

INVESTIGACIONES

***UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA
LECTORA EN NIÑOS DE 6.º DE EDUCACIÓN PRIMARIA***

***A PROPOSAL OF THE ASSESSMENT OF READING
COMPREHENSION OF 6th PRIMARY YEAR CHILDREN***

MARÍA CANDEL¹
CARMEN FERNÁNDEZ¹
JOSÉ A. LEÓN¹

Fecha de Recepción: 16-05-2005

Fecha de Aceptación: 01-12-2005

RESUMEN

La lectura y la comprensión lectora son dos actividades fundamentales para el desarrollo intelectual, social y cultural del individuo. Sin embargo, tal y como han revelado diversas pruebas de lectura y comprensión como PISA, las puntuaciones obtenidas por los adolescentes españoles se sitúan claramente por debajo de las obtenidas por los países de nuestro entorno. Dada la relevancia y gravedad de este problema, necesitamos promover, primero, nuevas pruebas que estimen los déficits que se producen durante el proceso lector en edades más tempranas y que estén en consonancia con una actualizada conceptualización del término lectura y el proceso de comprensión para, después, fomentar modelos de intervención ajustados a la disminución de dichos déficits. En este trabajo se somete a evaluación una nueva prueba lectora, ECOMPLEC, que trata de poner en relación las características del lector y sus diferentes tipos de comprensión relacionados con el tipo de texto al que se enfrenta (narrativo, expositivo, discontinuo), implicando en ello diferentes tipos de conocimiento y niveles de representación mental (base del texto y modelo mental). Un total

¹ Universidad Autónoma de Madrid.

de 68 niños de 6º de Primaria participaron en este estudio. Los resultados se comparan con los obtenidos en pruebas estandarizadas muy utilizadas en el ámbito educativo como es el Prolec-Se, con el que coincide en su dimensión semántica. Sin embargo, esta prueba aporta una mayor información sobre tipos de comprensión y tipos de textos, confirmándose así la validación de dicha prueba para la evaluación de la lectura en este nivel académico, a la vez que se ajusta mejor a la concepción actual de la lectura y a los criterios utilizados por pruebas más recientes como el proyecto PISA.

PALABRAS CLAVE

Evaluación lectora, Comprensión lectora, Lectura, Tipos de conocimiento, Tipos de textos, Educación primaria, PISA.

ABSTRACT

Reading comprehension is a basic activity for the intellectual, social, and cultural development of individuals. However, different prestigious reading and comprehension tests like PISA reveal that Spanish adolescents get significantly lower scores than students from other Western countries. Given the importance and seriousness of this problem, we need to promote new tests to check the deficits appearing at earlier ages during the reading process. These tests should also fit an updated conceptualisation of the terms “reading” and “reading comprehension” in order to elaborate instructional applications to reduce these deficits. This study evaluates a new reading test, ECOMPLEC, that connects reader characteristics (e.g., types of comprehension and knowledge) with the type of text he or she faces (i.e., expository, narrative and discontinuous). Performance involves different types of knowledge and levels of mental representation (text base and mental model). A sample of 68 11-year-old 6th grade primary education students participated in the study. The results were compared to the results obtained with standardized tests commonly used in the educational environment such as Prolec-Se. The results showed that our reading test was better in assessing mental representation types, and text types. It was also considered a good test to assess reading comprehension at this school level and more suitable to evaluate criteria such as those required in PISA.

KEY WORDS

Reading assessment, Reading comprehension, Knowledge types, Texts types, Primary school, PISA.

INTRODUCCIÓN

Toda la información en la que nos vemos envueltos en nuestra sociedad nos hace partícipes de una gran cantidad de conocimiento que se nos presenta a través del discurso escrito. Cuando nos enfrentamos a la lectura de un texto, el objetivo que debe marcar nuestra lectura es desvelar la orografía del texto que encierran las ideas más relevantes, es decir, intentar esclarecer cuál es el mensaje que nos intenta transmitir el autor y conocer también la intención con la que lo escribió. De manera que si la enseñanza que se hace está centrada en la utilización de textos escolares, entonces tendremos que preguntarnos por qué, si a pesar de decodificar de manera eficaz los textos, los alumnos no son capaces de comprender lo que están leyendo. Podríamos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que el alumno que no comprende lo que lee no tiene conciencia sobre el objetivo básico de la lectura: su comprensión. Por ello consideramos que la comprensión debe ser uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza primaria y secundaria. No sólo debe ser competencia de la asignatura de lengua sino también de otras materias del currículum que deben hacerla explícita en sus contenidos.

