

**EVALUACIÓN DE LA  
COMPRENSIÓN  
LECTORA**

**ECOMPLEC**



J. A. León • I. Escudero • R. Olmos

**MANUAL**



Madrid 2012

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Copyright © 2012 by TEA Ediciones, S.A., Madrid, España.

I.S.B.N.: 978-84-15262-45-9

Depósito Legal: M-6.791 - 2012

---

Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 Madrid, España.  
Printed in Spain. Impreso en España por Imprenta Casillas, S.L.; Agustín Calvo, 47 - 28043 Madrid, España.

# ÍNDICE

|                                                                                                       |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Acerca de los autores .....</b>                                                                    | <b>7</b>  |
| <b>Prólogo.....</b>                                                                                   | <b>9</b>  |
| <b>Agradecimientos .....</b>                                                                          | <b>13</b> |
| <b>Ficha técnica .....</b>                                                                            | <b>15</b> |
| <b>1. Introducción.....</b>                                                                           | <b>17</b> |
| <b>2. Fundamentación teórica: procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora .....</b> | <b>19</b> |
| 2.1. Modelo teórico del ECOMPLEC .....                                                                | 19        |
| 2.1.1. <i>Grado de asimetría de la comprensión .....</i>                                              | <i>19</i> |
| 2.1.2. <i>Niveles de representación mental .....</i>                                                  | <i>20</i> |
| 2.1.3. <i>Tipos de comprensión y tipos de texto .....</i>                                             | <i>20</i> |
| 2.1.4. <i>El papel de las inferencias. Información explícita e implícita .....</i>                    | <i>23</i> |
| 2.1.5. <i>El uso de las estrategias lectoras .....</i>                                                | <i>24</i> |
| 2.1.6. <i>Concepción interactiva de la lectura .....</i>                                              | <i>26</i> |
| 2.2. Proceso de desarrollo del ECOMPLEC: de la teoría a la práctica.....                              | 27        |
| 2.2.1. <i>Estructura del test .....</i>                                                               | <i>27</i> |
| 2.2.2. <i>Selección y elaboración de los materiales.....</i>                                          | <i>31</i> |
| 2.2.3. <i>Construcción y selección de los ítems.....</i>                                              | <i>31</i> |
| 2.2.4. <i>Puntuaciones del ECOMPLEC .....</i>                                                         | <i>32</i> |
| 2.3. ¿Qué aporta el ECOMPLEC con respecto a otras pruebas de evaluación de la comprensión lectora?    | 32        |
| <b>3. Descripción general .....</b>                                                                   | <b>35</b> |
| 3.1. Finalidad.....                                                                                   | 35        |
| 3.2. Ámbito de aplicación.....                                                                        | 36        |
| 3.3. Contenido y estructura.....                                                                      | 36        |
| 3.3.1. <i>Etapas .....</i>                                                                            | <i>36</i> |
| 3.3.2. <i>Textos .....</i>                                                                            | <i>36</i> |
| 3.3.3. <i>Escalas e índices.....</i>                                                                  | <i>37</i> |
| 3.4. Tipos de puntuaciones .....                                                                      | 41        |
| 3.5. Materiales .....                                                                                 | 41        |
| 3.5.1. <i>ECOMPLEC-Pri y ECOMPLEC-Sec .....</i>                                                       | <i>41</i> |
| 3.5.2. <i>Manual.....</i>                                                                             | <i>41</i> |
| 3.5.3. <i>Cuadernillos .....</i>                                                                      | <i>42</i> |
| 3.5.4. <i>Hojas de respuestas .....</i>                                                               | <i>42</i> |
| 3.5.5. <i>Clave de acceso al sistema de corrección (PIN).....</i>                                     | <i>42</i> |



|                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4. Normas de aplicación y corrección .....</b>                             | <b>43</b>  |
| 4.1. Recomendaciones generales.....                                           | 43         |
| 4.1.1. Condiciones de evaluación.....                                         | 43         |
| 4.1.2. Procedimientos básicos recomendados y buenas prácticas.....            | 44         |
| 4.1.3. Requisitos del evaluador .....                                         | 44         |
| 4.2. Aplicación colectiva y aplicación individual.....                        | 44         |
| 4.3. Normas específicas de aplicación .....                                   | 45         |
| 4.3.1. Preparación del material de evaluación.....                            | 45         |
| 4.3.2. Reparto de los cuadernillos y de las hojas de respuestas.....          | 45         |
| 4.3.3. Lectura de las instrucciones .....                                     | 46         |
| 4.4. Tiempo de aplicación .....                                               | 46         |
| 4.5. Normas de corrección y puntuación .....                                  | 46         |
| <b>5. Fundamentación estadística .....</b>                                    | <b>49</b>  |
| 5.1. Muestra de tipificación .....                                            | 49         |
| 5.2. Análisis de los ítems .....                                              | 50         |
| 5.2.1. ECOMPLEC-Pri.....                                                      | 50         |
| 5.2.2. ECOMPLEC-Sec.....                                                      | 57         |
| 5.3. Fiabilidad .....                                                         | 64         |
| 5.3.1. Consistencia interna.....                                              | 64         |
| 5.3.2. Error típico de medida (ETM) e intervalos de confianza (IC) .....      | 65         |
| 5.4. Validez .....                                                            | 67         |
| 5.4.1. Validez de constructo .....                                            | 67         |
| 5.4.2. Validez referida a criterio.....                                       | 70         |
| 5.4.3. Validez convergente y discriminante.....                               | 75         |
| 5.4.4. Análisis del grado de simetría-asimetría en la comprensión .....       | 78         |
| 5.5. Diferencias en función del sexo y del curso .....                        | 82         |
| 5.6. Evaluación de la comprensión metacognitiva .....                         | 83         |
| 5.6.1. ECOMPLEC-Pri.....                                                      | 85         |
| 5.6.2. ECOMPLEC-Sec.....                                                      | 88         |
| 5.6.3. Conclusiones sobre la evaluación de la comprensión metacognitiva.....  | 92         |
| <b>6. Normas de interpretación.....</b>                                       | <b>93</b>  |
| 6.1. Interpretación jerárquica del ECOMPLEC.....                              | 93         |
| 6.2. Interpretación de las puntuaciones típicas .....                         | 94         |
| 6.3. Índice de comprensión lectora (ICL).....                                 | 94         |
| 6.4. Interpretación de las escalas.....                                       | 97         |
| 6.4.1. Comprensión lectora en función del tipo de texto.....                  | 97         |
| 6.4.2. Comprensión lectora en función del nivel de representación.....        | 98         |
| 6.5. Interpretación de la asimetría en la comprensión lectora .....           | 99         |
| 6.6. Interpretación de las subescalas .....                                   | 100        |
| 6.7. Interpretación de la comprensión metacognitiva .....                     | 101        |
| 6.8. Análisis de las respuestas en función del tipo de comprensión .....      | 102        |
| 6.9. Ejemplos de interpretación .....                                         | 103        |
| <b>Bibliografía .....</b>                                                     | <b>123</b> |
| <b>Anexo. Tabla de conversión de puntuaciones típicas a percentiles .....</b> | <b>127</b> |

## ÍNDICE DE TABLAS

|                                                                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabla 2.1.</b> Distribución de los ítems del ECOMPLEC-Pri .....                                                                                        | 28 |
| <b>Tabla 2.2.</b> Distribución de los ítems del ECOMPLEC-Sec .....                                                                                        | 29 |
| <b>Tabla 2.3.</b> Número de ítems de cada texto antes y después de la depuración .....                                                                    | 32 |
| <b>Tabla 5.1.</b> Distribución de la muestra por etapa y curso .....                                                                                      | 49 |
| <b>Tabla 5.2.</b> Distribución de la muestra por sexo .....                                                                                               | 49 |
| <b>Tabla 5.3.</b> Análisis de los ítems: texto narrativo del ECOMPLEC-Pri .....                                                                           | 51 |
| <b>Tabla 5.4.</b> Resumen de las propiedades de los ítems del texto narrativo (ECOMPLEC-Pri).....                                                         | 51 |
| <b>Tabla 5.5.</b> Análisis de los ítems: texto expositivo del ECOMPLEC-Pri .....                                                                          | 52 |
| <b>Tabla 5.6.</b> Resumen de las propiedades de los ítems del texto expositivo (ECOMPLEC-Pri) .....                                                       | 53 |
| <b>Tabla 5.7.</b> Análisis de los ítems: texto discontinuo del ECOMPLEC-Pri.....                                                                          | 53 |
| <b>Tabla 5.8.</b> Resumen de las propiedades de los ítems del texto discontinuo (ECOMPLEC-Pri) .....                                                      | 54 |
| <b>Tabla 5.9.</b> Análisis de los ítems: texto narrativo del ECOMPLEC-Sec.....                                                                            | 58 |
| <b>Tabla 5.10.</b> Resumen de las propiedades de los ítems del texto narrativo (ECOMPLEC-Sec).....                                                        | 58 |
| <b>Tabla 5.11.</b> Análisis de los ítems: texto expositivo del ECOMPLEC-Sec .....                                                                         | 59 |
| <b>Tabla 5.12.</b> Resumen de las propiedades de los ítems del texto expositivo (ECOMPLEC-Sec).....                                                       | 59 |
| <b>Tabla 5.13.</b> Análisis de los ítems: texto discontinuo del ECOMPLEC-Sec.....                                                                         | 60 |
| <b>Tabla 5.14.</b> Resumen de las propiedades de los ítems del texto discontinuo (ECOMPLEC-Sec) .....                                                     | 60 |
| <b>Tabla 5.15.</b> Fiabilidad como consistencia interna del ECOMPLEC-Pri y del ECOMPLEC-Sec.....                                                          | 64 |
| <b>Tabla 5.16.</b> Error típico de medida (ETM) del ECOMPLEC-Pri y del ECOMPLEC-Sec.....                                                                  | 66 |
| <b>Tabla 5.17.</b> Intercorrelaciones entre las puntuaciones de las escalas N, E y D (ECOMPLEC-Pri) .....                                                 | 67 |
| <b>Tabla 5.18.</b> Validez de criterio: correlación con las calificaciones finales en Conocimiento del medio, Matemáticas y Lengua (4.º de Primaria)..... | 71 |
| <b>Tabla 5.19.</b> Validez de criterio: correlación con las calificaciones finales en Conocimiento del medio, Matemáticas y Lengua (6.º de Primaria)..... | 72 |
| <b>Tabla 5.20.</b> Validez de criterio: correlación con las calificaciones finales en Matemáticas, Lengua, Naturaleza e Inglés en 2.º de ESO.....         | 73 |
| <b>Tabla 5.21.</b> Validez de criterio: correlación con las calificaciones finales en Matemáticas, Lengua, Biología e Inglés en 4.º de ESO .....          | 74 |
| <b>Tabla 5.22.</b> Correlaciones entre el ECOMPLEC y el PROLEC-SE .....                                                                                   | 76 |
| <b>Tabla 5.23.</b> Correlaciones entre los textos del ECOMPLEC y la <i>Prueba de Amplitud Lectora</i> .....                                               | 77 |
| <b>Tabla 5.24.</b> Correlaciones con la memoria operativa .....                                                                                           | 77 |
| <b>Tabla 5.25.</b> Análisis de la asimetría en función del curso y del sexo (MANOVA).....                                                                 | 81 |



