

ARTÍCULO ORIGINAL

Aportaciones de un análisis de necesidades sobre la situación actual del nivel de comprensión lectora en el alumnado de Educación Primaria, en un colegio de Granada

Eduardo Fernández de Haro
efharo@ugr.es

Rocío Núñez Jiménez

María Fernández Cabezas
mariafc@ugr.es

Universidad de Granada

RESUMEN. El presente proyecto es un análisis de necesidades llevado a cabo en un Colegio de Granada en 6º de Primaria y 1º de la ESO con objeto de conocer la competencia de los estudiantes en comprensión lectora y los niveles de desarrollo de su consciencia lingüística y metalingüística. Este proyecto surge tras conocer los resultados obtenidos en el Informe Pisa, en el cual el alumnado español obtuvo bajas puntuaciones en las pruebas relacionadas con la lectura. Los resultados obtenidos corroboran los estudios ya existentes, bajo nivel de comprensión lectora y una gran diferencia existente entre el buen rendimiento en la adquisición de habilidades lingüísticas en contraste con el bajo rendimiento en la adquisición de habilidades metalingüísticas. Por ello, la importancia de realizar un análisis de necesidades, para planificar una intervención con el alumnado.

PALABRAS CLAVE. Comprensión Lectora, Educación Primaria, Metalingüística, Lingüística, Análisis de Necesidades

Contributions of an analysis of needs on the current situation of the level of the reading comprehension in the students of Primary Education, in a college of Granada

ABSTRACT. The present project is an analysis of needs carried out in a College of Granada in 6º of Primary and 1º of Secondary in order to know the competition of the students in reading comprehension and the levels of development of his linguistic and metalingüistic conscience. This project arises after knowing the results obtained in Pisa Report, in which, the Spanish student obtained low punctuations in the tests related to the reading. The results obtained from this project corroborate the already existing studies, under level of reading comprehension and a great difference between the good performance in the acquisition of linguistic skills in contrast with the low performance in the acquisition of metalingüistic skills. For it, the importance of realizing an analysis of needs, to plan a future intervention with our student.

KEYWORDS. Reading Comprehension, Primary Education, Metalingüistic, Linguistic, Analysis of Needs

Fecha de recepción 19/01/2015 · Fecha de aceptación
28/10/2015
Dirección de contacto:
Eduardo Fernández de Haro
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
Campus Cartuja, s/n
18071 GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora tiene como antesala el acto de leer, siendo leer un proceso intelectual y cognitivo que nos permite obtener información a partir de un texto (Arteaga, 2001). Según Tapia (2005), la lectura es una actividad que se sitúa dentro de un proceso comunicativo, es decir, alguien trata de decir algo con un propósito determinado. La lectura es, asimismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. Al leer se pone en acción todo el aparato intelectual, todas las experiencias anteriores (Melgarejo, 2006).

La lectura es un medio básico para adquirir información en la sociedad y en particular en el ámbito escolar, pero leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos, sino que además y fundamentalmente supone la comprensión del significado o mensaje que trata de transmitir el texto (Alonso y Mateos, 1985). Por lo que es evidente que la lectura es una actividad cuyo objetivo es comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué dice de aquello de lo que habla y con qué intención o propósito lo dice (Alonso Tapia, 2005).

Carr y Levy (1990), Oakhill y Garnham (1987) y Sánchez (1988, 1990, 1993), consideran que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre la información que

el lector tiene almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto que lee. Por tanto, la comprensión fallará si el escolar no puede almacenar la información del texto, si no tiene conocimientos previos sobre el mismo, si no es capaz de extraer información esencial o no puede conectar la información previa con la nueva que le proporciona el mensaje escrito.

Los sujetos que tienen dificultades para comprender lo que leen no sólo encuentran limitadas sus oportunidades educativas, laborales y de competencia social sino que además no pueden disfrutar de una de las formas más placenteras de ocupar el tiempo de ocio (Alonso y Mateos, 1985). Las dificultades a la hora de llevar a cabo una lectura comprensiva de un texto se han convertido en una de las principales preocupaciones expresadas por gran parte del profesorado (García, Jiménez, González y Jiménez-Suárez, 2013). Según Suárez, Moreno y Godoy (2010) el déficit en la lectura comprensiva será consecuencia de uno o varios de los siguientes factores: deficiencias en la decodificación, confusión respecto a las demandas de la tarea, pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previos, problemas de memoria, baja autoestima, escaso interés en la tarea, escaso control de la comprensión y desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.

