



FACULTAD DE PSICOPEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo Final

Las habilidades de comprensión lectora en alumnos del último año de un secundario de adultos en San Nicolás de los Arroyos durante el ciclo lectivo 2022.

Nombre y apellido: Mara Victoria Ruiz

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía

Título a obtener:

- Licenciatura en Psicopedagogía
- Profesorado en Psicopedagogía

Fecha: Diciembre 2023

AGRADECIMIENTOS

A toda mi familia por el apoyo, en especial a mi hermana Saba por su ayuda y comprensión en todo momento. A mi pareja, Alejandro, por acompañarme estos años y motivarme a lograr mis metas. A mi amiga incondicional, Romina, por estar siempre y confiar en mí. También un agradecimiento especial a todos los profesores que han logrado que amara cada área de esta profesión, compartiendo sus conocimientos, y brindando herramientas. Y, por último, al grupo de compañeros de toda la carrera que me acompañaron en este recorrido, de los cuales también aprendí. Gracias.

RESUMEN

Comprender un texto es un proceso complejo, que abarca un conjunto de tareas que debe realizar el lector. Por lo tanto, leer comprensivamente implica una habilidad que se construye como una de las capacidades cognitivas que permite al lector realizar múltiples interpretaciones desde diversas áreas del conocimiento, determinante para utilizar en varios contextos de la vida cotidiana.

El presente trabajo se propuso indagar sobre las habilidades de comprensión lectora en alumnos de un secundario de adultos, y describir los componentes que presentan dificultades e impiden una comprensión exitosa.

La investigación de este, abarco un enfoque de tipo cuantitativo, a partir del análisis y representación de datos estadístico. En cuanto al diseño este es, no experimental y transversal, lo que permitió que se realice en momento específico, sin modificar las variables.

Se trabajo con una población de 52 alumnos, entre 18 y 58 años, pertenecientes a las tres divisiones de un secundario de adultos de la ciudad de San Nicolas de los Arroyos. Para la recolección de datos se utilizó los screening de texto narrativo e informativo, pertenecientes al Test Leer para Comprender II, prueba estandarizada, que fue diseñado para evaluar diversos componentes de la comprensión lectora en secundarios y detectar dificultades.

Los resultados demuestran niveles de comprensión lectora muy bajos, que se evidencian más en el género femenino. Las dificultades en diversas áreas que componen la comprensión de textos refutan la hipótesis planteada.

Palabras clave: comprensión lectora, niveles de comprensión, dificultades.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	6
JUSTIFICACIÓN.....	7
ANTECEDENTES	9
MARCO TEÓRICO	12
Comprensión Lectora.....	12
Acerca de la Comprensión de Textos.....	12
Modelos de Comprensión Lectora	13
<i>Modelo Global: Perspectiva Multicomponencial</i>	15
Habilidades de Comprensión Lectora.....	18
Estrategias para la Comprensión Lectora.....	18
Proceso Lector.....	20
Procesos que Intervienen en la Comprensión Lectora	22
Tipos de Textos que Involucran Comprensión	24
Evaluación de la Comprensión Lectora.....	27
Definición de Evaluación	27
<i>Evaluación Multicomponencial</i>	27
Niveles de Comprensión Lectora.....	29
Dificultades de la Comprensión Lectora.....	32
<i>Malos Comprendedores</i>	32
MARCO METODOLÓGICO	33
Problema.....	33
Objetivo General.....	33
Objetivos Específicos	33
Hipótesis	33
Enfoque de la investigación	33
Delimitación de la investigación: unidades de análisis	34
Alumnos seleccionados.....	34
Técnica de recolección de datos	35
Instrumento	35
Confiabilidad	35

Datos normativos (baremos) de las pruebas screening.....	35
ANÁLISIS DE DATOS	36
Rendimiento de los alumnos en las pruebas screening del TCL-II	36
CONCLUSIONES.....	52
RECOMENDACIONES	54
REFERENCIAS	56
ANEXOS.....	60

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se propuso indagar sobre las habilidades de comprensión lectora que utilizan los alumnos del secundario de adultos, identificar las dificultades existentes, y analizar el nivel logrado por estos.

En primer lugar, se presentan los antecedentes de investigaciones previas que tienen relación con algunos de los aspectos que se analizarán en el trabajo.

En segundo lugar, se describe el Marco Teórico, el cual se encuentra conformado por tres capítulos. En el primero se hará hincapié sobre conceptualizaciones acerca de la comprensión lectora y modelos que se expusieron para abordar su proceso, destacando el modelo multicomponencial. El segundo capítulo especificará las habilidades de la comprensión lectora, desde las estrategias que se utilizan para la comprensión, el proceso que desarrolla el lector, también, se conceptualizarán los procesos cognitivos, lingüísticos y afectivos que intervienen, y los distintos tipos de textos que conllevan a una comprensión. Por último, el tercer capítulo se centra más en la evaluación de la comprensión, haciendo especial énfasis en los componentes planteados en el modelo antes mencionado. Además, se expondrán conceptualizaciones sobre los distintos niveles que puede lograr el lector y las posibles dificultades que se presentan en aquellos denominados malos comprendedores.

En tercer lugar, se desplegará el Marco Metodológico donde se especificarán el problema, los objetivos de la investigación, la hipótesis, el enfoque y diseño, las unidades de análisis, la población y el instrumento para la recolección de datos.

En cuarto lugar, se evidenciarán los resultados y análisis obtenidos por la muestra, que abarca 52 alumnos que completaron los screening correspondientes a los dos tipos de textos, a partir de una serie de gráficos y datos estadísticos alcanzados.

Por último, se expondrán las conclusiones y se plantearán algunas recomendaciones pertinentes a la investigación.

JUSTIFICACIÓN

Este trabajo se basa en la comprensión lectora, a raíz de que la lectura y, por ende, la comprensión de textos implica uno de los comportamientos más complejos de los seres humanos, una actividad cognitiva compleja que conlleva varios procesos.

Y considerando que en el sistema educativo se realizan pruebas para conocer los resultados del proceso de aprendizaje en las distintas áreas, en este caso, resulta importante la comprensión lectora que responde a una competencia indispensable para desempeñarse eficazmente en cualquier ámbito de la vida cotidiana. Por lo tanto, el interés también reside en una población poco investigada como ser los alumnos de un secundario de adultos.

La adquisición de las habilidades de comprensión lectora resulta esencial para insertarse en la vida en sociedad. Asimismo, esta habilidad es primordial en el rendimiento académico del estudiantado (Núñez-Valdez et al, 2019). Abusamra et al (2010) consideran que “la comprensión de textos implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y otros relacionados con la experiencia personal del sujeto. Comprender un texto no constituye una habilidad unitaria, sino que integra competencias independientes”. (p. 17). Estas competencias bien desarrolladas tendrán un impacto positivo en la vida personal y profesional de la persona (Abusamra et al, 2010).

Solé (1998), también, plantea que la comprensión de lo que se lee es producto de algunas condiciones, como ser: la claridad y coherencia del contenido de los textos; el grado de conocimiento previo del lector pertinente para el contenido del texto; y las estrategias que utiliza el lector para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que se lee, permitiendo detectar posibles fallas en la comprensión.

“Las dificultades de comprensión lectora, puede ser definida, entonces, como una dificultad para entender de manera adecuada el significado del texto”. (Abusamra et al., 2010). Pensar en la presencia de un déficit en la comprensión puede tener consecuencias negativas a largo plazo, como un bajo rendimiento académico o en la elección y continuidad de los estudios.

Por lo tanto, para saber si el lector ha logrado comprender el texto se tiene en cuenta el nivel de comprensión lectora, es decir, el grado de desarrollo que alcanza el

lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto (Cervantes Castro, et al, 2017).

A raíz de esto es que se plantean los objetivos de indagar sobre las habilidades que utilizan los alumnos del último año de un secundario de adultos, descubrir si en el proceso se presentan dificultades y describirlas, para finalmente, analizar el nivel que de comprensión lectora que alcanzan, que les va a permitir ocupar un lugar en la sociedad de conocimiento actual, asumiendo las responsabilidades que la población les demande. Y si fuese el caso continuar una educación superior o la inserción directa al ámbito laboral.

ANTECEDENTES

La búsqueda en relación con el objeto de estudio de esta investigación arribó al encuentro de estudios sobre el instrumento, las habilidades de comprensión, niveles de comprensión y dificultades en la comprensión, sin embargo, no se evidencian estudios referidos específicamente al secundario de adultos. Las investigaciones seleccionadas para los antecedentes pertenecen a revistas de investigaciones y abarcan los últimos trece años, teniendo en cuenta un recorte geográfico que solo involucra a países de Latinoamérica (Chile, México, Argentina). A continuación, se describirán las investigaciones encontradas.

Un primer acercamiento al tema es el estudio realizado por Abusamra, Cartoceti, Ferreres, De Beni y Cornoldi, en Buenos Aires (2009) con el propósito de formalizar la adaptación de un test español para evaluar la comprensión de textos a partir de un modelo multicomponencial. Las pruebas se aplicaron colectivamente a alumnos de primaria (9 a 12 años) de 20 escuelas, se cronometró y consignó el tiempo que le llevaba a cada alumno resolver el área. Los resultados mostraron que el Test Leer para Comprender permite obtener una evaluación global del rendimiento de los componentes de la habilidad de comprensión lectora, a la vez que facilita la detección de dificultades en el desarrollo de estas habilidades y el planeamiento de actividades de intervención específicas.

En Chile, Núñez Valdez, Medina Pérez, y González Campos (2019) realizaron un estudio para analizar el impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar, indagando las habilidades que mayores dificultades presentan, para lo cual examinaron de manera descriptiva los puntajes de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional (SIMCE), su relación con los puntajes obtenidos en las habilidades de comprensión lectora, y la aplicación de pruebas de significancia. Se realizó sobre los resultados de los alumnos de 5° básico (realizaron la prueba SIMCE en 4°), de 10 colegios de una comuna de nivel socioeconómico bajo y medio bajo, considerando relevante la influencia de esta variable. A partir de los resultados, se evidencio que el reconocimiento de funciones gramaticales y usos ortográficos es la variable con más dificultad, también las habilidades de extracción de información explícita en los diversos tipos de textos (literarios y no literarios). Por lo tanto, consideran que para desarrollar un buen hábito lector, es importante trabajar estas habilidades desde los

primeros años de vida por su impacto en aspectos cognitivos y sociales; justificando que las habilidades menos desarrolladas están vinculadas con el entorno del estudiante.

Paralelamente, con respecto a las habilidades de lectura, otra investigación en Chile (Cabrera Pommiez y Curuman Jorquera; 2020) indaga sobre las habilidades de lectura que poseen los estudiantes al término de la educación media, y si las habilidades que poseen les permite realizar una lectura comprensiva. Esta investigación reúne los datos de más de un millón de jóvenes chilenos que aspiran acceder al nivel Universitario, y se tomó para el análisis los resultados de ocho pruebas de un instrumento estandarizado (PSU-L) que describe las habilidades de lectura. Los resultados que alcanzo esta investigación indica un bajo nivel de comprensión lectora asociado, a un deficiente conocimiento y manejo de estructuras textuales que formaban parte de los contenidos mínimos obligatorios, para textos expositivos y argumentativos.

Por otra parte, en México un estudio a cargo de Guevara Benítez, Cardenas Espinoza y Reyes Pérez (2015) analiza el desempeño de los estudiantes de secundaria en la comprensión lectora. Para lo cual recurrieron al desarrollo de un instrumento para medir la comprensión lectora en niveles de mayor complejidad funcional (selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial), relacionada con dos tópicos distintos: un tema literario y otro de biología. La muestra abarco a noventa estudiantes de entre 12 y 14 años pertenecientes al primer grado de secundaria, en una escuela pública de la Ciudad de México. Los resultados evidenciaron que los alumnos en el recorrido educativo que llevan no han desarrollado completamente las habilidades de comprensión lectora en lo que respecta a los niveles de complejidad. Hacen referencia a que es más notable el nivel bajo en el tema de biología más que en el literario, relacionando esto al descuido de las prácticas didácticas que cuando se examina el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora sólo se lleva a cabo en los cursos de Lengua y Literatura utilizando textos literarios y, dejando de lado los textos explicativos-argumentativos.

También en México, Flores Marcías, Jiménez y García (2015) realizaron un estudio comparativo entre lectores con dificultades y aquellos llamados “normo-lectores”, con el objetivo de identificar el desempeño de diferentes procesos cognoscitivos básicos en la manifestación de dificultades en la comprensión lectora. Se utilizaron varios instrumentos que abarco distintos momentos, una prueba de inteligencia que permite evaluar la capacidad intelectual general; un software educativo (Lectura Inteligente Básico) para determinar el desempeño en comprensión e identificar

a los estudiantes que, en relación con sus compañeros, muestra dificultades lectoras. Luego se aplicó batería multimedia Sicole-R para evaluar la conducta lectora y los procesos cognoscitivos básicos involucrados. Luego de varios análisis comparativos, entre los resultados a los que se arribó se evidencia una significativa diferencia entre el grupo de lectores con dificultades y el grupo normo-lector, y que el grupo con dificultades lectoras es heterogéneo, presentando mayores dificultades en procesamiento sintáctico, sin embargo, tienen fortalezas, en percepción del habla y memoria de trabajo, que probablemente las utilizan para compensar sus dificultades.

Luego de analizar estos antecedentes, se resalta el aporte a las variables a investigar, como ser las habilidades de comprensión lectora referenciada en todas las investigaciones encontradas abarcando desde el instrumento (Abusamra et al., 2009), donde se presentan los componentes de esta habilidad, las dificultades que se presentan (Flores Marcías et al., 2015; Cabrera Pommiez y Curuman Jorquera; 2020; Núñez Valdez et al., 2019) y el desempeño y nivel que alcanzan (Guevarra Benítez et al., 2015; Cabrera Pommiez y Curuman Jorquera; 2019).

Además, teniendo en cuenta que estos estudios fueron realizados en alumnos de primarias y secundarias comunes, se considera pertinente y novedoso poder desarrollar la investigación sobre una población poco estudiada como ser los alumnos de un secundario de adultos.

MARCO TEÓRICO

Comprensión Lectora

Acerca de la Comprensión de Textos

Diversos autores han establecido definiciones y procesos que involucran a la comprensión lectora como una competencia fundamental a la que aspira el sistema educativo, y que es participe en todos los aspectos de la vida.

En primer lugar, la interacción entre un texto y el lector involucra un proceso que busca obtener la información pertinente que guía la lectura (Solé, 1998). Durante esta interacción el lector va a construir el sentido de lo que lee. Leer implica que el sujeto interprete el código de lo que está escrito para construir un significado, y de esta manera alcanzar la comprensión del texto (Vallés, 2005).

A raíz de esto, la distinción entre el componente de decodificación (lectura en voz alta) y la comprensión de textos cobra importancia. La decodificación se presenta como una habilidad para aprender a leer que deja en evidencia la capacidad del lector de reconocer y nombrar las palabras de un texto correctamente, es decir que el lector necesita conocer las relaciones entre las letras y los sonidos de las palabras que están escritas en un texto. Por lo tanto, la adecuada decodificación resulta una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión (Abusamra y Joannette, 2012).

Abusamra et al. (2009) plantean que un texto no expone todo, y comprender lo que se lee implica que el lector debe entender, comprender la relación entre lo que no se dice y lo que sí. De esta manera, leer es una experiencia compleja, que les propone a los lectores no ser solo espectadores del contenido del texto, sino que sean capaces de comprender más allá de lo explícito, adquiriendo nuevos conocimientos.

Así, aquello que se lee envuelve un proceso de lectura más complejo y es la comprensión. Es un proceso de interacción en el cual el lector frente al texto pone a disposición sus características personales como su bagaje cultural, sus emociones y afectividad, la finalidad de la lectura y el contexto en el que se desarrolla y las características y propiedades del texto (Cáceres, 2012).

“La lectura, es una habilidad lingüística de carácter superior, que se vincula, por una parte, a un proceso mental y por otra, se concretiza en la interacción social” (Cáceres, 2012, p.48).

Por consiguiente, la comprensión necesita de un rol activo de lector y para esto el lector debe encontrar sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, y para qué va a hacerlo; además debe disponer de recursos (conocimientos previos relevantes, confianza en sus posibilidades y estar disponible a ayudas necesarias, etc.) que permitan abordar la tarea con éxito; exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura (Solé, 1998).

La comprensión lectora es un proceso que involucra diferentes actividades, repetida y progresivamente desde lo más básico a lo más complejo. Además, es un proceso simultáneo, es decir, un constante en el ir y venir de palabras y conocimientos que se activan y recuperan mientras se almacenan y elaboran nuevos. Pero, lo fundamental es el lenguaje escrito, siendo que el lector debe dominar el idioma en el que se presenta el texto y poder decodificarlo (Coto, 2017).

Pinzás (como se citó en Gamboa, 2017) plantea que:

la facilidad y la precisión con que se comprende dependerá de tres factores: el esquema o conocimiento previo del lector, que sea pertinente para el contenido del texto; el texto con contenido claro, coherente y con estructura familiar y ordenada; y las estrategias o habilidades cognitivas inextricablemente relacionadas, que permite al lector intensificar la comprensión y recuerdo de lo que lee. (p.19)

La comprensión de un texto involucra el uso de múltiples habilidades: cognitivas, lingüísticas, razonamiento, conocimientos generales, estrategias de lectura, y demás, que llevan a la construcción de significados (Abusamra y Joannette, 2012).