|                                                                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabla 5.26.</b> Influencia del curso y del sexo en las puntuaciones de las subescalas (MANOVA).....                                              | 83 |
| <b>Tabla 5.27.</b> Ítems para evaluar la comprensión metacognitiva .....                                                                            | 84 |
| <b>Tabla 5.28.</b> Evaluación de la dificultad comprensiva del texto en alumnos de 4.º y 6.º de Primaria y atendiendo al tipo de texto.....         | 85 |
| <b>Tabla 5.29.</b> Evaluación de la dificultad comprensiva de las preguntas en alumnos de 4.º y 6.º de Primaria y atendiendo al tipo de texto ..... | 87 |
| <b>Tabla 5.30.</b> Evaluación de la dificultad del texto en alumnos de 2.º y 4.º de ESO y atendiendo al tipo de texto .....                         | 89 |
| <b>Tabla 5.31.</b> Evaluación de la dificultad de las preguntas en alumnos de 2.º y 4.º de ESO y atendiendo al tipo de texto .....                  | 91 |
| <b>Tabla 6.1.</b> Rangos cualitativos de las puntuaciones típicas (S) .....                                                                         | 94 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 2.1.</b> Concepción interactiva de la lectura .....                                                             | 26  |
| <b>Figura 3.1.</b> Estructura del ECOMPLEC.....                                                                           | 38  |
| <b>Figura 4.1.</b> Ejemplo del perfil de resultados del ECOMPLEC generado desde la plataforma TEACorrige .....            | 48  |
| <b>Figura 5.1.</b> Dificultad promedio de los ítems en los textos de Primaria .....                                       | 54  |
| <b>Figura 5.2.</b> Dificultad de los ítems de los textos de Primaria en función del nivel de representación ...           | 55  |
| <b>Figura 5.3.</b> Dificultad promedio de los ítems en los textos de Primaria en función del tipo de conocimiento .....   | 56  |
| <b>Figura 5.4.</b> Dificultad promedio de los ítems en los textos de Secundaria.....                                      | 61  |
| <b>Figura 5.5.</b> Dificultad de los ítems de los textos de Secundaria en función del nivel de representación .....       | 62  |
| <b>Figura 5.6.</b> Dificultad promedio de los ítems en los textos de Secundaria en función del tipo de conocimiento ..... | 63  |
| <b>Figura 5.7.</b> Modelo factorial.....                                                                                  | 69  |
| <b>Figura 5.8.</b> Histogramas de las diferencias entre las escalas N, E y D (ECOMPLEC-Pri y ECOMPLEC-Sec) .....          | 80  |
| <b>Figura 6.1.</b> Caso 1: Alejandro .....                                                                                | 104 |
| <b>Figura 6.2.</b> Caso 2: Lara .....                                                                                     | 108 |
| <b>Figura 6.3.</b> Caso 3: Adrián .....                                                                                   | 112 |
| <b>Figura 6.4.</b> Caso 4: Paula .....                                                                                    | 115 |
| <b>Figura 6.5.</b> Caso 5: Ignacio.....                                                                                   | 118 |
| <b>Figura 6.6.</b> Caso 6: Elena .....                                                                                    | 120 |

## ACERCA DE LOS AUTORES

**José A. León** es doctor en Psicología y profesor de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) donde imparte las asignaturas Psicología de la lectura y Adquisición del conocimiento. Cuenta con numerosas publicaciones relacionadas con los procesos cognitivos que subyacen a la comprensión del discurso, como el estudio de las inferencias, la cognición causal o las representaciones mentales, y con la evaluación de la lectura y la competencia lectora.

**Inmaculada Escudero Domínguez** es doctora en Psicología y profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Tanto su tesis doctoral como sus posteriores líneas de investigación se han centrado en el estudio de los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión del texto y del discurso, así como en la evaluación de la comprensión lectora. Ha participado en congresos nacionales e internacionales relacionados con estas áreas y ha publicado artículos y capítulos de libros relacionados con la especialidad.

**Ricardo Olmos Albacete** es doctor en Psicología y profesor ayudante doctor de Metodología de las Ciencias del Comportamiento en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Sus líneas de interés dentro de la actividad investigadora y docente son la lingüística computacional con el modelo *Latent Semantic Analysis*, la psicometría en el campo de la TCT y de la TRI y la estadística dentro de los modelos lineales.



## PRÓLOGO

Leer es una actividad imprescindible para adquirir conocimiento, para acceder a la cultura y para participar en ella. Este papel tan vital de la lectura nos debe hacer conscientes de la importancia trascendental que posee en el mundo educativo, social, cultural y laboral. Tanto es así, que muchos países desarrollados o en vías de desarrollo están dedicando mucho tiempo y esfuerzo a la investigación sobre este tema. Un esfuerzo reciente ha sido el realizado por el proyecto PISA, que se viene aplicando desde el año 2000 en todos los países de la OCDE con el objeto de buscar y asumir criterios comunes sobre la evaluación de la lectura y fijar políticas educativas futuras. La evaluación de la lectura se convierte así en un valor predictivo del rendimiento académico del alumno y de su nivel de competencia para la vida adulta.

La concepción de la comprensión lectora se ha ido transformando hasta el punto de que hoy constituye lo que se denomina la “cultura lectora”, una habilidad básica sobre la que se desarrolla toda una actividad cultural mediante la cual las personas nos desenvolvemos y aplicamos nuestros conocimientos y estrategias lectoras en múltiples contextos de la vida diaria de manera más o menos eficiente. De manera general podríamos señalar que esta nueva concepción de la lectura y su evaluación han ido sufriendo un cambio paulatino.

La lectura ya no se identifica tanto con la decodificación del material escrito y su comprensión literal o con aquella habilidad simplista de leer y escribir *per se*, basada en un enfoque casi exclusivamente centrado en la adquisición de las habilidades más básicas, en el inicio del proceso lector y en aspectos más relacionados con las disfunciones que pudiesen producirse en ese período. Hoy, por el contrario, se asume que la lectura es sinónimo de comprensión profunda, de saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee con el propósito de alcanzar los objetivos y metas propuestos por el lector, de ampliar sus conocimientos e, incluso, de ser socialmente más participativo. Podría señalarse que este cambio en la concepción lectora y en su evaluación ha ido parejo a los avances en el entendimiento de los numerosos y complejos procesos mentales y contextuales que intervienen en la lectura.

Como prerrequisito del aprendizaje, los procesos de comprensión han ido adquiriendo una mayor relevancia hasta situarse en el núcleo del aprendizaje, lo que está llevando a conocer mejor el aprendizaje y su instrucción. La concepción de la lectura se amplía, por tanto, a todo tipo de lectores y se centra, fundamentalmente, en los procesos de comprensión. Esta perspectiva de la lectura es la que asumiremos aquí y la que identificamos también como *competencia lectora*.

De esta manera se asume que leer implica necesariamente comprender cualquier material escrito, sea cual sea la naturaleza de este, lo que conlleva impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en nuestra mente. Todo ello supone un importante esfuerzo porque nos obliga a 1) poner en marcha múltiples subprocesos que deben activarse conjuntamente, mediante los cuales integramos la información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa, y 2) volcar buena parte de nuestros conocimientos previos con el objeto de dotar de coherencia, de cierta lógica, de un contexto o de un hilo argumental a aquello que leemos. Al igual que ocurre con la escritura o el aprendizaje, la lectura y la comprensión son claros ejemplos de procesos enormemente complejos que requieren un largo camino para alcanzar un nivel de competencia adecuado. La comprensión de un texto o de cualquier material escrito implica, por tanto, una actividad cognitiva importante, un esfuerzo que requiere las demandas



mentales más exigentes. Tanto es así que, dependiendo de que todos o solo algunos de esos procesos se pongan en funcionamiento, podemos hablar de una comprensión adecuada o de una comprensión fragmentada o superficial.

La obtención de una comprensión adecuada demanda también que el lector agregue información complementaria de su propio conocimiento, con el objeto de verter aquella información que no fue explicitada en el texto y hacerla coherente. Este proceso permite al lector integrar, fruto de las inferencias y de su actividad reflexiva, la información del texto con el resto de su conocimiento. Pero para que se lleve a buen término todo este proceso se requiere una *conciencia metacognitiva*, un vigilante que mantiene el control de la comprensión de las palabras y oraciones y que detecta cualquier problema proponiendo acciones para resolverlo. Esta conciencia metacognitiva se convierte así en otro elemento indispensable de la estrategia de lectura.

Hoy sabemos con certeza que los problemas de comprensión que se producen frecuentemente como consecuencia de una inhabilidad lectora, muchas veces iniciados desde una clara desmotivación del alumno, suelen ser el denominador común del fracaso académico en cualquiera de sus fases. Aunque la solución no resulta fácil de encontrar, cualquier forma de mitigar este problema tan enquistado pasa obligatoriamente por ofrecer situaciones de aprendizaje que incidan en tareas que conlleven una actividad mental reflexiva sostenida y que afectan tanto a la actividad desarrollada en el aula como a los materiales didácticos de los que se nutren los alumnos. Pero para alcanzar este objetivo tan importante debemos tener presente que este es un problema que nos atañe a todos los docentes, tanto a los que pertenecen a la enseñanza Primaria y Secundaria, como a los que nos dedicamos a la enseñanza Universitaria. Es más, este problema ha trascendido más allá del ámbito académico, convirtiéndose también en un problema social. Por ello, las dificultades lectoras son un problema enormemente complejo que afecta de manera transversal al alumno y en cuyo estudio están implicadas múltiples áreas de conocimiento y también, cómo no, múltiples especialistas.