Si se toma como referencia la base legislativa en materia de educación, en primer lugar hay que nombrar la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que otorga un papel fundamental a la adquisición de los aprendizajes de la lectura en la etapa de Educación Primaria (artículo 16). En el Real Decreto 126/2014, que regula el currículo básico de Educación Primaria y concretamente en el área de Lengua Castellana y Literatura, la comprensión lectora se contempla como un

conocimiento dentro del Bloque número dos “Comunicación escrita: leer”. Otra base legislativa que hay que tener en cuenta serán las Instrucciones del 24 de Julio de 2013, que fomentan la lectura dentro del centro, a la vez que el uso de la biblioteca escolar. Cada centro educativo tiene un Plan de Centro, que es el documento planificador, y dentro del Proyecto Educativo, se encuentra el Plan de Fomento a la Lectura, y dentro de éste las distintas actividades que desde el centro se plantean para animar al alumnado a la lectura, propiciando así la comprensión lectora, la cual es una de las habilidades que con mayor frecuencia se evalúa en los centros educativos: diariamente los profesores se encuentran con alumnado que no es capaz de comprender completamente lo que lee.

En este sentido, el informe PISA¹ 2006 (OCDE², 2007) ha puesto de manifiesto la baja capacidad para entender y analizar textos, que presenta gran parte del alumnado español de la educación obligatoria, avalado también por los datos obtenidos por los alumnos españoles en el Informe PISA de 2009 en el que se constata que los alumnos españoles están por debajo de la media europea en comprensión lectora, matemáticas y ciencia. El informe PISA, es un proyecto de la OCDE, cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. Los resultados de los estudios PISA han sido ampliamente difundidos en la prensa diaria y en la profesional, y los entresijos del informe han sido igualmente muy bien divulgados y resultan fácilmente comprensibles a quien quiera que se acerque a esos documentos (Sánchez y García-Rodicio, 2006). Según Angulo (2011) lo que realmente miden las pruebas PISA es la cultura en la que se nace, se vive y se adquiere en las

familias. Ruano, Sánchez y Ricardo (2011) afirman que son los profesores comprometidos en un proceso de formación, el paso previo para introducir cambios conscientes en su práctica docente.

Teniendo presentes estos resultados se observa la necesidad, en un primer momento, de llevar a cabo una evaluación de la comprensión lectora que actualmente poseen los alumnos y alumnas y a su vez, de la mejora que puede experimentar mediante la reflexión en la utilización de la propia lengua, siendo este término conocido como metalingüística. En este sentido, varios estudios internacionales indican que, al menos desde el año 2000, la comprensión lectora del alumnado español no ha mejorado (OCDE, 2010).

En una investigación llevada a cabo por García et al. (2013), revelan que el 6,7% del alumnado presenta dificultades específicas en comprensión lectora. Este resultado es similar a los obtenidos en estudios en ámbito anglosajón que estiman que en torno al 5-10% del alumnado puede ajustarse al perfil del pobre comprendedor (Nation y Snowling, 1997; Yuil y Oakhill, 1991), o al estudio realizado por Cornoldi, De Benni y Pazzaglia (citado por Cornoldi y Oakhill, 1996) que establece que aproximadamente un 5% de la población estudiantil italiana de entre 11-13 años padece dificultades específicas en comprensión lectora.

Existen importantes trabajos (Seidenberg, 1990, 1995; Seidenberg y McClelland, 1998), que señalan que el contexto en el que van apareciendo las palabras también influye en el reconocimiento del significado. Como indica Defior (1996), numerosas investigaciones resaltan el papel que desempeña el vocabulario en la comprensión lectora. Un niño que no conoce el significado de determinadas

palabras difícilmente podrá comprender el contenido de un mensaje escrito. Por este motivo existen muchas investigaciones que han pretendido conocer las limitaciones en el vocabulario de los niños que presentan ciertas dificultades en la comprensión lectora (Oakhill y Garnham, 1987; Chall, Jacobs y Baldwin, 1990; Cooper, 1990; Snow, Barnes, Chandler, Goodman y Hemphill, 1991; Defior, 1996) estableciendo cómo la pobreza de vocabulario interviene en una pobre lectura comprensiva.

Más recientemente han ido proliferando trabajos en el ámbito internacional donde se identifica a un subgrupo de lectores denominados como “pobres comprendedores” (Catts, Adlof y Weismer, 2006; Ehri, Nunes, Stahl y Willows, 2001; Floyd, Bergeron y Alfonso, 2006; Nation, Adams, Bowyer-Crane, y Snowling, 1999). El término pobre comprendedor hace referencia a las dificultades específicas de comprensión lectora de aquellos sujetos que leen adecuadamente las palabras aisladas, poseen unas buenas habilidades fonológicas, intelectuales y un uso adecuado del lenguaje; pero sin embargo, presentan grandes problemas a la hora de comprender y asimilar un texto (García et al., 2013). También es muy importante en esta dirección, el informe del National Reading Panel de Estados Unidos (NRP, 2000), en el que se revisaron 215 estudios sobre métodos de mejora de la comprensión lectora, concluyendo que existían siete formas de intervención con una firme base científica, que eran las siguientes: supervisión de la propia comprensión, aprendizaje cooperativo, organizadores gráficos, instrucción sobre la estructura y el contenido de los textos narrativos, respuesta a preguntas, generación de preguntas y resumen.