Modelos de Comprensión Lectora

A lo largo del tiempo se han desarrollado distintos modelos para abordar el proceso de la comprensión lectora, justificado en el hecho de que el texto debe ser entendido en varios niveles, que van desde los grafemas hasta el texto como un todo.

Desde una perspectiva psicolingüística, aparece el modelo propuesto por Goodman (1966) que plantea que la comprensión del mensaje escrito expone tres componentes: el grafofónico (relaciones entre el sonido y la forma escrita del lenguaje), el sintáctico (relaciones de las palabras, oraciones y párrafos dentro de un texto determinado) y el semántico (conjunto de significados organizados en conceptos y

estructuras conceptuales). Y resalta que a través de la lectura se obtiene el significado del lenguaje escrito, por lo cual el éxito de la comprensión lectora depende del proceso de recodificación del mensaje como resultado de que lector y autor hablen el mismo lenguaje (Castro, 2019).

Un modelo tradicional es el de procesamiento ascendente o de Botton Up (primarios, superficiales), que agrupa propuestas que dan importancia a los procesos perceptivos por sobre los procesos cognitivos superiores. La información se traslada de abajo - arriba, desde el reconocimiento visual del texto hasta el procesamiento semántico del texto (Alonso y Mateos, 1985). Iniciar con unidades simples como la identificación de las grafías de las letras hasta llegar a unidades lingüísticas más complejas como las palabras y frases expresa una lectura como un proceso secuencial y jerárquico (Canet et al, 2005). Además, el conocimiento previo que posee el lector puede ser activado en cualquier nivel, facilitando el flujo de la información ascendente, y ser capaz de decodificar para que la comprensión surja de forma automática (Millán y Nerba, 2010).

Diferenciándose de este modelo surge es el modelo del procesamiento descendente o Botton Down (secundarios o profundos), que resalta que los procesos cognitivos superiores controlan y dirigen la lectura (Canet et al, 2005). Si es así, para interpretar el significado del texto se recurre a los conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria y no tanto a los detalles gráficos del texto (Alonso y Mateos, 1958). Entonces, el lector para comprender inicia con hipótesis de experiencias previas y conocimientos del mundo (Millán y Nerba, 2010).

El modelo interactivo se presenta como un modelo que integra una síntesis de los dos modelos anteriores. Este propone la interacción del lector con los datos texto, otorgando relevancia a los conocimientos previos. Plantea un proceso constructivo e inferencial de la lectura, una construcción de esquemas para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica (Alonso y Mateos, 1985).

Se destaca el modelo de situación o mental que expone la construcción de representaciones mentales de lo propuesto en el texto, sea real o ficticio. A partir de este modelo el proceso de comprensión lectora se empareja a la idea de un proceso complejo que relaciona la representación que realiza el lector con la interacción entre lo explícito del texto, sus conocimientos del mundo previos y las metas que persigue en la lectura.

Asimismo, el rol del lenguaje se redefine como un conjunto de pasos en el procesamiento de la información para construir una representación mental del contenido del texto (Abusamra et al, 2009).

Modelo Global: Perspectiva Multicomponencial

En el último tiempo, la presencia de dificultades específicas en la comprensión de textos plantea el desafío en educación y en la clínica de la existencia de instrumentos de evaluación que involucren la diversidad de componentes que integran la comprensión (Cartoceti, 2014).

Ante esta situación varios autores trabajaron en la propuesta de un modelo teórico multicomponencial que sirva de base para el desarrollo de un instrumento de evaluación de la comprensión de textos, que permita evaluar e identificar los subcomponentes que se establecen como competencias fundamentales implicadas en la comprensión (Cartoceti, 2014).

En principio la propuesta de este modelo se basó en una idea que se propone identificar diferentes componentes dentro de la comprensión del texto que incluye diez áreas fundamentales. Este modelo asume en primer lugar, que el lector experto debe dominar textos básicos, a partir de los textos expositivos que son los primeros que constituyen el pasaje de la comprensión de simples unidades lingüísticas a textos verdaderos y propios (Beni et al., 2003).

Abusamra et al. (2010) retoman esa propuesta y plantean que dentro de la comprensión del texto se pueden identificar subcomponentes que abarca once áreas. A su vez, estas áreas se encuentran agrupadas en tres núcleos, contenido (esquema básico del texto, hechos y secuencias y semántica léxica), elaboración (estructura sintáctica, cohesión textual e inferencias), habilidades metacognitivas (intuición del texto, flexibilidad y errores e incongruencias) y jerarquía del texto y modelos mentales, que convergen en la constitución de la capacidad de comprensión del texto (Abusamra et al., 2009).

Desde esta perspectiva del modelo multicomponencial se propone que el lector cuando se enfrenta al texto debe ser capaz de reconocer, en primer lugar, los personajes, el lugar, el tiempo y los hechos presentes. Luego poder individualizar los hechos y las secuencias que cambian según el tipo de texto, debe establecer una red de relaciones entre las palabras que componen el texto, identificando significados, acceder a la

correcta elaboración de nexos gramaticales y sintácticos, establecer relaciones entre los elementos textuales y ser capaz de recuperar la información faltante sobre la base del propio conocimiento de mundo que posee (Abusamra et al. 2010).

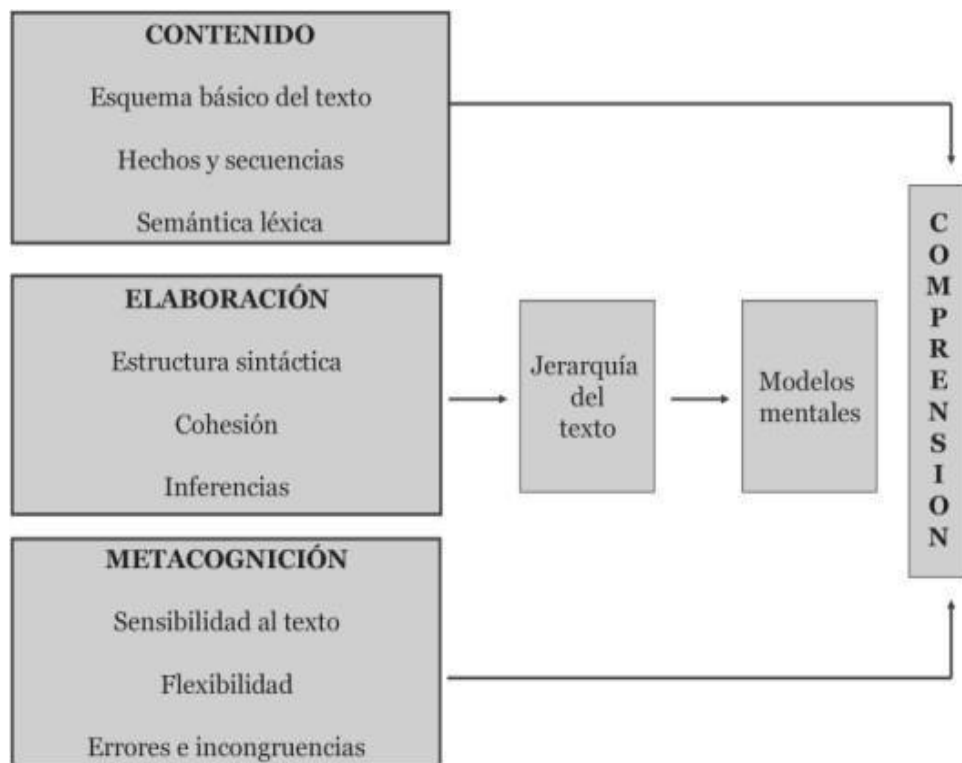
Esto implica que el lector es llevado a comprender inferencias que requieren la utilización de conocimientos preexistentes o conexiones entre distintas partes del texto. Este tipo de conexiones es facilitado si el lector reconoce los diversos niveles de importancia de las partes del texto (jerarquía del texto) y evita de ser sobrecargado de toda la información leída (Beni et al., 2003).

Cuando el lector ha recogido un número suficiente de elementos significativos puede comenzar a construir las representaciones más generales del contenido del texto (modelos mentales) con distintas características, pero en todos los casos tienen la función de mostrar el cuadro de referencia general (espacial conceptual emotivo) entre los cuales se pueden colocar y tomar significado las distintas informaciones del texto (De Beni et al., 2003).

Una vez que el lector alcanza un nivel óptimo de competencia, tiene habilidades metacognitivas generales que lo ayudan a reconocer las características del texto que afronta, para adaptar un proceso de la lectura que responda a los diferentes requerimientos de la tarea, en relación con el tipo de texto, a sus propósitos, a las instrucciones recibidas, a las condiciones ambientales y a sus características de lector (De Beni et al., 2003). Además, debe monitorear su propio proceso de comprensión reconociendo las incongruencias y errores en el desarrollo (Abusamra et al., 2010).

Las áreas implicadas en la comprensión lectora que presenta este modelo se observan en la siguiente imagen:

Figura 1



Nota: La figura muestra las áreas implicadas en la comprensión de textos. Fuente: Abusamra et al. (2009)

Habilidades de Comprensión Lectora

Estrategias para la Comprensión Lectora

En primer lugar, algunos autores consideran por estrategia de aprendizaje aquellos procedimientos, es decir, un conjunto de pasos, operaciones o habilidades, que un aprendiz desarrolla de manera conciente como recurso para aprender significativamente y solucionar problemas (Morán y Uzcátegui, 2006). Esos procedimientos están dirigidos a la consecución de una meta, en la medida que permite seleccionar, evaluar, persistir o dejar determinadas acciones (Solé, 1998).

En relación con las estrategias de comprensión lectora estas son procedimientos de un nivel más elevado, que incluye objetivos que cumplir, planificación de acciones para lograrlos, la evaluación y posible cambio (Solé, 1998).

Una clasificación de las estrategias que dirige al lector en el proceso de lectura para lograr la comprensión sería en principio establecer estrategias que permiten destacar los conocimientos previos, en conjunto al para qué y por qué se va a leer. Luego estrategias para desarrollar inferencias que permiten evaluar la consistencia interna del texto a través de un proceso interactivo con lo que el lector sabe. Y, por último, estrategias para resumir, sintetizar y ampliar el conocimiento que se adquiere (Morán y Uzcátegui, 2006).

A su vez, se distinguen dos tipos de estrategias:

- 1) **Estrategias cognitivas:** para comprender el texto, quien lee realiza procedimientos u operaciones mentales. Y se identifican varios tipos de estrategias:
 - Estrategias de focalización: el lector va a enfocar su atención en datos relevantes del texto. Se pone en evidencia las características del texto, los propósitos de la tarea y expectativas del lector. Por ejemplo: resumir, reformar ideas principales, diferenciar la información, tomar notas, subrayar, etc.
 - Estrategias de organización: hace referencia a la reestructuración del texto con el fin de que sea más significativo y comprensible. Por ejemplo: reorganización del texto a partir de jerarquizar ideas, lugar, espacio, tiempo, secuencias, etc.

- Estrategias de resolución de problema: implica procedimientos para resolver un problema presente durante la lectura. Por ejemplo: rastrear significados de palabras desconocidas, deducir un significado fraccionando una palabra, releer, etc.
- Estrategias de elaboración: aquí se integran los conocimientos previos con la información que proporciona el texto para una mejor comprensión. Por ejemplo: formular hipótesis, hacer conclusiones, generar analogías, imágenes, etc.
- Estrategias de comprobación: a lo propuesto por la estrategia de elaboración, se verifica la coherencia y cohesión del texto (García, 1993).

2) **Estrategias metacognitivas:** en la comprensión, implican el conocimiento y control de los propios procesos cognitivos. Estas, implican:

- La planificación: implica el modo de proceder, estableciendo los objetivos de la lectura, de su aprendizaje.
- La supervisión: comprobar el estado en el que se encuentra el lector según lo planificado. Esto le permitirá reformular o continuar con su objetivo.
- La evaluación: evaluar el proceso que desarrollo durante la lectura y los resultados (Heit, 2011).

Por otro lado, Solé (1998), en consideración a las estrategias, plantea que la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones:

- 1) De la claridad y coherencia del contenido de los textos, esto es, que su estructura resulte conocida y aceptable su contenido para lograr un aprendizaje significativo.
- 2) Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto, lo cual implica que para comprender el texto es necesario que el lector cuente con los conocimientos relevantes para realizar una interpretación de este.
- 3) De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que se lee, lo que le permite descubrir y compensar los posibles errores o fallos de la comprensión evidenciando lo que entiende o no el lector, para resolver los problemas que encuentra.

Además, existen actividades cognitivas que deben ser activadas mediante las estrategias que le permite al lector plantearse el acceso a la comprensión, y son las siguientes:

- ❖ Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
- ❖ Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate.
- ❖ Dirigir la atención a lo que resulta fundamental, en función de los propósitos que persigue.
- ❖ Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el sentido común.
- ❖ Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.
- ❖ Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.
- ❖ Estrategias que le permitan al lector tomar otros caminos cuando se encuentre con problemas en la lectura (Solé, 1998).

Las estrategias de comprensión tienen que ser objeto de enseñanza, con tiempo y un método apropiado, para alcanzar las metas que el lector se propone (García, 1993).

Adquirir estrategias para la comprensión es necesario si se espera lograr lectores autónomos que puedan acceder a textos de distinta índole que les permita aprender a través de estos, con la capacidad de cuestionar su propia comprensión, su conocimiento para modificarlo y establecer relaciones, entre lo que lee y su acervo personal, que le permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos (Solé, 1998).

Proceso Lector

El proceso lector es un proceso activo en el cual se ponen en marcha operaciones y estrategias mentales para el procesamiento de la información percibida del texto, pero a su vez, también es un proceso constructivo, ya que por esas operaciones y estrategias se logra construir el significado del texto. Esto permite que la creación de nueva información como resultado de la interacción de la información recibida del texto y el conocimiento previo del lector (Castillo, 2011).

Castillo (2011) expone tres etapas o procesos de la lectura, que incluyen:

- la preparación anímica, afectiva y aclaración de propósitos,
- la actividad misma de leer, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión para la construcción de significados, y
- la consolidación del proceso, en donde se sintetizará, generalizará y transferirá dichos significados (p. 24).

Teniendo en cuenta esto, diversos autores consideran que el proceso lector involucra una serie de pasos que siguen las personas al leer y que les permite comprender, llamados momentos, fases o subprocesos y se reconocen tres:

- 1) Antes de la lectura: en principio leer tiene un propósito que se debe tener en claro antes de comenzar a leer el texto (Cotto, 2017). Además, esta fase conlleva la activación de los conocimientos previos, de vivencias y experiencias que resulten importantes para la comprensión del texto (Cáceres et al., 2012). Esta se logra por la creación de las condiciones afectivas que resultan de la interacción entre el texto y el lector (Castillo, 2011). En relación, Solé (1998) menciona que no se debe comenzar a leer sin estar motivado, sin encontrarle el sentido, por lo cual es necesario saber qué se debe hacer, cuáles son los objetivos (uno puede ser leer para comprender), y con respecto al activar los conocimientos previos plantea que, sin el conocimiento pertinente, el texto no podría entenderse, comprenderse, interpretarse, criticarlo, etc., y no podría otorgársele un significado. Reconoce que lo importante está en saber más a partir del texto.
- 2) Durante la lectura: el recorrido de esta experiencia involucra habilidades y saberes del lector (Cotto, 2017). Solé (1998) considera que este subproceso implica que el lector pueda establecer predicciones coherentes en relación con lo que está leyendo, que las verifique y que participe activamente en la construcción de significado, en este proceso para la comprensión.
- 3) Después de la lectura: al igual que durante la lectura, en esta fase se modela al lector cómo usar las habilidades, estrategias cognitivas y metacognitivas, lo cual favorece al uso de sus conocimientos y habilidades para aplicarlas según el texto y la situación (Cotto, 2017). Solé (1998) refiere a que se debe continuar el proceso de construcción del significado, al proponer elaborar un resumen, identificar las ideas principales y responder preguntas. Asimismo, la construcción de significado abarca la posibilidad de replantear ideas y

conclusiones, argumentar y realizar juicios (crítico o reflexivo), justificar las inferencias establecidas, revisar la reestructuración, etc. (Castillo, 2011).

Dentro del desarrollo de la comprensión estas fases se establecen como una de las estrategias de mayor relevancia que busca que el lector compruebe sus predicciones a partir del sentido que le otorga el autor del texto. Esto incluye desde el planteamiento de hipótesis, la construcción de sentido y significado, y finalmente evaluar el proceso lector (Cáceres, 2012).

Procesos que Intervienen en la Comprensión Lectora

La lectura tiene como objetivo último la comprensión, lo cual implica una interpretación mental del contenido del texto por parte del lector. Adquirir esta habilidad de comprensión de los textos conlleva a un pleno desarrollo de la vida cotidiana de las personas, como es el entender instrucciones de funcionamiento de electrodomésticos, mapas de rutas, etc. (Abusamra et al., 2010).

Para lograr esta habilidad se ponen en marcha procesos perceptivos, procesos psicológicos básicos, procesos cognitivos-lingüísticos y procesos afectivos que componen la comprensión lectora (Vallés, 2005).

