

Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de comprensión lectora

José Orrantía
Emilio Sánchez M.
Javier Rosales*

Con este artículo pretendemos realizar una aproximación a la evaluación de la comprensión de los textos escritos. Para ello hemos construido dos pruebas que, como posteriormente argumentaremos, ponen de relieve los componentes implicados en este proceso de comprensión.

Este objetivo tiene una doble justificación:

a) Por un lado, por las deficiencias existentes en los instrumentos o pruebas de medición tradicional, cuyas puntuaciones se obtienen de las respuestas a una serie de preguntas literales de un texto previamente estudiado. En este tipo de pruebas por lo general se presenta un texto que hay que estudiar durante un tiempo determinado y posteriormente se plantean unas preguntas referentes al texto a las cuales hay que responder. Los problemas básicos de estos instrumentos son, por un lado, no abarcar, a nuestro entender, todos los procesos implicados en la comprensión de un texto; y por otro, las preguntas no se determinan o justifican desde un marco teórico de lo que es comprender. Obviamente esto constituye un elocuente desfase entre nuestros instrumentos técnicos de medida y nuestros marcos teóricos.

b) Por otro lado, tenemos que tener en cuenta que el sistema de evaluación debe ir orientado a la intervención. Desde este punto de vista, tenemos que describir qué componentes o estrategias están implicadas en el proceso de comprensión, y así podremos conocer qué habría que instruir y por ende a qué aspectos hay que dirigir la evaluación (véase en Wittrock, 1987, una argumentación parecida).

Para cumplir el objetivo que nos hemos planteado necesitamos conocer las diferencias en la comprensión de la información escrita entre aquellos que tienen buena capacidad y los que tienen pobre capacidad de comprensión, para poder determinar, tras este contraste, qué actividades debemos evaluar para posteriormente poder instruir en ellas. En otro trabajo anterior (Sánchez, 1988) ya dejamos constancia de cuáles eran esas diferencias, por lo cual, aquí sólo expondremos un breve comentario sobre ellas.

Las dos cuestiones fundamentales que diferencian a los buenos de los malos comprendedores podemos agruparlas en torno a dos temas fundamentales: la **representación** que crean en la memoria de la información de los textos y las **estrategias** y **procesos** que ponen en juego para llegar a esa representación.

* Orrantía y Sánchez son profesores de Psicología Escolar en el Departamento de Psicología de la Universidad de Salamanca, y Rosales es profesor de Desarrollo del Lenguaje en las ESU de Psicología del Lenguaje y Logopedia de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Respecto a la primera cuestión, los lectores competentes construyen una representación sensible a los niveles de importancia del texto y a su modo de organización interna. Esto se denomina técnicamente representación **multiestructural** del significado del texto (Kintsch y van Dijk, 1978), distinguiéndose entre un nivel **microestructural**, que haría referencia a las relaciones lineales entre proposiciones; un nivel **macroestructural**, que se referiría al significado global del texto, al que se llegaría a través de las operaciones o macrorreglas identificadas por van Dijk y Kintsch de las que posteriormente hablaremos, y un nivel **superestructural** que tendría que ver con la forma de organizar las ideas del texto, distinguiéndose cinco formas de organización (Meyer, 1984) de las que también daremos cuenta más adelante.

Por el contrario, los lectores de pobre comprensión, tienen una representación menos estructurada y adopta la forma de "tema más detalle" (Scardamalia y Bereiter, 1984), esto es, una representación que contiene el tema del párrafo y una colección inarticulada de detalles, en la que están ausentes los modos representacionales intermedios que unen las ideas principales con las periféricas (véase en el **apéndice A** un ejemplo de cada una de estas dos representaciones).