Tradicionalmente, la lectura se ha concebido como un acto mecánico de decodificación, en el que el sólo reconocimiento de los signos lingüísticos y su traducción en forma fonética suponen que el significado se da por añadidura, cuando esa sonorización sea correcta, pone de manifiesto la situación en la que se

encuentra la comprensión lectora (véase para más información la revisión de Cuetos, 1990, y Vidal-Abarca, 2000). Actualmente la lectura no se entiende así. Se asume más bien que la lectura implica un proceso enormemente complejo, estratégico e interactivo, que conlleva una construcción activa y una reconstrucción del sentido del texto. La comprensión lectora se considera como un prerrequisito clave en la adquisición de conocimientos (León, 2004a) y requiere de niveles de representación mental muy complejos (Díaz y de Vega, 2003). Leer requiere tener un dominio en las habilidades y destrezas lectoras más complejas. Tanto es así que podríamos afirmar que nunca dejamos de seguir aprendiendo ya sea vocabulario, nuevas formas de expresión, el estilo del escritor, la intención del mensaje, etc., por lo que seguiremos siendo los “albañiles” de nuestro propio conocimiento durante todo ese tiempo. Leer, por tanto, no sólo consiste en descifrar el significado de las palabras o ubicar ideas principales en un texto escrito, sino que supone un proceso continuo de perfeccionamiento que se va desarrollando gracias a la variada gama de textos con los que nos enfrentamos día a día, los distintos propósitos de la lectura y los diferentes contextos en los que desarrollamos dicha actividad. Todos estos factores nos dan claves de cómo podría ser un modelo de evaluación de la competencia lectora.

Desgraciadamente, aún en nuestro país la concepción e implicación de esta concepción de la lectura no ha calado suficientemente en nuestros orientadores, educadores y padres, debido quizás a la

enorme distancia que separa la investigación de este tema con la puesta en marcha en los centros educativos. Quizás, por este motivo, un reflejo de esta situación es la que se encuentra en los jóvenes de nuestra sociedad actual, quienes muestran serios problemas de comprensión y reflexión que afectan a su competencia lectora y también sus repercusiones negativas en los resultados de sus aprendizajes posteriores. El informe PISA (2000, 2003; véase a este respecto el informe INCE, 2003), pone de manifiesto la situación crítica en la que se encuentran nuestros estudiantes de 15 años (justo por debajo de la media internacional en este estudio). Este Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes que se realiza simultáneamente en 51 países, lo tomamos como ejemplo de la magnitud del problema. Este estudio periódico (ya se ha aplicado en 2006), da muestras de la importancia de la lectura y su evaluación, no limitándose al contexto curricular educativo, sino que ofrece una predicción del aprendizaje en la vida adulta. Los resultados demuestran la nota de atención que tenemos que poner en el proceso lector. No sólo nuestro rendimiento es significativamente menor a la media de la OCDE, sino que al comparar los resultados de PISA 2000 con los de PISA 2003 vemos que hemos, incluso, disminuido.

Dada la relevancia y gravedad de este problema, necesitamos promover, primero, nuevas pruebas que estimen los déficit que se producen durante el proceso lector en edades más tempranas y que estén en consonancia con una actualizada conceptualización del término lectura y el proceso de comprensión para, después,

fomentar modelos de intervención ajustados a la disminución de dichos déficit, dirigidos a potenciar una mejor competencia lectora. En este trabajo se propone una evaluación de una nueva prueba lectora que trata de poner en relación las características del lector y sus diferentes tipos de comprensión relacionados con el tipo de texto al que se enfrenta (narrativo, expositivo, discontinuo), implicando en ello diferentes tipos de conocimiento y niveles de representación mental (base del texto y modelo mental). Dicha concepción de la lectura puede consultarse en esta misma revista (León, 2004a), aunque haremos una mención necesariamente breve en este estudio.