De manera paralela a este cambio en la concepción de la lectura se ha venido produciendo un cambio en la forma de evaluarla. Si bien inicialmente la evaluación de la lectura se dirigía casi exclusivamente a valorar las habilidades más básicas de los jóvenes lectores, el interés se ha ido desplazando paulatinamente hacia otras habilidades indicadoras del grado en el que los estudiantes dominan sus respectivos currículos (p. ej., el estudio TIMSS; INCE, 1997). Finalmente, en estos últimos años la mayor parte del interés se ha dirigido a evaluar cómo las personas somos capaces de aplicar conocimientos y destrezas ya adquiridos a situaciones “más abiertas”, más cotidianas y semejantes a la vida real (véase a este respecto el informe PISA; OCDE, 2003, 2007 y 2009; INCE, 2003, sobre la evaluación de la lectura en textos y, más recientemente, en 2011, sobre los primeros resultados con lectura digital). Los resultados obtenidos por nuestros estudiantes de 15 años (4.º de ESO) y recogidos por el informe PISA en todos estos años no son muy favorables (PISA, 2011), ni en la lectura de textos escritos ni en la lectura digital. En este último estudio relativo a la lectura digital se evaluaba la competencia lectora de estos alumnos ante un documento electrónico con el propósito de analizar si estos eran capaces de acceder, navegar, integrar y evaluar información, así como de elaborar nuevos conocimientos a partir de documentos digitales. Los resultados obtenidos por nuestros alumnos fueron mediocres y similares a los resultados que ya se obtuvieron en aplicaciones anteriores ante textos convencionales. Este informe PISA digital deja a España en el grupo de cola de los 19 países de la OCDE que realizaron el examen. Figura en el puesto 14, con un 23,1% de estudiantes en los niveles más bajos (por debajo del nivel 2 de capacidad lectora de textos digitales), mientras que la media de este porcentaje en los países de la OCDE que participaron en esta prueba fue del 16,9%. En el lado contrario, España solo tiene un 3,9% de alumnos de 15 años en los niveles más altos (nivel 5 o superior), frente al 7,8% de media. Estos alumnos, asegura este informe, no es que carezcan completamente de habilidades de lectura digital, pero es muy poco probable que sus destrezas les permitan el pleno acceso a las oportunidades educativas, laborales y sociales que se ofrecen en el siglo XXI.

Estos resultados también suscitan una importante sospecha. Puesto que el nivel de competencia lectora adecuado de un alumno de 15 años requiere un largo y complejo proceso de maduración, los datos de los anteriores informes sugieren que el problema del bajo nivel de competencia lectora de nuestros alumnos afecta también a los cursos previos de ESO y de la Educación Primaria. En otras palabras, estos resultados apuntan a que, o bien en nuestro sistema educativo no se están introduciendo los recursos y estrategias necesarios para mejorar el nivel de competencia lectora o, si se introducen, no se aplican de manera adecuada.

El test **ECOMPLEC** (*Evaluación de la Comprensión Lectora*) que presentamos aquí está en consonancia con esta nueva forma de concebir la lectura, la comprensión y la competencia lectora, así como con la forma de evaluarlas. Este test pretende evaluar, además, cómo estas competencias están desarrolladas en edades más tempranas, con el objetivo de poder conocer, detectar e intervenir en las estrategias lectoras de los alumnos.

El ECOMPLEC ofrece un nuevo sistema de evaluación de la competencia lectora con algunas innovaciones importantes con respecto a los sistemas de evaluación anteriores. El marco multidimensional donde se ubica este proyecto está inspirado en el modelo sobre comprensión lectora desarrollado por los autores (León, 2004a; León *et al.*, 2009) y también se ha basado en las pruebas internacionales sobre competencia lectora PISA y PIRLS. Todos ellos coinciden en señalar la estrecha relación existente entre las características del lector, del texto y de las actividades de lectura. Pero una aportación característica e innovadora del modelo propuesto en este test de comprensión lectora es la asunción de que cada nivel de comprensión y, por tanto, la competencia lectora resultante, puede mostrarse más eficaz en unos casos que en otros, con lo que hablaríamos, por tanto, de una competencia lectora “asimétrica” (León, 2004b). En otras palabras, esta prueba permite un análisis de la competencia lectora a partir de las diferencias en el *grado de comprensión* que el lector obtiene cuando lee distintos tipos de textos. De esta manera, en lugar de abordar una comprensión general, esta prueba introduce la posibilidad de evaluar distintos tipos de comprensión en función de los conocimientos que se requieren y de los tipos de textos con los que el lector se enfrenta. Desde esta perspectiva puede encontrarse, pongamos por caso, un alumno que manifiesta un comportamiento desigual en sus respuestas cuando aborda la lectura de un tipo de texto (p. ej., un texto expositivo) frente a otro (p. ej., un texto narrativo). El problema que se deriva ante tal situación no obedece a un problema de “capacidades”, sino más bien a una falta de conocimientos o estrategias para extraer correctamente el significado de uno de esos textos. Este análisis proporciona información más detallada acerca de dónde fallan los conocimientos o una estrategia determinada (p. ej., identificar las ideas más nucleares, establecer criterios de coherencia, generar inferencias, etc.) y sobre el nivel de conciencia de la lectura (como ocurre con la comprensión metacognitiva). Esta información resulta enormemente valiosa para diseñar estrategias de intervención específicas para cada problema e, incluso, para elaborar materiales didácticos que promuevan conocimientos o estrategias adecuadas de manera secuencial y no sobre una concepción de “todo o nada”. Precisamente, este es el aspecto nuclear sobre el que se fundamenta el desarrollo del test: detectar problemas de comprensión de la lectura.

Otra aportación del ECOMPLEC es que se basa en dos niveles de representación mental que han sido investigados y consensuados por un amplio número de investigadores. Estos dos niveles son *la base del texto* y el *modelo mental*. El primero afecta a todo tipo de tareas que requieren comprensión, pero siempre relacionadas con la información explicitada en el texto (se opera sobre la información explícita del texto y sobre el contenido del mismo) y por ello se denomina **base del texto**. La tarea que más se relaciona con este nivel de representación es la búsqueda o localización de la información explicitada en el texto o también la búsqueda de relaciones o conexiones entre diversas partes del texto. El **modelo mental**, por el contrario, se considera un nivel de representación más complejo, pues requiere una abundante aportación de conocimientos por parte del lector y de la realización de inferencias. En nuestro caso, la evaluación de este nivel resulta fundamental, puesto que afecta a la información implícita que el lector debe aportar para su comprensión completa. Esta información se obtiene mediante inferencias, deducciones lógicas, abstracciones, relaciones, predicciones... y mediante otros procesos posteriores a la comprensión (como



## Evaluación de la **Comprensión Lectora**

interpretar o juzgar). Con ello se conoce también el grado de comprensión, esto es, si se sitúa en un nivel más explícito y sujeto a la información contenida en el texto o, por el contrario, se complementa con un nivel más reflexivo, completo y eficiente. Esta aportación es complementaria a la anterior pues también detecta, desde otra panorámica, los problemas o las causas que pueden producir una comprensión inadecuada. Supone una medida de “profundidad” de la comprensión y también un nivel de eficiencia de la competencia lectora.

Una tercera aportación novedosa de este test es la relación que establece entre los tipos de texto, los tipos de conocimientos y los tipos de comprensión. El ECOMPLEC incluye textos narrativos, expositivos y discontinuos que implican diferentes tipos de conocimientos (tanto lingüísticos como no lingüísticos), produciendo diferentes tipos de comprensión (comprensión empática, orientada a metas, conceptual, episódica, espacial o metacognitiva). De esta manera, se puede afirmar que comprender un texto narrativo requiere patrones de comprensión diferentes que, pongamos por caso, un texto expositivo, como puede ser un libro de Biología. Estos nuevos patrones o dimensiones abordan nuevos planteamientos en la evaluación de la lectura.

Por último, con el objetivo de adaptar los contenidos a los diferentes cursos, el ECOMPLEC se ha dividido en dos etapas diferenciadas: ECOMPLEC-Pri (para 4.º y 6.º de E. Primaria) y ECOMPLEC-Sec (para 2.º y 4.º de ESO). Con ello se garantiza la adecuación del texto a los niveles de conocimiento, competencia y motivación de los alumnos a los que va dirigido el test. Por último, cabe señalar que esta prueba de evaluación se enmarca dentro de la diversidad de géneros discursivos y se acomoda al Plan de Fomento de la Lectura propuesto por el Ministerio de Educación.

*José A. León, Inmaculada Escudero y Ricardo Olmos*

*Enero 2012*

## AGRADECIMIENTOS

La creación y desarrollo del ECOMPLEC es el producto de un reto apasionante en el que se ha tratado de vincular el mundo de la investigación cognitiva sobre la comprensión y el aprendizaje de textos con su aplicación en la evaluación de estas destrezas en el ámbito educativo, reto en el que nuestro equipo de investigación viene trabajando desde hace más de una década. Pero es necesario recalcar que este proyecto no hubiera sido posible sin las aportaciones de muchas personas, proyectos e instituciones que han permitido plasmar las propuestas teóricas que aquí se presentan y establecer los criterios en los que se basa el test.

Siguiendo un orden cronológico, este proyecto está en deuda con todos los alumnos de Primaria y Secundaria que se prestaron a responder al test y con los directores y profesores de los centros educativos que nos permitieron realizar las aplicaciones. También estamos en deuda con los investigadores que formaron (o siguen formando) parte de este equipo de investigación en algunos de los momentos y proyectos que se llevaron a cabo durante todo este tiempo. Muchos de ellos eran alumnos (¡algunos ya ilustres doctores!) que cursaron el programa de doctorado de calidad titulado “Comprensión del texto y del discurso: algunas aplicaciones educativas” y que, como Guillermo de Jorge Botana, M.<sup>a</sup> del Mar Sanz, M.<sup>a</sup> Teresa Dávalos, Tatiana García, María Candel, Antonia Parras y Carmen Fernández Llorente, participaron en algunas fases del diseño, aplicación y discusión de los datos.

También este trabajo es el fruto del apoyo de muchos compañeros y profesores que sugirieron, incitaron o discutieron esta iniciativa en alguna de sus fases, como Manuel de Vega, Emilio Sánchez, José Otero o Eduardo Vidal Abarca, con quienes compartimos muchos momentos mientras asumíamos buena parte de la docencia del Doctorado.