Por lo que se refiere a las estrategias, segunda cuestión antes planteada, diremos que una representación "tema más detalle" viene dada por el tratamiento individualizado de cada unidad informativa y por una linealidad en el procesamiento, mientras que los más competentes utilizan un procesamiento global. Un ejemplo de procesamiento global sería la **estrategia estructural** (Meyer, 1984), donde el lector reconocería el patrón organizativo del texto para dar orden y organización a las ideas. Esta autora ha identificado cinco modos de organización: **comparación**, donde se comparan los atributos de dos entidades; **descripción**, donde dada una entidad se describen o especifican una serie de comentarios de la misma; **causalidad**, en la que las ideas de un texto se organizan mediante uno o más antecedentes que causan uno o varios consecuentes; **problema/solución** donde el texto se presenta a través de un problema al que se le dan una serie de soluciones; y por último, **secuencia**, donde se presenta la secuencia temporal de un proceso. Sin embargo, los menos competentes tienen un uso deficiente o un desconocimiento de la organización retórica del texto, procesando las ideas de forma lineal (**estrategia de lista** en términos de Meyer).

Además de estas estrategias generales, otra estrategia importante es la construcción de la macroestructura del texto. Los lectores más competentes utilizan para ello las tres operaciones o macrorreglas que van Dijk y Kintsch han identificado para llegar al significado global (Brown y Day, 1983, describen seis operaciones, pero se pueden incluir dentro de estas tres): **selección**, donde dada una secuencia de proposiciones, se suprimen las que nos sean una presuposición necesaria para el resto de las proposiciones; **generalización**, donde dada una secuencia de proposiciones se sustituyen los conceptos de esa secuencia por un concepto supraordenado a ellos; e **integración**, donde una secuencia de proposiciones se reemplaza por otra que no aparece en el texto y que engloba a todas las proposiciones de la secuencia. Sin embargo, los menos competentes se guían por una estrategia de **suprimir y copiar**

(Brown, Day y Jones, 1983) cuando intentan reducir la información de un texto para crear la macroestructura.

Hacia una medición de las estrategias de comprensión

En otros trabajos anteriores (Sánchez, 1988) hemos utilizado dos pruebas mediante las que pretendemos evaluar las estrategias (algunas de ellas) que hemos mencionado.

Prueba de recuerdo: con esta prueba pretendemos evaluar a través del recuerdo de los niños la sensibilidad a los niveles de importancia y el grado de organización lógica interna de un texto para dar orden a las ideas.

Considerando estos datos, un recuerdo insensible a lo importante y falta de organización sería la operacionalización de una representación "tema más detalle", mientras que lo contrario sería el recuerdo de una representación **multiestructural** (véase Sánchez, Orrantía y Rosales, 1989, para un mayor razonamiento).

Para ello hemos utilizado una versión construida por nosotros de un texto (**Los superpetroleros**) utilizado originalmente por B.J. Meyer. Nuestra versión contiene 164 unidades ideacionales y 288 palabras en el que cabe diferenciar 9 niveles de importancia.

Prueba de resumen: a través de esta prueba creemos medir la capacidad para aplicar las macrorreglas y la captación del significado global mediante la construcción de un resumen.

La tarea consiste en resumir una serie de párrafos que provienen de una muestra de 60 que fueron administrados a alumnos del último curso de carrera de la Facultad de Psicología. De su corrección fueron elegidos 12 que no ofrecían ningún tipo de problema y que fueron contestados en forma correcta. Estos párrafos se componen de cuatro proposiciones y se construyeron teniendo en cuenta las cinco organizaciones anteriormente mencionadas; por otro lado permiten aplicar una de las tres macrorreglas. Esta prueba es una reformulación de un trabajo anterior de Williams, Taylor y Granger (1981) pero, a diferencia de nosotros, los párrafos de estos autores se construyeron a partir de un tema y una colección de detalles, sin tener en cuenta los demás tipos de organización, y además sólo permiten la aplicación de las macrorreglas de generalización y selección, sin tener en cuenta la integración.

Estudio

Este estudio aborda tres objetivos concretos: 1. Probar la relación que existe entre la comprensión lectora, operacionalizada a través de las pruebas anteriormente mencionadas, y un criterio externo a este proceso de comprensión como es el rendimiento académico. 2. Ver si esa relación entre comprensión y rendimiento escolar se mantiene por cursos y, si aun manteniéndose, existen diferencias en la comprensión entre los alumnos de los distintos cursos. 3. Definir distintos niveles de competencia a través de las

pruebas (véase su justificación más adelante), y comprobar si existen diferencias entre esos niveles respecto al rendimiento escolar.