Si bien se han dedicado muchos esfuerzos en el desarrollo de modelos, de investigación que han tratado de estudiar y aislar muchos de los procesos implicados en la lectura, tal esfuerzo no se corresponde con la concepción del mismo en pruebas o tests, en programas de intervención o en estudios académicos de cara a evaluar la comprensión lectora o incluso mejorarla, pues ninguno de ellos incluye una visión integradora o da cuenta de los procesos de comprensión de manera global (véase para una revisión crítica Vidal-Abarca, 2000). Muchas de estas pruebas *estandarizadas* propuestas son ya muy antiguas y no recogen las concepciones actuales tales como el *subtest de comprensión lectora del TALE* (Cervera y Toro, 1984), la *Prueba de comprensión lectora* (Lázaro, 1980/1996), la *Prueba CLT-Cloze Test* (Suárez y Meara, 1985), la *Prueba CLP* (Alliende, Condemarín y Milicic, 1991) y algo más actualizada es el

Subtest de procesos semánticos del test PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996). La mayoría de estas pruebas proporcionan una única puntuación numérica que nos indica el grado de desfase que puede tener un alumno con relación a una muestra de referencia, pero no nos dan información sobre cómo se produce el resultado de la comprensión en relación a tipos de textos o niveles de representación. Algunos de ellos son pruebas de aplicación colectiva. Otros sólo abarcan un rango de edad muy limitado, los primeros años de Primaria, dejando a un lado los posibles problemas de comprensión lectora en alumnos de Secundaria. Muchos de ellos no utilizan una amplia variedad de textos, sino que limitan su evaluación a unos pocos géneros literarios, en otros tests no queda claro si se está evaluando memoria de detalles o comprensión por el tipo de preguntas que hacen, o se concede mucho más valor a la parte sintáctica que a la parte semántica. Sin embargo, en otros casos, aún teniendo una buena selección de textos y de preguntas y abarcando un amplio rango de edad, solamente nos ofrecen una información cuantitativa y muy puntual del rendimiento de los estudiantes.

De este modo, vemos el salto que se produce de los modelos conservadores a éste último. Una muestra del impacto de aquellos, ha sido el Prolec-Se, prueba que ha sido muy utilizada durante años. Esta batería tiene como objetivo evaluar los procesos que intervienen en la comprensión lectora tales como el reconocimiento de palabras (procesos léxicos), los procesos sintácticos y procesos semánticos

(véase para una descripción más detallada Cuetos, 1990; Sánchez y Cuetos, 1999). Evaluar estos procesos no nos da una idea de la competencia lectora a la que hacíamos alusión. Por ello, se ha hecho un estudio comparativo en el que se presentan textos provenientes de ambos modelos, para ver su respuesta en la comprensión lectora. Debe tenerse en cuenta que no se han utilizado las pruebas del Prolec-Se que miden las capacidades más básicas de los alumnos, puesto que en teoría deberían de haberlas adquirido. No se obvian estas habilidades perceptivas y de descodificación, en las cuales se basan los modelos ascendentes, sino que aboga por su automatización, que permitirá disponer de más recursos cognitivos libres para que el sujeto pueda interpretar semánticamente el texto. La dificultad léxica puede obstaculizar el aprendizaje de los estudiantes, ya que rompe la coherencia del texto para el lector con dificultades en el ámbito léxico (véase como una aplicación a la física León y Slisko, 2000). No nos podríamos quedar en ese nivel secuencial de desciframiento de los modelos ascendentes porque cada sujeto interpreta de una manera distinta el mismo texto y porque las palabras se leen más rápidamente cuando se encuentran dentro de frases con significado para el que las lee.

UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA (ECOMPLEC)

Un aspecto que debe tenerse en cuenta en la evaluación del rendimiento

lector de un alumno es su semejanza con tareas con las que dicho alumno podría encontrarse en la vida diaria. La propuesta que aquí hacemos referencia esta desarrollada en otro lugar (puede consultarse en esta misma revista, León, 2004 a, o también en León, 2004 b y c). Esta concepción de la lectura parte de la base de que los alumnos pueden tener distinto rendimiento según el tipo de material al que se enfrenta, ya que en él inciden distintos tipos de conocimiento y contextos. Últimamente, son muchos los estudios que analizan las relaciones entre las diferentes clases de textos y las dificultades de comprensión que cada uno presenta. En relación con las clases de textos, y debido a su estructura existen muchas tipologías que comparten una clasificación más o menos estándar. Esta sería la compuesta por textos descriptivos, expositivos, narrativos, argumentativos y procedimentales. Los textos narrativos serían más fáciles por su estructura temporal y causal que los expositivos, los cuales tienen una estructura más compleja, donde prima el conocimiento nuevo y están más alejados afectivamente de ellos. Conocer la estructura de estos textos, que son los más utilizados por los estudiantes, les facilitará la búsqueda de ideas principales, la realización de interpretaciones y, en definitiva, el uso de las estrategias de lectura.

Pero los distintos tipos de textos contienen diferentes tipos de conocimientos y éstos, a su vez, producen distintos tipos de comprensión (León, 2004a). Destacamos aquí los siguientes: empática, orientada a la meta, simbólica y concep-

tual, y episódica y espacial. Si bien la comprensión *empática* implica acceder y entender los sentimientos y emociones de los otros, lo que conlleva una vida mental e intencional, la comprensión *orientada a una meta* se nutre de un conocimiento social y cultural compartido sobre sentimientos y acciones humanas. Si la comprensión *simbólica* y *conceptual* se relaciona con el lenguaje y sus significados, con la estructura, organización y estilo del discurso oral y escrito, y también con otros símbolos que, como los religiosos o ideológicos, condicionan la comprensión final de lo leído, la comprensión *episódica* y *espacial* se relaciona tanto con la información espacial descrita semánticamente en el texto como con los diferentes tipos de expresión gráfica explicitada (fotos, dibujos, diagramas, esquemas, tablas, mapas,...).

Así pues, deducimos que las particularidades de los textos, no sólo de contenido, sino también de su estructura, hacen que seamos más o menos competentes. De este modo, el lector puede construir una representación mental de aquél según tres niveles distintos, diferenciados en el nivel de profundidad al que llegue en la comprensión el lector. Estos procesos se explican en la teoría sobre comprensión de textos que proponen, entre otros, van Dijk y Kintsch (1983). Estos autores hablan del nivel superficial, la base de texto y modelo mental de la situación descrita en el texto. El primer nivel se identifica con la decodificación de caracteres y el procesamiento literal de las palabras y las frases. Es el primero que se aprende en la escuela y está com-

puesto de unas reglas para combinar las palabras de forma que cumplan las restricciones sintácticas del lenguaje.

En un segundo nivel se encuentra la base del texto, que se refiere a la forma en que preservamos el significado de lo que hemos leído pero no con la exactitud de las palabras y la sintaxis original. En este nivel ya somos capaces de diferenciar entre los contenidos más relevantes del texto. Por último, el modelo de la situación, es la aportación del lector a este proceso de dotar de significado a lo que se lee. El conocimiento del lector puede tener poca relación con la estructura original del texto. Esto es así debido a que en este nivel intervienen las impresiones, experiencias, y percepción subjetiva insertadas en unas estructuras que representan el conocimiento del lector relevante para entender la información de un texto. La información procedente del texto se integra con dicho conocimiento dando como resultado una representación más rica que la base de texto. En el modelo de la situación se pueden ver varias fuentes de conocimiento acerca del mundo en general, acerca del lenguaje, acerca de la situación de comunicación específica y, por último, acerca de las experiencias personales del lector. Tales fuentes de conocimiento se integran con la información textual. El modelo de situación también explica cómo el sujeto crea un nivel de representación del texto que aporta datos situacionales concretos que ayudan a situar al lector ante un contexto determinado y unas perspectivas concretas (Kintsch, 1998). Éste permite obtener una referencia clara de la situación descrita en el texto y una cohe-

rencia global del mismo con lo que favorece un aprendizaje significativo del contenido del texto. Según Elosúa (2000), la generación del modelo de situación permite completar e integrar la construcción semántica del texto, estableciendo nuevas relaciones entre los elementos del texto a partir del conocimiento previo y la experiencia.