Tal y como indicaban Suárez et al. (2010), el déficit en la comprensión

lectora puede actuar como un posible factor predictor de dificultades en el aprendizaje. De manera que con una pronta detección de déficit en lectura comprensiva se podrá actuar precozmente sobre posibles dificultades en la escolarización del niño. Por lo que se hace necesario abordar nuevos trabajos de investigación que contribuyan a enriquecer la comprensión lectora. Resultan de especial interés las extraordinarias posibilidades que ofrecen los trabajos de Pinto, Titone y González Gil (2000) sobre medición de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en escolares de distintos niveles del sistema educativo, gracias a lo cual es posible abrir un espacio de investigación en el ámbito de la Educación Primaria sobre las posibles relaciones entre conocimiento de la lengua y desarrollo de habilidades lingüísticas (Romero, Fernández y Núñez, 2009). Se debe, a su vez, enriquecer la oferta de estrategias didácticas que ayuden a que los alumnos de Educación Primaria adquieran el debido desarrollo de su consciencia metalingüística, que, como un conocimiento que va más allá de la comprensión intuitiva y del uso práctico del lenguaje, les facilite las mejoras de sus capacidades (Fernández, Núñez y Romero, 2009; González, López, Vilar y Rodríguez, 2013).

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio será evaluar el nivel que existe en 6º de Educación Primaria (EP) y 1º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en relación con la lectura, su comprensión y metalingüística, para poder estudiar en profundidad y de forma minuciosa la situación actual existente en nuestros centros y así, de esta forma, poder intervenir desde la raíz del problema.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra participante la componen escolares pertenecientes a

dos cursos, 6º de Educación Primaria (11-12 años) y 1º de Educación Secundaria Obligatoria (12-13 años), teniendo cada curso tres grupos (A, B, C).

	6ºA	6ºB	6ºC	1ºA	1ºB	1ºC	Total
<i>Frecuencia</i>	24	26	25	28	26	22	151
<i>%</i>	15.9	17.2	16.6	18.5	17.2	14.6	100.0

Tabla 1. Alumnos por grupo

2.2. Instrumentos

Con el objetivo de recoger diferente información sobre los participantes, se han utilizado los siguientes instrumentos:

1. *Evaluación de la comprensión lectora (ACL)*, de Catalá, Catalá, Molina, y Monclús (2001). Está dirigido a valorar la comprensión lectora de una manera amplia, a partir de textos de tipología diversa, con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares. Las preguntas recogen las principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, organizativa, inferencial y crítica. El número de respuestas acertadas dará información sobre la capacidad comprensiva, además, un análisis cualitativo más profundo ofrecerá información respecto al tipo de actividades mentales relacionadas con la lectura que es capaz de hacer el alumno y cuáles no. En el presente estudio se ha utilizado el ACL- 5, con 10 textos y un total de 35 ítems y el ACL-6, con 10 textos y 36 ítems. En este proyecto se les pasó, en el mes de noviembre, a los alumnos y alumnas de 6º de Primaria el ACL-5 y a los discentes de 1º de la ESO el ACL-6, porque lo que se quería averiguar era el nivel del curso anterior,

es decir, el nivel con el que el alumno había empezado el nuevo curso.

2. *Test de Habilidades Metalingüísticas (THAM)*, de Pinto, Titone y González Gil (2000). Instrumento de medida de habilidades lingüísticas (L) y metalingüísticas (ML), consta de seis pruebas diferentes: comprensión, sinonimia, aceptabilidad, ambigüedad, función gramatical y segmentación fonémica. En el presente estudio se ha utilizado el THAM 2 para el tramo de edad comprendido entre los 9 y 13 años y consta de un total de 96 ítems.

2.3. Procedimiento

Una vez acordada la colaboración con el centro, y en concreto con la Maestra de Lengua y Literatura, se concretaron varios días para poder pasar las pruebas al alumnado, los cuales se fueron codificando, con el objetivo de que las pruebas fuesen anónimas, pero eficaces a la hora de comparar las de un mismo alumno y facilitar de esta forma el posterior trabajo de corrección y de registro de datos.

Una vez administradas las pruebas se procedió a la corrección de las mismas y, finalizado este paso, se

continuó con su registro en la base de datos que se ha utilizado para el proyecto, a partir de la cual se han analizado los resultados obtenidos, los cuales se plasmarán en un informe para la posterior reunión con la Maestra y poder de esta manera mostrarle los primeros resultados. A partir de aquí se establecerán diferentes reuniones con el centro para, una vez teniendo presentes estos datos, diseñar un plan de intervención.

2.4. Análisis

Con el fin de conocer el grado de dominio de la lengua (comprensión lectora, lingüística y metalingüística) de los sujetos participantes en la investigación se ha llevado a cabo un estudio de tipo descriptivo. Los descriptores que se han tenido en cuenta son el mínimo, el máximo, la media y la desviación típica.

Además, con el propósito de conseguir los objetivos planteados y de describir con la mayor precisión posible los fenómenos investigados, se han realizado los correspondientes análisis mediante la utilización del paquete de programas estadísticos SPSS en la versión 20.0 para Windows.