Nuestro agradecimiento a Vicente Ponsoda, por sus análisis y sugerencias certeras; a Juan José Cañas, por su exquisita visión de una Psicología científica y aplicada, o quizás, aplicada y científica, siempre sugerente; a Javier Rosales, José Orrantía, Vicente Sanjosé y Jesús Alonso Tapia, por sus comentarios inteligentes y cargados de contenido; a Paul van den Broek, Charles Perfetti, Danielle McNamara y Arthur Graesser, por estar siempre cerca y compartir tantos momentos de tertulias intensas e interminables; a Walter Kintsch, por ser siempre una fuente de inspiración; a Marcel Just, Chantel Prat y Augusto Buchweitz, por su apoyo en nuestro paso por el *Center for Cognitive Brain Imaging* (CCBI), de la *Carnegie Mellon University*, al que acudimos en innumerables ocasiones y donde se “gestaron” varias de las ideas que en este proyecto hoy se presentan; a Jesús Ramírez, Emilio García, Luis María Sanz, José Antonio Luengo, Francisca Colodrón, Paco Rodríguez Santos, Javier Tamariz, Mateo Martínez, Concha Díaz y tantos otros que pertenecen al Consejo de Redacción de la Revista de Psicología Educativa y a la Sección de Educativa del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, quienes siempre vieron en este test una aportación necesaria a la Psicología educativa.

Este proyecto también está en deuda con las instituciones que financiaron esta andadura y creyeron en ella. Destacamos la Fundación Santillana que nos dio su apoyo, el Ministerio de Educación y Ciencia, quién nos otorgó el proyecto B-20, lo cual nos permitió profundizar directamente en el diseño de esta prueba de evaluación, y el Ministerio de Ciencia y Tecnología que nos concedió el proyecto (PSI2009-13932) que nos ha permitido continuar este proyecto con una aplicación del estudio del español como lengua extranjera. Finalmente, agradecemos a TEA Ediciones y, en especial, a Fernando Sánchez, su interés, apoyo y sugerencias en la edición de este manual.



## FICHA TÉCNICA

**Nombre:** ECOMPLEC. *Evaluación de la Comprensión Lectora*.

**Autores:** José A. León, Inmaculada Escudero y Ricardo Olmos.

**Procedencia:** TEA Ediciones (2012).

**Aplicación:** Individual y colectiva.

**Ámbito de aplicación:** Alumnos de 4.º y 6.º de Educación Primaria (ECOMPLEC-Pri) y de 2.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ECOMPLEC-Sec).

**Duración:** Sin límite de tiempo. La aplicación completa del test puede requerir 60 minutos aproximadamente.

**Finalidad:** Evaluación de la comprensión y la competencia lectoras en alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria.

**Baremación:** Baremos en puntuaciones y percentiles para las diferentes puntuaciones y cursos.

**Material:** Manual, cuadernillos (ECOMPLEC-Pri y ECOMPLEC-Sec), hojas de respuestas (ECOMPLEC-Pri y ECOMPLEC-Sec) y clave de acceso para la corrección (PIN).



# 1

## INTRODUCCIÓN

La competencia lectora y, más específicamente, comprender cualquier material escrito, constituye hoy un prerequisite para el aprendizaje. De hecho, los procesos de comprensión dentro del enfoque del aprendizaje configuran lo que tantas veces se ha denominado aprendizaje significativo o, lo que es lo mismo, un aprendizaje cargado de significado para el que aprende, lejos de ese otro aprendizaje desarrollado desde y para su reproducción. Esta estrecha relación entre comprensión y aprendizaje nos plantea cuestiones acerca de cómo abordar un viejo problema aún no resuelto y que atañe muy especialmente al ámbito educativo, aunque también al laboral. Este antiguo problema se podría resumir en cómo los alumnos, a pesar de que saben leer, no comprenden lo que leen o cómo, a pesar de que dedican tiempo y esfuerzo a desarrollar tareas escolares, no consiguen adquirir nuevos conocimientos de manera eficiente. La base de esta cuestión es enormemente compleja, ya que alude a múltiples factores que afectan a todo el sistema educativo. Uno suele preguntarse cómo, al igual que existe un momento (aunque excesivamente escueto en nuestra vida académica) en el que dedicamos todos nuestros recursos al aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura, no existe otro periodo más prolongado y transversal en el que se instruya eficazmente sobre cómo esos mismos mecanismos de lectura y escritura permiten acceder, comprender y aprender nuevos conocimientos desde distintos y variados documentos (textos, páginas *web*, documentos electrónicos, bitácoras, etc.).

Las evaluaciones internacionales que sobre comprensión y competencia lectoras se vienen realizando en los últimos años (p. ej., PISA o PIRLS) han confirmado las sospechas sobre las dificultades de comprensión que experimentan nuestros alumnos de 4.º de ESO y la necesidad de evaluar, diagnosticar e intervenir desde edades más tempranas. Una de las aportaciones que ha introducido PISA sobre la comprensión lectora es que el lector debe poseer conocimientos acerca de los diferentes tipos de texto que le hagan competente. Así, los tipos de texto han sido clasificados como continuos (como descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción) y textos no continuos clasificados por su estructura (avisos, anuncios, figuras, páginas *web*, gráficos o tablas) e, incluso, en una última aplicación, como documentos electrónicos. De esta manera, se asume que la competencia lectora puede tener una capacidad de predicción de la competencia laboral que un estudiante puede tener en el futuro.

Bajo el término *competencia lectora* se amplía el concepto de comprensión. En realidad implica todo el proceso de la comprensión, todos sus tipos, sus niveles de representación, así como la totalidad de las estrategias y actividades donde se desarrolla dicho proceso. La competencia lectora alude entonces a todos los procesos mentales y las habilidades que se requieren para ser eficiente en la vida diaria. La idea básica es identificar competencia con la eficiencia de la lectura ante cualquier tipo de texto, situación y actividad que se requiera. Pero alcanzar un nivel de competencia lectora exquisito en todos los campos, ante todo lo que se lee, ante cualquier situación o demanda lectora puede entenderse como utópico, pues resulta muy difícil pensar que un lector alcance un nivel de competencia perfecto. Lo más probable es que ese mismo lector se sienta más capaz de leer un tipo de material escrito que otro, se sienta más cómodo en una situación de lectura que en otra o prefiera una determinada actividad a otra. Es decir, es posible que nos sintamos muy seguros y capaces de enfrentarnos a un texto o ante una situación determinada,



que esa seguridad y capacidad sea bastante aceptable en otras y que, quizás solo en algunas ocasiones aisladas, nos sintamos mucho más incómodos e inseguros ante un texto. Baste poner aquí un ejemplo, como podría ser leer la prensa. Es más que probable que el lector de diarios tenga preferencia por una o varias secciones de un periódico (p. ej., nacional, internacional, deportes, sociedad, pasatiempos...) y no por otras (p. ej., economía, negocios, opinión, necrológicas...), como ya estudiamos en otro lugar (León, 1996). Resulta plausible pensar entonces que nuestro nivel de competencia lectora se muestre más eficaz en unos casos que en otros, con lo que hablaríamos, por tanto, de una competencia lectora “asimétrica”.

Este fenómeno, que se manifiesta en tantos lectores adultos considerados como competentes o extraordinariamente competentes, no se evalúa, sin embargo, en lectores más jóvenes. En estos casos, lo que suele analizarse es una medida “estándar”, general y unitaria de su nivel de competencia. Solo muy recientemente se han ido introduciendo importantísimas variables a tener en cuenta, como han sido los diversos tipos de textos o los diferentes tipos de tareas, que han ido permitiendo profundizar en el estudio de la competencia lectora. Pero, a nuestro juicio, aún quedan otras variables muy relevantes como son los tipos de comprensión y los distintos niveles de representación mental. De esta manera, creemos que los tipos de comprensión y los distintos niveles de representación nos ofrecen una información más precisa de la competencia de un determinado lector, pues este puede ser muy competente ante la comprensión de un tipo de texto determinado, pero no ante otros. Del mismo modo, otro lector puede ser más hábil en una situación determinada, pero no en otra, o puede disponer de buenos conocimientos para acceder al contenido de un texto, pero no tenerlos para otros. Consecuentemente, la competencia lectora no debe considerarse como un “rasgo” general que posee un determinado lector, sino más bien como el reflejo de una situación en la que pueden existir diferentes descompensaciones según nos refiramos a un tipo de texto u otro, a un tipo de comprensión u otra, a un nivel de representación u otro, a un tipo de contexto u otro o a un tipo de actividad u otra. Este tipo de análisis nos parece más natural y realista que los que se han realizado anteriormente, pues ofrece más información sobre los posibles problemas de competencia lectora de un estudiante concreto y permite distinguir con más precisión entre las posibles dificultades en la lectura. Esta es la idea inicial sobre la que se ha desarrollado el ECOMPLEC.

El ECOMPLEC tiene como objetivos: 1) evaluar diversos procesos y productos psicológicos que afectan a la comprensión lectora en diferentes contextos de lectura, 2) permitir elaborar un diagnóstico más preciso acerca de la competencia lectora de los alumnos y 3) promover, posteriormente, recursos para la formación de los docentes y para la elaboración de materiales didácticos.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: PROCESOS COGNITIVOS QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

### 2.1. MODELO TEÓRICO DEL ECOMPLEC

La lectura es una actividad muy compleja que tiene como proceso y resultado la comprensión. Por su parte, la comprensión es una forma distintiva de la competencia humana y se identifica como el **esfuerzo por encontrar el significado** de lo que vemos, oímos, sentimos o pensamos. Comprender un texto, sea cual sea la naturaleza de este, implica sobre todo impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en nuestra mente. Se considera que tal esfuerzo constituye un proceso constructivo, en el que la información de un estímulo o evento se empareja con otra información existente en la memoria del lector para dar una respuesta coherente. Pero este esfuerzo por dotar de significado a la información implica que la comprensión se obtiene mediante diferentes procesos cognitivos y actividades que incluyen, además de la decodificación de la palabra, el acceso léxico o el procesamiento sintáctico, la realización de múltiples inferencias que conectan el conocimiento implícito del lector (León, 2003), las estrategias de lectura (p. ej., autoexplicaciones) y múltiples actividades posteriores a la lectura como, por ejemplo, resumir, argumentar o responder a preguntas. Centrándonos fundamentalmente en los procesos más complejos de la lectura, destacamos los que se exponen a continuación.