OBJETIVOS

En este estudio nos hemos centrado en la relación del texto con el lector que requiere distintos usos de conocimiento, de los distintos niveles de representación mental y de los distintos tipos de textos. La prueba que presentamos aquí (ECOMPLEC) ya fue evaluada con más de 5.000 estudiantes de la Comunidad de Madrid (León y cols., 2004). El objetivo general de este estudio fue el contrastar esta prueba con otra muy utilizada en este ámbito como es el Prolec en 6º de Primaria. Como objetivos específicos de este estudio resaltamos los siguientes:

Evaluar la fiabilidad del ECOMPLEC mediante el coeficiente Alfa de Cronbach como medida previa de consistencia interna de las preguntas de los textos propuestos en nuestro modelo para 6º de primaria.

Contrastar esta nueva prueba de competencia lectora (ECOMPLEC) con el Prolec (parte semántica), con el objeto de evaluar el grado de concordancia entre ambas y confirmar así, la relación entre ambas.

Analizar cómo la variable *niveles de representación* (especialmente la base del texto y modelo mental de la situación) afecta a la profundidad de la comprensión en los alumnos de 6º de primaria con el objeto, así mismo, de evaluar el grado de concordancia entre ambas.

Comprobar cómo se comporta la variable *tipos de comprensión* en relación con los alumnos de 6º de primaria y en cada uno de los tres tipos de texto presentados (narrativo, expositivo y discontinuo).

MÉTODO

Participantes

El estudio se realizó con una muestra de 68 estudiantes. Todos los sujetos tenían una edad cronológica comprendida entre los 11 y 12 años, y se encontraban realizando 6º curso de Primaria. Los estudiantes pertenecían a dos colegios públicos de Madrid y su participación en este estudio fue voluntaria.

Materiales

Las pruebas que se contrastaron fueron las siguientes: la prueba de competencia lectora (EComplec) basada en tipos de comprensión de J.A. León y la prueba de procesamiento de la lectura (Prolec-se) de J. L. Ramos y F. Cuetos, como pruebas de comprensión.

La prueba EComplec contiene tres tipos de textos: uno narrativo, otro

expositivo y un texto discontinuo, ajustados en dificultad a la edad de los sujetos. El *texto narrativo* es un relato en el que la finalidad es contar acontecimientos en los que intervienen personajes. Los sucesos que componen el texto narrativo se desarrollan en un tiempo y en un espacio que pueden ser reales o virtuales, dando lugar a una estructura de tipo secuencial. Por su parte, el *texto expositivo* explica algo para que los demás lo conozcan. Así pues, tiene por objeto transmitir información. Se utiliza para explicar un tema de estudio, para informar a alguien de nuestras ideas, para dar una noticia... Son textos expositivos los tratados científicos y técnicos, los libros didácticos, los manuales de instrucciones, y todos aquellos textos cuya finalidad consiste en informar sobre conceptos, sobre hechos o de la manera de realizar un proceso. Finalmente, los *textos discontinuos* contienen distintos tipos de expresión gráfica explicitada. Son textos sin estructura y que requieren una mayor interpretación por parte del lector. Ejemplos de estos textos son los cómics, tablas, diagramas, dibujos o mapas. El texto escogido como discontinuo en el estudio es un texto de Internet sobre el parque de "Warner Bros". Todos estos textos poseen preguntas que inciden sobre dos niveles de representación: la "base del texto", con respuestas de contenido explícito que han hallado en la prueba y las del "modelo de la situación", en las que hay que hacer interpretaciones de carácter implícito.

Para la medición de los procesos semánticos del Prolec-Se, que son los que venimos comparando con el EComplec, se han utilizado tareas de comprensión de

textos expositivos, que el Prolec-Se no diferencia. En la tarea se presentan los textos que los sujetos tienen que leer y sobre los cuales se les demandan varias preguntas, cada una de ellas relacionadas con las dos pruebas aplicadas. En el caso del ECOMPLEC, la mitad de ellas iban dirigidas a evaluar el nivel de comprensión en la base del texto y la otra mitad, incluía preguntas sobre el modelo de la situación.

