

Manual

ECOMPLEC

Evaluación de la Comprensión Lectora



J. A. León
I. Escudero
R. Olmos



ECOMPLEC

Evaluación de la Comprensión Lectora

J. A. León
I. Escudero
R. Olmos



MANUAL



hogrefe

Madrid 2012

Copyright © 2012 by Hogrefe TEA Ediciones, S.A.U., España.

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

Depósito Legal: M-6.791-2012.

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

ÍNDICE

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

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

ÍNDICE DE TABLAS

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

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

ÍNDICE DE FIGURAS

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

ACERCA DE LOS AUTORES

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

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

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

PRÓLOGO

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

José A. León, Inmaculada Escudero y Ricardo Olmos

Enero 2012

AGRADECIMIENTOS

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

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

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

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

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

FICHA TÉCNICA

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

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

Procedencia: Hogrefe TEA Ediciones (2012).

Aplicación: Individual y colectiva.

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

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

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

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

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

La visualización de estas páginas no está disponible.

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

www.teaediciones.com

3

DESCRIPCIÓN GENERAL

El ECOMPLEC ha sido desarrollado dentro de un marco multidimensional que está inspirado en el modelo sobre comprensión lectora desarrollado por León (2004a y 2009) y también en las pruebas internacionales sobre competencia lectora PISA y PIRLS. Todos ellos coinciden en señalar la estrecha relación existente entre las características del lector, del texto y de las actividades de lectura. Pero una aportación propia del modelo propuesto es la asunción de que cada nivel de comprensión y, por tanto, la competencia lectora, puede mostrarse más eficaz en unos casos que en otros, con lo que hablaríamos, por tanto, de una competencia lectora asimétrica. Por este motivo, dicha evaluación se basará en analizar los procesos y productos psicológicos que afectan a la comprensión a partir de cuatro ejes fundamentales: dos niveles de representación mental necesarios para producir dicha respuesta coherente (la base del texto y el modelo mental), seis tipos de comprensión (empática, orientada a una a meta, simbólica y conceptual, científica, episódica y metacognitiva) y tres tipos de textos (por un lado dos tipos de textos continuos, como son los narrativos y los expositivos y, por otro, un texto discontinuo, como las páginas *web*).

3.1. FINALIDAD

El ECOMPLEC es una prueba para evaluar la competencia lectora de los alumnos de Primaria y Secundaria. A diferencia de otros tests de comprensión lectora más clásicos esta prueba permite:

1) Obtener una **comprensión diferenciada** en función de cada tipo de texto aplicado, con la que se obtiene información clave sobre:

- los niveles y tipos de conocimiento que el lector aplica (p. ej., empático, orientado a metas, metacognitivo, implícito...),
- su nivel de abstracción relacionado con el nivel de representación mental (más explícito y ajustado al texto o más implícito y complementado con sus propios conocimientos),
- el uso de estrategias que el niño o adolescente está aplicando (reproductiva u organizativa), así como de otros mecanismos que no están funcionando adecuadamente y que no le están permitiendo realizar una adecuada comprensión y que resultan de vital importancia para diseñar la intervención.

2) Valorar el **grado de simetría o asimetría** de la competencia lectora, en el sentido de que un tipo de texto puede ser mejor comprendido que otro, lo que puede ser muy útil para detectar las diferencias intraindividuales de cada alumno.

3) Detectar **diferencias intraindividuales** en función de los distintos contenidos de comprensión de la lectura, así como detectar diferencias interindividuales como hace cualquier otra prueba estándar de evaluación.

3.2. ÁMBITO DE APLICACIÓN

El ECOMPLEC ha sido diseñado para evaluar a los alumnos de 4.º y 6.º de Educación Primaria (ECOMPLEC-Pri) y a los alumnos de 2.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ECOMPLEC-Sec), ofreciendo baremos diferenciados para cada uno de estos cursos. No obstante, también podría aplicarse a alumnos de otros cursos adyacentes en los que se desee conocer el perfil de competencia lectora. En estos casos el profesional responsable de la evaluación podrá obtener el perfil intraindividual del sujeto, aunque debería interpretar los resultados con cautela al comparar el rendimiento del alumno con el del resto de la muestra normativa.