#### 2.1.1. Grado de asimetría de la comprensión

Como ya señalábamos en el capítulo 1, alcanzar un nivel de competencia lectora perfecto puede entenderse como utópico, pues resulta muy difícil pensar que un lector alcance una competencia óptima en todos los campos, ante todo lo que lee, ante cualquier situación de lectura... Lo más probable es que ese mismo lector se sienta más cómodo en una situación de lectura que en otra o que prefiera una determinada actividad a otra. Resulta plausible pensar entonces que nuestro nivel de competencia lectora se muestra más eficaz en unos casos que en otros, con lo que hablaríamos, por tanto, de una competencia asimétrica.

Si asumimos que la comprensión o competencia lectora puede ser asimétrica y no un “rasgo” general que posee un determinado lector, realizar una evaluación global (o unitaria) de la comprensión se revela claramente como una valoración incompleta, pues no reflejaría cómo es su competencia real ante las diferentes situaciones, textos, etc.

El ECOMPLEC, además de ofrecer una evaluación de la comprensión global como resumen de todos los factores implicados en la lectura, introduce la posibilidad de evaluar distintos tipos de comprensión en función de los conocimientos que se requieren y de los tipos de textos a los que el lector se enfrenta (Escudero y León, 2006; León y Escudero, 2003). Desde esta perspectiva puede encontrarse, pongamos



por caso, un alumno que manifiesta un comportamiento desigual en sus respuestas cuando aborda la lectura de un tipo de texto (p. ej., un texto expositivo) frente a otro (p. ej., un texto narrativo). Este efecto también ha sido investigado en resúmenes de textos, obteniendo idénticos resultados (León, Olmos, Escudero, Cañas y Salmerón, 2006; León y Otero, 2009). El problema que se deriva ante tal situación no obedece a un problema de capacidades, sino más bien a una falta de conocimientos o estrategias para extraer correctamente el significado de uno de esos textos. Este análisis proporciona información más detallada acerca de dónde fallan los conocimientos o una estrategia determinada (p. ej., identificar las ideas más nucleares, establecer criterios de coherencia, generar inferencias, etc.) y sobre el nivel de conciencia de la lectura (como ocurre con la comprensión metacognitiva). Esta información resulta enormemente valiosa para diseñar estrategias de intervención específicas para cada problema e, incluso, para elaborar materiales didácticos que promuevan conocimientos o estrategias adecuadas de manera secuencial y no sobre una concepción de “todo o nada”. Precisamente, este es el aspecto nuclear sobre el que se fundamenta el desarrollo del test: detectar problemas de comprensión de la lectura.

### 2.1.2. Niveles de representación mental

Existen, al menos, dos niveles de representación necesarios para producir un nivel de comprensión adecuado: la *base del texto* y el *modelo mental*. La base del texto es el nivel de representación mental del contenido que se ha explicitado en el texto de una forma abstracta y reducida, en la que se preserva el significado pero no la exactitud de las palabras y de la sintaxis. Este nivel de representación adopta, por tanto, un formato abstracto y conceptual, pero muy próximo al contenido explícito del texto. Por el contrario, el modelo mental supone una representación que guarda más parecido con nuestra experiencia propia relacionada con la situación referida por el texto que con las características gramaticales o estructurales del propio texto. Así, cuando elaboramos un modelo mental acerca de, pongamos por caso, una historia, dicho modelo genera los personajes de esa historia, sus rasgos físicos y psicológicos, el lugar donde transcurre la acción y los sucesos que tienen lugar dentro de ella. De esta manera, el lector construye un micromundo mental mediante la conexión de la información del texto con el conocimiento previo fruto de su propia experiencia.

La comprensión así entendida se identifica entonces con las formas de establecer relaciones inteligentes entre el que comprende y el objeto de la comprensión, y como resultado de una interacción entre varios factores: los procesos cognitivos que afectan a la comprensión misma, esto es, las operaciones mentales que se llevan a cabo, los conocimientos de los que se dispone, la información entrante y las demandas o el contexto de la tarea. A su vez, la diferenciación de estos dos niveles de representación nos ofrece dos niveles de profundidad de la lectura, una más pegada a la información del texto y otra más elaborada y completa en los que se añaden los conocimientos del lector. Estas relaciones deben ser capaces de responder a una variedad de situaciones que demandan conocimientos acerca de un tema o contenido determinado, tales como explicar, encontrar evidencias y ejemplos, generalizar, aplicar, establecer analogías y representar este tema o contenido de una forma nueva.

### 2.1.3. Tipos de comprensión y tipos de texto

Cuando se habla de comprensión se suele aludir a una categoría única, a un concepto singular que encierra todas sus posibles acepciones. Algo similar ocurre con el conocimiento o con el texto. Pero en realidad comprensión, texto y conocimiento son términos que engloban múltiples tipos y características (Escudero, 2004; Escudero y León, 2007; León, Escudero y van den Broek, 2003; León 2004a y 2004c). Los textos, por ejemplo, han sido clasificados bajo muchos tipos o categorías, aunque no siempre coincidentes. En general, suele asumirse una clasificación más o menos estándar compuesta por textos descriptivos, expositivos, narrativos, persuasivos y procedimentales. Estos tipos de texto implican diferentes tipos de

conocimiento (tanto lingüístico como no lingüístico) que producen diferentes tipos de comprensión. De esta manera, podemos decir que comprender un texto narrativo requiere patrones de comprensión diferentes que, pongamos por caso, un texto expositivo como un libro de matemáticas. Los tipos de texto generan, por tanto, diferentes tipos de conocimiento y estos, a su vez, producen distintos tipos de comprensión. Nos han interesado especialmente los tipos de comprensión que están estrechamente relacionados con los diferentes tipos de texto (León, 2004c; León, Escudero, Olmos, Sanz, Dávalos y García, 2009; León, Escudero y Buchweitz, 2010). Destacamos los siguientes.

### *Comprensión empática*

Los lectores son capaces de entender los sentimientos y emociones de los otros, lo que conlleva una vida mental e intencional. Tanto es así, que esta comprensión nos lleva irremediabilmente a identificarnos con algún personaje de una historia, a introducirnos dentro de su piel y a compartir sus sentimientos y emociones, sus éxitos y sus fracasos. Implica un conocimiento social y culturalmente compartido sobre sentimientos y acciones humanas. Suele activarse ante la lectura (u oralidad) de cuentos, fábulas, leyendas y, en general, de todo tipo de narraciones. Puede implicar también una identificación con los personajes de una historia (especialmente en los lectores más jóvenes).

- **Textos:** Cuentos, fábulas, narraciones, prensa y algunos textos discontinuos (p. ej., campañas de concienciación social sobre ecología, sobre el abandono de animales, anuncios sobre la pérdida de una mascota, plan antidroga, esquelas funerarias...).
- **Tareas o actividades:** Todas las que incluyan estados mentales de los personajes.
- **Preguntas:** ¿Cuál es tu personaje favorito? ¿Por qué es el que más te gusta? ¿Por qué está tan triste/contento? ¿Qué le ocurre a...?

### *Comprensión orientada a una meta*

Muy ligado al anterior, este tipo de comprensión también se nutre de un conocimiento social y cultural compartido, pero en este caso la conducta humana del otro se comprende en términos de motivos, propósitos e intenciones. Además de los textos anteriores, algunos artículos de prensa inducen también este tipo de comprensión. Puede argumentarse bajo una explicación funcional y también en términos de atribuciones causales.

- **Textos:** Cuentos, fábulas, narraciones, artículos de prensa y textos discontinuos (p. ej., campañas de sensibilización social).
- **Tareas o actividades:** Actividades relacionadas con criterios de temporalidad y causalidad, reflexión sobre los motivos, propósitos e intenciones de los personajes de la historia o sobre el objetivo que cumple un texto determinado. Relación del tema con experiencias personales de los lectores.
- **Preguntas:** ¿Por qué hace esto el personaje? ¿Por qué actúa así? ¿Qué es lo que pretende? ¿Qué es lo que motiva que...? ¿Qué se pretende conseguir con este anuncio?

### *Comprensión simbólica y conceptual*

Este tipo de comprensión se relaciona completamente con el lenguaje y sus significados (afecta a un dominio general) y en todos sus niveles (léxico, gramatical, conceptual, metafórico...), así como con la estructura, la organización y el estilo del discurso.



- **Textos:** Todo tipo de textos, incluyendo los diálogos.
- **Tareas o actividades relacionadas con criterios de coherencia:** Actividades relacionadas con criterios de temporalidad y causalidad, con la abstracción/concreción y generalización/especificación de la información y con la jerarquización de la misma.
- **Preguntas:** ¿Qué significa el término...? Y dentro de esta frase, ¿qué acepción es la más pertinente? Y en el texto, ¿qué quiere decir la frase? ¿Cuál es la idea más relevante que extraerías de esta frase, párrafo, texto...? ¿Qué significa esta metáfora, moraleja...?

### *Comprensión científica/tecnológica*

Este tipo de comprensión podría identificarse como un subtipo de la comprensión simbólica y conceptual, pero adquiere su identidad porque se asocia a diversos dominios específicos (científicos y académicos) y a un tipo de texto también específico: el texto expositivo. En este tipo de comprensión prima la dimensión cognitiva. En ella, las explicaciones poseen un fuerte contenido causal y un importante grado de abstracción, basándose en teorías bien construidas y hechos bien articulados que resultan coherentes. Este tipo de comprensión promueve un buen número de analogías, como también induce el uso de un razonamiento lógico, analítico y objetivo. Los ensayos, los textos académicos, los libros de texto y algunos textos discontinuos (mapas conceptuales, diagramas de flujo...) son buenos ejemplos de los tipos de texto que facilitan este tipo de comprensión.

- **Textos:** Ensayos, textos académicos, libros de texto y textos discontinuos (tablas, gráficos, mapas conceptuales, diagramas de flujo...).
- **Tareas o actividades:** Relaciones y explicaciones causales, predicciones de un modelo, orientación espacial, interpretación de una gráfica o una tabla, establecimiento de relaciones directas o inversas, tareas que implican resolución de un problema...
- **Preguntas:** ¿Por qué ocurre tal cosa? ¿Qué analogía se ajusta mejor a lo descrito en el texto?

### *Comprensión episódica y espacial*

Este tipo de comprensión 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...). Implica un tipo de conocimiento sobre el mundo que demanda, además, una orientación espacial. Las partes descriptivas y espaciales de los textos, las imágenes incluidas en textos continuos y prácticamente todos los textos discontinuos (p. ej., cómics, tablas, diagramas, dibujos, mapas...) requieren de este tipo de comprensión.