Resultados

Para acometer el estudio se midió en primer lugar la fiabilidad de la prueba en esta muestra. El coeficiente Alfa de Cronbach resulta apropiado para establecer una medida de la consistencia interna de las preguntas de los textos. Este índice oscila entre 0 y 1, alcanzando valores próximos a 1 cuanto más fiable es el test, aunque a partir de 0,60 la prueba se considera fiable. La tabla 1 muestra estas fiabilidades obtenidas para cada uno de los cuestionarios de los textos, junto a su media y su desviación típica. La información de la media y la desviación típica es la obtenida en el estudio con los 68 estudiantes de primaria.

Las fiabilidades oscilaron entre 0,60 y 0,71. Concretamente las fiabilidades del cuestionario del texto narrativo y expositivo son acordes con fiabilidades encontradas en la literatura. La fiabilidad es un índice que aumenta a medida que se incrementan las preguntas, por lo que puede afirmarse que la contribución de cada pregunta a aumentar la fiabilidad del texto es adecuada, dado que no estamos hablando de un número no demasiado extenso de preguntas. Cada pregunta, por lo tanto, aporta consistencia interna a la evaluación del texto. Como era de esperar, el texto discontinuo resultó algo menos fiable habida cuenta del número escaso de preguntas con el que cuenta su cuestionario. No obstante, la fiabilidad de 0,60 se considera también aceptable.

En relación con el segundo objetivo de este estudio, contrastar el ECOMPLEC con el Prolec (parte semántica), con el objeto de evaluar el grado de concordancia entre ambas. En la tabla 2 se muestran las correlaciones entre los tres textos ECOMPLEC y las distintas subescalas del Prolec-se.

Los resultados muestran que existen correlaciones suficientemente

Tabla 1. Fiabilidades y descriptivos para los cuestionarios del ECOMPLEC en este estudio

Textos ECOMPLEC	Índice Alfa de Cronbach	Media	Desviación típica	Número de preguntas
Narrativo	0,70	13,94	3,50	22
Expositivo	0,71	8,47	2,59	18
Discontinuo	0,60	5,59	1,44	12

Tabla 2. Correlaciones entre los textos evaluados del ECOMPLEC y el Prolec-SE. (*) Correlaciones significativas al 5%, () Correlaciones significativas al 1%**

Textos	Prolec (Habit-Áurca)	Prolec (Papúcs)	Prolec (Lisquimalcs)
Narrativo	0,66(**)	0,48(**)	0,48(**)
Expositivo	0,49(**)	0,49(**)	0,48(**)
Discontinuo	0,27(*)	0,29(*)	0,17

grandes como para afirmar que la comprensión en el Prolec-se y los tipos de comprensión en el texto narrativo y el expositivo son similares. Todas las correlaciones entre la comprensión en el texto narrativo y las subescalas del Prolec-se son positivas y estadísticamente significativas al 1%. Esto muestra un grado considerablemente alto de solapamiento entre ambas evaluaciones. No obstante, las correlaciones (que oscilan entre 0,66 y 0,37) no son demasiado altas como para considerar que ambas pruebas son redundantes o evalúan exactamente lo mismo. De este modo, el texto narrativo y las subescalas del Prolec-se se complementan como dos pruebas de evaluación aportando valores diferenciados. Esta misma conclusión cabe extenderse al texto expositivo,

ya que las correlaciones entre éste y las subescalas del Prolec-se son muy parecidas a las que tiene el texto narrativo. Por el contrario, se evidencia que entre el texto discontinuo y el Prolec-se no se da tal grado de solapamiento en las evaluaciones. Se puede concluir que el texto discontinuo es bastante más independiente del Prolec-se que los otros dos textos.

En relación con el tercer objetivo, se analiza cómo la variable *niveles de representación* (base del texto y modelo mental) afecta a la profundidad de la comprensión en los alumnos de 6º de primaria. Como se muestra en la tabla 3, los resultados son claramente positivos en relación a los textos narrativos y expositivos. Entre ambos, se han producido algunos datos de

Tabla 3. Correlaciones entre ECOMPLEC y Prolec en relación a los niveles de representación (base del texto y modelo mental) (*) Correlaciones significativas al 5%, () Correlaciones significativas al 1%**

ECOMPLEC Niveles de representación	Habit.Áurca	Esquimalcs	Papúcs
Base del texto (narrativo)	0,43(**)	0,31(**)	0,31(**)
Modelo mental (narrativo)	0,63(**)	0,47(**)	0,46(**)
Base del texto (expositivo)	0,45(**)	0,35(**)	0,45(**)
Modelo mental (expositivo)	0,33(**)	0,46(**)	0,35(**)
Base del texto (discontinuo)	0,15	0,13	0,26(*)
Modelo mental (discontinuo)	0,25(*)	0,13	0,18

interés respecto a los niveles de representación.