El ámbito de aplicación del test es amplio puesto que por sus características es muy adecuado para evaluar el nivel de competencia lectora de los alumnos en contextos educativos, aunque también es muy útil en contextos clínicos para obtener un perfil diferenciado de las fortalezas y debilidades del sujeto que permita afinar en el diagnóstico de algún posible problema relacionado con el lenguaje y para diseñar el plan de intervención. A su vez, puede ser utilizado en proyectos de investigación y con el objetivo de promover el desarrollo de pautas didácticas más ajustadas a cada alumno.

La aplicación puede realizarse de forma individual o colectiva y la duración es de aproximadamente 60 minutos, aunque no tiene un límite de tiempo establecido.

3.3. CONTENIDO Y ESTRUCTURA

A continuación se describe el contenido y la estructura del ECOMPLEC.

3.3.1. Etapas

Con el objetivo de adaptar la evaluación a los niveles de competencia lectora de los alumnos, el ECOMPLEC se ha dividido en dos etapas diferenciadas en función de su ámbito de aplicación: alumnos de Educación Primaria y alumnos de Educación Secundaria (ECOMPLEC-Pri y ECOMPLEC-Sec, respectivamente).

El ECOMPLEC-Pri contiene los textos más apropiados para los alumnos que cursan 4.º y 6.º de E. Primaria mientras que el ECOMPLEC-Sec contiene los textos más apropiados para los alumnos que cursan 2.º y 4.º de ESO.

La estructura en ambas etapas es idéntica y solo difiere en los textos que se utilizan. De este modo, es posible evaluar longitudinalmente a los alumnos con el mismo test durante los periodos clave de las dos etapas educativas, lo que sin duda constituye una ventaja de cara al seguimiento de las dificultades académicas o específicas en el área de la lectura. Se ofrecen baremos independientes para cada curso.

3.3.2. Textos

En cada etapa los textos que se utilizan son diferentes. A continuación se describen los textos utilizados en cada una de ellas.

Textos para Primaria (ECOMPLEC-Pri)

Para los alumnos de Educación Primaria los textos son los siguientes:

- Un texto narrativo denominado *El hombrecito sabelotodo* (542 palabras) en formato de diálogo cuya estructura narrativa y lingüística se acomoda a los alumnos de Primaria y



donde se promueve la activación de una comprensión empática, orientada a metas y conceptual.

- Un texto expositivo denominado *Los glóbulos rojos* (348 palabras, cinco párrafos) cuyo formato adopta la forma de texto académico en el que se describen funciones y características del sistema circulatorio. Abundan conceptos y términos técnicos con los que se promueve un tipo de comprensión más científica y conceptual.
- Un texto discontinuo denominado *El Museo del juguete*, en formato de página *web* (170 palabras junto a varios gráficos y áreas distintivas, características de las páginas de Internet). En este texto se presenta una información en múltiples ventanas relacionadas con dicho museo y que promueve una comprensión episódica y espacial. Es una adaptación de la página *web* del museo del juguete de Ibi (Alicante): www.museojuguete.com.

Textos para Secundaria (ECOMPLEC-Sec)

Para los alumnos de Educación Secundaria, los textos son los siguientes:

- Un texto narrativo denominado *Continuidad de los parques* (541 palabras en un solo párrafo), que corresponde a un pequeño pasaje de Julio Cortázar, considerado como una obra perteneciente al realismo mágico y donde se logra una trasgresión de la cronología narrativa típica, técnica muy recurrente en los escritos de este autor. En dicho pasaje se entremezclan y confunden dos realidades independientes para lograr un único desenlace. Este texto posee una importante complejidad de comprensión, no solo por la estructura narrativa, sino también por la cantidad de información implícita que requiere, obligando al lector a generar de manera continua inferencias; es el texto más complejo de este test.
- Un texto expositivo denominado *Los árboles estranguladores* (500 palabras, siete párrafos) en el que se describe de manera argumentada el proceso de supervivencia de algunos árboles tropicales y la búsqueda de la luz. Abundan conceptos y términos técnicos con los que se promueve un tipo de comprensión más académica y conceptual.
- Un texto discontinuo denominado *Ocio*, consistente en un informe del INJUVE de 240 palabras, tres párrafos y tres gráficos. Adquiere este último texto el formato de un artículo periodístico en el que el lector debe interpretar gráficos y deducir la información que se le demanda en las cuestiones que se le plantean.