Con respecto a los procesos perceptivos, Vallés (2005) menciona que intervienen en la comprensión como los encargados de recabar la información para luego procesarlo. Esta es obtenida por medio de los sentidos de la vista o del tacto si es no vidente (código Braille). Asimismo, se produce una discriminación de tipo auditivo-fonético. La discriminación de estos sentidos se realiza bajo la selección de grafías y fonemas con el objetivo que lograr reconocer y decodificar esa selección que ayudará para alcanzar una buena comprensión lectora.

Además, la información será retenida en la memoria a corto plazo por medio de la memoria icónica y verbal. La primera será reemplaza la información con cada nueva que se presente, en cambio la segunda no, combinando lo nuevo con fijaciones anteriores (González, 2004).

A continuación, los procesos psicológicos básicos involucrados en la comprensión lectora facilitan el acceso al reconocimiento de las palabras y su asociación con los conceptos almacenados en la memoria, que llevan a la interpretación de la relación entre lo que se lee y lo que se sabe (Vallés, 2005). Los procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión lectora son:

- a) Atención selectiva: la atención está en el texto y no en otros estímulos internos o externos, lo cual previene la distracción.
- b) Análisis secuencial: proceso mental de análisis-síntesis, se realiza una lectura continuada, conectado los significados de las palabras para otorgar los significados a partir de inferencias lingüísticas.
- c) Síntesis: proceso que permite resumir y atribuir significado coherente a lo leído. Para lo cual es necesario que el proceso cognitivo de análisis-síntesis se influyan entre sí.
- d) Memoria: existen distintos tipos (memoria a largo plazo, memoria a corto plazo, memoria sensorial, memoria de trabajo) que intervienen en el proceso de comprensión lectora, mediante procedimientos de almacenamiento y evocación de conocimientos adquiridos. El proceso interactivo que se genera entre los tipos de memoria es constante durante el proceso de lectura (Vallés, 2005).

Por otra parte, los procesos cognitivos-lingüísticos que participan en la lectura, mediante el acceso al significado y extracción de información, y que permite la comprensión de textos son:

- a) Acceso al léxico: se refiere a acceder a toda información, conocimiento acerca de la palabra que se registra, como ser conceptos asociados, relaciones con otras palabras, significados posibles, sus propiedades, sus características sintácticas. La información se organiza según criterios (pragmático y funcional, semántico y morfológico) que prevalecen unos sobre otros en relación con el objetivo del lector (Vallés, 2005).
- b) Análisis sintáctico: permite alcanzar las relaciones estructurales existentes entre las palabras que componen una frase en determinados pasos: 1) identificación de señales lingüísticas; 2) acceso sintáctico inmediato; 3) memoria de trabajo (Vallés, 2005).

La sintaxis es necesaria porque provee un código para comunicarse al obtener una serie de conceptos interrelacionados proporcionados por la frase en una secuencia de palabras (González, 2004).

- c) Interpretación semántica: es la representación de la información expresada en el texto, otorgando significado a lo que se lee. El proceso que involucra refiere a las inferencias que se produce durante la lectura y al finalizarla, con el propósito

de establecer relaciones entre los elementos de las frases, atribuirle significado a lo que no aparece explícito, recurrir a conocimientos previos y construir un nuevo conocimiento. Esto va a permitir que en el momento que se añade información nueva con sentido al texto, se realiza una interpretación total del texto y se logra la comprensión (Vallés, 2005).

Abusamra et al. (2010) plantean que el nivel de madurez que se alcanza en la lectura es coincidente con la habilidad de realizar inferencias.

Por último, lograr la habilidad de la comprensión de texto involucra otros factores de componente emocional o afectivo, como la motivación, el estado de ánimo, sentimientos, emociones, autoestima, producto del acto de leer. Estos procesos afectivos que se activan pueden ser positivos para que influyan en el estado de ánimo, y así, activan los recursos cognitivos, lingüísticos y estrategias de comprensión lectora (Vallés, 2005).

Además de estos procesos necesarios que implican identificar palabras, detectar las estructuras sintácticas, extraer el significado de las oraciones, el análisis de la información explícita y la inferencia, todo percibido por la memoria, requiere el lector de un conocimiento del mundo para alcanzar la comprensión (Abusamra et al., 2010).

Tipos de Textos que Involucran Comprensión

Los textos escritos se presentan como unidades semánticas y son más complejos, porque nunca pueden explicar todo (Abusamra, 2014). Existe una diversidad de textos con los que el lector se va a encontrar y las estrategias que se utilizan para leer varían y se adaptan en función del texto que se aborda. Distinguir los tipos de textos es importante porque son diferentes y cada uno despierta una expectativa distinta en el lector (Solé, 1998).

Los textos se clasifican según su finalidad, y cada uno tiene una trama, un modo de organizar el contenido a partir de una estructura que lo caracteriza (Abusamra et al., 2014).

Referirse a los distintos textos sugiere hablar de esquemas (estructura formal de la narración) a los que se adapta el contenido escrito. Los textos que se pueden encontrar según Solé (1998) son los siguientes:

- ✓ Texto narrativo: supone un desarrollo cronológico, a partir de un orden dado se explican los sucesos del argumento que expone el autor, es decir, tiene un principio, un desarrollo intermedio y un final. Además, de contener diversos episodios, personajes, escenarios, problemas, acción y resolución.
- ✓ Texto descriptivo: tiene la intención de describir a través de comparaciones y otras técnicas un fenómeno sobre un tema en particular. El autor presenta un conjunto de ideas de un tema, enumerándolas y relacionándolas.
- ✓ Texto expositivo: proporciona el análisis y síntesis de representaciones conceptuales, ya que explica fenómenos o proporciona información sobre estos. Se destaca porque no presenta una sola organización, ya que varía en función de la información que se quiera transmitir y de los objetivos que persiga.
- ✓ Texto instructivo o inductivo: induce la acción del lector por medio de consignas, instrucciones, modos de uso, etc.
- ✓ Texto informativo: información aportada por los medios de comunicación escrita (diarios, revistas, publicación en internet, etc.), noticias o crónicas periodísticas con el fin de comunicar un hecho reciente o posible a suceder (Abusamra et al., 2014).

Para la comprensión de estos tipos de textos, un rasgo que cobra importancia son los conceptos de microestructura y macroestructura, para entender como para abordar el texto.

La microestructura refiere a esos significados locales que surgen de las relaciones inmediatas entre las oraciones, secuencias, frases que integran un texto a partir de mecanismos de cohesión y coherencia que permite al lector ir infiriendo los significados del texto (Solé, 1998).

A partir de esta el lector construye una representación semántica del texto, una macroestructura, que involucra no solo los significados de las palabras, oraciones sino también, la elaboración de un escenario conocido, la identificación de los personajes y sus actividades, la contextualización, entre otros (Abusamra, 2014).

A su vez las macroestructuras de los textos se obtienen al aplicar las macrorreglas que permiten acceder a representación de la comprensión del texto y que se utilizan para realizar un resumen del contenido; entre las que se encuentran:

- ❖ Omisión: aquella información que para los propósitos de la lectura no resultan relevantes para la interpretación global del texto se omite.

- ❖ Selección: se suprime la información innecesaria por ser obvia.
- ❖ Generalización: sustituir información presente en el texto por otra proposición que esté relacionada, a partir de la abstracción lo que implica la elección de un concepto directamente superior.
- ❖ Construcción o integración: elaborar una nueva información que sustituya la anterior, con la particularidad de que no se encuentra en el texto, pero sin que se pierda el contenido genuino del mismo (Solé, 1998).

Por último, estas macrorreglas se relacionan con el conocimiento del mundo que el lector tenga almacenado en la memoria y con el uso correcto de ellos.

Evaluación de la Comprensión Lectora

Definición de Evaluación

La evaluación entendida como un proceso está orientada a establecer el logro las metas o propósitos propuesto para determinado tema (Salazar, 2017).

En lo que respecta a la comprensión de texto desde el ámbito institucional educativo, se considera como parte de un proceso de enseñanza – aprendizaje, que debe ser aplicada de manera sistemática, en lo posible ordenada para poder interpretar lo que se ha aprendido y observar que pueden hacer con eso, es decir demostrar el nivel alcanzado en esas habilidades (Ministerio de Educación de Guatemala, 2017).

Asimismo, la evaluación puede presentarse como un instrumento de medición para reafirmar el proceso que define que saben o no los estudiantes, pero a su vez, debe ser capaz de detectar errores específicos para una posible propuesta de intervención optima hacia el mejoramiento en desarrollo del aprendizaje (Salazar, 2017).

Evaluación Multicomponencial

Abusamra et al (2014) manifiestan que la comprensión lectora conlleva una evaluación de la dimensión textual. Evaluar el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora implica considerar factores intrínsecos del individuo, psico-emocionales y cognitivos (decodificación, vocabulario, memoria de trabajo, funciones ejecutivas, etc.) y de factores ambientales (calidad de la enseñanza y contexto socio-económico-cultural) que interaccionan entre sí (Abusamra et al, 2014).

Con respecto a la evaluación multicomponencial, abarca una serie de operaciones dentro de la comprensión lectora que orienta hacia una intervención a partir de la detección de errores, de dificultades específicas. Estas operaciones están compuestas por subcomponentes a los que el lector debe enfrentarse en el texto (Salazar, 2017).

Abusamra et al (2014) proponen en Argentina la posibilidad de evaluar la comprensión e identificar las dificultades en la lectura, reconociendo los factores involucrados, a partir del Test Leer para Comprender, con base en el modelo multicomponencial. Este instrumento facilita la identificación de diversos

subcomponentes que se organizan en competencias independientes comprometidas en la comprensión lectora.

Entonces este test se desarrolla con la presentación de diferentes textos o fragmentos para evaluar la comprensión desde la diferenciabilidad por áreas con distintas temáticas (Salazar).

Por lo tanto, este instrumento se propone que el lector sea capaz de reconocer:

- Área N°1: **esquema básico del texto**, al reconocer dentro de la historia a los personajes, los tiempos, el lugar y los hechos (Salazar, 2017).
- Área N°2: **hechos y secuencias**, al reconocer los hechos debe procesar los nexos que lo forman (Ferrerres et al, 2009).
- Área N°3: **semántica léxica**, establecer una relación con el vocabulario almacenado, y así recuperar las palabras con sus respectivos significados e identificar aquellas desconocidas (Abusamra, 2010).
- Área N°4: **estructura sintáctica**, comprender la estructura gramatical al reconocer el orden de las palabras en la oración, las diferentes combinaciones que podrían modificar el significado global (Navarro y Rodríguez, 2014).
- Área N°5: **cohesión textual**, lograr individualizar relaciones entre los elementos textuales y/o las ideas que presentes en el texto (Abusamra, 2010).
- Área N°6: **inferencias**, “deducir, razonar, llegar a la conclusión de algo sin necesidad de tener la respuesta de forma explícita, sin buscarla en el texto a través de las palabras literales”. (Quesada et al., 2021).
- Área N°7: **intuición del texto**, implica anticipar un texto antes de leerlo para determinar sus características principales (Abusamra, 2010).
- Área N°8: **jerarquía del texto**, analizar la información para establecer una jerarquía en relación a las ideas principales (Castillo, 2021).
- Área N°9: **modelos mentales**, exige el reconocimiento de la información explícita integrada al conocimiento del mundo (Cartoceti et al., 2016).

- Área N°10: flexibilidad, debe analizar, controlar y planificar respecto de los requerimientos de la situación y los fines que se propone que le permita realizar un aprendizaje independiente (Abusamra et al., 2010).
- Área N°11: errores e incongruencias, debe poder identificar la posibilidad de que exista una inconsistencia en el texto o en una parte de este, que le resulte confuso para lograr una comprensión adecuada (Cartoceti et al., 2016).

Niveles de Comprensión Lectora

Comprender un texto implica un proceso gradual y complejo de construcción de conocimientos, significados por parte del lector, y presenta diferentes niveles que se evidencia en un orden, desde los aspectos más básicos hasta los más complejos de la comprensión.

El nivel de comprensión lectora es el grado de desarrollo que alcanza el lector que le permite evaluar la información con independencia, originalidad y creatividad (Cervantes, et al., 2017).

En primer lugar, el nivel de comprensión literal responde al reconocimiento de las frases y las palabras claves del texto. El lector no realiza una intervención activa cognitivamente de lo que capta del texto (Cervantes et al., 2017). Para Gamboa (2017) la comprensión literal reproduce la información explícita del texto.

Vega y Alva (como se citó en Gutiérrez, 2021) manifiestan que la comprensión literal implica el reconocimiento de lo explícitamente expuesto en el texto, a partir de la enseñanza de la diferenciación de las ideas principales de las secundarias, de las relaciones de causas y consecuencias, y así, realizar comparaciones, interpretar metáforas, diferenciar las frases de las oraciones, identificar analogías, sinónimos, antónimos, y demás que se correspondan con la edad del lector.

Por lo tanto, intervienen procesos cognitivos elementales como la identificación o los niveles básicos de discriminación (Gamboa, 2017).

En segundo lugar, siguiendo un orden gradual se encuentra el nivel de comprensión inferencial que se caracteriza por aquello que el lector puede interpretar, deducir, suponer de lo que no está implícito en el texto.

Implica un nivel más elevado de comprensión, el cual le exige al lector la reconstrucción del significado relacionándolo con conocimientos previos, vivencias o experiencias personales. Además, permite establecer ciertas hipótesis o inferencias para explorar si el lector comprendió el texto (Gutiérrez, 2021).

Este nivel le permite al lector establecer una relación entre lo que lee y lo que no está, es como un leer entre líneas, que además ayuda identificar el punto de vista del autor con la posibilidad de introducir elementos que no se encuentran en el texto (Gutiérrez, 2021). Es decir, se elaboran conclusiones a partir de relaciones que van más allá de lo leído, incorpora informaciones y experiencias previas, para formular hipótesis y nuevas ideas (Cervantes et al., 2017).

En este nivel los procesos cognitivos que intervienen son de mayor complejidad de los del nivel literal, como la organización, la discriminación, la interpretación, la síntesis, la abstracción, entre otros (Gamboa, 2017).

Por último, el nivel de comprensión crítica le otorga al lector la posibilidad de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, donde el lector toma una postura frente al texto que conlleva la expresión de opiniones personales (Cervantes et al., 2017).

Es así, que el lector enfrenta el significado del texto con sus saberes y experiencias previas para emitir un juicio crítico (Gutiérrez, 2021).

Este nivel involucra un procesamiento cognitivo más profundo, por lo que Gamboa (2017) plantea:

los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora (crítica) son de mayor complejidad que el caso de los niveles inferiores. El estudiante tiene que activar procesos de análisis y síntesis, de enjuiciamiento, y valoración. Inclusive y es aquí cuando desarrolla la creatividad del estudiante, y es aquí cuando desarrolla capacidades para aprender en forma autónoma. (p.22)

Cada uno de los niveles es más complejo que el anterior, y en este último se espera que el lector pueda interpretar las intenciones del autor del texto, que le permita emitir juicios valorativos sobre lo leído, y de esta manera, poner en evidencia su formación como lector, sus conocimientos previos, logrando adoptar una posición crítica.

En cada nivel el lector va a cumplir con algunas tareas que se presentan en la siguiente tabla (*Tabla 1*):

Tabla I

Tareas según niveles de comprensión lectora

Literal	Inferencial	Crítico
• Reconocimiento, localización e identificación de elementos. • Reconocimiento de detalles como nombres, personajes, tiempo, entre otros. • Reconocimiento de las ideas principales. • Reconocimiento de las ideas secundarias. • Reconocimiento de las relaciones causa-efecto. • Reconocimiento de los rasgos de los personajes. • Recuerdo de detalles. • Recuerdo de las ideas principales. • Recuerdo de las ideas secundarias. • Recuerdo de las relaciones causa-efecto. • Recuerdo de los rasgos de los personajes	• Inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido. • Inferencia de ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal. • La inferencia de las ideas secundarias que le permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas. • La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto	• Juicio sobre la realidad. • Juicio sobre la fantasía. • Juicio de valores

Fuente: Ministerio de Educación de Guatemala (2017)

Dificultades de la Comprensión Lectora

La dificultad en la comprensión lectora se manifiesta por la imposibilidad del lector en comprender adecuadamente el texto que lee, lo escrito, es decir, no logra entender su significado (Abusamra et al., 2010).

Los sujetos con dificultades en la lectura alcanzan a identificar los significados de textos sencillos. En cambio, frente a textos con mayor complejidad, y para los que no tiene conocimientos previos adecuados, alcanzan una comprensión superficial, fragmentada y distorsionada del texto (Flores et al., 2015).

Así, entre los problemas que contribuyen para dificultar la comprensión se encuentran el obstáculo para inferir el significado de palabras desconocidas y afinar la velocidad a la que leen, ya que se ignora signos de puntuación o efectúan diferentes errores que distorsionan el contenido del texto (Flores et al., 2015).

Malos Compreendedores

Aquellos que muestran dificultades en la comprensión lectora a través de la limitación en la búsqueda del significado del texto, se conocen como malos lectores (Flores et al., 2015).

Diversos autores mencionan las diferencias en la decodificación entre los buenos y malos comprendedores, además de que son más lentos en la lectura, escasean de recursos en memoria de trabajo, que cuando la demanda es elevada presentan déficit en la elaboración fonológica (Abusamra et al., 2010).