Si bien en ambos textos la extracción de la base del texto ha sido muy similar (entre 0,31 y 0,45) y significativa, hay una mejora importante en relación con el modelo mental en ambos textos, siendo mayor en el texto narrativo frente al texto expositivo. Este dato, aun siendo significativo en ambos textos, muestra la facilidad con la que el lector genera inferencias y aporta mayor cantidad de conocimientos previos en textos

que el Prolec no discrimina, en términos generales, sobre este tipo de textos, lo que puede interpretarse como una limitación de esta prueba ante la concepción actual de la competencia lectora.

Finalmente, un último objetivo de este estudio fue comprobar cómo se comporta la variable *tipos de comprensión* en relación con los alumnos de 6º de primaria y en cada uno de los tres tipos de texto presentados (narrativo, expositivo y discontinuo) y dentro de las dos pruebas estudiadas. Los resultados se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Correlaciones entre ECOMPLEC y Prolec en referencia a los tipos de conocimientos aquí estudiados (empático, orientado a metas, conceptual y episódico)
(* Correlaciones significativas al 5%, (**) Correlaciones significativas al 1%

ECOMPLEC Tipos de comprensión	Habit. Áurca	Esquimalcs	Papúcs
Limpática (narrativo)	0,46(**)	0,22	0,27(*)
O. Metas (narrativo)	0,67(**)	0,54(**)	0,49(**)
Conceptual (narrativo)	0,46(**)	0,34(**)	0,45(**)
Lepisódica (narrativo)	0,29(*)	0,24(*)	0,09
O. Metas (expositivo)	0,26(*)	0,19	0,32(**)
Conceptual (expositivo)	0,36(**)	0,41(**)	0,42(**)
Episódica (expositivo)	0,39(**)	0,23	0,31(*)
O. Metas (discontinuo)	0,11	0,02	-0,11
Conceptual (discontinuo)	0,25(*)	0,22	0,23
Lepisódica (discontinuo)	0,21	0,14	0,27(*)

narrativos que expositivos, lo que nos indica un diferente comportamiento lector entre ambos tipos de textos.

Otro dato igualmente interesante es el que se produce entre los dos niveles de representación ante el texto discontinuo del ECOMPLEC respecto a los tres textos del Prolec. En tales casos, puede señalarse

Si bien el Prolec evalúa muy bien el tipo de conocimiento conceptual y orientado a metas en el texto narrativo, y también al conceptual en expositivo, no aborda excesivamente bien los demás tipos de conocimientos como son el empático y episódico. De nuevo y como aparecía en el anterior objetivo, el Prolec comparado con el ECOMPLEC se mues-

tra bastante insensible con textos de carácter discontinuo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Decíamos al inicio de este artículo que en nuestro país aún queda bastante tiempo para que la concepción e implicación de esta nueva concepción de la lectura impregne en el sistema educativo, tal y como está siendo asumida ya en muchos países de nuestro entorno. Una de las posibles razones por la que aún no haya calado suficientemente en nuestros orientadores, educadores y padres, pueda deberse a la ausencia de pruebas de rendimiento lector que se adecúen a dicha concepción lectora y que urge actualiza. Precisamente, este desajuste se muestra tan claro en los serios problemas de comprensión y reflexión que afectan a la competencia lectora de nuestros jóvenes y también las posibles repercusiones negativas que pueden tenerse en los resultados de sus aprendizajes posteriores, como muestran los resultados del informe PISA (2000, 2003; véase a este respecto el informe INCE, 2003). Es muy probable pensar que el propio sistema educativo no está teniendo aún en cuenta esta concepción de la lectura y mucho menos la relación de tareas que se les demanda. Una consecuencia de ello es que cuando estos mismos alumnos se les someten a otro tipo de tareas (como Matemáticas), los resultados continúan siendo bajos, lo que puede estar indicando importantes repercusiones negativas en los resultados de sus aprendizajes posteriores.