3.3.3. Escalas e índices

El ECOMPLEC está compuesto por un total de 6 subescalas, 5 escalas, 1 índice general y 3 índices de asimetría que permiten realizar una interpretación jerárquica de los resultados del test, atendiendo a los aspectos más globales (p. ej., el Índice de comprensión lectora; ICL) o a los más específicos (las subescalas). En la figura 3.1 se muestra un esquema de la estructura de las escalas e índices del ECOMPLEC. El significado y la interpretación de los mismos se comentan más detenidamente en el capítulo 6 (Normas de interpretación).

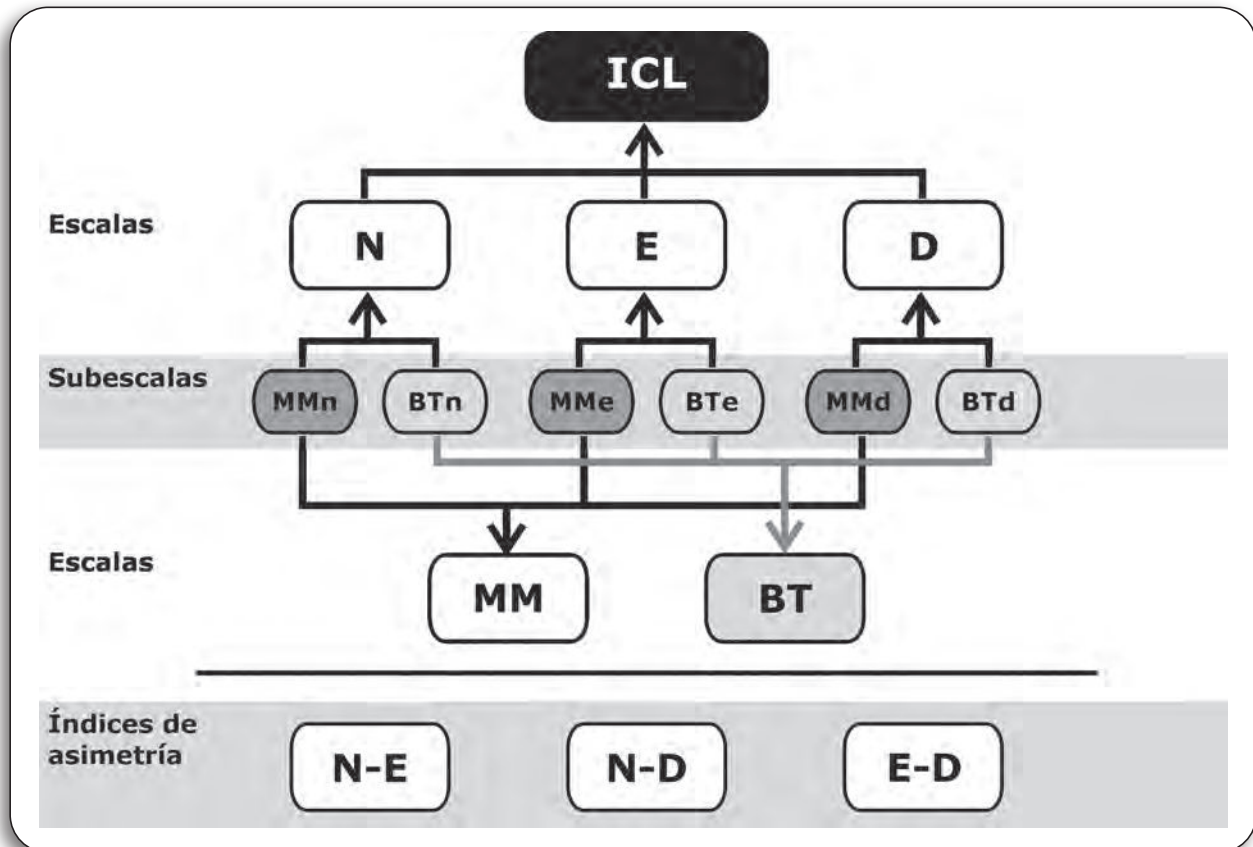


Figura 3.1. Estructura del ECOMPLEC

(1) En realidad existe un nivel más específico y detallado de interpretación de las puntuaciones del ECOMPLEC que consiste en la interpretación de los tipos de comprensión (empática, orientada a metas, conceptual, etc.) a partir de las respuestas del sujeto a los ítems del test. Esta forma de interpretación se comenta más detalladamente en el capítulo 6 (Normas de interpretación). No obstante, al ser esta forma de interpretación más cualitativa que cuantitativa, no se dispone de baremos específicos para su obtención.

La visualización de estas páginas no está disponible.

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

www.teaediciones.com



3.4. TIPOS DE PUNTUACIONES

El *ECOMPLEC* proporciona un total de 15 puntuaciones (6 de las subescalas, 5 de las escalas y 4 de los índices; véase la figura 3.1). Estas puntuaciones se expresan en diferentes escalas de medida, tal y como se explica a continuación.

En primer lugar, se trabaja con las puntuaciones directas (PD). Las PD de las subescalas se obtienen sumando el número de ítems correctos que componen cada una de ellas. Las puntuaciones de las escalas se obtienen sumando las puntuaciones típicas de las subescalas que contribuyen a su cálculo y transformándolas posteriormente a puntuaciones típicas. Por último, las puntuaciones de los índices se obtienen sumando o restando las puntuaciones típicas de las escalas que contribuyen a su cálculo y transformándolas posteriormente a puntuaciones típicas.

Las puntuaciones directas son difícilmente interpretables en sí mismas, por lo que es necesario realizar una transformación a una escala directamente interpretable. En el *ECOMPLEC* las puntuaciones transformadas que se utilizan son los percentiles (Pc) y las puntuaciones típicas (S).

