo un ejemplo, creemos que se trata de una cuestión educativa prioritaria en nuestra comunidad a la que debería dedicarse un gran esfuerzo cuyo fruto pueda servir para arrojar algo de luz a esta cuestión tan trascendente y significativa.

Si la investigación educativa no va acorde a las problemáticas que se plantean en nuestros centros educativos, pierde su razón de ser y acaba perjudicada la seguridad que habríamos de tener todos

en la coherencia de la relación investigación-escuela como pilar fundamental para la mejora de nuestro sistema educativo.

El trabajo en el campo de la lectura es una cuestión principal en educación y de necesaria revisión constante para su mejora. Si bien este estudio supone un avance de cierto interés que cambia el panorama respecto a la docencia en este ámbito, quedan una gran cantidad de cuestiones abiertas para seguir estudiando. Así, por ejemplo, nos preguntamos cómo se puede abordar con garantías, y de manera continua, el trabajo de la competencia lectora con respecto a la creación de necesidades de lectura realmente significativas para el alumnado en su día a día en clase; igualmente, nos interesa saber cómo se traslada todo lo estudiado aquí al campo de la lectura digital, caracterizada por el papel activo del lector, por el concepto de hipertexto y la relación tan abierta entre el usuario y las posibilidades de lectura a las que tiene acceso, cuestión esta sobre la que se ha de trabajar con rigor y rapidez, pues está cambiando la manera de relacionarse el lector con el texto, generando un nuevo perfil de lector, el lector del siglo XXI. Con ello debería dibujarse con urgencia la correspondiente trayectoria de aprendizaje lector desde nuevos presupuestos didácticos y formativos, más allá, incluso, de la traída y llevada “alfabetización digital” y la no menos utilizada “brecha digital”.

Incluso, con relación a lo que antes exponíamos, podría ser interesante analizar y observar, si las hubiere, la diferencia en la resolución de las pruebas de comprensión lectora en función de las lenguas que habla el alumnado. Recordamos que, para este estudio, trabajamos con dos institutos de línea valenciana, dos de línea castellana, y dos donde podemos observar un manejo de ambas

lenguas, pero los datos no nos han permitido encontrar diferencias significativas entre las distintas cohortes de alumnado. Para que se pudieran hallar relaciones de causalidad y no solo correlaciones, habría de llevarse a cabo otro trabajo centrado en esta cuestión.

Esperamos, tal y como pretendíamos con este estudio y todo el trabajo que le precede, haber arrojado algo de luz sobre este terreno. Esa es nuestra prioridad investigadora desde hace años. Queda mucho por hacer, somos conscientes de ello. Pero creemos que nuestra aportación constituye un paso más hacia un cambio significativo en la didáctica de la lectura y sus implicaciones. Al fin y al cabo, tal y como advertíamos en el título de este estudio, hemos intentado una aproximación basada en posicionamientos novedosos a la sugestiva actuación en el entorno de la formación y desarrollo de competencia lectora.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



7. BIBLIOGRAFÍA.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Alcaraz, N., Caparrós, R. M., Soto, E., Beltrán, R., Rodríguez, A., & Sánchez, S. (2013). ¿Evalúa PISA la competencia lectora? (360) *Revista de Educación*, 577-599.
- Alonso, J., & Mateos, M. (1985). Comprensión lectora, modelos y entrenamiento, *Infancia y aprendizaje*, 8 (31) 5-19.
- Alonso-Tapia, J., Carriedo, N., & Mateos, M. (1992). Batería Idepa. En J. Alonso-Tapia, *Leer, comprender y pensar* (páginas 59-154). Madrid: CIDE.
- Amaruch Mohamedi, A. (2015). *Evaluación de la comprensión lectora al término de la educación primaria. Estudio descriptivo en un contexto bilingüe*. Granada: Universidad de Granada.
- Ávila, V., Gil, L., Gilabert, R., Maña, A., Llorens, A., & Vidal-Abarca, E. (2016). Método de evaluación dinámica automatizado de competencias lectoras para educación secundaria (EdiLEC). 15 (1) *Universitas Psychologica*, 219-232.
- Barbosa Heldt, A. (2008). *Cómo enseñar a leer y escribir*. Ciudad de México: México Pax.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Berko, J., & Bernstein, N. (1999). *La adquisición del lenguaje*. Madrid: McGrawhill.
- Bisquerra, R. (1994). *Eficiencia lectora. La medición para su desarrollo*. Barcelona: Centro de Estudios Adams.
- Bruner, J. (1977). *The Process of Education*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Calderón. (s.f.). *Propuestas teóricas de adquisición del lenguaje*. Recuperado el 14 de noviembre de 2019, <http://www.nataliacalderon.com/propuestasteoricasdeadquisiciondellenguaje-c-49.xhtml>
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwers.
- Cassany, D. (1999) “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”, *Lingüística y literatura, Revista del Departamento de lingüística*