3. RESULTADOS

Los resultados que se presentan en este estudio se dividen en dos grandes bloques. En un primer momento se detallarán los relacionados con la comprensión lectora y posteriormente los que atienden a la lingüística y metalingüística.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que para poder interpretar los datos que a continuación se detallan

acerca de la comprensión lectora, se hace necesario conocer los baremos que se han elaborado mediante la escala de decatipos que divide la curva normal en 10 sectores o clases. A cada decatipo le corresponderá una interpretación, siendo para el decatipo 1-2 “Nivel muy bajo”, el decatipo 3 se interpretaría como “Nivel bajo”, el “Nivel moderadamente bajo” está relacionado con el decatipo 4, el decatipo 5-6 ya entra en el “Nivel dentro de la normalidad”, y de esta forma, el decatipo 7-8 se interpretaría como un “Nivel moderadamente alto”, el “Nivel alto” se relaciona con el decatipo número 9 y por último, el decatipo 10 corresponde al “Nivel muy alto”.

3.1. Comprensión lectora

En cuanto a la *comprensión lectora* en relación con los dos cursos estudiados, se observa que está en el “Nivel dentro de la normalidad” (en decatipos: Nivel 5-6), pero se puede diferenciar entre una puntuación alta dentro de este nivel, la comprensión lectora de 6º de Educación Primaria (6,13) y una puntuación baja dentro del mismo nivel, correspondiente al 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria (5,04). Además, teniendo en cuenta la desviación típica se observa que las puntuaciones son heterogéneas, difieren entre sí, la de 6º de Educación Primaria es 1,808, mientras que la de 1º de Educación Secundaria Obligatoria es 2,33 siendo por tanto, más heterogéneas en 1º de la ESO, pudiendo ser debido a los diferentes niveles de desarrollo evolutivo y de adquisición de la comprensión lectora, en los niños y niñas de estas edades.

		6° de Primaria	1° de ESO
Comprensión lectora	<i>N</i>	75	76
	<i>Mínimo</i>	1	10
	<i>Máximo</i>	1	10
	<i>M</i>	6,13	504
	<i>D.T.</i>	(1,90)	(2,33)

Tabla 2. Comprensión lectora por curso

Al realizar el análisis por grupos, se observa cómo la puntuación media más elevada es la del Grupo B (6,31) que está algo distanciada de los otros dos grupos; Grupo C (6,08) y el Grupo A (6,00). Al comparar la desviación típica se comprueba cómo los grupos 6°A y 6°C que son los que tienen las puntuaciones medias más bajas (6 y 6,08 respectivamente), también son los que tienen las calificaciones más homogéneas, teniendo el grupo A una desviación típica de 1,84 y el grupo C de 1,75, mientras que el grupo de 6°B tiene la puntuación media más alta (6,31), pero también tiene las

calificaciones más heterogéneas (2,13), quizás porque en este grupo los alumnos tengan niveles de desarrollo y de adquisición de la comprensión lectora más dispares (como se señalaba anteriormente).

A diferencia, al realizar el análisis por grupos de 1° ESO se observa cómo las puntuaciones medias de los tres grupos están muy diferenciadas; la puntuación media más elevada es la del Grupo A (5,68), después está la del Grupo C (5,32) y en tercer lugar está la puntuación media del Grupo B (4,12), quedando situado en el “Nivel moderadamente bajo”.

		6° A	6° B	6° C	1° A	1° B	1° C
Comprensión lectora	<i>N</i>	24	26	25	28	26	22
	<i>Mínimo</i>	3	1	3	2	1	1
	<i>Máximo</i>	10	9	9	9	8	10
	<i>M</i>	6,00	6,31	6,08	5,68	4,12	5,32
	<i>D.T.</i>	(1,84)	(2,13)	(1,75)	(2,04)	(2,10)	(2,66)

Tabla 3. Comprensión lectora por grupos

A la vista de los resultados que ofrece este análisis descriptivo, se ha considerado necesario desglosarlo para

poder especificar los distintos tipos de comprensión existentes.

			6° A	6° B	6° C	1° A	1° B	1° C
Componentes comprensión lectora	Comprensión literal	<i>M</i>	67,33	65,33	59,33	67,54	47,18	55,81
		<i>D.T.</i>	(1,30)	(1,57)	(1,45)	(2,18)	(2,51)	(2,80)
	Comprensión reorganizativa	<i>M</i>	62,50	67,25	61,00	48,62	35,62	48,25
		<i>D.T.</i>	(1,86)	(2,17)	(1,96)	(1,45)	(1,49)	(1,64)
	Comprensión inferencial	<i>M</i>	57,56	55,31	57,75	48,61	40,53	49,61
		<i>D.T.</i>	(2,85)	(2,88)	(2,18)	(2,46)	(2,54)	(3,08)
	Comprensión crítica	<i>M</i>	58,40	65,40	68,80	53,50	57,75	52,25
		<i>D.T.</i>	(1,17)	(1,31)	(1,23)	(1,11)	(1,05)	(1,31)
	Total Comprensión lectora	<i>M</i>	60,48	61,20	60,34	54,97	43,38	51,52
		<i>D.T.</i>	(5,25)	(6,64)	(5,08)	(5,71)	(5,86)	(7,44)