Sujetos

Los sujetos que participaron en el estudio son alumnos de 6º y 7º de EGB de un colegio de Salamanca de nivel sociocultural medio-bajo (N = 170).

Procedimiento

Los escolares fueron evaluados en las aulas del colegio. Las pruebas se aplicaron en una sesión de aproximadamente una hora. Lo primero que se les pidió fue leer el texto de **Los superpetroleros** advirtiéndoles que se les preguntaría sobre su contenido. A continuación les pedimos cumplimentar la tarea de resumen. Por último tuvieron que escribir todo lo que recordaban del texto previamente estudiado. Entre la terminación del estudio del texto y la tarea de resumen transcurrieron aproximadamente 20 minutos.

Medidas

Recuerdo: siguiendo el procedimiento de Meyer para analizar la estructura proposicional de los textos, se elaboró una plantilla con el análisis proposicional de nuestro texto con la que se evaluó el número de ideas presentes en el recuerdo. Se tomaron cuatro índices del recuerdo de cada sujeto:

1. Número de unidades ideacionales de los niveles jerárquicos más altos (1 al 5) o número de ideas centrales **-IC-** recordadas (65 unidades).
2. Número de unidades ideacionales de los niveles inferiores (6 al 9) o número de ideas de detalle **-ID-** (99 unidades).
3. Número de relaciones retóricas **-RL-** básicas presentes en el recuerdo; se consideran éstas las que aparecen en los cinco primeros niveles jerárquicos de la estructura textual (7 relaciones).
4. Grado en que los sujetos se guían desde la propia organización del texto **-OR-**. Se puntuaba desde 3 cuando los sujetos utilizan para ordenar su recuerdo la estructura del texto, hasta 0 cuando no aparecen los elementos retóricos.

Resumen: Cada uno de los doce párrafos se corrigieron teniendo en cuenta las siguientes categorías de análisis (tomado de Sánchez, 1988):

Correcto. Notación **C**.

Se asignan a esta categoría aquellos resúmenes que coinciden con el resumen ideal –derivado de la lógica– del párrafo. En términos generales, los resúmenes que se incluyan en esta categoría deben ser precisos y, además, deben incorporar toda la información del párrafo de forma económica.

Abstracción. Notación **A**.

Se incluyen en esta categoría aquellas respuestas de los sujetos que siendo capaces de incorporar el significado global del texto, no reúnen las características de precisión y economía.

Detalle. Notación **D**.

En esta categoría se aplican aquellas respuestas de los sujetos que se basan en uno de los detalles del párrafo para construir el resumen sin abarcar toda la información del mismo.

Secuencia de detalles. Notación **Sq**.

En esta categoría se incluyen las respuestas construidas mediante el encadenamiento del conjunto de los detalles, incorporando en este caso toda la información del párrafo pero sin existir procesos de selección, generalización o construcción.

En el **apéndice B** aparecen una serie de ejemplos de la forma de corrección de estas dos pruebas (**recuerdo y resumen**).

La corrección de estas pruebas fue llevada a cabo por cinco jueces instruidos previamente para ello. Para asegurarnos de la confiabilidad de las correcciones, elegimos aleatoriamente una muestra representativa de protocolos que fueron corregidos por nosotros mismos, obteniendo unas correlaciones entre nuestras puntuaciones y las de los jueces superiores a .95.

Rendimiento académico: Como criterio del rendimiento académico se tomaron las calificaciones de los niños de la primera y segunda evaluación escolar de las asignaturas de Matemáticas, Sociales, Naturales y Lenguaje. Se contabilizaron dos medidas: el número de suspensos (calificaciones de **muy deficiente** e **insuficiente**) y número de notables (calificaciones de **notable** y **sobresaliente**) de las dos evaluaciones conjuntamente.