y literatura de la Universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia), 36-37, páginas 11-33.

Cassany, D. (2012). *Leer y escribir en la red*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL*. Barcelona: Graó.

Cerrillo, P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Biblioteca virtual miguel de cervantes. Recuperado el 15 de noviembre de 2019, http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html#l_0_

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.

Cirlot, M. (1996). L'estètica de la recepció. En J. Llovet, *Teoría de la literatura* (págs. 155-168). Barcelona: Columna.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 21-32.

Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura? *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 17 (168), páginas 7-18.

Condemarín, M., & Milicic, N. (1988). *Test de cloze: procedimiento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora*. Santiago: Andrés Bello.

De Yanira, M. (2005). *Algunos factores que intervienen en la comprensión de la lectura de los niñas y los niños de la escuela primaria*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje, un enfoque cognitivo*. Barcelona: Graó.

Defior, S., Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Jiménez, G., Pujals, M., . . . Serrano, F. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Barcelona: Paidós.

- Díez, A. (2015). Creatividad y comprensión lectora. En E. Jiménez-Pérez, *La comprensión y la competencia lectoras* (págs. 133-154). Madrid: Síntesis.
- Díez, A. (2016). "Nuevos retos de la comunicación y la formación de los hablantes: leer en el siglo XXI". *[Con]textos*, 5, (20), 45-53.
- Díez, A. (2020). El placer de leer. En A. Díez, & R. Gutiérrez-Fresneda, *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. (págs. 61-77). Alicante: Octaedro.
- Díez, A. (2020). La ley de la frontera: Una herramienta de utilidad didáctica al servicio del aprendizaje lector. En J. Ballester-Roca, & N. Ibarra-Rius, *Entre la lectura, la escritura y la educación. Paradigmas de investigación de Didáctica de la Literatura y la Lengua*. (págs. 255-272). Madrid: Narcea.
- Díez, A., & García Velasco, A. (2015). La evaluación de la competencia lectora. *Lenguaje y textos*, (41), páginas 35-44.
- Diez-Mediavilla, A., Llorens-García, R., & Rovira-Collado, J. (2016). Funcionalidad, dinámicas y uso de las herramientas 2.0 en el desarrollo de hipertexto didácticos para la educación literaria. En O. C. J.M de Amo, *Redes hipertextuales en el aula: literatura, hipertextos y cultura digital*. (págs. 169-192). Barcelona : Octaedro.
- EFE. *En España hay casi 700.000 personas analfabetas*. Recuperado el 17 de mayo de 2019 <https://www.efe.com/efe/espana/sociedad/en-espana-hay-casi-700-000-personas-analfabetas/10004-3034673>
- Española, R. A. E. *Definición de leer*. Recuperado el 14 de mayo de 2019: <https://dle.rae.es/?id=N3m3mKb>
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A., Cartoceti, R., Squillace, M., & Sampedro, B. (2009). Pruebas de screening. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 1 (1), 45-56.
- Flower, J., & Hayes, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. W. Gregg, & E. R. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing* (págs. 3-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- García Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García-García, M., Arévalo, M., & Hernández-Suárez, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (32), 155-174.
- Gómez-Palomino, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Comunicación: revista de investigación en comunicación y desarrollo*. 2 (2) 27-36.
- Gutiérrez Fresneda, R. (2014). *Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita*. [Tesis. Universidad de Alicante].
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XX1*, 21, 395-416.
- Hauy, M. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 24-34.
- Hernández Herrarte, M., & Rodríguez Escanciano, I. (2010). *Comunicación no verbal y liderazgo*. Coruña: Netbiblo.
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *ISL: Investigaciones Sobre Lectura*, 1, páginas 65-74.
- Jiménez-Pérez, E., & Vicente-Yagüe, M.I. (2018). *Análisis de enfoques, metodologías y herramientas didácticas para la comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Larsen, Wiederholt, & Fountain-Chambers. (1982). *PLEE: Prueba de lectura y lenguaje escrito. Adaptación al español*. Pro-ed.
- Lizana Puellas, E., & Simón Pinerlo, P. (2010). *Tecnologías de información y comunicación (TICs) en programa social de alfabetización*. Piura: Eumed.
- Llorens, A., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Mañá, A., & Gilabert, R. (2011). Prueba de competencia lectora para Educación Secundaria (CompLEC). *Psychothema*, 23 (4), 808-817.