Tabla 4. Descriptivos de los componentes de la comprensión lectora

Teniendo en cuenta las puntuaciones medias sobre 100, los alumnos y alumnas de 6° de Educación Primaria (EP), superan en todos los componentes de la Comprensión Lectora al alumnado de 1° de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por lo que es visible cómo el curso 6° de Educación Primaria en Comprensión Literal supera a 1° E.S.O en 7 puntos, en Comprensión Reorganizativa en 19 puntos, en Comprensión Inferencial en 10 puntos y en Comprensión Crítica en otros 10 puntos.

El orden del dominio de los componentes de la Comprensión, de mayor a menor, para los dos cursos, es para 6° de E.P.: Crítica, Literal, Reorganizativa e Inferencial y para 1° de E.S.O.: Literal, Crítica, Inferencial y Reorganizativa. La puntuación media

del Total de Comprensión Lectora es 60,68 para 6° E.P. y una media de 50,00 para 1° de E.S.O.

3.2. Lingüística y Metalingüística

Una vez detallados los resultados relacionados con la Comprensión Lectora, se analiza la *Lingüística* y la *Metalingüística*. En primer lugar, respecto de la Lingüística, la puntuación media tanto de los alumnos de 6° de Educación Primaria (75,59) como de los alumnos de 1° de Educación Secundaria Obligatoria (74,55) son casi iguales y bastante altas, con relación a la puntuación máxima de Lingüística (96). No obstante, los alumnos de 6° curso de Educación Primaria superan en punto y medio a los alumnos de 1° de Educación Secundaria Obligatoria.

		6° A	6° B	6° C	1° A	1° B	1° C
Lingüística	<i>N</i>	24	26	25	28	26	22
	<i>Mínimo</i>	64	53	60	64	45	57
	<i>Máximo</i>	84	89	86	86	82	84
	<i>M</i>	75,00	76,73	74,96	77,18	70,65	75,82
	<i>D.T.</i>	(4,49)	(8,10)	(6,06)	(6,15)	(10,65)	(6,81)

Tabla 5. Puntuaciones en lingüística

En el curso 6° de Educación Primaria, las puntuaciones medias de Lingüística de los tres grupos son bastante homogéneas y el orden de mayor a menor es: 6° B (76,73), 6° A (75,00) y 6° C (74,96). La desviación típica de estos grupos es 6° B (8,10), 6° C (6,06) y 6° A (4,49). El grupo 6° B es el grupo con mayor puntuación media pero los alumnos que lo componen tienen sus puntuaciones medias más dispersas pues su desviación típica es la mayor. El grupo 6° C es el grupo con menor puntuación media y los alumnos que lo componen tienen sus puntuaciones medias algo dispersas. Por último, el Grupo 6° A es el que tiene las puntuaciones medias de los alumnos que lo componen más homogéneas y cercanas a su puntuación media, pues su desviación típica es la más baja de los tres grupos de 6° curso. En el curso 1° de Educación Secundaria Obligatoria, las puntuaciones medias de Lingüística de los tres grupos son heterogéneas y el orden de mayor a menor es: 1° A (77,18), 1° C (75,82) y 1° B (70,65). La desviación típica de estos grupos es 1° A (6,15), 1° C (6,81) y 1° B (10,65).

El grupo 1° A es el grupo con la puntuación media más elevada y los alumnos que lo componen tienen sus puntuaciones medias más homogéneas pues su desviación típica es la menor. El grupo 1° C tiene la puntuación media cercana al anterior así como su

desviación típica. Y el grupo 1° B es el que tiene la puntuación media bastante más baja y más elevada la desviación típica.

En segundo y en último lugar, con respecto a la metalingüística, las puntuaciones medias de los alumnos de los dos cursos están bastante por debajo de la mitad de la puntuación máxima (130). Los alumnos de 6° de Educación Primaria (48,20) y los alumnos de 1° de Educación Secundaria Obligatoria (52,78). No obstante, los alumnos de 1° de Educación Secundaria Obligatoria (52,78) superan en cuatro puntos y medio a los alumnos de 6° de Educación Primaria (48,20).

Las puntuaciones medias de metalingüística de los tres grupos de 6° de Educación Primaria son: 6° C (53,04), 6° B (52,92) y 6° A (38,04). Y la desviación típica de estos grupos es: 6° C (15,89), 6° B (15,83) y 6° A (17,56).

Estos datos indican que los Grupos 6° C y 6° B tienen prácticamente la misma puntuación media y la misma desviación típica. El Grupo 6° A tiene la puntuación media muy baja (24 puntos por debajo de los otros dos grupos); y la desviación típica es dos puntos más elevada que los otros dos grupos por lo que este grupo es más heterogéneo, pudiendo deberse posiblemente a las

diferencias en el nivel de adquisición de la metalingüística en esta edad, o a las diferencias en el contexto en el que

viven, el cual puede fomentarles en mayor o menor medida el desarrollo metalingüístico.