Decíamos también que por este motivo necesitamos promover, ante todo, nuevas pruebas que estimen los déficit que se producen en nuestros alumnos durante el proceso lector en edades más tempranas y que *estén en consonancia* con una actualizada conceptualización del término lectura y el proceso de comprensión para, posteriormente, desarrollar modelos de intervención ajustados a la concepción actual de una mejor competencia lectora, como la que realiza una prueba tan importante como la de PISA.

En este trabajo hemos tratado de poner en marcha un modelo de evaluación que ha sido ya validado para la Comunidad de Madrid y que resulta una prueba fiable tanto para los niveles de Primaria (4º a 6º de Primaria) como para la ESO (2º a 4º). Esta prueba que lleva por nombre ECOMPLEC y cuya propuesta aborda un sistema de evaluación acorde con una concepción más actualizada y realista de la competencia lectora, pone en relación las características del lector y sus diferentes tipos de comprensión y niveles de representación mental (base del texto y modelo mental) con las características de los diferentes tipos de textos (narrativo, expositivo, discontinuo). Dicha concepción de la lectura puede identificar de manera más precisa cuáles son posibles déficits relacionados con el proceso lector (como, por ejemplo, el tipo de conocimiento que está ausente en el lector o el nivel de profundidad a que es capaz de leer el lector y ante que tipo de texto). Cuestiones que pueden hacernos ver más cerca la realidad lectora de nuestros alumnos y plantearnos, pongamos por caso,

otras cuestiones que más tienen que ver con una lectura “asimétrica” que es hacia donde, creemos, irá la investigación en un futuro inmediato.

BIBLIOGRAFÍA

Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1991) *Prueba CLP*. Madrid: CEPE.

Cervera, M. y Toro, J. (1984). *TALE: Test de análisis de la lecto-escritura*. Madrid: Visor.

Cuetos, F. (1990) *Psicología de la lectura*. Madrid, Editorial Escuela Española.

Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Evaluación de los procesos lectores. PROLEC*. Madrid: TEA.

Díaz, J. M. y Vega, M. de (2003), «Modelos de situación e inferencias en la comprensión de textos» en J. A. León (coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*, (pp. 139-152). Madrid, Pirámide.

Elosúa, M. R. (2000), *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*, Madrid, Sanz y Torres.

INCE (2003). *Conocimiento y destrezas de los alumnos de 15 años. Resultados en España del estudio PISA 2000*. MEC. Madrid.

Kintsch, W. (1998). *Comprehen-*

sion: A paradigm for cognition. Cambridge University Press: Cambridge.

Lázaro, A.J. (1980/1996). *Prueba de comprensión lectora*. Madrid: TEA.

León, J. A. (2003), «Una introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito» en J. A. León (coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*, (pp. 23-43). Madrid, Pirámide.

León, J. A. (2004) a. ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10-2, 101-116.

León, J. A. (2004) b. *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva.

León, J.A. (2004) c. Un nuevo enfoque en la competencia lectora basado en diferentes tipos de comprensión. *Seminario de primavera 2004, La competencia lectora, clave del aprendizaje*. Fundación Santillana, 39-50.

León, J. A. y cols. (2004) d. *La competencia lectora y los procesos de comprensión: Un proyecto de investigación basado en la evaluación de tipos de comprensión*. Proyecto de investigación financiado por la Fundación Santillana. Madrid.

León, J.A. y Slisko, J. (2000). La dificultad comprensiva de los textos de ciencias. Nuevas alternativas para un viejo problema educativo. *Psicología Educativa*, 6, 1, 7-26.

- Sánchez, E. y Cueto, F. (1999). *Evaluación de los procesos lectores (PROLEC-SE)*. Madrid: TEA.
- Suárez, A. y Meara, P. (1985). *Dos pruebas de comprensión lectora (procedimiento Cloze)*. Madrid: TEA.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vidal-Abarca, E. (2000). Las dificultades de comprensión II. En A. Miranda, E. Vidal-Abarca y M. Soriano, *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje* (pp. 157-195). Madrid: Pirámide.