Las **puntuaciones típicas** que se utilizan en el *ECOMPLEC* están expresadas en una escala de medida S que, por definición, tiene una media de 50 y una desviación típica de 20. Las puntuaciones típicas tienen la ventaja de ser muy fácilmente interpretables y permiten comparar directamente las escalas e índices entre sí. En el *ECOMPLEC* las puntuaciones S se han obtenido a partir de las puntuaciones típicas normalizadas.

Los **percentiles** son puntuaciones transformadas que indican el porcentaje de la muestra de referencia que obtiene un valor igual o inferior al dado. Así, un percentil de 75 indica que el 75% de la muestra de tipificación puntúa igual o por debajo de la puntuación concreta obtenida por el sujeto.

3.5. MATERIALES

3.5.1. *ECOMPLEC*-Pri y *ECOMPLEC*-Sec

Como se ha comentado a lo largo de este manual, el *ECOMPLEC* está dividido en dos etapas diferentes en función de su ámbito de aplicación: alumnos de Educación Primaria y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Salvo el manual, los materiales para cada una de las etapas son diferentes, por lo que se han agrupado bajo la denominación *ECOMPLEC*-Pri y *ECOMPLEC*-Sec, respectivamente. De este modo, se ha pretendido ajustar el formato del test a las necesidades concretas de los profesionales, quienes podrán optar por adquirir aquella etapa que se acomode más a su ámbito de actuación (p. ej., Centros de Educación Primaria o Secundaria). A su vez, también existe la posibilidad de adquirir el juego completo del *ECOMPLEC* con las dos etapas.

3.5.2. Manual

En el manual se recogen los fundamentos teóricos y una descripción detallada del test. Proporciona toda la información necesaria para aplicar e interpretar el *ECOMPLEC* y aporta información relativa a sus características técnicas. Este manual es común para las dos etapas en las que está dividido el test.

3.5.3. Cuadernillos

Existen dos cuadernillos diferentes, uno para los alumnos de Primaria y otro para los de Secundaria. Cada uno de estos cuadernillos contiene las instrucciones específicas para el alumno, así como los tres textos correspondientes a cada etapa y las preguntas que debe responder en cada uno de ellos. Los sujetos no responden a las cuestiones directamente sobre estos cuadernillos, sino que deben hacerlo en las hojas de respuestas incluidas a tal efecto. Por este motivo los cuadernillos son reutilizables siempre que estén en unas condiciones adecuadas y no presenten marcas o anotaciones realizadas por otros alumnos que los hayan utilizado antes.