Además, presentan un bajo desempeño en procesamiento ortográfico y sintáctico, deficiencias en el vocabulario, en la capacidad de hacer inferencias del significado de palabras nuevas, identificar el tema específico de cada párrafo, en establecer por si mismos un orden en las ideas y en la adecuada forma de leer (Flores et al., 2015). Tampoco tienen en cuenta características individuales como el conocimiento previo, los intereses, las motivaciones, la capacidad o las limitaciones, ni el modo en que afectan al aprendizaje (González, 2004).

MARCO METODOLÓGICO

Problema

- ¿Cuáles son las habilidades de comprensión lectora usadas, dónde se presentan dificultades y qué nivel de comprensión alcanzan los alumnos que cursan el último año del secundario de adultos, en la ciudad de San Nicolás durante el ciclo lectivo 2022?

Objetivo General

- Indagar cuáles son las habilidades de comprensión lectora que utilizan los alumnos del último año que cursan un secundario de adultos y donde presentan dificultades, en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos durante el ciclo lectivo 2022

Objetivos Específicos

- Identificar las habilidades de comprensión lectora que utilizan los alumnos del último año del secundario de adultos.
- Describir las posibles dificultades en la comprensión lectora que presentan los alumnos del último año del secundario de adultos.
- Analizar el nivel de comprensión lectora que muestran los alumnos del último año de un secundario de adultos.
- Establecer las diferencias por género en el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos.

Hipótesis

- Los alumnos del secundario de adultos no presentan dificultades notorias de comprensión porque tienen más conocimientos previos.

Enfoque de la investigación

Esta investigación es de enfoque cuantitativo, que, de acuerdo con Hernández Sampieri et al., (2014) representa un conjunto de procesos, siendo secuencial y

probatorio. A su vez, su diseño descriptivo pretende *“medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables”* (p.92).

Esta investigación evita manipular las variables, más bien observa fenómenos tal como se dan en el contexto natural para luego analizarlos, porque este tipo de estudio observa situaciones ya existentes, que ya sucedieron al igual que sus efectos, el investigador no las provoca. Entonces, las variables independientes ocurren siendo imposible manipularlas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Esto también, conlleva a un diseño transversal, ya que se *“recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único”* (p.154).

Delimitación de la investigación: unidades de análisis

La unidad de análisis se centra en quiénes o qué va a ser medido, en este caso a quienes se le aplicara el instrumento. Retomando a Hernández Sampieri et al. (2014), mencionan que una vez establecida la unidad de análisis es preciso definir la población, la cual consideran como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.

En consideración, esta investigación la constituyen alumnos entre 18 y 58 años que se encuentran cursando el último año, de una escuela secundaria de adultos, institución pública, ubicada en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, en la provincia de Buenos Aires.

Alumnos seleccionados

La muestra es un subgrupo de la población, un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se llama población (Hernández Sampieri et al., 2014). Esta población la componen 54 alumnos de ambos géneros, de las cuales son 23 hombres y 31 mujeres, que cursan el 3º año de la secundaria de adultos, CENS N°451, y pertenecen a distintas divisiones. En 3º I se evaluaron 13 alumnos, en 3º II 27 alumnos y de 3º III 14 alumnos. De la totalidad de la muestra se descartaron 2 protocolos (de 3º II) completos por no haber sido resueltos.

Técnica de recolección de datos

Luego de haber establecido el diseño de investigación y seleccionado la muestra se llevará a cabo la recolección de datos. Esta *“implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico”* (Hernández Sampieri et al., 2014, p.198). Para esto se va a recurrir a una prueba estandarizada. Este instrumento de medición es adecuado para registrar datos observables que representen verdaderamente los conceptos o las variables que se proponen evaluar.

Instrumento

El instrumento utilizado para llevar adelante la investigación es el Test Leer para Comprender II (TCL-II), evaluación de la comprensión de textos para 1º, 2º y 3º curso de la escuela secundaria.

Este test está organizado sobre la base de 11 áreas o componentes. Se administrará el screening, herramienta rápida y breve de evaluación, del texto narrativo (“Galletitas”) e informativo (“Ahora, los cronopios existen”) correspondientes al 3º año del secundario (ver Anexo 1).

Confiabilidad

Se estudio la consistencia interna de las pruebas de screening mediante el cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach que arrojó los siguientes valores: Galletitas 0,60, y Cronopios 0,61. Los valores se pueden considerar adecuados ya que las pruebas están compuestas por solo 10 reactivos, concluyendo que los ítems muestran un aceptable grado de consistencia interna y homogeneidad (Abusamra et al., 2014).

Datos normativos (baremos) de las pruebas screening

Los baremos se presentan en tres formatos: media y desvío estándar del puntaje (con puntaje de alerta); valor percentilar de los puntajes y cuartiles.

Esta prueba fue diseñada para adolescentes del nivel secundario, por lo tanto, esta investigación considera el nivel educativo de la muestra y no su edad.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recolectados a través del test estandarizado corresponden a los protocolos de las pruebas de screening para 3º año del texto informativo “Ahora, los cronopios existen” y del texto narrativo “Galletitas”.

Las pruebas tienen el formato para evaluar las distintas áreas del test, es un texto con 10 preguntas entre las cuales el alumno debe marcar una correcta, es decir, es de múltiple opción. Las preguntas fueron realizadas para cubrir las áreas del modelo multicomponencial, por lo cual no se incluye más que una pregunta por área.

Estas fueron administradas al grupo de alumnos de tres divisiones del último año de un secundario de adultos, de una institución pública, en total fueron 52 alumnos entre 18 y 58 años.

Estos alumnos se ofrecieron de manera voluntaria y se administró colectivamente, llevándose a cabo en el aula habitual de la clase de cada una de las divisiones.

Para el análisis cuantitativo de los datos se utilizaron los baremos presentados en el TLC-II, comenzando con la media y desvío estándar del puntaje, luego los valores percentilares y por último los cuartiles. Estos se realizaron de manera conjunta dividida por cada uno de los textos, estableciéndose también diferencias entre los tipos de textos, entre las divisiones, y por género, a partir de la transformación los resultados en cuartiles.

Por último, se realizó un análisis según los errores que los alumnos presentaron teniendo en cuenta las áreas del modelo multicomponencial que se evalúa en las preguntas de las pruebas screening.

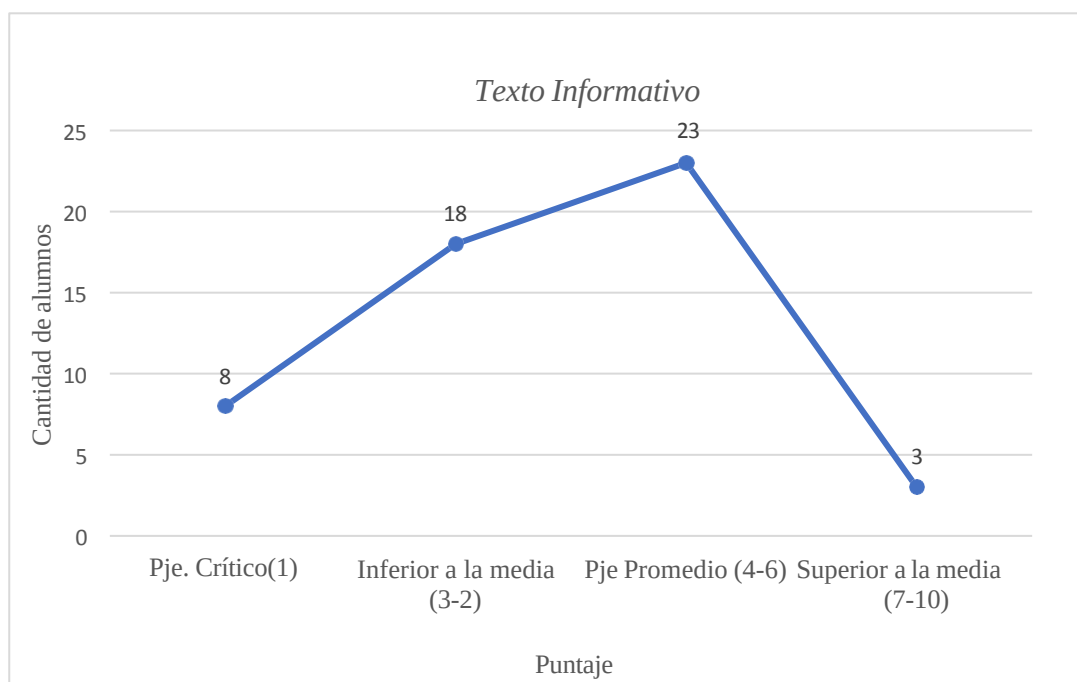
Rendimiento de los alumnos en las pruebas screening del TCL-II

En principio, se presentarán los resultados a partir del puntaje directo de cada alumno en los textos transformados en Media, Percentil y Cuartil (ver Anexo 2 y 3).

De acuerdo con los datos propuestos por el TCL-II sobre el texto Informativo, se evidencia un valor de la media de 5,84 y un desvío estándar de 2,09, con un puntaje

alerta de 3, pero que, además se agrega un criterio más crítico. Esto se tuvo en cuenta a la hora de comparar los resultados, el puntaje directo de cada alumno.

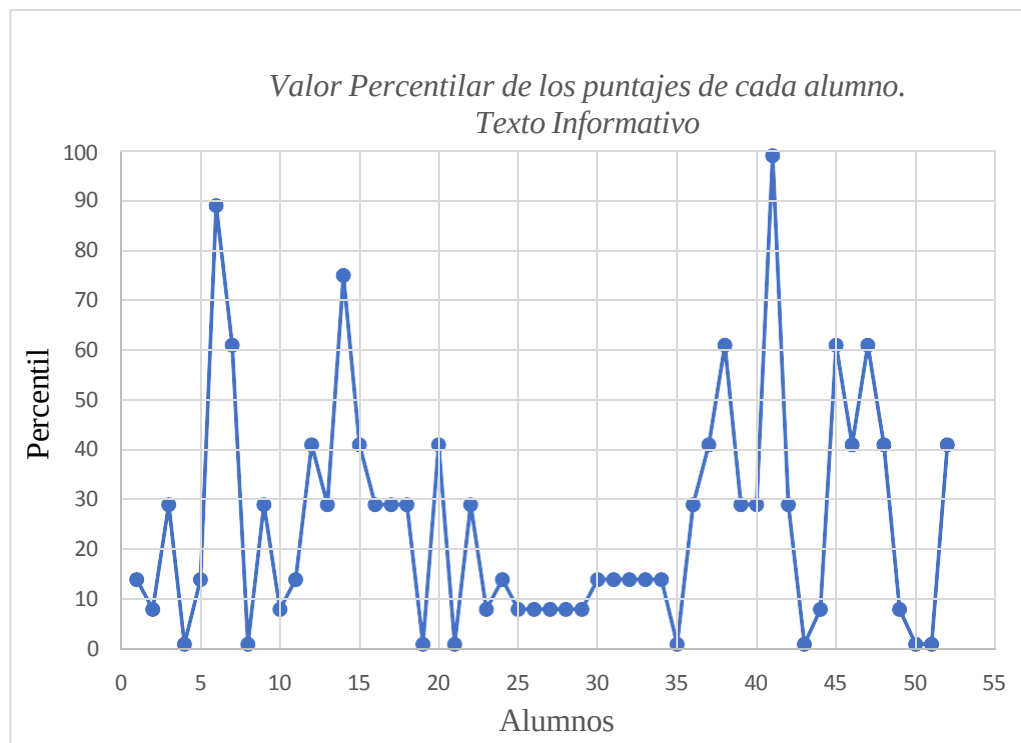
Gráfico N°1



En el gráfico 1 establece la relación con el puntaje directo de cada alumno con el puntaje alerta correspondiente a su grado, donde solo 3 alumnos se encuentran por encima de la media (pje: 7-10), 23 alumnos dentro de un puntaje promedio (pje.4-6), 18 alumnos están en un nivel inferior a la media dentro de un puntaje alerta (pje: 3-2), es decir con un rendimiento inferior al promedio, y 8 alumnos se observan con un puntaje crítico (pje: 1).

En el siguiente gráfico se presentarán los resultados transformados en el valor percentilar donde se evidencia la ubicación de cada uno de los alumnos en relación con la media (50).

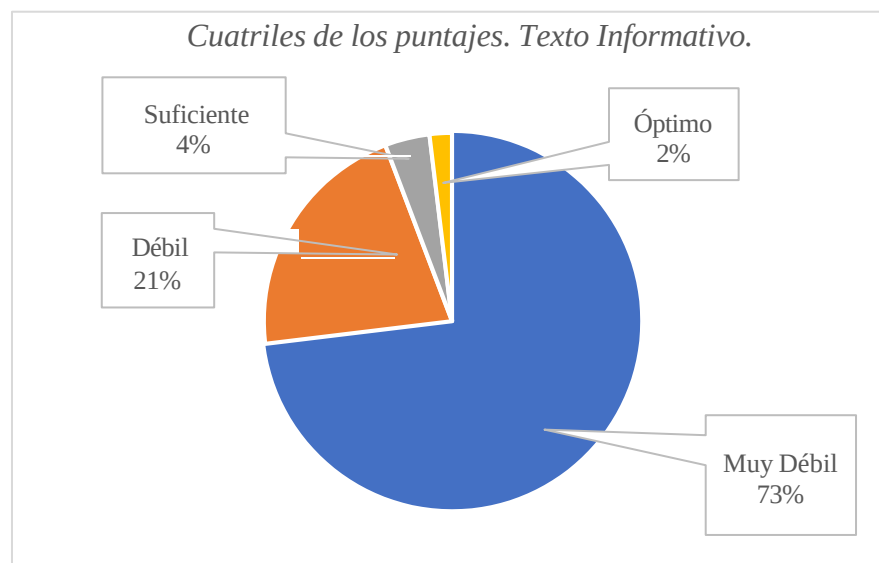
Gráfico N°2



Este gráfico 2 permite resaltar que solo 7 del total de los alumnos (52) se ubican con un resultado por encima de la media (50), el resto se encuentra en su gran mayoría representado por un rendimiento muy por debajo lo esperado.

A continuación, se observarán los resultados convertidos en cuartiles, que permitirán reconocer el nivel de comprensión lectora alcanzado por los alumnos. Para esto se van a representar teniendo en cuenta 4 criterios: muy débil (pje: 0-4), débil (pje: 5-6), suficiente (pje:7-8) y optimo (pje:9-10).

Gráfico N°3



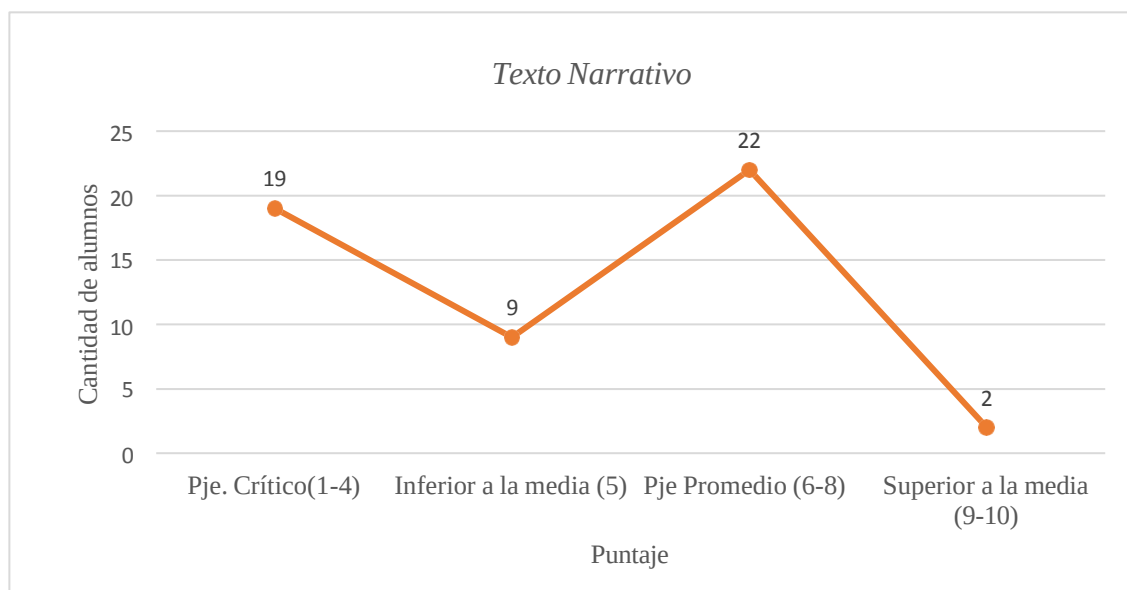
Cuadro 1: cantidad de alumnos en relación con el cuartil correspondiente

Texto Informativo				
Cantidad de alumnos	Muy Débil	Débil	Suficiente	Óptimo
	38	11	2	1

Como se observa en el grafico 3 y en el cuadro 1, el rendimiento de los alumnos con respecto al texto informativo es muy débil, representado por el 73% del total de la muestra, equivalente a 38 alumnos. En tanto, en un rendimiento débil encontramos un 21% (11 alumnos), solo un 2% suficiente y un solo alumno alcanzo un rendimiento óptimo.

Acerca del texto narrativo y los valores proporcionados por la prueba, que revelan una media de 7,80, con un desvío estándar de 1,76 y un puntaje alerta de 6, permitirá evidenciar el rendimiento del total de los alumnos de 3° año para este tipo de texto, para el cual también se agrega un puntaje crítico que está muy por debajo de lo esperado.