Categorización de los niveles de competencia

Para categorizar a los sujetos en distintos niveles de competencia (**buenos comprendedores, pobres comprendedores** y una categoría intermedia que hemos denominado **normales**) y comprobar si existen diferencias entre estos niveles respecto al rendimiento académico, tomamos como medidas de recuerdo el número de **IC** y de **RL**. No incluimos las medidas de **IP** y **OR**; la primera, porque en el nivel teórico no diferencia a los buenos de los pobres comprendedores (recordemos que una de las diferencias se encuentra en la sensibilidad a los niveles de importancia y las **IP** se sitúan en los últimos niveles); la segunda, por su alta relación con el número de **RL**, lo cual es lógico, ya que cuantas más relaciones captemos mejor podremos organizar el recuerdo. Y en resumen tomamos el número de respuestas puntuadas con las categorías **C** y **A**, ya que, como hemos mencionado anteriormente, son los resúmenes en los que se incorpora el significado global del texto.

Consideramos sujetos de pobre comprensión a aquellos que, por un lado, son insensibles a los diferentes niveles de importancia de un texto, retienen en su recuerdo una colección de detalles omitiendo cualquier referencia a las ideas centrales (menos de 10 **IC**). Además también son

insensibles a la estructura textual, pierden las categorías lógicas del texto (0 ó 1 **RL**); en nuestro caso, **Los superpetroleros** se organiza mediante la relación lógica de un problema al que hay que buscar soluciones, y los sujetos que nosotros decimos que son de bajo nivel, al contabilizarse en su recuerdo como máximo una relación básica, no se basan en la estructura textual. Por último, manifiestan dificultades para construir un resumen aplicando las macrorreglas; consideramos que de 12 párrafos hacer menos de la mitad implica no operar de forma adecuada con las macrorreglas.

A diferencia de éstos, los de buena comprensión son sensibles a las ideas importantes del texto (más de 20 **IC**); se puede constatar en su recuerdo la presencia de las relaciones básicas (más de tres **RL**) y son capaces de operar de forma adecuada con las macrorreglas (más de la mitad de los párrafos).

Por último hemos delimitado una tercera categoría que incluye a los que consideramos como normales, peor definida que las dos anteriores ya que no hemos incluido la prueba de resumen. Estos niños son de alguna manera sensibles a los niveles de importancia (de 10 a 20 **IC**), pero su recuerdo no está organizado centralmente como en el texto, aunque poseen alguna de sus categorías formales (de dos a tres **RL**), es decir, son capaces de reparar, pero de modo insuficiente, en la estructura textual (Sánchez, 1988).

Queremos mencionar, antes de proseguir, que esta categorización en niveles de competencia es provisional para los propósitos de este artículo. Esto es así, ya que existirían sujetos que saldrían fuera de estas categorías, como son los que por ejemplo puntúan alto en recuerdo (más de 29 **IC**) pero en sus resúmenes no incorporan la utilización de las macrorreglas (menos de la mitad de los párrafos). Ahora bien, en este estudio hemos tenido el atrevimiento de categorizar ya que nos interesa realizar una aproximación empírica al estudio de la evaluación de la comprensión, aun siendo conscientes del problema que esto conlleva. Pero queremos decir en nuestro favor que en el futuro, más que constatar niveles absolutos de competencia (aptos / no aptos), nos interesa descubrir qué procesos están interviniendo en la comprensión lectora de un niño para posteriormente poder instruir en aquellos que no sean adecuados.

Resultados

En la **tabla 1** aparecen las correlaciones entre las medidas de **recuerdo** y **resumen** y las **calificaciones escolares**, para todos los sujetos y por cursos.