		6° A	6° B	6° C	1° A	1° B	1° C
Metalingüística	<i>N</i>	24	26	25	28	26	22
	<i>Mínimo</i>	6	19	17	22	22	33
	<i>Máximo</i>	69	80	83	75	70	84
	<i>M</i>	38,04	52,92	53,04	52,46	45,62	61,64
	<i>D.T.</i>	(17,56)	(15,83)	(15,89)	(14,60)	(12,92)	(14,85)

Tabla 6. Puntuaciones en metalingüística

En el curso 1° de Educación Secundaria Obligatoria, las puntuaciones medias de Metalingüística de los tres grupos son: 1° C (61,64), 1° A (52,46) y 1° B (45,62). Y la desviación típica de estos grupos es: 1° C (14,85), 1° A (14,60) y 1° B (12,92). Estos datos indican que los Grupos 1° C, 1° A y 1° B tienen puntuaciones medias muy diferenciadas y en este orden de mayor a menor, y 1° A y 1° B prácticamente la misma desviación típica, dos puntos superior a la 1° B. Las altas desviaciones típicas de los tres grupos indican que las puntuaciones medias de todos los alumnos de 1° curso de Educación Secundaria Obligatoria son heterogéneas con respecto a la media.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La lectura es un medio básico para adquirir información en la sociedad y en particular en el ámbito escolar. Según Pérez (2005), la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración

de dichas estructuras de conocimiento. Actualmente, los niveles de comprensión lectora son muy bajos en España tal y como afirma el informe Pisa, por ello se hace imprescindible trabajar en detectar las necesidades específicas con las que cuentan los alumnos y de esta forma poder intervenir de una forma adecuada.

Diferentes estudios indican que la comprensión de textos se relaciona con habilidades lingüísticas (Nation, 2005) y procesos de alto nivel: inferencias, supervisión y monitoreo (Oakhill et al., 2003; Cain, Oakhill y Lemmon, 2004; Nation, Clarke, Marshall y Durand, 2004). Un referente es el trabajo de Pinto et al. (2000) sobre medición de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en escolares de distintos niveles del sistema educativo, gracias a lo cual es posible abrir un interesante espacio de investigación en el ámbito de la Educación Primaria sobre las posibles relaciones entre conocimiento de la lengua y desarrollo de habilidades lingüísticas y la comprensión lectora.

Teniendo en cuenta lo anterior tiene cabida el presente estudio. La elección de los cursos (6º y 1º ESO) puede justificarse a la luz de los objetivos de esta investigación si se tiene en cuenta que por tratarse de un estudio en el que es evidente que el alumnado ha de mostrar sus habilidades metalingüísticas, se necesita una cierta formación gramatical previa de este alumnado, lo cual constituye de por sí un metalenguaje transmitido por la escuela que tiene su momento óptimo precisamente en la etapa final de Educación Primaria, cuando, aunque los niños no hayan llegado todavía en plenitud a la etapa de pensamiento abstracto (Piaget y Inhelder, 1996), la aparición de este pensamiento supone un punto crucial en el proceso de desarrollo de su consciencia metalingüística.

Los resultados de los estudios descriptivos dan pie a plantearse algunas reflexiones que pudieran ser de interés desde el punto de vista pedagógico, pues se observa en los datos obtenidos que hay determinados aspectos de la comprensión lectora que podrían ser mejorados en el grupo del alumnado estudiado a través de la oportuna intervención didáctica (Fernández et al., 2009). Los resultados que se obtienen están en la misma línea que los estudios de Gómez (2011), en tanto ponen de manifiesto que la *comprensión lectora* influye significativamente en el rendimiento escolar general de los niños y niñas y por lo que se puede afirmar que a mayor comprensión lectora, mayor será el rendimiento escolar. Así lo demuestra también los mismos estudios llevados a cabo por Gómez (2011), en los cuales se concluye que el 8% presentaba un rendimiento escolar malo y un nivel de comprensión lectora pobre; otro 8% mostraba un rendimiento escolar también malo y un nivel de

comprensión lectora de bajo el promedio; mientras que el 15% tiene un rendimiento regular y una comprensión de nivel promedio. El 43% dio como resultado un nivel de comprensión lectora promedio y un rendimiento escolar bueno; mientras que un 13% tiene un rendimiento bueno y una comprensión lectora superior.

Autores como Scardamalia y Bereiter (1984) y Carretero y León (1990) han puesto de manifiesto que el dominio del procesamiento de los textos por los niños, no es algo que se adquiere rápida y fácilmente, y que es a partir de la adolescencia, cuando los sujetos pueden convertirse en lectores expertos capaces de extraer en profundidad la información que los textos contienen. De cualquier forma, lo que se hace evidente es la gran diferencia que existe entre el buen rendimiento en la adquisición de habilidades lingüísticas en contraste con el bajo rendimiento en la adquisición de habilidades *metalingüísticas*.