Gráfico N°4

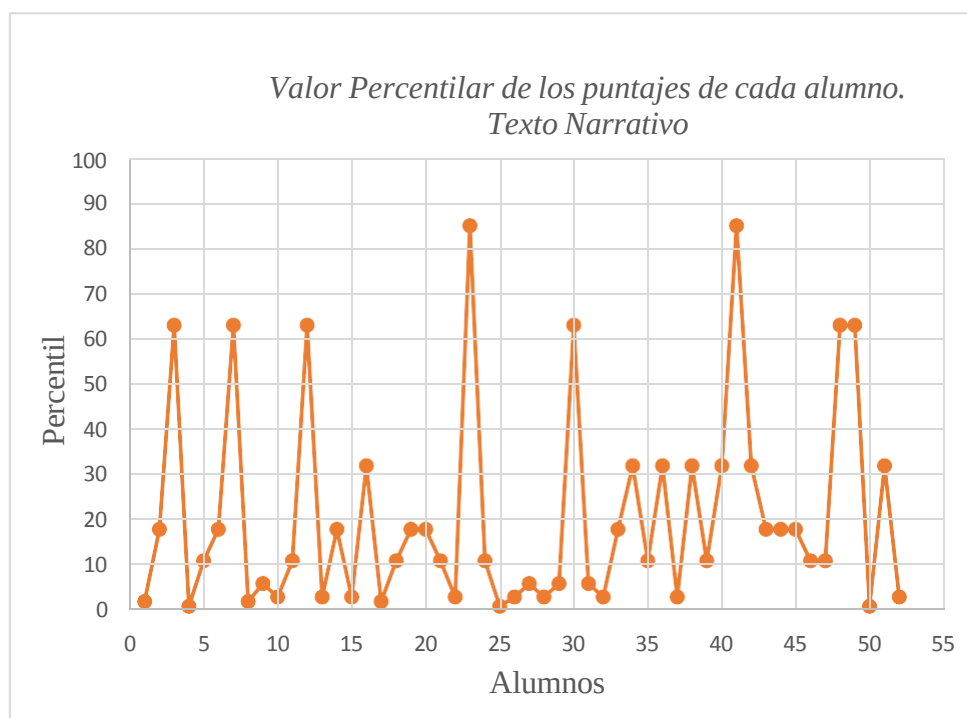


Se puede observar en lo representado en el gráfico 4 que solo 2 alumnos se ubicar en un nivel superior a la media, 22 alumnos en un puntaje promedio, 9 alumnos debajo de la media (puntaje alerta) y 19 alumnos con un puntaje crítico.

Con respecto a la transformación de los puntajes directos en valor percentilar, se puede observar la ubicación de cada alumno en relación con la con la puntuación 50

(media), sugiriendo que aquellos que estén por encima tienen un buen rendimiento de comprensión de textos.

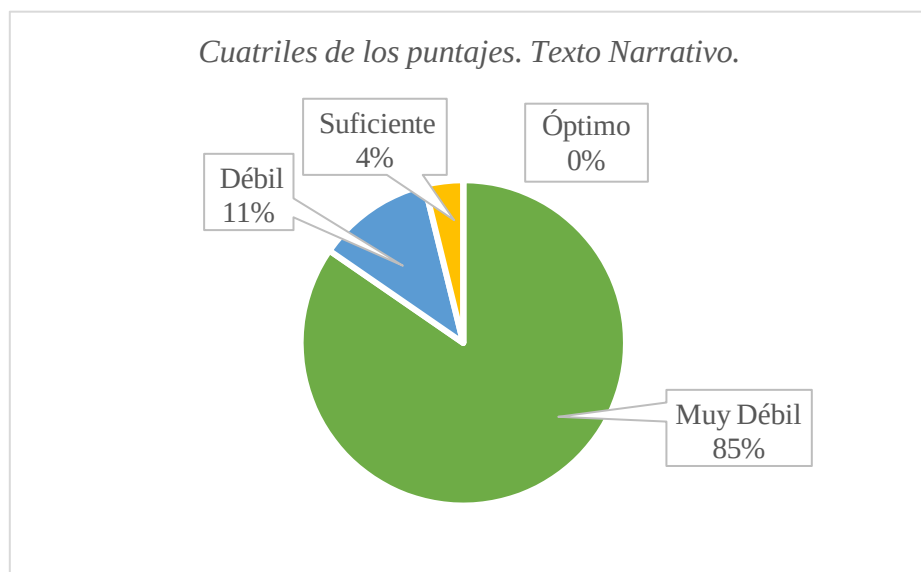
Gráfico N°5



Este gráfico 5 evidencia la ubicación de los alumnos en base a puntuación percentilar, donde 8 alumnos se ubican en un valor percentilar superior a 50. Observándose la similitud con el gráfico anterior que marca que alrededor de 19 alumnos están en un nivel inferior (<50).

En lo que respecta a los resultados expresados en cuartiles, estos se comparan con el puntaje obtenido en cuatro divisiones, basados en un rendimiento muy débil, débil, suficiente y óptimo.

Gráfico N°6



Cuadro 2: cantidad de alumnos en relación con el cuartil correspondiente

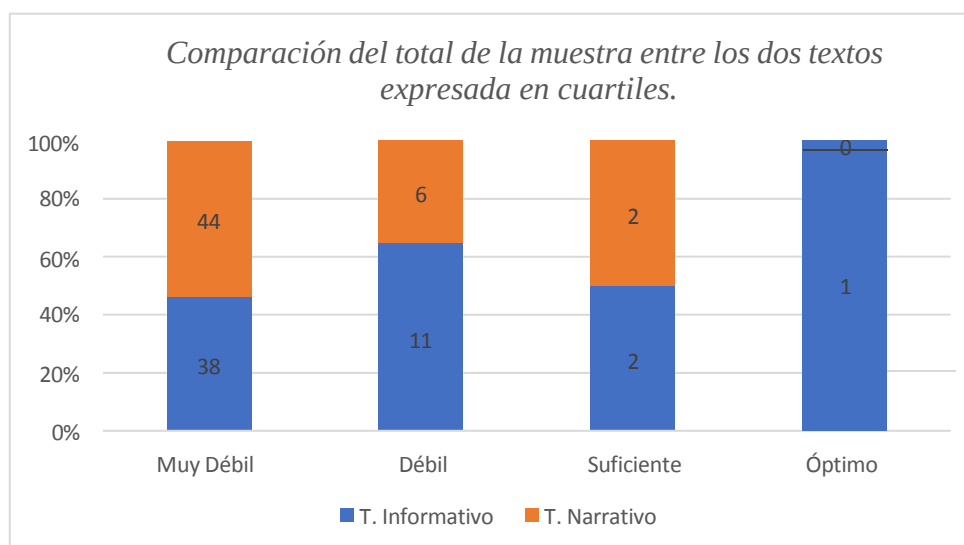
Texto Narrativo				
Cantidad de alumnos	Muy Débil	Débil	Suficiente	Óptimo
	44	6	2	0

En el gráfico 6 y el cuadro 2 se representa porcentualmente la cantidad de alumnos que obtuvieron un rendimiento muy débil, que fue el 85% de la muestra total, es decir 44 alumnos, un 11% (6 alumnos) alcanzaron un nivel débil y el 4% un rendimiento suficiente. Ningún alumno logro un rendimiento óptimo en comprensión del texto narrativo.

Comparaciones entre los textos informativo y narrativo

Se realizó una comparación entre ambos textos basado en los datos obtenidos correspondiente a los cuartiles de los alumnos en su totalidad.

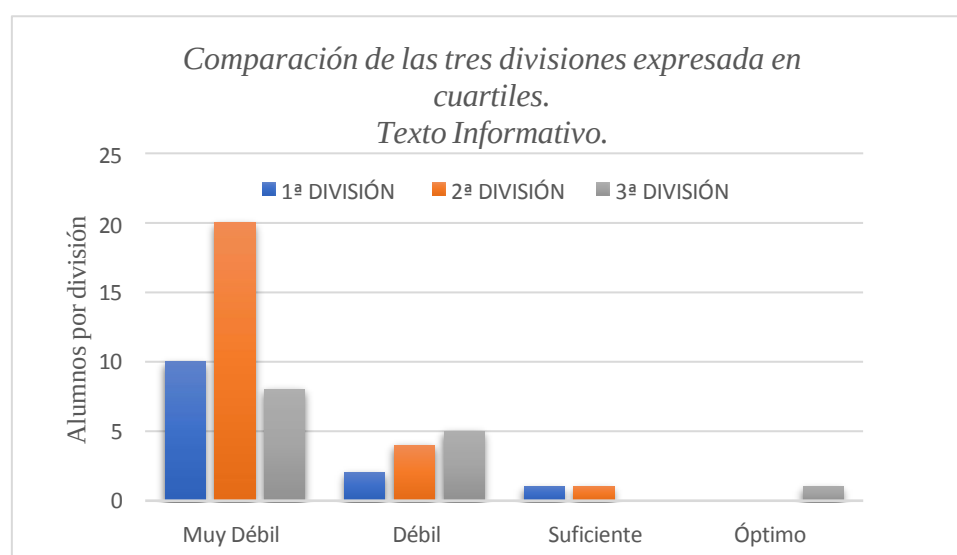
Gráfico N°7



El gráfico 7 muestra que el texto narrativo presenta un rendimiento más débil en relación con el texto informativo. Con respecto al cuartil débil, en este caso el rendimiento en los textos informativos fue más bajo. En cuanto al rendimiento suficiente no se observan diferencias, mantuvieron el mismo porcentaje, y en el texto narrativo ningún alumno logro un rendimiento óptimo, si en el informativo.

Por otra parte, se realizó también una comparación del rendimiento en la comprensión lectora de ambos textos, entre las divisiones a partir de los cuartiles identificados para cada alumno.

Gráfico N°8

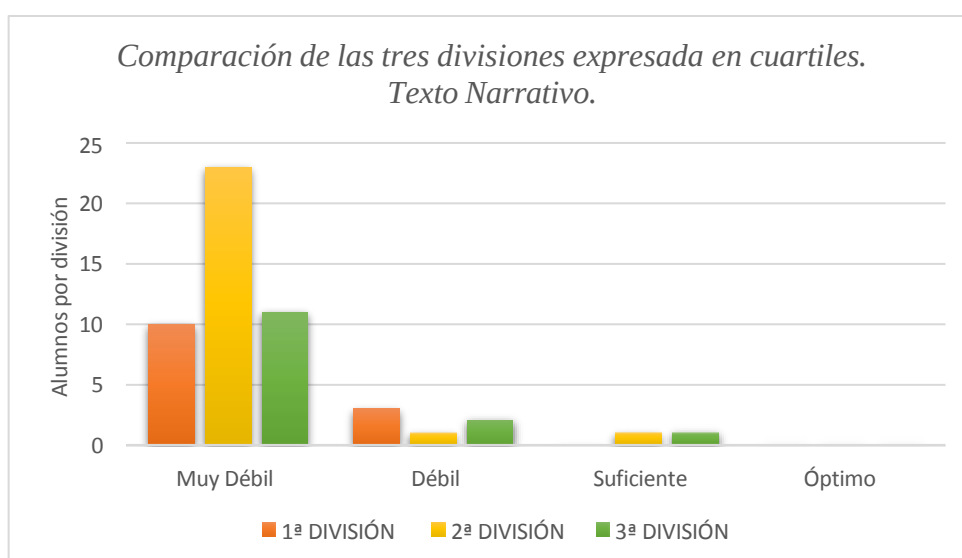


Cuadro 3: comparación entre divisiones expresadas en cuartiles de acuerdo con la cantidad de alumnos sobre el texto informativo.

	Muy débil	Débil	Suficiente	Óptimo
1ra división	10	2	1	0
2da división	20	4	1	0
3ra división	8	5	0	1

En el gráfico 7 y el cuadro 3 evidencian que la 2da división es quien presenta un rendimiento más débil en comparación con las otras, sin embargo, cabe resaltar que la cantidad de alumnos en esta división supera a las demás. Más allá de esto, es evidente que se sigue reflejando un rendimiento muy por debajo de lo esperado en comprensión lectora de los alumnos del último año del secundario.

Gráfico N°9



Cuadro 4: comparación entre divisiones expresadas en cuartiles de acuerdo con la cantidad de alumnos sobre el texto narrativo.

	Muy débil	Débil	Suficiente	Óptimo
1ra división	10	3	0	0
2da división	23	1	1	0
3ra división	11	2	1	0

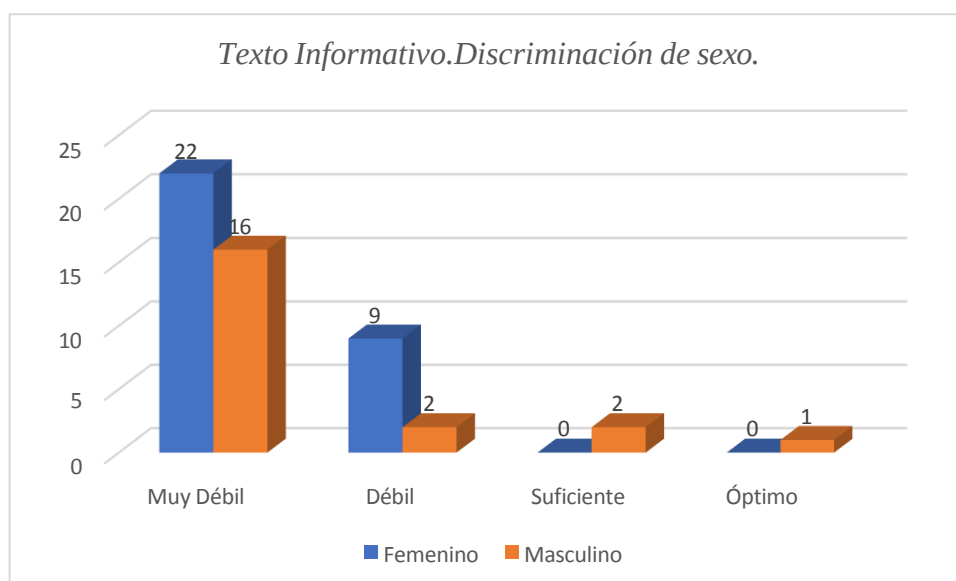
Tanto el gráfico 9 como el cuadro 4 representan la comparación entre las divisiones en cuanto a la conversión en cuartil de los puntajes de los alumnos. Se observa que, en el texto narrativo, la segunda división representa el porcentaje mas alto

de un rendimiento muy débil, sin embargo, se repite lo anterior mencionado, este curso contaba con la mayor cantidad de muestra. A pesar de esto, las otras divisiones también evidencian un alto porcentaje de rendimiento muy débil, resaltan que no ningún alumno alcanzo un nivel óptimo de comprensión de texto narrativo.

Comparación entre los géneros femenino y masculino.

Teniendo en cuenta esto, se realizó otra comparación global con ambos tipos de textos en relación con el género, masculino y femenino, expresada en cuartiles. Cabe mencionar que el número de alumnos masculinos es inferior (21) al del género femenino (31).

Gráfico N°10



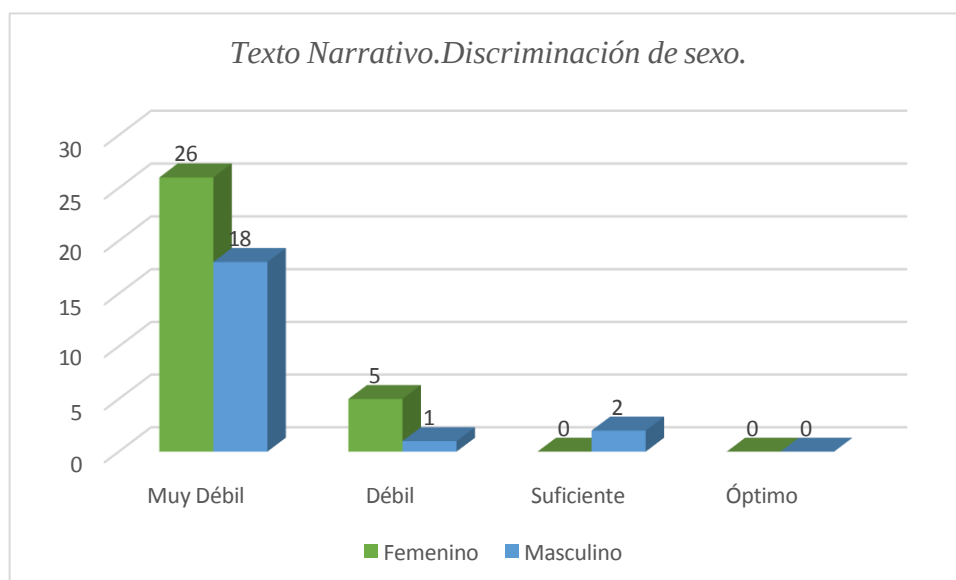
Cuadro 5: porcentaje de la muestra comparando géneros a partir de los cuartiles del texto informativo

	Muy débil	Débil	Suficiente	Óptimo
Femenino	42,3%	17,3%	0	0
Masculino	30,8%	3,9%	3,9%	1,9%

El gráfico 10 y el cuadro 5 indican que el género femenino representa el 42% (22 alumnas) ubicado en un nivel muy débil de comprensión, a comparación del 30,8% del género masculino. Esto se repite en el rendimiento débil que solo se representa con

el 3,9% de la muestra masculina. Además, solo el género masculino logro un rendimiento suficiente y óptimo en comprensión de textos informativos.