- MECD. (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de evaluación*. INEE: Madrid.
- MECD. (2015). *Marcos y pruebas de evaluación 2015*. Madrid: INE.
- MECD. (2016). *Estudio internacional del progreso de la comprensión lectora*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD.
- MECD. (2016). *Informe PISA 2015*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MECD. (2017). *Marco teórico PISA 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Mehrabian, A. (1965). *Communication Length as an Index of Communicator Attitude*. Los Angeles: University of California.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Toledo: Universidad de Castilla la mancha.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Molina, M. (2017). *Desarrollo de la competencia lecto-literaria en bachillerato*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Muñoz, C., & Scheltraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-8.
- OCDE. (2005). *Informe DeSeCo*. París: USAID.
- Orrantía, J., & Sánchez, E. (1994). *Evaluación del lenguaje escrito*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez, J. (1978). Test de lectura para el primer ciclo de E.G.B. *Vida escolar*, 195-196, páginas 50-58.
- Pérez-Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (1), 121-138.

- Piaget, J. (1923). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramos, J., & Cuetos, F. (1997). *Prolec-SE. Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: TEA.
- Ripoll, J. *CLBE. Tests estandarizados de comprensión lectora*. Recuperado el 20 de diciembre de 2018, <https://clbe.wordpress.com/tests-estandarizados-de-comprension-lectora/>.
- Risopatrón, M. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes educacionales*, 16 (1), 49-61.
- Romero, L. (2014). *Lectura tradicional versus lectura digital*. El Salvador: Escuela de comunicación Mónica Herrera.
- Ruíz Flores, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita, dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Saulés, S. (2012). *La competencia lectora en PISA*. Ciudad de México: INEE.
- Silveira, L. (2014). Adolescentes en situación de analfabetismo funcional: contribuciones del enfoque histórico-cultural y el psicoanálisis. *Revista Pedagógica Atenas*, 1, 142.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Stiggins, R. (1982). An analysis of the dimensions of job-related reading. *Reading World*, 21 (3), 237-247.
- Suárez, A., & Meara, P. (1985). *CLT: Dos pruebas de comprensión lectora*. Madrid: TEA.
- Tapia, V., & Silva, M. (1982). *Test de comprensión lectora*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tébar, L. (1995). *Estrategias de aprendizaje. Comprensión lectora*. Barcelona: Graó.

- Toro, J., & Cervera, M. (1995). *TALE. Test de anàlisis de la lectoescritura*. Barcelona: Visor.
- Treiman, R. (1991). Phonological Awareness and Its Roles in Learning to Read and Spell. En D. Sawyer, & B. Fox, *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspectives. Springer series in language and communication* (págs. 161-189). Nueva York: Springer-Verlag.
- Trujillo, F. *Educa con TIC*. Recuperado el 19 de diciembre de 2018, <http://www.educacontic.es/blog/son-las-tic-un-riesgo-o-una-oportunidad-para-la-lectura-un-argumentario-videografico>
- Vieiro, P., & Gómez Viega, I. (2004). *Psicología de la lectura: procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Madrid: Pearson.
- Woodcock, J. (1981). *Woodcock proficiency battery, spanish form USA (Teaching Measures)*. Chicago: Riverside.