De modo global, los resultados del presente estudio, se relacionan con los obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo por García et al. (2013), cuyos resultados muestran que un 20,2% de la población estudiantil presentan serios problemas a la hora de comprender un texto y un 6,7% del total se incluye en la categoría de pobres comprendedores. Al igual Nation y Snowling, (1997); Yuil y Oakhill, (1991), en un estudio anglosajón, estimaron que en torno al 5-10% del alumnado tiene problemas en la comprensión lectora.

Sin lugar a duda, es importante la formación de los Maestros y Maestras como lo mencionan Allal y Saada-Robert (1992): si el adulto presenta una regulación externa consciente y explícita de sus conocimientos, en lo que se refiere a los procesos de lectura y

escritura, logra transmitir a un nivel no consciente a los niños estas ayudas externas. Además, se debe tener en cuenta que el desarrollo de las habilidades metacognitivas no sólo va ligado a la madurez biológica, sino que está directamente influido por las diversas experiencias de aprendizaje del sujeto, ya que son éstas las que posibilitan, en mayor o menor grado, el nivel de conocimiento que posee el sujeto sobre el proceso de lectura o escritura (Areiza y Henao, 2000).

Para solventar posibles problemas de comprensión lectora existen distintos programas que se centran en el entrenamiento en estrategias de supervisión como el programa de Bereiter y Bird, (1985), a partir del cual se trabaja la paráfrasis, la relectura, la demanda de relaciones y la formulación de problemas. El programa de Paris y Oka (1986), pretende enseñar a los alumnos a evaluar la tarea y planificar, identificar los niveles de significado, razonar sobre el contenido del texto y supervisar la comprensión del mismo. Palincsar y Brown (1984), tienen como objetivo en su programa el que los alumnos aprendiesen a resumir periódicamente, hacerse uno mismo preguntas sobre el contenido de lo leído hasta un determinado punto, que sean capaces de aclarar las confusiones que puedan presentarse en el texto o en la interpretación que uno hace del mismo y hacer predicciones sobre el contenido siguiente. Por último citar el programa de Mateos (1989), cuyo objetivo es enseñarles a detectar los diversos problemas que puede experimentar la comprensión durante la lectura, la forma de remediarlos enseñándoles a asumir un papel activo.

También hay revisiones que se centran en distintos tipos de programas o estrategias como la enseñanza recíproca para el aprendizaje de estrategias de comprensión (Rosenshine

y Meister, 1993), la generación de preguntas (Rosenshine, Meister, y Chapman, 1996), el sistema de lecturas repetidas (Therrien, 2004), intervenciones de lectura en voz alta (Swanson et al., 2011), debates sobre textos (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennesey, y Alexander, 2009), estrategias de auto-supervisión (Joseph y Eveligh, 2011), o actividades de escritura para mejorar la comprensión lectora (Graham y Herbert, 2010). Estas revisiones muestran, en conjunto, que se pueden conseguir mejoras en la comprensión lectora del alumnado por medio de intervenciones basadas en el trabajo con textos, como la práctica de estrategias de comprensión o el comentario de los textos (Ripoll y Aguado, 2014).

A la vista del análisis de necesidades referido a la comprensión lectora y a la adquisición de las habilidades lingüísticas y metalingüísticas, y para mejorar el nivel de metalingüística en los dos cursos, convendría plantearse dos cuestiones. Tal vez, en primer lugar, elaborar y desarrollar un programa que ayudara a elevar de manera significativa las puntuaciones medias de todos los grupos acercándolas a la puntuación máxima. Y, en segundo lugar, durante el desarrollo del citado programa y para conseguir una mayor homogeneidad dentro de los grupos y cursos, habría que esforzarse en motivar a todos los alumnos de manera que su puntuación media también se elevara y estuviese cercana a la puntuación media de su grupo o curso.