Gráfico N°11



Cuadro 6: porcentaje de la muestra comparando géneros a partir de los cuartiles del texto narrativo.

	Muy débil	Débil	Suficiente	Óptimo
Femenino	50,0%	9,61%	0	0
Masculino	34,61%	1,92%	3,9%	0

Se observa en el gráfico 11 y el cuadro 6, la comparación en porcentajes y cantidad de alumnos que frente a un texto narrativo manifiestan un rendimiento muy débil, siendo las mujeres en su mayoría con el 50% (26), en cambio los masculinos solo el 34,61% (18). También se evidencia que el género femenino representa el 9,61% del rendimiento débil al lado del 1, 92% de los masculinos. En este caso lo el 3,9% logro un nivel suficiente de comprensión en textos narrativos, y ni masculinos ni femeninos alcanzaron el rendimiento óptimo.

Componentes de la comprensión lectora.

Este análisis se realiza desde los datos cuantitativos en relación con la cantidad los errores que los alumnos presentaron en cada una de las preguntas del screening (ver

Anexo 4 y 5), tanto en el texto informativo como en el narrativo, correspondientes a las áreas que componen la comprensión. Y desde un enfoque cualitativo analizando porque se presentarían, teniendo en cuenta lo que exponen Abusamra et al (2014) en el manual del Test Leer para comprender II basadas en el modelo multicomponencial.

Para esto se tomó en cuenta el análisis cuantitativo de los alumnos con bajo rendimiento a partir de las puntuaciones basadas en cuartiles. Es así como, aquellos que lograron un nivel óptimo y suficiente no serán tomados en cuenta. En cuanto al texto informativo se observa que, de los 52 alumnos evaluados, un total de 49 cometieron errores por lo cual no lograron un resultado óptimo, y en caso del texto narrativo 50 alumnos se encuentran en la misma situación.

Teniendo en cuenta esto, se presentaron los gráficos, de ambos tipos de textos, que evidencian el porcentaje de errores en cada una de las preguntas y se analizará por área.

Gráfico N°12

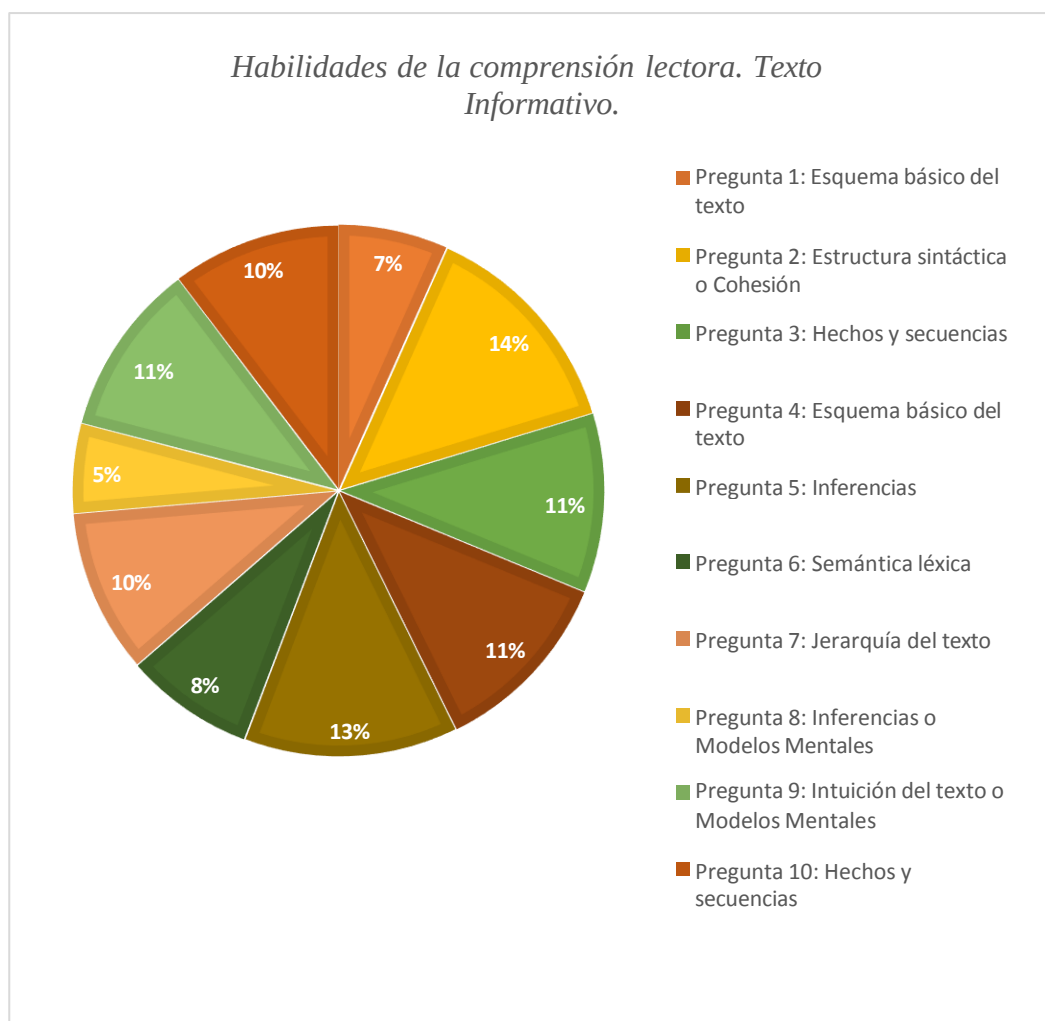
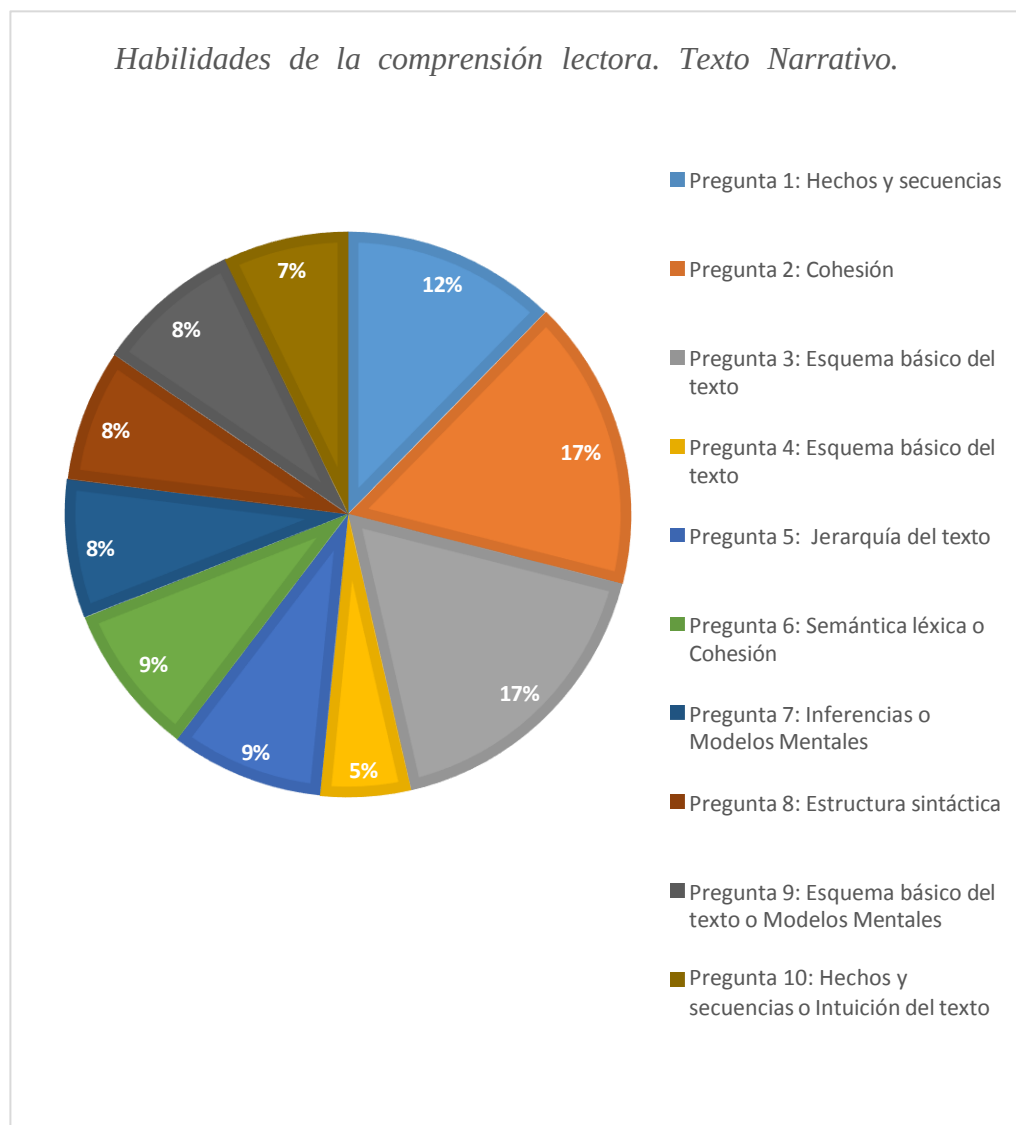


Gráfico N°13



Tanto en el gráfico 12, como en el 13 se muestran los porcentajes que corresponden a cada componente de la comprensión lectora en relación con las preguntas del screening de los textos informativo y narrativo.

Para comenzar, el área que refiere al *esquema básico del texto* se contempla en las preguntas 1 (7%) y 4 (11%) en el texto informativo y en el texto narrativo en las preguntas 3 (17%), 4 (5%) y 9 (8%). Se observa una leve diferencia entre ambos textos, destacándose el bajo rendimiento en lo que concierne a este componente. Es una de las áreas que presenta diversas complicaciones al momento de comprender, siendo más significativo en el texto narrativo en la pregunta 3 (“¿A qué hora saldría el tren?”) con 44 errores y en la pregunta 4 (“¿Quién es Jorge González?”) del texto informativo con 38 errores.

Esta habilidad de base implica el esqueleto del texto, es decir, el reconocimiento de personajes, lugares y tiempos, y las fallas en este índice podrían radicar en la complejidad que presentan los lectores para realizar inferencias, ya que la información a la se refiere esta área puede no aparecer de manera explícita, activando el conocimiento del mundo, interpretaciones, para completarla.

El área *hechos y secuencia* se evaluó a través de las preguntas 3 (11%) y 10 (10%) dentro del texto informativo y en las preguntas 1 (12%) y 10 (7%) pertenecientes al texto narrativo. En comparación entre ambos no aparecen diferencias muy significativas en los alumnos con bajo puntaje. Es uno de los componentes que presentó más dificultades en relación con el resto. El texto narrativo es evidente la complejidad para organizar cronológicamente los hechos solicitados en la pregunta 1 (31 errores sobre 50 alumnos), y en la pregunta 3 del texto informativo no logran identificar en momento del evento (“Según esta noticia, los cronopios habitaron...”) evidenciándose en los 36 errores que aparecen sobre el total de 49 alumnos.

En la comprensión lectora, la capacidad de organizar la secuencia de los eventos que integran la historia presentada en el texto se correlaciona con la habilidad de jerarquizar la información. Por lo tanto, los errores presentados en este componente de la comprensión podrían deberse a la complejidad en la presentación del orden de lo narrado, es decir, el lector no logra identificar o construir la secuencia de los hechos, ya que no en ocasiones se exponen en un momento que no corresponde con el lugar de la secuencia de la historia expuesta.

En cuanto al área *semántica léxica* se representa en ambos gráficos en la pregunta 6, con el 8% en el texto informativo y un 9% en el narrativo, evidenciado en el bajo rendimiento, pero no de las más relevantes.

Para la comprensión lectora, el uso léxico es indispensable. Entonces, la dificultad podría encontrarse en el reconocimiento y comprensión del significado individual de las palabras, asimismo en las expresiones desconocidas y en el asignar un significado a palabras polisémicas que se presentan en el texto. Cabe mencionar, que esta habilidad recurre a la recuperación de significados almacenados en la memoria, por lo cual la capacidad de memoria de trabajo puede influir en mal desempeño en esta área.

Continuando con el área *estructura sintáctica* se ve reflejada en la pregunta 2 (14%) del texto informativo y en la pregunta 8 (8%) del texto narrativo. De acuerdo con

los resultados, esto representa que es el área que más fallas presentó en el texto informativo con 45 errores del total de 49 alumnos con rendimiento bajo, diferenciándose del texto narrativo que mostro 19 errores siendo una de las áreas con menos dificultad.

Dentro de esta área se espera que el lector identifique quién realiza la acción y quién la recibe, para lo cual, debe ser capaz de analizar y comprender las diferencias semánticas a partir de las diferencias estructurales y sintácticas que componen la oración del texto. Es aquí donde radican las dificultades, en la imposibilidad de interpretar correctamente la oración.

El componente *cohesión* se evalúa en la pregunta 2 (14%) en el texto informativo y en las preguntas 2 (17%), 6 (9%) en el texto narrativo. En referencia a los errores en el texto informativo, es la que más errores presento junto con la anterior área. En el caso del texto narrativo se repite la misma situación con un total de 42 errores en la pregunta 2 y en la 6 aparecen 22 errores sobre 50 alumnos con bajo rendimiento. Es otro de los componentes con más dificultades para una buena comprensión.

La cohesión conlleva la capacidad del lector para detectar las conexiones existentes en la información que compone el texto. En el texto informativo la pregunta 2 implicaba una cohesión por correferencia (“de las siguientes expresiones, ¿cuál NO es un cronopio?”) que solicita que el lector realice una asociación de contenido semántico. En cambio, en el texto narrativo se pretendía que el lector establezca una cohesión más simple, de tipo sustitución en la pregunta 6 (“la palabra “ampuloso” resaltada en la línea 13, se podría reemplazar por”), a partir de una asociación de elementos con significados análogos. Las fallas pueden estar ligadas a la función de la memoria de trabajo.

En referencia al área *inferencias* se valoran en las preguntas 5 (13%) y 8 (5%) del texto informativo y en la pregunta 7 (8%) del narrativo. Se observa que la pregunta 5 (“en la película La Era del Hielo, el animalito que defiende su bellota...”) del texto informativo es la que más fallas mostro, con un total de 43 errores sobre 49 alumnos de bajo rendimiento, en el resto no se muestran resultados tan elevados. El screening ofrece en esta pregunta una inferencia puente que es la inquiere al lector a unir una información implícita con la explícita del texto.

Para la comprensión de textos la construcción de significados resulta del texto y el conocimiento del mundo, en donde las inferencias cumplen un rol esencial porque a

partir de estas se alcanza una comprensión completa. Comprender lo que se dice implica más de lo que se expone en el texto, estableciendo una relación entre lo explícito y lo implícito, es aquí donde se hacen presente las dificultades.

Al identificar el área *intuición del texto* se evidencia que en el texto informativo presenta dificultades, encontrando 35 errores (11%) en la pregunta 9. Al contrario del texto narrativo que se evalúa en la pregunta 10 con menos errores, 18 (7%), siendo una de las áreas con menos dificultad.

La intuición del texto es una habilidad que los buenos comprendedores adquieren con la edad y con la experiencia, que les permite individualizar tipos de textos, hipotetizar sobre lo que va a suceder en el texto y la complejidad de este. Para esto, ponen en juego estrategias metacognitivas y el conocimiento sobre sí mismo, por lo tanto, el texto informativo presenta más dificultades porque no se lleva adelante estrategias adecuadas para la comprensión, pueden tener tantas que no lograr aplicarlas bien y, además, muchos malos comprendedores desconocen su propia dificultad para comprender.

En cuanto al área *jerarquía del texto*, la pregunta 7 (10%) del texto informativo y la pregunta 5 (9%) del texto narrativo evalúan esta habilidad. Otra vez en el texto informativo aparecen mayor cantidad de fallas, con 33 errores sobre un total de 49 alumnos siendo una de las áreas con más dificultad, no así en el texto narrativo que se presentan 22 errores en un total de 50 alumnos.

Esta área pretende que el lector logre identificar la información más relevante y descartar la que no lo es. Entonces, se evidencia que los alumnos tuvieron mayor dificultad en el texto informativo, además, de que esta área involucra la memoria durante el proceso de comprensión, es posible que la dificultad también se encuentre en esta función cognitiva que impide la relación de la información relevante con el resto del texto por lo cual al no mantenerla en la memoria no puede descartar la información que no lo es.

Por último, se evalúa en el screening el área *modelos mentales* en la pregunta 8 (5%) del texto informativo con 18 errores de un total de 49 alumnos demostrando que no es de las áreas con mayor dificultad. Y en el texto narrativo, las preguntas 7 (8%) y 9 (8%) evidencian lo mismo, con 20 y 21 errores respectivamente de 50 alumnos con bajo rendimiento.

En esta área se evalúa que el lector elabore modelos mentales codificando algunas dimensiones (espacial, interpersonal y motivacional). Otra vez, se pone en evidencia el conocimiento del mundo sobre la información que aporta el texto. Por lo cual, el lector debe ir integrando la información para una actualización de la representación que realizo. Las fallas pueden estar acompañadas con las dificultades en el esquema básico del texto (personaje, tiempo, lugar) o en las inferencias que no logra identificar correctamente.