Tabla I
Correlaciones entre recuerdo y resumen con notas

		Recuerdo				Resumen			
		IC	IP	RL	OR	C	A	D	Sq
Todos	Sus	-.53	-.56	-.53	-.50	-.31	-.31	.42	.05
	Not	.51	.50	.51	.49	.23	.18	-.33	.10
6° (87)	Sus	-.53	-.53	-.59	-.59	-.39	-.50	.46	.06
	Not	.54	.57	.61	.59	.41	.45	.43	.10
7° (83)	Sus	-.50	-.56	-.42	-.43	-.20	-.08	.29	.04
	Not	.53	.47	.45	.41	.06	-.01	-.19	.11

Entre paréntesis aparece el número de alumnos en cada curso

Podemos observar que en la prueba de **recuerdo** las correlaciones con el rendimiento académico son altas, encontrando en todas las medidas (**IC**, **IP**...) correlaciones positivas con el número de notables y negativas con el número de suspensos; estos datos se dan tanto para la muestra completa de niños (todos) como para la muestra dividida por cursos. En la prueba de **resumen**, considerando toda la muestra, las correlaciones son más bajas que en la prueba de recuerdo, aunque menos en **D** con el número de suspensos. Sin embargo, analizando los datos por cursos, observamos que en 6° se dan correlaciones más altas (acercándose a las de la prueba de recuerdo) que en 7°, donde prácticamente no hay correlaciones significativas. La categoría **Sq** no correlaciona en ninguna de las muestras.

Para comprobar las diferencias en la comprensión (medida a través de nuestras pruebas) entre los alumnos de 6° y 7°, se realizó una prueba t para muestras independientes de las medias de cada una de las medidas en cada curso; los resultados aparecen en la **tabla II**.

Tabla II
Diferencias entre 6° y 7° en recuerdo y resumen

	Recuerdo		t	p
	6° (87)	7° (83)		
IC	10,8	20,3	4,92	0,001
IP	35,48	43,1	4,66	0,001
RL	1,7	2,9	4,45	0,001
OR	1,01	1,80	4,83	0,001
	Resumen			
C	2,03	2,17	0,47	ns
A	1,82	2,26	1,51	ns
D	4,3	2,3	4,32	0,001
Sq	1,2	2,92	3,41	0,001

Entre paréntesis aparece el número de alumnos en cada curso

Se observa que para la prueba de **recuerdo** existen diferencias muy significativas entre 6° y 7° en todas las medidas (**IC**, **IP**, **RL** y **OR**). Sin embargo, en la prueba de **resumen** no hay diferencias entre los alumnos de ambos cursos para las categorías **C** y **A**, siendo muy significativas para las otras dos categorías.

En la **tabla III** aparecen las diferencias entre los sujetos que hemos categorizado como buenos, normales y pobres comprendedores, tomando como medida para ver estas diferencias el número de suspensos que han obtenido los alumnos de cada categoría.

Tabla III
Diferencias entre buenos, malos y normales
respecto al N° de suspensos

	pobres	buenos		
	media	media	t	p
Todos	5,47	1,6	8,23	0,001
6°	5,76 (37)	0,7 (16)	6,9	0,001
7°	4,6 (17)	1,3 (18)	4,02	0,001
	normales	buenos		
Todos	2,75	1,6	1,98	0,05
6°	2,1 (12)	0,7	1,93	0,06
7°	3,18 (14)	1,3	2,53	0,02
	normales	pobres		
Todos	2,75	5,47	4,91	0,001
6°	2,1	5,76	4,62	0,001
7°	3,18	4,6	1,5	ns

Las puntuaciones que aparecen entre paréntesis se refieren al n de cada grupo

Podemos apreciar que los escolares que hemos categorizados como de pobre comprensión tienen significativamente un mayor número de suspensos que los categorizados como buenos y normales, salvo en 7° curso donde no hay más suspensos en los malos que en los normales. Las diferencias entre los categorizados como normales y buenos son significativas aunque no tan altas como las comentadas anteriormente.

Discusión

La discusión de los datos vamos a plantearla en torno a las tres cuestiones que nos habíamos planteado en los objetivos de este estudio: a) si existe relación entre la comprensión medida a través de nuestras pruebas y el rendimiento académico; b) si esa relación se mantiene en los dos cursos y c) si existen diferencias en el rendimiento escolar entre los distintos niveles de competencia que hemos categorizado anteriormente.

Con respecto al primer punto, una primera aproximación a los datos nos muestra la alta relación que existe entre las medidas utilizadas por nosotros y el rendimiento académico.