NOTAS

¹ El informe PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L. y Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de psychologie*, 60, 65-296.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación. MEC, número extraordinario*, 63-93.
- Alonso Tapia, J. y Mateos Sanz, M.M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Angulo, F. (2011). ¿Qué es lo que realmente miden las pruebas como PISA? *Educalex.com, sección artículos, Editorial Wolters Kluwer España*, 3.915 (1.285).
- Areiza, R. y Henao, L. M. (2000). Metacognición y estrategias lectoras. *Revista ciencias humanas*, 19. Recuperado de: <http://www.utp.edu.co/~chuma>
- Arteaga, I. (2001). *Comprensión Lectora*. Lima (Perú): Facultad de Educación.
- Bereiter, C. y Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131- 156.
- Cain, K., Oakhill, J. y Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
- Carr, T.H., y Levy, B.A. (1990). *Reading and its development: component skills approaches*. California: Academic Press.
- Carretero, M. y León, J.A. (1990). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia*. En J. Palacios (comp.): *Psicología Evolutiva* (pp. 311-326). Madrid: Alianza.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Grao.
- Catts, H.W., Adlof, S.M. y Weismer, S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278-293.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. y Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cooper, J.D. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Cornoldi, C. y Oakhill, J. (1996). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Stahl, S.A. y Willows, D.M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.
- Fernández, E., Núñez, P. y Romero, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta Linguarum*, 12, 149-168.
- Floyd, R.G., Bergeron, R. y Alfonso, V.C. (2006). Cattell-Horn-Carroll cognitive ability profiles of poor comprehenders. *Reading and Writing*, 19, 427-456.
- García E., Jiménez, J.E., González, D. y Jiménez-Suárez, E. (2013). Problemas de comprensión en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de prevalencia en español. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3 (2), 113-123.
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2 (2), 27-36.
- González, R.M., López, S., Vilar, J. y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 98-110.
- Graham, S. y Herbert, M. (2010). *Writing to read. Evidence of how writing can improve reading*. Nueva York: Carnegie Corporation.
- Joseph, L.M. y Eveleigh, E.L. (2011). A review of the effects of self-monitoring on reading performance of students with

- disabilities. *The Journal of Special Education*, 45 (1), 43-53.
- Junta de Andalucía (2013). Instrucciones de 24 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (BOE 10/12/2013).
- Mateos, M. (1989). *Leer para comprender: Desarrollo y valoración de un programa de entrenamiento en supervisión y regulación de la comprensión lectora*. Tesis Doctoral editada en microficha. Madrid: Universidad Autónoma.
- MEC (2007). *Pisa 2006. Programa para la evaluación de los alumnos de la OCDE*, Informe español. Secretaría General de Educación/Instituto de Evaluación.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de educación, extraordinario*, 237-262.
- Murphy, P.K., Wilkinson, I.A.G., Soter, A.O., Hennesey, M.N. y Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 740-764.
- Nation, K. (2005). Children's Reading Comprehension Difficulties. En M.J. Snowling y C. Hulme (Eds.): *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 248-265). Oxford: Blackwell Publishing.
- Nation, K. y Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 359-370.
- Nation, K., Adams, J.W., Bowyer-Crane, C.A. y Snowling, M.J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 139-158.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C.M. y Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairments? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 199-211.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Oakhill, J. y Garnham, A. (1987). *Becoming a skilled reader*. Oxford: Basil Black Well.
- Oakhill, J.V., Cain, K. y Bryant, P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- OCDE (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Results from PISA 2006*.
- OCDE (2010). *PISA 2009 results: Learning Trends: Changes in student performance since 2000* (vol. V). doi:10.1787/9789264091480-en.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering activities in interactive learning situations. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.): *Learning and comprehension of text* (pp. 117-175). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Paris, S.G., y Oka, E.R. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.
- Pérez, M^a. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 1, 121-138.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1996). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Pinto, M^a A., Titone, R. y González Gil, M^a (2000). *La consciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición*. Pisa-Roma: Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01-03-2014).
- Ripoll, J. y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 27-44.

- Romero, A., Fernández, E. y Núñez, M^a.P. (2009). Aprendizaje de la lengua, adquisición de habilidades lingüísticas y enseñanza de la composición escrita en educación primaria: resultados de un estudio experimental. *Investigación en la escuela*, 73, 77-94.
- Rosenshine, B. y Meister, C. (1993). Reciprocal teaching: a review 19 experimental studies. *Technical Report*, 574. Champaign (Illinois): Center for the Study of Reading.
- Rosenshine, B., Meister, C. y Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66 (2), 181-221. Recuperado de: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17744/ctrstreadtechrepv01993i00574_opt.pdf?sequence=1
- Ruano, E., Sánchez, E. y Ricardo, J. (2011). Un Protocolo para Observar cómo los Profesores Ayudan a sus Alumnos cuando Leen Textos en el Aula. *Psicología Educativa*, 17 (2), 127-145.
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.
- Sánchez, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2006). Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 195-226.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1984). Development of strategies in text processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.): *Learning and comprehension of text* (pp. 379-406). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Seidenberg, M.S. (1990). Lexical acces: Another theoretical soupstone?. En D.A. Balota, G.B. Flores y K. Rayner (Eds): *Comprensión procees in Reading* (pp. 33-71). Hilldale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Seidenberg, M.S. (1995). *Visual word recognition: An overview*. En J.L. Miller y P.D. Eimas (Eds.): *Speech, language and communication* (pp. 137-216). Nueva York: Academic Press.
- Seidenberg, M.S. y McClelland, J.L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96 (4), 523-568.
- Snow, C.E., Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.F. y Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations. Home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Suárez, Á., Moreno, J.M. y Godoy, M^aJ. (2010). *Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto*. Universidad de Extremadura (España): Álabe n° 1.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J. Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C. y Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preeschool through third graders at risk for Reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (3), 258-275.
- Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25 (4), 252-261.
- Yuill, N., y Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. New York: Cambridge University Press.