CONCLUSIONES

La presente investigación se propuso, en principio, indagar sobre las habilidades de comprensión lectora que los alumnos de un secundario de adultos utilizan para lograr un nivel de comprensión exitoso. Para esto, se administró una prueba estandarizada que permite una primera aproximación a la evaluación de las áreas (habilidades) de la comprensión lectora identificando las posibles dificultades que cada alumno presenta. Esta prueba screening cuenta con el formato de un texto y diez preguntas con cuatro alternativas, donde solo una es la correcta, que intentan cubrir las distintas áreas que plantea el modelo multicomponencial.

A raíz de los resultados expuestos en el análisis de los datos obtenidos, se reconoce que solo un alumno obtuvo diez puntos (uno por cada respuesta correcta) en el screening del texto narrativo, y alcanzo un puntaje casi perfecto en el texto informativo. Esto indicaría que en el proceso de la lectura logra integrar las estrategias que permiten destacar los conocimientos previos, en paralelo al para qué y por qué se va a leer. Además, hace uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas que implica obtener una comprensión de texto optima (Morán y Uzcátegui, 2006). También se destaca que los procesos (cognitivos, lingüísticos, afectivos, emocionales) que intervienen en la comprensión lectora facilitaron su buen desempeño, logrando un nivel de comprensión critico que le otorga la posibilidad de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos (Cervantes et al., 2017).

En cuanto al objetivo planteado que envuelve a las dificultades, se evidencia que las habilidades que más fallas presentan son varias: estructura sintáctica, cohesión, inferencias, esquema básico del texto, hechos y secuencias, intuición del texto, modelos mentales y jerarquía del texto en el caso del texto informativo. Al contrario del texto narrativo que las habilidades que más errores manifiestan se basan en el esquema básico del texto, cohesión y hechos y secuencias. Esto puede deberse a que un texto informativo es más complejo, ya que presenta información desconocida por lo que no resulta fácil conectar la información presente en el texto con el conocimiento del mundo (Abusamra et al., 2014).

Por otra parte, con respecto al objetivo que se esbozó para analizar el nivel de comprensión lectora de este grupo de estudiantes, se concluye que no se alcanzó casi en su totalidad un buen nivel de comprensión lectora. Esto se resalta de los datos basados en cuartiles que evidencian que en el texto informativo el 73% de los alumnos obtuvo

un desempeño muy débil de comprensión, es decir 38 del total de 52 alumnos; y en el caso del texto narrativo el 85% (44 de 52 alumnos).

Además, teniendo en cuenta las dificultades presentes, se observó en el texto informativo un nivel literal de comprensión. Los alumnos demostraron reconocer lo explícitamente expuesto en el texto, como resultado del aprendizaje de la diferenciación de las ideas principales de las secundarias, de las relaciones de causas y consecuencias, que le permite al lector realizar comparaciones, interpretar metáforas, diferenciar las frases de las oraciones, identificar analogías, sinónimos, antónimos, y demás (Gutiérrez, 2001).

Pero, se infiere para el texto narrativo un nivel inferencial. Esto les permitió a los alumnos establecer la reconstrucción del significado relacionándolo con conocimientos previos, vivencias o experiencias personales. Además, de la posibilidad de leer entre líneas aquello que no está explícito en el texto (Gutiérrez, 2001).

En consideración a la diferencia entre los géneros se evidencia que las mujeres (42,3%) tienen un nivel más débil en comparación con los hombres (30,8%), pero hay que tener en cuenta que en el total de los alumnos es más bajo el número de hombres.

Por último, este resultado conlleva a refutar la hipótesis planteada, al considerar que, al tratarse de un grupo de adultos, su experiencia y conocimiento del mundo conduciría a una comprensión lectora exitosa. Sin embargo, en esta investigación no se evidenció que esa experiencia ayude a la comprensión.

RECOMENDACIONES

En primer lugar, resulta pertinente mencionar que una de las limitaciones que se encontraron es la falta de estudios sobre los alumnos de secundarios de adultos sobre esta temática.

En vista de los resultados alcanzados, se recomienda que la institución educativa debería fortalecer algunas áreas de la comprensión lectora. Si bien el screening no permite identificar el proceso lector que realiza cada alumno, si se pudieron detectar las áreas que presentan mayores dificultades.

Por lo tanto, para esto los autores del Test utilizado, proponen el “Programa Leer para Comprender II”, diseñado para ofrecer herramientas que trabajan sobre competencias involucradas en la comprensión que necesitan de una intervención adecuada (Abusamra et al., 2014). Este programa cuenta con un libro de actividades para el alumno y un libro teórico para el docente que direcciona la administración del programa. La implementación de este puede seguir la secuencia de acuerdo con cada una de las 11 áreas de comprensión que plantea el modelo multicomponencial (esquema básico del texto, hechos y secuencias, semántica léxica, estructura sintáctica, cohesión textual, inferencias, intuición del texto, jerarquía del texto, modelos mentales, flexibilidad, errores y/o congruencias), o seleccionar las que considere pertinentes por las dificultades que presenta el alumno o los alumnos, ya que se puede administrar de manera individual o grupal. Se espera que a partir de su uso el alumno desarrolle una comprensión lectora adecuada para el nivel secundario.

Otra recomendación es considerar la posibilidad de evaluar a los alumnos al ingreso del secundario para que los miembros del cuerpo docente propongan estrategias que posibiliten una comprensión de texto exitosa, más allá de las diferencias individuales, y en consideración que en su mayoría son alumnos que abandonaron en algún momento la escuela. Asimismo, debería tenerse en cuenta el modelo que abarca los múltiples componentes, antes mencionados, de la comprensión para el desarrollo tanto de la evaluación como para las estrategias. Una posible propuesta implicaría trabajar en la mayoría de las materias que abarca el programa educativo, a partir de la división en los tres núcleos que plantea el modelo (núcleo del contenido, núcleo de elaboración y habilidades metacognitivas) con diversos textos que pongan en construcción las diversas habilidades que componen la comprensión lectora, en distintos

períodos, de manera continua, pasando de núcleos una vez que se haya conseguido un mejor aprendizaje de las áreas involucradas.

Pero, a su vez, no debe omitirse el entrenamiento de los procesos cognitivos y lingüísticos que intervienen, además de tener en cuenta los aspectos afectivos del alumnado, ya que estos suelen también conducir a dificultades en la comprensión.

REFERENCIAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2009). La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El test “leer para comprender”. *Ciencias Psicológicas*, III (2), 193-200
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4595/459545420008>
- Abusamra, V. y Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4 (1), I-IV
https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/105/72
- Abusamra, V., Cartoceti, R. V., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: El efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33, (1).
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272016000100007
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Reiter, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2015). *Test Leer para Comprender II (TLC-II). Evaluación de la comprensión de textos para 1º, 2º y 3º curso de la escuela secundaria*. Paidós.
- Abusamra, V., Cornoldi, C., De Beni, R., Ferreres, A. y Riter, A. (2010). *Test Leer para Comprender TCL. Evaluación de la comprensión de textos*. Paidós
- Abusamra, V., Casajús, A., Cornoldi, C., De Beni, R., Ferreres, A. y Riter, A. (2014). *Programa leer para comprender II. Para 1º, 2º y 3º curso de la escuela secundaria. Libro teórico*. Paidós
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, (31-32), pp. 5-19
- Cáceres Núñez, A. S., Donoso González, P. A., y Guzmán González, J. A. (2012). *Comprensión Lectora. Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. [Título Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales, Universidad de Chile]. Archivo digital

http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdf

- Canet Juric, L., Andrés, M. L. y Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje [jornada]. *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Castillo Anleu, J. A. (2011). *Proceso lector como instrumento de aprendizaje*. [Maestría en Docencia Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala]. Archivo digital http://www.repositorio.usac.edu.gt/1216/1/07_2115.pdf
- Castillo-Castillo, M. (2021). Jerarquización de información para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Polo del Conocimiento*, 6, (11), pp. 496-517.
- Cervantes Castro, R. D., Pérez Salas, J. A. y Alanís Cortina, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del plantel N° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXVII (2), 73-114
<https://www.redalyc.org/journal/654/65456039005/html/>
- De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti, B., Meneghetti, C., (2003). Nuova guida alla comprensione del testo - Volume 1 *Introduzione teorica generale al programma. Le prove criteriali livello A e B*. Erickson
- Flores Macías, R., Jiménez, J. y García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65), 581-605
- Gamboa Pulido, M. E. (2017). Desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias de Solé en los niños y niñas del segundo grado “A” de la Institución Educativa N° 1249 Vitarte Ugel N° 06. [Título de Segunda Especialidad para la Enseñanza de Comunicación y Matemática a estudiantes del II y III ciclos de Educación Básica Regular, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Archivo digital <https://docplayer.es/94778614-Desarrollo-de-la-comprension-lectora-utilizando-estrategias-de-sole-en-los-ninos-y-ninas-del-segundo-grado-a-de-la.html>

- García – García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, (5), 87-113.
- González Fernández, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Síntesis
- Gutiérrez Chambi, M. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de la institución educativa secundaria José Gálvez de Yunguyo, 2019. [Licenciada en Educación Especialidad de lengua, literatura, psicología y filosofía, Universidad Nacional del Altiplano]. Archivo digital http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/15986/Gutierrez_Chambi_Marianela.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Heit, I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina]. Archivo digital <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/577/1/doc.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. Mc Graw-Hill.
- Millán L. y Nerba, R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), pp. 109-133.
- Morán, A. L. y Uzcátegui, A. M. (2006). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 7 (16), 35-55 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118726003>
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2017). *Enseñanza de la comprensión lectora. Libro para docentes de primer año*. http://www.usaidlea.org/images/Libro_Compreension_lectora_2017.pdf
- Navarro, J. J. y Rodríguez, I. (2014). Evaluación de la conciencia sintáctica: Efectos de la verosimilitud en la resolución de tareas y en su relación con la comprensión de oraciones. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 47, (84), pp. 64-90. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342014000100004

Quesada, L. H., Villavicencio-Simón, y Causse- Cathcart, M. (2021). La estrategia de inferencia en la comprensión lectora. Estudio exploratorio en el contexto de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Educação & Formação*, 6, (3) <https://www.redalyc.org/journal/5858/585868284004/html/>

Solé, I. (1998). *Estrategias para la Lectura*. Graó

Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Psicología*, 11, 49-61 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>

ANEXOS



Consentimiento informado

En el marco del trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía y Profesorado Universitario desarrollado en la Universidad Abierta Interamericana, la alumna Mara Victoria Ruiz está realizando una investigación acerca de “Habilidades de comprensión lectora en alumnos del último año del secundario de adultos”.

El estudio desarrollado se rige bajo las consideraciones éticas del consentimiento informado, el respeto por los participantes y la garantía de anonimato, y por ende ni el tesista ni la universidad conservarán información personal como nombres, números de identidad u otro dato sensible que ponga en riesgo la integridad de las personas que accedan a participar de la administración de las pruebas de screening correspondientes al Test Leer para Comprender II.

A su vez, se garantiza que se hará uso de los datos agrupados con la finalidad de recabar información acerca del tema enunciado para elaboración del trabajo de tesis y para la difusión de los hallazgos en distintos medios virtuales o impresos, sin fines comerciales, resguardando la confidencialidad de las personas e instituciones.

Al completar con sus datos y su firma, declara estar de acuerdo con participar de la administración y del uso antes mencionado de la información proporcionada.

Nombre y apellido del o de la participante:

DNI:

Firma:

Lugar y Fecha:

Anexo 1: Screening

Nombre: _____

Edad: _____

Leer atentamente el siguiente texto:

GALLETITAS

Una señora muy elegante llega a la estación a las dos en punto de la tarde, media hora previa a la partida de su tren. En la ventanilla, le informan que esta se encuentra con una hora de demora.

Un poco fastidiada, la señora va al puesto de diarios y compra una revista; antes pasa por el kiosco y compra un paquete de galletitas y una lata de gaseosa.

Preparada para la forzosa espera, se sienta en uno de los largos bancos del andén. Un hombre de avanzada edad se le acomoda a su izquierda. Mientras hojea la revista, ve que un joven se sienta a su otro lado y comienza a leer un diario. Imprevistamente la señora ve, por el rabillo del ojo, cómo el muchacho, sin decir una palabra, estira la mano, agarra el paquete de galletitas, lo abre y después de sacar una comienza a comérsela despreocupadamente.

La mujer está indignada. No quiere ser grosera, pero tampoco hacer de cuenta que nada ha pasado; así que, con gesto ampuloso, toma el paquete y saca una galletita que exhibe frente al joven y se la come mirándolo fijamente.

Por toda respuesta, el joven sonríe...y toma otra galletita.

La señora gime un poco, toma una nueva galletita y, con ostensibles señales de fastidio, se la come sosteniendo otra vez la mirada en el muchacho.

El dialogo de miradas y sonrisas continúa entre galleta y galleta. La señora, cada vez más irritada; el muchacho, cada vez más divertido.

Finalmente, la señora se da cuenta de que en el paquete queda sólo la última galletita. “No podrá ser tan caradura”, piensa, y se queda como congelada mirando alternativamente al joven y a la galletita.

Con calma, el muchacho alarga la mano, toma la última galletita y, con mucha suavidad, la corta exactamente por la mitad. Con su sonrisa más amorosa le ofrece media a la señora.

- ¡Gracias! - dice la mujer tomando con rudeza la media galletita.

- De nada – contesta el joven sonriendo angelical mientras come su mitad.

El tren llega.

Furiosa, la señora se levanta con sus cosas y sube al tren. Al arrancar, desde el vagón ve al muchacho todavía sentado en el banco del andén y piensa: “Insolente”.

Siente la boca reseca de rabia. Abre la cartera para sacar la lata de gaseosa y se sorprende al encontrar su paquete de galletitas cerrado... ¡Intacto!

1. Adaptación del cuento de Jorge Bucay que lleva el mismo nombre.

Responder las siguientes preguntas. Redondear la respuesta correcta.

1. ¿En qué orden cronológico ocurren los hechos del relato?

- a. Se acerca a la ventanilla – pasa por el kiosco – compra una revista – se sienta.
- b. Se acerca a la ventanilla – compra una revista – pasa por el kiosco – se sienta.
- c. Compra una revista – pasa por el kiosco – se acerca a la ventanilla – se sienta.
- d. Se sienta – se acerca a la ventanilla – pasa por el kiosco – compra una revista.

2. ¿A qué se refiere el pronombre “esta”, subrayado en la línea 2?

- a. A la señora muy elegante.
- b. Al tren.
- c. A la ventanilla de la estación.
- d. A la partida del tren.

3. ¿A qué hora saldría el tren?

- a. A las dos de la tarde.
- b. A las dos y media de la tarde.
- c. A las tres de la tarde.
- d. A las tres y media de la tarde.

4. ¿Por qué la mujer se muestra indignada cuando el joven comienza a comer?

- a. Porque cree que el joven se está portando de modo maleducado por comer delante de ella.
- b. Porque cree que el joven debería convidarles a los que están en el banco.
- c. Porque cree que el joven se está comiendo las galletitas que ella había comprado.
- d. Porque cree que el joven le robó al kiosquero las galletitas que come.

5. ¿Qué es lo que pasa finalmente en el relato?

- a. El joven se había comido por error las galletitas de la señora.
- b. La señora se había comido por error las galletitas del joven.
- c. El joven le había cambiado a la mujer las galletitas.
- d. La señora quería burlarse del joven.

6. La palabra “ampuloso” resaltada en la línea 13, se podría reemplazar por...

- a. Cuidadoso.
- b. Natural.
- c. Aleccionador.
- d. Exagerado.

7. ¿Cómo se habrá sentido la mujer cuando vio el paquete de galletitas intacto en su cartera?

- a. Sorprendida y asustada.
- b. Indiferente e insensible.
- c. Avergonzada y sorprendida.
- d. Furioso y engañada.

8. Según la frase marcada en la línea 21, ¿en qué caso cree la señora que el muchacho sería un caradura?

- a. Si no se comiera la última galletita del paquete.
- b. Si no le ofreciera la última galletita al hombre de avanzada edad.
- c. Si no dividiera la galletita a la mitad.
- d. Si se comiera la última galletita del paquete.

9. El personaje del joven puede ser caracterizado como:

- a. Una persona egoísta.
- b. Una persona aprovechadora.
- c. Una persona injusta.
- d. Una persona generosa.

10. ¿Cuál de las siguientes deducciones sobre el texto es esencial para comprender los hechos?

- a. El joven se había sentado junto a la señora porque estaba hambriento.
- b. El joven había comprado un paquete de galletitas igual al de la señora.
- c. El joven le sonríe a la mujer porque está bien vestida y le gusta.
- d. El joven sonríe a la mujer porque quiere disimular que le está robando las galletitas.

Nombre: _____

Edad: _____

Leer atentamente la siguiente noticia publicada en *Página/12* el 4 de noviembre de 2011.

AHORA, LOS CRONOPIOS EXISTEN

Científicos argentinos descubrieron en Río Negro un cráneo completo de un mamífero que vivió hace 95 millones de años. Es el primero en su tipo que se encuentra y recibió el nombre de Cronopio. La investigación fue publicada en la revista "Nature".