En la prueba de **recuerdo** observamos dos resultados complementarios; por un lado, se aprecian unas correlaciones significativamente positivas entre nuestras puntuaciones de recuerdo y el número de notables y significativamente negativas con el número de suspensos. Es decir, los escolares que obtienen un mayor número de ideas centrales, que tienen más relaciones retóricas y que su recuerdo está organizado en base a la estructura del texto, tienden a sacar un número

elevado de notas altas y un reducido número de suspensos. Presuponemos que si el recuerdo de estos niños es así, entonces están utilizando la estrategia estructural y las categorías lógico-retóricas del texto.

Con respecto a la prueba de **resumen** los datos parecen indicar que los sujetos que no utilizan las macrorreglas, o lo que es lo mismo, que sus resúmenes se generan en base a seleccionar un detalle del párrafo y copiarlo literalmente (categoría de **D**), tienden a obtener un rendimiento académico pobre, mientras que los que usan las estrategias apropiadas en el resumen (sus resúmenes se realizan en base a las categorías **C** y **A**) no obtienen calificaciones académicas bajas. La categoría **Sq** no correlaciona de ninguna manera con las notas, es decir, que generar resúmenes sobre la base de **Sq** no se relaciona con sacar mejores o peores notas.

Podemos concluir entonces con respecto a la primera cuestión que estas pruebas utilizadas por nosotros están relacionadas con el rendimiento académico, y de una manera más evidente en la prueba de recuerdo, ya que las correlaciones son más altas que en resumen, aunque con matices diferenciales al analizar los datos por cursos como veremos a continuación.

Vamos a ver qué ocurre con la segunda cuestión que hace referencia a los datos analizados por **cursos**. Ya hemos comentado que este asunto lo vamos a plantear sobre la base de dos puntos; si se mantienen esas relaciones observadas en los datos con todos los sujetos, y si aun manteniéndose existen diferencias en nuestras puntuaciones entre los alumnos de 6º y 7º curso. Respecto al primer punto, la tendencia observada en los datos generales se mantiene claramente en recuerdo tanto en 6º como en 7º (incluso es mayor en 6º). Esto nos indica que la prueba de recuerdo puede discriminar en ambos cursos. Pero ello no quiere decir que los niños se comporten de igual manera en los dos cursos (segundo punto del que queremos hablar). Si comprobamos los datos de la **tabla II** podemos ver que en todas las medidas utilizadas en **recuerdo**, los niños de 7º son significativamente mejores que los de 6º, es decir, recuerdan más ideas principales, con más relaciones retóricas y una mejor organización del recuerdo; y aunque también existen diferencias en las ideas periféricas se observa que éstas no son tan importantes como en las demás medidas (una media de 35 ideas de detalle en 6º y de 48 en 7º). Esto parece indicarnos una mejora de un curso a otro en la utilización de la estrategia estructural y en la utilización de las categorías lógico-retóricas del texto.

En lo que respecta a la prueba de **resumen** el panorama es diferente que en recuerdo, ya que en 6º se perciben unas correlaciones superiores a los datos generales, es decir, las correlaciones son más altas en las categorías **C**, **A** y **D**; mientras que en 7º bajan las correlaciones en esas categorías. En cuanto a las diferencias entre 6º y 7º en la calidad de los resúmenes (**tabla II**) nos encontramos que apenas existen diferencias entre las respuestas que implican uso de las macrorreglas (categorías **C** y **A**), y sí existen en la categoría de **D**. Entonces tenemos que plantearnos esta pregunta: ¿a dónde van a parar las diferencias vistas en **D** si no es a **C** ni a **A**? Y vemos que esas diferencias se encuentran en la categoría que hemos llamado **Sq**, que, recordemos, era un resumen generado a través de la copia casi literal de todas

las proposiciones del párrafo. En definitiva, lo que diferencia entonces a los de 7° es su mayor sensibilidad a lo que es importante en el párrafo pero sin que con ello utilicen mejor las macrorreglas que los de 6°.