- **Textos:** Partes descriptivas y espaciales de los textos, las imágenes incluidas en textos continuos y prácticamente todos los textos discontinuos (p. ej., chistes gráficos, cómics, tablas, diagramas, dibujos, mapas, páginas web...).
- **Tareas o actividades:** Integración entre la imagen y el texto, demandas sobre la orientación espacial, extraer el significado de una gráfica, localización de un espacio determinado, preguntas que demandan cómo desplazarse de un lugar a otro (p. ej., cómics, plano del metro, de un parque de atracciones, del zoo...).
- **Preguntas:** ¿En qué lugar se encuentra tal o cual cosa descrita en el texto? ¿Qué camino seguirías si quisieras llegar a...? ¿Cómo te desplazarías en tal medio si quieres llegar a...?

### Comprensión metacognitiva

El lector también conoce directamente su grado de comprensión, lo que adquiere un valor funcional, pues con esta información el individuo sabe a cada instante si el estudio de un fenómeno requiere mayor o menor número de recursos o grado de esfuerzo cognitivo. Este conocimiento se adquiere como fruto de la información autobiográfica acumulada acerca de nuestras propias cogniciones, sobre la forma de orientarlas y sobre el control que se tiene de las mismas. Se produce con todo tipo de textos.

- **Textos:** Todo tipo de textos.
- **Tareas o actividades:** Pronunciarse sobre la dificultad de diferentes tipos de textos o de las preguntas que se han planteado sobre un texto.
- **Preguntas:** De las preguntas que has contestado, ¿cuál te ha parecido más difícil/fácil? ¿Y cuál de los textos te ha resultado más difícil/fácil/interesante/aburrido?

Aunque resulta probable que todos estos tipos de comprensión se produzcan ante cualquier variedad de texto se reconoce, no obstante, que la representación de los tipos de comprensión se verá afectada según el texto. De esta manera, resulta plausible pensar que un libro de texto de lengua, pongamos por caso, requerirá conocimientos del lenguaje y de un tipo de comprensión conceptual y simbólica, pero no necesariamente una comprensión empática o una comprensión orientada a una meta. Caso muy distinto podría ser el de un texto narrativo, donde el lector muy probablemente necesitará de un tipo de comprensión empática u orientada a una meta para entender las acciones de los personajes.

## 2.1.4. El papel de las inferencias. Información explícita e implícita

Una inferencia podría ser definida como aquellas ideas que, no estando incluidas en un mensaje o un texto, son capturadas por la representación interna del lector. Las inferencias se identifican así con representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído u oído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto. Son fundamentales porque tienen un altísimo valor adaptativo para predecir conductas, para entender la realidad, para comprender mensajes abstractos... Gracias a las inferencias podemos desvelar lo “oculto” de un mensaje, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del mensaje. De una manera general, podríamos afirmar que cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse, *de facto*, una inferencia. O dicho de otra manera, toda información implícita es generada mediante inferencias. Con ellas generamos expectativas sobre una situación dada y que nos parece cierta, aunque no sea necesariamente así. Un ejemplo que puede ilustrar lo expuesto es el siguiente:

*Rosa llevaba dos años trabajando intensamente en un guión, pero no acababa de redondearlo. Por fin, después de un último esfuerzo, se lo entregó a su editor. Recuperó el crédito de sus lectores y obtuvo, tres años más tarde, un premio al mejor guión original (León, 1996).*

Una vieja idea sugerida por Schank (1975) aludía a que si sumásemos el número de significados que posee cada una de las palabras que componen este párrafo, su resultado siempre será menor al cómputo total de ideas que el lector necesita activar para comprender este mensaje. En efecto, lo que se dice en este párrafo no podría comprenderse si no se tuviesen en cuenta ideas que no se reflejan explícitamente en el texto. A saber: que *Rosa* es presumiblemente el nombre de una escritora y no



el de una flor; que el *guión* se refiere a un escrito y no a un tipo de esquema mental o a un signo lingüístico; que *redondear* no implica necesariamente la acción de dar forma circular al escrito, sino de acabarlo; que el *crédito* no obedece en este caso a una transacción bancaria, sino a recuperar la confianza de sus adeptos. La acepción correcta de cada una de estas palabras es asignada en función del contexto por medio de la elaboración de inferencias. Pero la tarea de las inferencias no termina aquí. El texto presupone, además, otras muchas ideas que no aparecen explícitamente en él y que son requeridas para su correcta comprensión. El lector debe disponer previamente de ideas tales como que los escritores tienden normalmente a escribir; que lo suelen hacer de manera periódica; que escribir es una ocupación lenta y costosa; que hay profesionales que viven de sus escritos; que los libros se hacen con el objetivo de que se lean; que los libros se editan, salen al mercado y se venden; que los lectores suelen leer textos u otro tipo de material escrito; que los escritores tienden a tener en mayor o menor grado lectores que les admiran; que los guiones son textos; que los guiones también son útiles y necesarios para realizar una película; que sobre las películas realizadas se convocan premios... Estas ideas, que supuestamente posee el lector, son conectadas con la información extraída del texto mediante inferencias y posibilitan que elabore un referente de la situación muy rico en ideas, permitiéndole generar el contexto social o las intenciones del personaje en este párrafo. Así, podemos *inferir* que ese guión triunfó; que previamente a este guión el prestigio de la escritora estaba en cuestión, probablemente por alguna obra anterior poco elaborada; que el guión era nuevo, que sirvió de argumento a una película y que probablemente obtuvo, por ello, un premio; que ese pudiera ser el objetivo de la escritora, etc. Como hemos podido observar, “comprendemos más” de lo que leemos de manera explícita.

Esta forma de abordar la comprensión nos permite combinar el nivel de representación (base del texto, modelo mental) con la realización de inferencias. De esta manera podríamos referirnos a dos tipos de comprensión: una comprensión explícita y más básica, que se correspondería con un nivel de representación de la base del texto y que se nutre de la información proveniente del texto; y de una comprensión implícita y más elaborada que requiere, además de la anterior, una información implícita que aporta el lector para dotar de mayor coherencia a lo leído (para una revisión completa sobre el papel de las inferencias véase León, 2003; León y Escudero, 2010; Singer y León, 2007).

### 2.1.5. El uso de las estrategias lectoras

En general, se asume que el lector modelo suele empezar el proceso de lectura revisando superficialmente ciertas características del texto, tales como el título, el subtítulo, los gráficos y, quizás, breves segmentos del texto, como la introducción o el resumen. Esto activa esquemas de contenido y quizás también esquemas básicos sobre los patrones en los que se organiza el texto. El lector se sirve posteriormente de esta información para construir hipótesis o hacer predicciones sobre el sentido del texto o de las intenciones del autor. Las hipótesis y predicciones se convierten así en el propósito de la lectura, ya que el lector lee para confirmarlas o refutarlas. En diferentes momentos, el lector puede resumir o comparar la nueva información con los conocimientos existentes, para ver si la nueva información se ajusta o se opone a las hipótesis y, en la medida en que se produzca esto último, el sentido se modifica. También las teorías más recientes sobre los procesos de inferencias que realizamos los lectores enfatizan este carácter activo del proceso de lectura (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; León, 1999; Montanero y León, 2001; Otero, León y Graesser, 2002; Sánchez, 2010) así como también el proceso comunicativo (León, Solari, Olmos y Escudero, 2011).

Desde hace ya algún tiempo, un importante número de investigaciones se ha centrado en analizar y clasificar diferentes estrategias que los lectores competentes y no tan competentes desarrollan ante la lectura y la comprensión de un texto. Estos estudios han detectado el uso de distintas estrategias. Así, por una parte, se han identificado estrategias propias de los lectores competentes y que han sido denominadas de diferentes formas: estrategias *organizativas* (Just y Carpenter, 1987), *de comprensión*

(Spring, 1985), *significativas* (Loman y Mayer, 1983), *asimilativas* (Mayer, 1985), *de conocimiento* (Green, 1995), *estructurales* (Meyer, 1984) y *estrategias cualitativas* (León, 1991). Por otro, el lector inmaduro presenta otros tipos de estrategias, como la *estrategia mecánica* (Loman y Mayer, 1983), *cuantitativa* (León, 1991), *en lista por defecto* (Meyer, 1984) o, ante tareas de resumen, la estrategia *suprimir y copiar* propuesta por Brown, Day y Jones (1983). Estas estrategias sugieren que los buenos lectores se muestran más activos que los lectores con pobre capacidad de comprensión cuando procesan la información del texto. En el caso del lector competente, las estrategias están encaminadas a generar o activar los conocimientos que posee el sujeto, requieren la existencia en el lector de ese conocimiento previo adecuado y de la disponibilidad de un uso estratégico de esos conocimientos. Las primeras estrategias se correlacionan con el nivel de representación más elaborado, el modelo mental, y con las inferencias. Parte de las primeras y algunas de las segundas estrategias se relacionan con la base del texto y con la información explícita del mismo.

Estos tipos de estrategias aparecen también en otros trabajos (p. ej., León y Carretero, 1995; Montanero y León, 2001). Los resultados obtenidos en estos estudios indican que las diferencias esenciales entre las respuestas emitidas por los adultos expertos y por los alumnos de Bachillerato aparecen en la calidad de las respuestas, siendo las del experto más selectivas respecto a las ideas relevantes del texto, mejor organizadas desde el punto de vista de la estructura original del pasaje y más ricas en elaboraciones e inferencias.

También el conocimiento implícito sobre la estructura del texto se revela como uno de los factores clave responsables de esta superioridad. El lector maduro parece utilizar hábilmente este conocimiento tanto en la representación de la nueva información como en la recuperación de esa información a la hora de elaborar sus respuestas. Al mismo tiempo, el uso de este tipo de conocimiento revierte en una mayor estabilidad del recuerdo con el paso del tiempo. Estos resultados coinciden con los de otros estudios similares. Así, por ejemplo, cuando la tarea consiste en solicitar a los lectores que procesen palabras con múltiples significados, los lectores más hábiles suelen ejecutar la tarea, esto es, detectar el significado correcto de la palabra en el contexto dado más rápidamente que los lectores menos eficientes. Esto se debe, al menos en parte, a que los buenos lectores suprimen más eficazmente los significados irrelevantes.