Investigadores argentinos descubrieron en Río Negro el primer cráneo completo de una familia poco conocida de mamíferos que habitaron el planeta durante el período Cretácico superior, última etapa antes de la extinción de los dinosaurios en el mundo. El pequeño fósil, de 95 millones de años, fue llamado por los científicos "Cronopiodontiacutus", en homenaje a las criaturas fantásticas ideadas por el escritor Julio Cortázar. Ayer, los miembros del equipo científico de la Fundación Azara presentaron la reconstrucción en tamaño real del animal, al que compararon con la hilarante ardilla de la película *La Era del Hielo* que se ve envuelta en una odisea para encontrar bellotas en medio del período glacial. El parecido sorprende. El hallazgo fue publicado ayer en *Nature*, una de las revistas científicas más prestigiosas.

El descubrimiento es el resultado de una campaña iniciada hace más de diez años en La Buitrera, una localidad fosilífera situada cerca de Cerro Policía, en el noroeste de la provincia rionegrina. El líder de esa investigación, Sebastián Apesteguía, explicó a este diario la importancia de este hallazgo. Es el primer cráneo conocido de un driolestoideo del período cretácico superior en el mundo. Los driolestoideos eran un grupo de especies de mamíferos alimentados a base de insectos, frutas y plantas que se hallaban distribuidos por toda la superficie terrestre durante el período Jurásico y que se extinguieron junto con los dinosaurios.

Durante la presentación realizada ayer, los científicos mostraron la reconstrucción del pequeño animal en tamaño real, elaborada por el artista Jorge González, mientras proyectaban en una pantalla la imagen de la ardillita de *La Era del Hielo*. "Para la película, creo que se basaron en un grupo asiático de mamíferos mucho más modernos", opinó Gaetano, otro de los investigadores. Sin embargo, aseguró, "cuando uno compara ese grupo de animales con un Cronopio, ve que no tiene nada que ver con esa especie". "Curiosamente, el de *La Era del Hielo* es igual al Cronopio", afirmó.

En total, se encontraron dos cráneos de tres centímetros y numerosos restos de mandíbulas de esta especie. Según los cálculos científicos, el pequeño mamífero midió alrededor de unos 15 y 20 centímetros con cola. "Sería como una lauchita de campo", comparó Gaetano. Cuando analizamos el cráneo, el equipo notó que tenía un pico extremadamente largo para todo lo que conocían y unos colmillos muy desarrollados,

a pesar de ser insectívoro. “Además, tenían una región del oído muy primitiva, lo que nos llamó mucho la atención porque eso los convierte en un animal con características muy primitivas con respecto a su propia familia”, subrayó.

El investigador trabaja desde sus 18 años en La Buitrera. El lugar se caracterizaba por tener lluvias estacionales, “entonces, cuando había lluvias fuertes los ríos rebalsaban, se expandían e inundaban zonas anegables” señaló. Había “animales de pequeño a mediano tamaño, mamíferos como Cronopio, reptiles, que hoy solo tenemos representantes en el este de Asia, tortugas, serpientes con patas muy raras y lagartijas”. También, “teníamos grandes dinosaurios de cuello largo, grandes carnívoros como los gigantosaurus, dinosaurios carnívoros más pequeños como los buitreraptor, que tendrían el tamaño de una cigüeña, y reptiles voladores”. “Era una rica fauna la que convivía hace 95 millones de años”, aseguró.

Ese es el ecosistema que se viene a completar con el reciente hallazgo de “un cronopio pequeñito”, el dentiacutus. “Es nuestro grano de arena a la ciencia, demostrar que estábamos equivocados y que la diversidad fue mayor a la que se creía”, aseguró Gaetano.

Informe: Rocío Magnani.

Responder las siguientes preguntas, redondeando la opción correcta.

1. ¿Qué relata la noticia? El descubrimiento de...

- A. un dinosaurio fósil.
- B. el fósil de un mamífero.
- C. un buitreraptor.
- D. el período Cretácico.

2. De las siguientes expresiones, ¿cuál NO se refiere al cronopio?

- A. Una lauchita de campo.
- B. El pequeño fósil.
- C. Un driolestoideo.
- D. La hilarante ardillita.

3. Según esta noticia, los cronopios habitaron...

- A. después de la desaparición de los dinosaurios.
- B. antes del período Cretácico Superior.
- C. antes de la desaparición de los dinosaurios.
- D. durante la Era del Hielo.

4. ¿Quién es Jorge González?

- A. El artista que inventó al personaje de la *Era del Hielo*.
- B. El artista que proyectó en una pantalla la imagen de la ardilla.
- C. El artista que escribió sobre los cronopios.
- D. El artista que realizó una obra del Cronopio en tamaño real.

5. En la película *La Era del Hielo*, el animalito que defiende su bellota...

- A. es un cronopio.
- B. no está relacionado con los cronopios.

- C. está emparentado con un cronopio.
- D. es una figura inventada completamente.

6. El fósil hallado del cronopio indica...

- A. que era muy primitivo para su especie.
- B. que estaba muy desarrollado para su edad.
- C. que era un ejemplar muy evolucionado y moderno.
- D. que era igual a otros de su especie.

7. Lo más importante de la noticia es...

- A. que afirma que los primeros mamíferos comían insectos.
- B. que una palabra inventada por Cortázar tiene ahora un referente.
- C. que demuestra que hubo mamíferos que convivieron con los dinosaurios.
- D. que se encontraron dos cráneos de tres centímetros y restos de mandíbulas.

8. Las personas que realizaron el hallazgo...

- A. encuentran los fósiles por satélite.
- B. son paleontólogos, cavan para encontrar fósiles enterrados.
- C. son guías de la zona que esperan a que crezcan los ríos.
- D. son turistas que buscan cosas raras.

9. ¿Qué otro título le pondrías a esta nota?

- A. Criaturas de Cortázar.
- B. El hallazgo de los reptiles voladores.
- C. Una vuelta a la Era del Hielo.
- D. El hallazgo de un ejemplar driolestoideo.

10. Según el texto, los científicos mostraron la reconstrucción del pequeño animal en tamaño real...

- A. antes de la proyección de la película *La Era del Hielo*.
- B. luego de la proyección de la película *La Era del Hielo*.
- C. simultáneamente a la proyección de la película *La Era del Hielo*.
- D. unos minutos después de la proyección de la película *La Era del Hielo*.

Anexo 2: Resultados por división

3° Año, 1ª División

TEXTO INFOMATIVO				TEXTO NARRATIVO		
ALUMNOS	PD	PERCENTIL	CUARTIL	PD	PERCENTIL	CUARTIL
A1 (m)	3	14	1	2	2	1
A2 (m)	2	8	1	6	18	1
A3 (m)	4	29	1	8	63	2
A4 (m)	1	1	1	1	1	1
A5 (m)	3	14	1	5	11	1
A6 (m)	8	89	3	6	18	1
A7 (f)	6	61	2	8	63	2
A8 (f)	1	1	1	2	2	1
A9 (f)	4	29	1	4	6	1
A10 (f)	2	8	1	3	3	1
A11 (f)	3	14	1	5	11	1
A12 (f)	5	41	2	8	63	2
A13 (f)	4	29	1	3	3	1

3° Año, 2ª División

TEXTO INFORMATIVO				TEXTO NARRATIVO		
ALUMNOS	PD	PERCENTIL	CUARTIL	PD	PERCENTIL	CUARTIL
A14 (m)	7	75	3	6	18	1
A15 (m)	5	41	2	3	3	1
A16 (m)	4	29	1	7	32	1
A17 (m)	4	29	1	2	2	1
A18 (m)	4	29	1	5	11	1
A19 (m)	1	1	1	6	18	1
A20 (m)	5	41	2	6	18	1
A21 (m)	1	1	1	5	11	1
A22 (m)	4	29	1	3	3	1
A23 (m)	4	29	1	9	85	3
A24 (m)	3	14	1	5	11	1
A25 (f)	2	8	1	1	1	1
A26 (f)	2	8	1	3	3	1
A27 (f)	2	8	1	4	6	1
A28 (f)	2	8	1	3	3	1
A29 (f)	2	8	1	4	6	1
A30 (f)	3	14	1	8	63	2
A31 (f)	3	14	1	4	6	1
A32 (f)	3	14	1	3	3	1
A33 (f)	3	14	1	6	18	1
A34 (f)	3	14	1	7	32	1
A35 (f)	1	1	1	5	11	1
A36 (f)	4	29	1	7	32	1
A37 (f)	5	41	2	3	3	1

A38 (f)	6	61	2	7	32	1
---------	---	----	---	---	----	---

3° Año, 3ª División

TEXTO INFORMATIVO				TEXTO NARRATIVO		
ALUMNOS	PD	PERCENTIL	CUARTIL	PD	PERCENTIL	CUARTIL
A39 (m)	4	29	1	5	11	1
A40 (m)	4	29	1	7	32	1
A41 (m)	10	99	4	9	85	3
A42 (m)	4	29	1	7	32	1
A43 (f)	1	1	1	6	18	1
A44 (f)	2	8	1	6	18	1
A45 (f)	6	61	2	6	18	1
A46 (f)	5	41	2	5	11	1
A47 (f)	6	61	2	5	11	1
A48 (f)	5	41	2	8	63	2
A49 (f)	2	8	1	8	63	2
A50 (f)	1	1	1	1	1	1
A51 (f)	1	1	1	7	32	1
A52 (f)	5	41	2	3	3	1

Anexo 3:

Media, desvío estándar y puntaje de alerta

Junto con la media y el desvío estándar del puntaje se proporciona el “puntaje alerta”. Este valor corresponde al primer número entero igual o inferior a la media, menos un desvío estándar. Se debe comparar el puntaje obtenido por el alumno en la prueba screening con el puntaje de alerta correspondiente. Si resulta igual o inferior al puntaje alerta, su rendimiento es inferior al promedio y sugiere necesidad de evaluar en profundidad las habilidades de comprensión de textos.

Medias, desvíos estándar y puntaje de alerta según curso escolar		
	3° año	
	Puntaje	
	Media DE Pje. alerta	N
Galletitas	7,80 1,76 6	148
Cronopios	5,84 2,09 3	132

Nota: equivalentes a 3° año de la escuela secundaria del GBA. N= número de casos; DE= desvío estándar; Pje. alerta= puntaje alerta

Valor percentilar de los puntajes

Implica ubicar el puntaje obtenido en la columna de “Puntaje Directo” y luego, siguiendo el reglón localizar las columnas correspondientes a la prueba screening utilizada, ese casillero contiene el valor percentilar del puntaje obtenido por el alumno.

Valor percentilar del puntaje por prueba		
	3° año	
Puntaje Directo	Galletitas	Cronopios
1	1	1
2	2	8
3	3	14
4	6	29
5	11	41
6	18	61
7	32	75
8	63	89
9	85	98
10	99	99
N	148	132

Nota: N= número de casos

Cuartiles

Este formato permite comparar el puntaje obtenido con la muestra dividida en cuatro partes iguales y verificar si el puntaje del sujeto cae dentro del primer, segundo, tercer o cuarto cuartil (rendimiento muy débil, débil, suficiente y óptimo, respectivamente).

	CUARTILES	3° AÑO	
		Puntaje	N
GALLETITAS (Narrativo)	1. Muy Débil 2. Débil 3. Suficiente 4. Optimo	0 – 7 8 9 10	148
CRONOPIOS (Informativo)	1. Muy Débil 2. Débil 3. Suficiente 4. Optimo	0 – 4 5 – 6 7 – 8 9 – 10	132

Nota: equivalente a 3° año de la escuela secundaria de GBA. N= número de casos

Anexo 4: Tabla de Respuestas

Informativo (3° curso) “Ahora, los cronopios existen”

Preguntas	Respuestas
1	B
2	D
3	C
4	D
5	B
6	A
7	C
8	B
9	D
10	C

Narrativo (3° curso) “Galletitas”

Preguntas	Respuestas
1	A
2	D
3	D
4	C
5	B
6	D
7	C
8	D
9	D
10	B

Texto Informativo		
Pregunta	Correctas	Incorrectas
1	30	22
2	5	47
3	16	36
4	14	38
5	7	45
6	26	26
7	19	33
8	34	18
9	16	36
10	18	34

Texto Narrativo		
Pregunta	Correctas	Incorrectas
1	21	31
2	10	42
3	7	45
4	39	13
5	30	22
6	29	23
7	32	20

8	33	19
9	31	21
10	34	18

Anexo 5: Correspondencia de cada área y pregunta

Sreening – TLC II para 3° año

Texto Informativo	
Área	Preguntas
Esquema básico del texto	1 y 4
Hechos y secuencias	3 y 10
Semántica léxica	6
Estructura sintáctica	2
Cohesión	2
Inferencias	5 y 8
Intuición del texto	9
Jerarquía del texto	7
Modelos mentales	8 y 9

Texto Narrativo	
Área	Preguntas
Esquema básico del texto	3, 4 y 9
Hechos y secuencias	1 y 10
Semántica léxica	6
Estructura sintáctica	8
Cohesión	2 y 6
Inferencias	7
Intuición del texto	10

Jerarquía del texto	5
Modelos mentales	7 y 9

Texto Informativo												
Preguntas												
Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	PD	Cuartil
A1	1	1	1		1	1	1			1	3	1
A2		1	1	1	1	1	1		1	1	2	1
A3	1	1			1		1		1	1	4	1
A4	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1
A5	1	1	1	1	1	1			1		3	1
A6		1			1						8	3
A7			1	1	1		1				6	2
A8	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1
A9	1	1	1	1	1		1				4	1
A10	1	1	1	1	1		1		1	1	2	1
A11	1	1	1		1		1	1	1		3	1
A12		1			1	1	1		1		5	2
A13	1	1	1	1				1	1		4	1
A14		1			1				1		7	3
A15	1	1			1	1				1	5	2
A16		1	1	1	1				1	1	4	1
A17	1				1	1	1		1	1	4	1
A18		1	1	1	1		1			1	4	1
A19	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1
A20		1	1	1	1	1					5	2
A21		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A22	1	1	1	1	1		1				4	1
A23		1		1	1		1	1	1		4	1
A24		1	1	1	1		1		1	1	3	1
A25		1	1	1	1		1	1	1	1	2	1
A26		1	1	1	1	1		1	1	1	2	1
A27	1	1	1	1	1		1	1		1	2	1
A28	1	1	1			1	1	1	1	1	2	1
A29	1	1	1	1	1	1			1	1	2	1
A30	1		1	1	1	1			1	1	3	1
A31		1	1		1	1	1	1	1		3	1
A32		1	1	1	1	1	1		1		3	1
A33		1	1	1	1	1	1		1		3	1
A34		1	1	1	1	1	1			1	3	1
A35	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1
A36		1	1		1		1		1	1	4	1
A37		1		1	1		1		1		5	2
A38		1	1	1				1			6	2
A39	1	1		1	1				1	1	4	1
A40		1	1	1	1	1				1	4	1

A41											10	4
A42		1	1	1			1		1	1	4	1
A43		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A44	1	1	1	1	1		1		1	1	2	1
A45		1			1				1	1	6	2
A46		1	1			1			1	1	5	2
A47		1		1	1		1				6	2
A48		1		1		1	1			1	5	2
A49	1	1		1	1	1	1	1		1	2	1
A50	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1
A51		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A52				1	1			1	1	1	5	2
Total	22	47	36	38	45	26	33	18	36	34		
Total sin Cuartiles 3 y 4	22	45	36	38	43	26	33	18	35	34		

Texto Narrativo												
Preguntas												
Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	PD	Cuartil
A1	1	1	1	1	1		1	1		1	2	1
A2		1	1			1		1			6	1
A3		1								1	8	2
A4		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A5	1	1					1	1		1	5	1
A6	1	1	1	1							6	1
A7		1	1								8	2
A8	1		1	1	1	1		1	1	1	2	1
A9	1		1		1		1	1		1	4	1
A10	1	1	1	1	1	1			1		3	1
A11	1	1	1			1		1			5	1
A12		1	1								8	2
A13		1		1	1		1	1	1	1	3	1
A14	1	1	1			1					6	1
A15	1	1	1		1	1		1	1		3	1
A16	1		1							1	7	1
A17	1	1		1	1		1	1	1	1	2	1
A18	1	1	1				1	1			5	1
A19		1	1		1		1				6	1
A20		1			1		1		1		6	1
A21			1		1		1	1		1	5	1
A22	1	1		1	1		1		1	1	3	1
A23			1								9	3
A24	1	1	1		1				1		5	1
A25		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A26	1	1	1		1	1		1	1		3	1
A27	1		1	1	1			1		1	4	1
A28		1	1		1		1	1	1	1	3	1
A29	1	1	1		1	1			1		4	1
A30			1							1	8	2

A31		1	1				1	1	1	1	4	1
A32	1	1	1	1	1		1		1		3	1
A33		1	1			1	1				6	1
A34	1	1	1								7	1
A35	1	1	1			1			1		5	1
A36	1	1	1								7	1
A37	1	1	1		1		1	1	1		3	1
A38	1		1			1					7	1
A39		1	1				1	1	1		5	1
A40	1	1	1								7	1
A41						1					9	3
A42		1	1			1					7	1
A43	1	1	1			1					6	1
A44	1	1	1			1					6	1
A45	1	1	1			1					6	1
A46	1	1	1		1	1					5	1
A47	1	1	1			1				1	5	1
A48			1			1					8	2
A49		1	1								8	2
A50	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1
A51		1	1						1		7	1
A52	1	1	1	1		1	1		1		3	1
Total	31	42	45	13	22	23	20	19	21	18		
Total sin Cuartiles 3 y 4	31	42	44	13	22	22	20	19	21	18		