Vayamos al tercer y último punto planteado en los objetivos que se relaciona con la posibilidad de **categorizar** a los escolares en distintos **niveles de competencia** y ver si existen diferencias entre ellos respecto al **rendimiento escolar**. Este punto nos parece realmente importante ya que si conseguimos definir distintos niveles de competencia y comprobar si existen diferencias respecto a ellos en el rendimiento escolar, en futuras investigaciones vamos a tener el camino más fácil a la hora de seleccionar a los escolares e incluirlos en los niveles de competencia para la aplicación de distintos programas de instrucción, que en realidad es el fin último que nos proponemos.

La **tabla III** nos muestra las diferencias de medias de suspensos entre las tres categorías que hemos considerado, tomando, por un lado, los datos con todos los niños y, por otro, los datos por cursos. Analizando los primeros (con todos los sujetos) podemos observar diferencias altamente significativas entre los escolares de pobre comprensión y los normales y buenos, es decir, que los niños que no utilizan las estrategias tienen un rendimiento significativamente más pobre que los que las usan de algún modo. Por otro lado, las diferencias entre normales y buenos, aunque se puede decir que son significativas ($p = .05$), esa significatividad es sensiblemente más baja que la comentada anteriormente. Esto suponemos que es debido a que los escolares normales de algún modo se apoyan en los procesos de comprensión, aunque no de una forma tan correcta y definitiva como los niños que hemos catalogado como buenos.

Veamos qué ocurre con los datos por cursos. Para 6° los datos son muy parecidos a los comentados para todos los niños, claras diferencias entre pobres con normales y buenos, y más bajas entre normales y buenos. Para 7° existe una diferencia significativa entre buenos y malos, aunque la diferencia se pierde esta vez entre normales y pobres. Esto parece indicarnos que la categoría de normales no está del todo bien definida, acercándose más a los buenos en 6° y más a los malos en 7°, quizás por esa mejora de un curso a otro de la que ya hemos hablado.

En definitiva, con esta categorización en niveles de competencia, por lo menos en lo que respecta a los escolares de alto nivel y a los de bajo nivel, podemos estar más seguros de que los que decimos que son pobres comprendedores tienen un rendimiento significativamente inferior a los que hemos considerado como de buena comprensión.

Conclusión

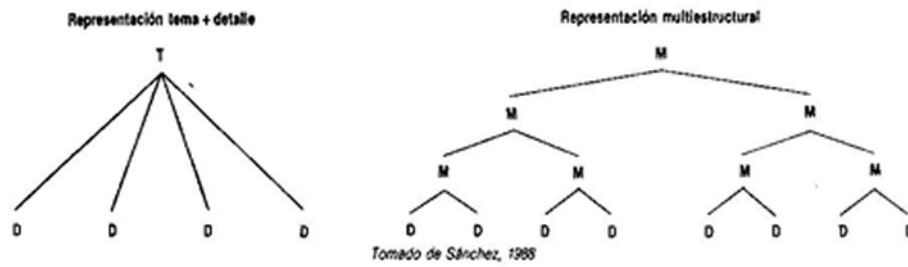
Las conclusiones que se pueden derivar de los resultados obtenidos en este estudio tienen que ir encaminadas a la evaluación que hagamos en el futuro en el tema de la comprensión lectora. Ahora nos encontramos en el inicio de un proyecto más amplio como es la construcción de un instrumento más sistematizado y validado que nos permita evaluar a los escolares en este

campo. Somos conscientes que con las dos pruebas incluidas en este trabajo no medimos todo el proceso de comprensión. Así, un componente muy importante que habría que tener en cuenta es el de los conocimientos previos que pone en juego el lector al enfrentarse a un texto, y que pueden ser uno de los orígenes de las diferencias entre los distintos niveles de competencia. Pero nuestra justificación para no incluir esta dimensión es que los conocimientos previos son algo específico para cada texto dependiendo de su contenido y nosotros debemos evaluar lo que es invariante: reconocer las propiedades de los textos independientemente del contenido.

De todas formas debemos considerar nuestros resultados como positivos y nos tiene que animar a avanzar en el campo de la medición de la comprensión lectora.