Estos resultados revelan la importancia del conocimiento previo y el uso estratégico que hace de él el lector competente. Esta habilidad estratégica afecta no solo a la forma cognitiva de procesar la información por el lector, esto es, la detección de los principales puntos que el lector extrae del texto desde sus conocimientos previos, sino también al uso que hace de su conocimiento lingüístico, en el sentido de que el lector extrae la estructura del texto, siendo el mismo texto (el autor) quien le “indica” lo que considera importante. Una vez más, estos datos confirman la existencia de un modelo interactivo de la lectura. En la figura 2.1 se muestran todos los componentes del modelo.



### Concepción interactiva de la lectura

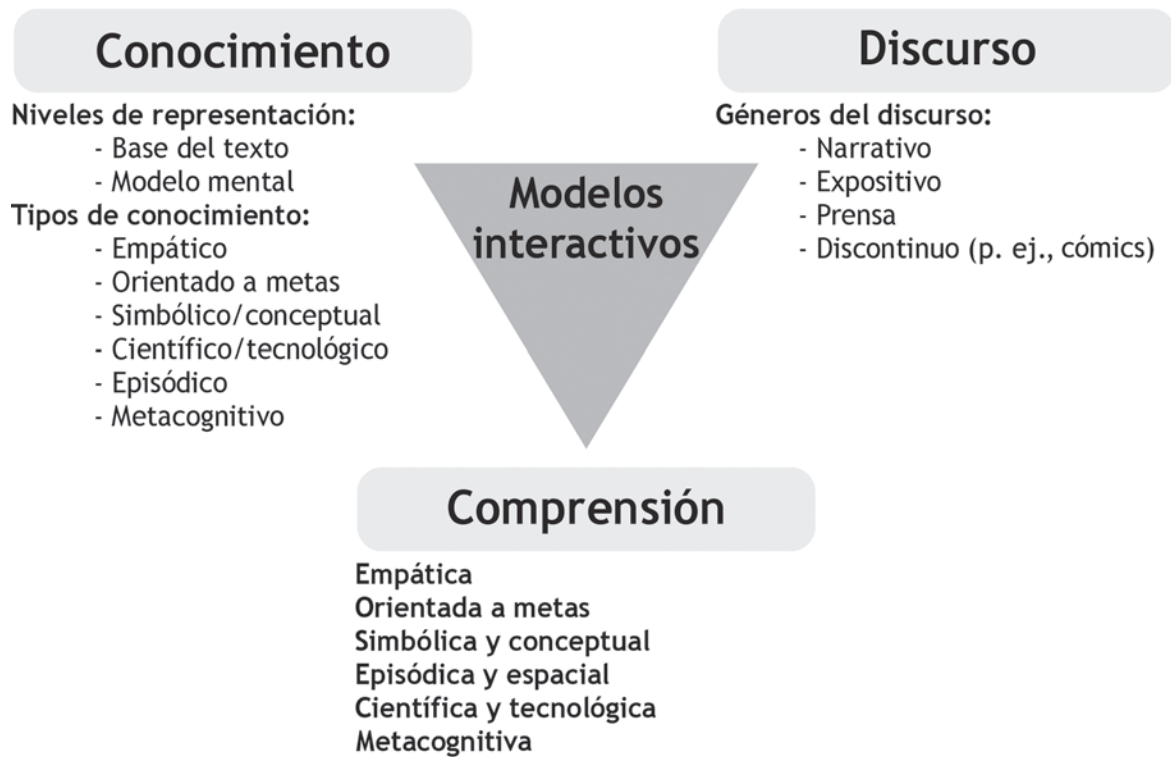


Figura 2.1. Concepción interactiva de la lectura

#### 2.1.6. Concepción interactiva de la lectura

Esta concepción interactiva de la lectura implica, por lo tanto, muchos tipos de conocimiento y comprensión aplicados a diferentes tipos de textos, abordando además dos niveles de comprensión lectora, una más explícita, que afecta a la información del texto fundamentalmente, y otra que afecta a la información implícita que requiere de los conocimientos del lector y su integración con los que ya le ofrece el texto (León, 2004c).

Para adaptarse a esta concepción de la lectura, el ECOMPLEC incluye tres textos para cada etapa educativa que inciden en diferentes tipos de conocimientos y de comprensión, de tal manera que si se desea evaluar el nivel de comprensión global del alumno es necesario aplicar todos ellos, mientras que si solo se desea indagar en un tipo de comprensión particular puede utilizarse un tipo de texto determinado. Como criterio general, cabe resaltar que los tipos de conocimiento y de comprensión que este test evalúa quedarían de la siguiente manera:

- La comprensión empática y orientada a metas sería muy específica de los textos narrativos.
- La comprensión científica, técnica y episódica estaría muy asociada a los textos expositivos y discontinuos.

LA VISUALIZACIÓN  
DE ESTAS PÁGINAS  
NO ESTÁ DISPONIBLE.

Si desea obtener más información  
sobre esta obra o cómo adquirirla consulte:

[www.teaediciones.com](http://www.teaediciones.com)



## 6.9. EJEMPLOS DE INTERPRETACIÓN

En este apartado se han incluido varios ejemplos reales de alumnos a los que se les aplicó el ECOMPLEC y que servirán para ilustrar el proceso de interpretación de los resultados. El objetivo es presentar algunos casos prototípicos que ayuden al profesional a comprender mejor la secuencia de interpretación propuesta y poder obtener así la máxima información de la evaluación. Se han seleccionado un total de seis casos: 4 de Primaria y 2 de Secundaria. Son los siguientes:

### *Caso ilustrativo 1*

El primer caso es el de Alejandro, un alumno de 4.º de Primaria de 9 años y 10 meses (en el momento de la evaluación) que, una vez corregidas sus respuestas en el ECOMPLEC, obtiene las puntuaciones que se muestran en el perfil de resultados de la figura 6.1. Este ofrece toda la información, tanto gráfica como numérica, necesaria para proceder a la interpretación y está dividido en varias secciones que ayudarán a localizar más fácilmente los diferentes aspectos evaluados por el ECOMPLEC.



## Evaluación de la Comprensión Lectora

### PERFIL



Nombre: Alejandro

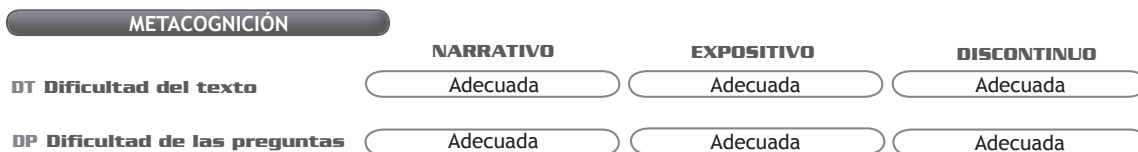
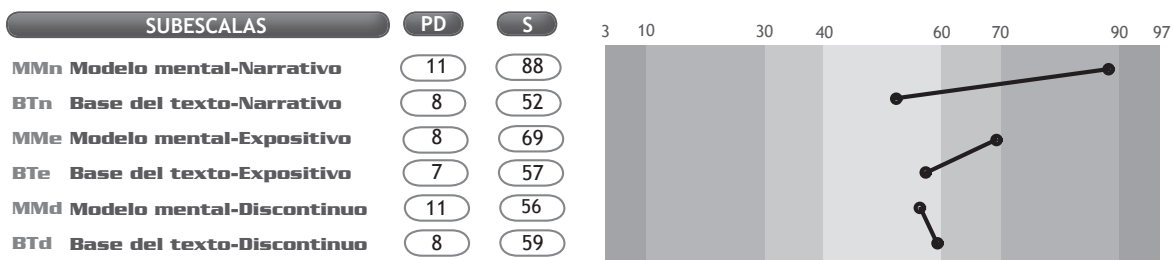
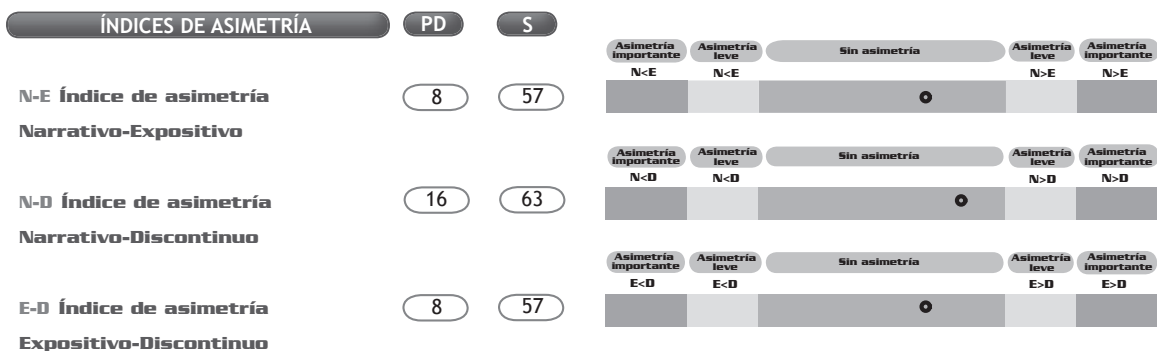
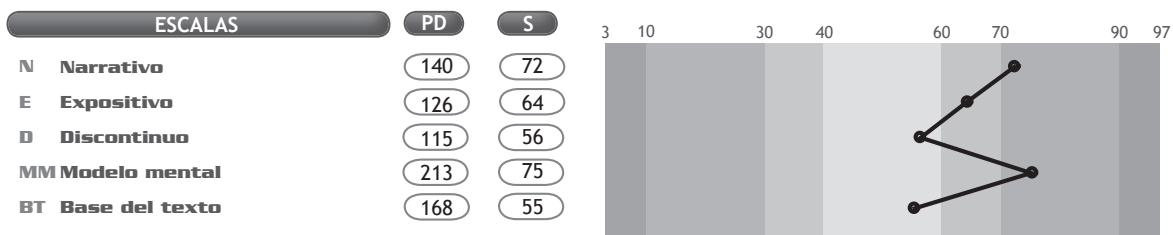
Edad: 9 años

Sexo: Varón

Fecha de aplicación: 17/11/2011

Baremo: 4º Primaria

Responsable de la aplicación: TEA Ediciones



Copyright © 2011 by TEA Ediciones, S.A.  
 perfil generado desde [www.teaediciones.com](http://www.teaediciones.com)  
 Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.