Referencias bibliográficas

- Brown, A.L.; J.C. Day y R.S. Jones (1983) "The Development of Plans for Summarizing Text." En **Child Development**, **54**, 968-979.
- Brown, A.L. y J.C. Day (1983) "Macrorules for Summarizing Text: The Development of Expertise." En **Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour**, **22**, 1-4.
- Kintsch, W. y T.A. van Dijk (1978) "Towards a Model of Discourse Comprehension and Production." En **Psychological Review**, **85**, 363-394.
- Meyer, B.J.F. (1984) "Text Dimensions and Cognitive Processing." En H. Mandi; N. Stein y T. Trabasso (eds.) **Learning and Comprehension of Text**. Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- Sánchez, Miguel E. (1988) "Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión." En **Infancia y Aprendizaje**, **44**, 35-57.
- Sánchez, Miguel E; J. Orrantia y J. Rosales (1989) "Estructuras retóricas y comprensión." En E. Sánchez Miguel, **Procedimientos para instruir en la comprensión de textos**. Madrid, CIDE.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1984) "Development Strategies in Text Processing." En H. Mandle; N. Stein y T. Trabasso (eds) **Learning and Comprehension of Text**. Hillsdale- N J. Erlbaum.
- Williams, J.P.; M.B. Taylor y S. Granger (1981) "Text Variations at the Level of the Individual Sentence and Comprehension of Simple Expository Paragraphs." En **Journal of Educational Psychology**, **73**.
- Wittrock, M.C. (1987) "Process Oriented Measures of Comprehension." En **The Reading Teacher**, **40**, **8**, 734-737.



Ejemplo de corrección del recuerdo de un niño considerado de pobre comprensión. Véase que su representación es del tipo tema + detalle

Recuerdo: *Los superpetroleros son unos barcos que pueden cargar en su bodega un edificio de 100 pisos. Una vez en 1967 un superpetrolero se partió en dos y mató a 200000 peces.*

- 1 descripción: especificación
- 2 PETROLERO
- 3 descripción: atribución
- 4 CARGAR
- 5 paciente
- 6 100 PISOS
- 7 rango
- 8 BODEGA
- 9 descripción: especificación
- causación cov: antecedente
- PARTIRSE
- descripción: especificación
- EN DOS
- paciente
- PETROLERO
- descripción: marco
- 1967
- causación cov: consecuente
- MATAR
- paciente
- PECES
- descripción: espec
- 200000

Ejemplo de corrección del recuerdo de un niño considerado de buena comprensión. Su representación coincide con la multiestructural.

Recuerdo: *Los superpetroleros son un problema porque vierten el petróleo y contaminan a los peces (...). Por eso hay que entrenar mejor a los capitanes y hay que instalar torres de control como las de los aeropuertos.*

- 1 respuesta
- 2 problema
- 3 causación cov: antec
- 4 VERTIR
- 5 paciente
- 6 PETROLEO
- 7 causación cov: cons
- 8 CONTAMINAR
- 9 paciente
- PECES
- [.....] aquí se incluyen ideas de detalle
- solución
- coleccion
- ENTRENAR
- paciente
- CAPITANES
- descripción: atribución
- MEJOR
- INSTALAR
- pacientes
- TORRES DE CONTROL
- comparación: analogía
- COMO AEROPUERTOS

Ejemplo de corrección de uno de los párrafos utilizados en la prueba de resumen.

Los peces no pueden vivir en el agua de los ríos contaminados. Tampoco el hombre puede beber el agua contaminada, salvo que haya sido tratada de forma adecuada. Las plantas y hortalizas no deben tampoco regarse con esas aguas. Incluso está prohibido bañarse durante el verano en los ríos y playa contaminadas.

Resumen correcto (C)
El agua contaminada es peligrosa para los seres vivos

Abstracción (A)
El agua contaminada es peligrosa para las plantas, el hombre y los peces

Detalle (Det)
Los hombres no pueden beber el agua contaminada, si no ha sido tratada

Secuencia (Sq)
Los peces no viven en los ríos contaminados, ni tampoco el hombre puede beber esa agua, ni las plantas se pueden regar.