Figura 6.1. Caso 1: Alejandro

Como se ha expuesto en el apartado 6.1, es aconsejable seguir una secuencia jerárquica durante la interpretación que vaya de lo más global a lo más específico, lo que permitirá al profesional obtener primero una imagen general de la competencia lectora del alumno que progresivamente irá siendo matizada con el resto de informaciones.

En primer lugar, es recomendable realizar un análisis preliminar de los resultados observando en conjunto el perfil de las diferentes puntuaciones para comprobar si los resultados son relativamente homogéneos o no, y si tienden a situarse en la zona baja, media o alta. Posteriormente, se procederá a examinar detenidamente el nivel de competencia lectora global, el rendimiento lector en cada texto, el grado de asimetría de la comprensión con relación a los textos, los niveles de representación y la comprensión metacognitiva.

De manera general y observando el perfil de Alejandro, parece que se trata de un alumno moderadamente aventajado de 4.º de Primaria, con unos resultados más o menos homogéneos en las diferentes variables evaluadas y con un nivel medio-alto en los parámetros analizados, incluyendo también una adecuada comprensión metacognitiva. Se trata, por tanto, de un alumno con una competencia lectora, *a priori*, adecuada.

Seguidamente, se procederá a examinar cada una de las puntuaciones por separado y en mayor detalle.

**1.- Interpretación de la comprensión lectora global del alumno (Índice de comprensión lectora, ICL).** La puntuación típica ( $S=65$ ) obtenida por Alejandro indica que su rendimiento lector es adecuado en comparación con los alumnos de su mismo curso (muestra del baremo) y que puede considerarse como medio-alto. Seguramente presenta unas habilidades y estrategias lectoras adecuadas a su edad, pero que aún no están completadas. Por lo tanto, se puede interpretar que su competencia lectora global es bastante aceptable y que, presumiblemente, no le impedirá obtener un aprovechamiento académico satisfactorio.

**2.- Interpretación de la comprensión en cada tipo de texto (escalas N, E y D).** En este segundo paso se trata de averiguar si Alejandro tiene alguna dificultad para comprender algún tipo de texto en particular, lo que podría indicar problemas específicos relacionados con los contenidos, los conocimientos o las estrategias que cada texto demanda.

Al analizar cada uno de los textos puede observarse que la puntuación típica ( $S$ ) obtenida por Alejandro en el texto narrativo (escala N) es 72. Esta puntuación indica que su comprensión en este tipo de texto es alta en comparación con los alumnos de su edad; de hecho, es el texto en el que mejor puntuación ha obtenido. Ello indica una buena disposición e interés de Alejandro hacia este tipo de textos, un buen manejo de los conocimientos que se requieren para su comprensión, como es la comprensión empática y la orientada a metas, y una facilidad para comprender la estructura causal y cronológica de la historia.

En el texto expositivo (escala E) obtiene una puntuación típica algo más baja ( $S=64$ ), pero aún así se sitúa en la zona media-alta, lo que se puede interpretar como un rendimiento bastante aceptable. De igual manera, en el texto discontinuo logra una puntuación típica de 56, con lo que se sitúa en la zona intermedia. En otras palabras, el resultado obtenido por Alejandro en todos los textos ha sido aceptable, aunque diferente en cada uno de ellos, resultándole más fácil el texto narrativo (y donde ha alcanzado una puntuación alta) y más difícil el texto discontinuo, en el que ha obtenido una puntuación media. En cualquier caso, no presenta dificultades en la comprensión de los diferentes tipos de texto.

**3.- Interpretación del grado de asimetría en la comprensión lectora (índices N-E, N-D y E-D).** Como puede observarse en la figura 6.1, el perfil permite examinar fácilmente, y de manera visual, las diferencias obtenidas por Alejandro en la comprensión de cada tipo de texto; solamente es



necesario prestar atención a la representación de los índices de asimetría para saber si existe alguna discrepancia importante y su dirección (p. ej.,  $N > E$  o  $N < E$ ). En este caso los valores de los tres índices de asimetría se sitúan dentro de la franja *sin asimetría*, lo que indica que no hay diferencias sustanciales en el rendimiento lector entre los tres textos. Estos resultados ponen de manifiesto que las pequeñas diferencias observadas en el rendimiento en cada tipo de texto (comentadas en el paso anterior) se consideran normales y esperables y no alcanzan la magnitud suficiente para ser consideradas atípicas<sup>(11)</sup>.

#### **4.- Interpretación de la comprensión en función del nivel de representación (escalas MM y BT).**

Este aspecto de la comprensión lectora nos ofrece información complementaria a la extraída en los pasos anteriores. Observando el perfil se puede comprobar que las puntuaciones típicas obtenidas en ambos niveles de representación fueron 75 en MM, alcanzando un nivel alto, y 55 en BT, situándose en un nivel medio.

Su puntuación media en la escala BT sugiere que Alejandro es capaz de localizar y comprender gran parte de la información explicitada en el texto, por lo que, presumiblemente, será capaz de reproducir esta información, establecer relaciones semánticas entre diferentes elementos del texto, comprender adecuadamente su estructura causal o encontrar evidencias y ejemplos en el texto que sustenten un argumento (a un nivel acorde a su edad).

En la escala MM ha obtenido una puntuación que se puede considerar alta en comparación con los alumnos de su edad. Este resultado sugiere que posee una fortaleza específicamente relacionada con el nivel de representación más “profundo” (modelo mental). Seguramente Alejandro es capaz de realizar las inferencias necesarias para obtener una comprensión completa y de integrar de manera efectiva sus conocimientos previos con los contenidos del texto para dotarlo de sentido y contexto. A su vez, posiblemente será capaz de explicar y argumentar con un adecuado grado de coherencia las relaciones causales que median en el mismo, de generalizar las posibles conclusiones que se pueden extraer de él, de aplicar y establecer analogías o de representar este tema o contenido de una forma nueva (a un nivel acorde a su edad).

Si analizamos conjuntamente las escalas MM y BT se puede observar una diferencia notable (20 puntos) en sus puntuaciones típicas, siendo la segunda la que presenta un valor más bajo. Puesto que el rendimiento de Alejandro en ambos niveles de representación es adecuado (medio en BT y alto en MM), esta diferencia no parece indicar la presencia de un problema importante. No obstante es conveniente indagar más para tratar de obtener información sobre por qué obtiene un rendimiento menor en BT, sobre todo teniendo en cuenta que este nivel de representación es, *a priori*, más básico que MM. En este punto se pueden generar algunas hipótesis, aunque lo más conveniente en estos casos es proceder a la interpretación de las subescalas, puesto que sus puntuaciones pueden ayudar a clarificar esta diferencia.

**5.- Interpretación de las subescalas (MMn, BTn, MMe, BTe, MMd y BTe).** Al analizar las puntuaciones típicas de las subescalas se puede constatar rápidamente que la diferencia observada entre MM y BT se manifiesta más claramente en el texto narrativo (MMn=88; BTn=52) y, en menor medida, en el expositivo (MMe=69; BTe=57). En el texto discontinuo no existe apenas diferencia (MMd=56; BTd=59).

Esta información indica que Alejandro muestra un mejor rendimiento en el texto narrativo (como ya se vio en el paso 2) y especialmente bueno en los ítems que demandan una comprensión más

(11) Como se ha comentado a lo largo de este manual, es esperable que el rendimiento de los alumnos en cada tipo de texto no sea idéntico. Más bien lo esperable es que siempre exista un cierto grado de asimetría puesto que cada lector será más capaz o se sentirá más cómodo con un determinado tipo de texto que con otros. Cuando la asimetría es de una magnitud tal que solo se observa en un pequeño porcentaje de los alumnos se puede considerar atípica.

profunda (MMn=88) de este tipo de textos. Por el contrario, su capacidad para identificar y extraer la información explicitada en el texto es media (BTn=52), y por tanto similar a la de los alumnos de su edad. De este modo, lo que parece que destaca en Alejandro es su capacidad para realizar inferencias y para integrar de manera efectiva sus conocimientos previos con los contenidos de este tipo de textos. Esto, posiblemente, puede deberse a que está más familiarizado con ellos (textos narrativos) y dispone de las estrategias necesarias para comprenderlos y de un adecuado acervo de conocimientos que le permiten extraer todo el significado que albergan. Un patrón similar se observa en el texto expositivo, aunque no tan marcado.

**6.- Interpretación de la comprensión metacognitiva (Indicadores cualitativos).** Como se puede observar en la última sección del perfil de Alejandro (figura 6.1), todos los indicadores de la comprensión metacognitiva fueron adecuados respecto a su nivel real de comprensión en cada texto, por lo que puede considerarse que su comprensión metacognitiva es buena. Esto sugiere que Alejandro, mientras lee, es suficientemente consciente de sus recursos como lector y es capaz de autorregularlos para adaptarse a las características y dificultad de cada texto. Esto le permite 1) saber si necesita dedicar más recursos (p. ej., más atención o esfuerzo) para comprender un determinado texto y 2) saber hasta qué punto ha sido capaz de entender lo que se decía en él.

En resumen, la información ofrecida por el ECONPLEC permite concluir que Alejandro muestra un nivel de comprensión lectora medio-alto respecto a los alumnos de su edad y que, por lo tanto, su competencia lectora ante diferentes textos y tareas es normal. Aunque puede que sus habilidades y estrategias lectoras no estén aún completamente desarrolladas, su competencia progresa de acuerdo a su curso, por lo que no es previsible que presente dificultades para obtener un buen rendimiento académico. Además, presenta un rendimiento homogéneo (sin asimetría) en los diferentes tipos de texto, aunque se muestra más competente en los narrativos que en los otros. Alejandro también ha mostrado un rendimiento adecuado a su edad en las tareas relacionadas con los dos niveles de representación (medio en BT y alto en MM), siendo su rendimiento en MM un punto fuerte en su perfil. Por último, su comprensión metacognitiva es adecuada, lo que le permitirá autorregular su conducta lectora y progresar en sus habilidades como lector.

### ***Caso ilustrativo 2***

El siguiente caso es el de Lara, una alumna de 4.º de Primaria de 10 años y 2 meses que, una vez corregidas sus respuestas en el ECONPLEC, obtiene las puntuaciones que se muestran en el perfil de resultados de la figura 6.2.

**LA VISUALIZACIÓN  
DE ESTAS PÁGINAS  
NO ESTÁ DISPONIBLE.**

Si desea obtener más información  
sobre esta obra o cómo adquirirla consulte:

**[www.teaediciones.com](http://www.teaediciones.com)**