3.5.4. Hojas de respuestas

Los sujetos evaluados con el ECOMPLEC deben anotar sus respuestas en una hoja de respuestas independiente del cuadernillo. Esta hoja incluye los espacios necesarios para anotar los datos de identificación del sujeto y para que este marque sus respuestas a los ítems. Existen dos hojas de respuestas diferentes, una para los alumnos de Primaria y otra para los de Secundaria.

Las hojas de respuestas del ECOMPLEC contienen las indicaciones necesarias sobre la forma de anotar las respuestas y se han diseñado con un formato sencillo y fácil de utilizar por parte de los sujetos. Además están preparadas para su corrección mediante sistemas automáticos de lectura de marcas ópticas, lo que facilita enormemente su utilización en evaluaciones colectivas (véase apartado 4.5).

Estas hojas son fungibles, es decir, se consume una por cada sujeto evaluado.

3.5.5. Clave de acceso al sistema de corrección (PIN)

Al adquirir el ECOMPLEC se le facilitará un documento con la clave de acceso al sistema de corrección (PIN). Con este sistema podrá obtener, mediante Internet, el perfil de resultados del sujeto de forma automática e inmediata. En el apartado 4.5 se ha incluido una descripción más detallada de este sistema.

La visualización de estas páginas no está disponible.

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

www.teaediciones.com



6.9. EJEMPLOS DE INTERPRETACIÓN

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

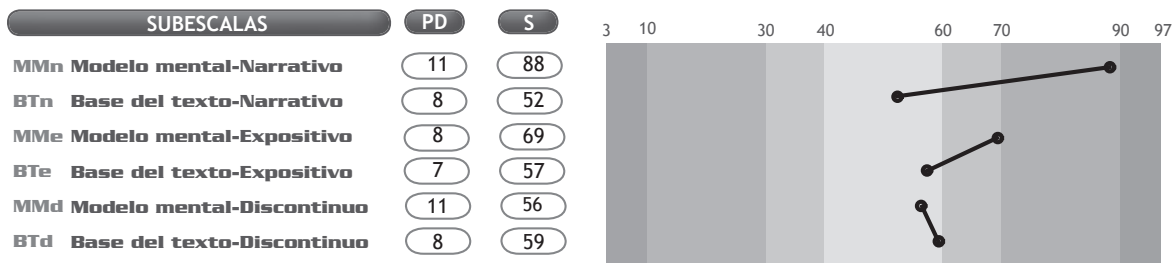
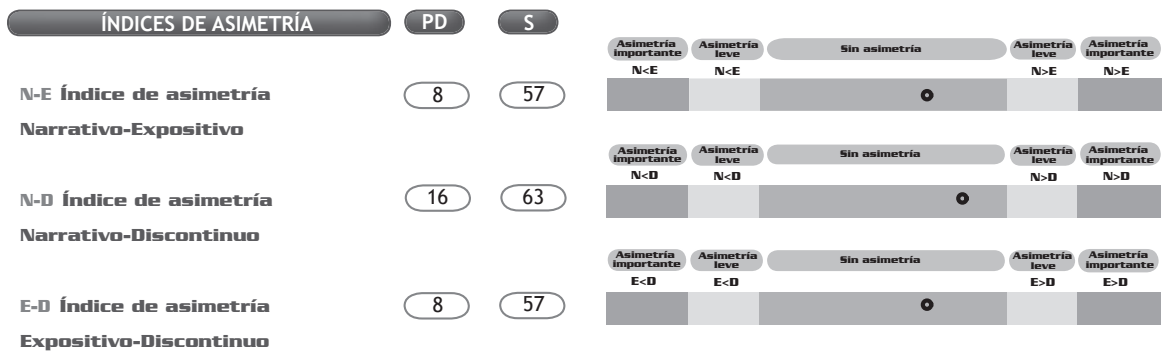
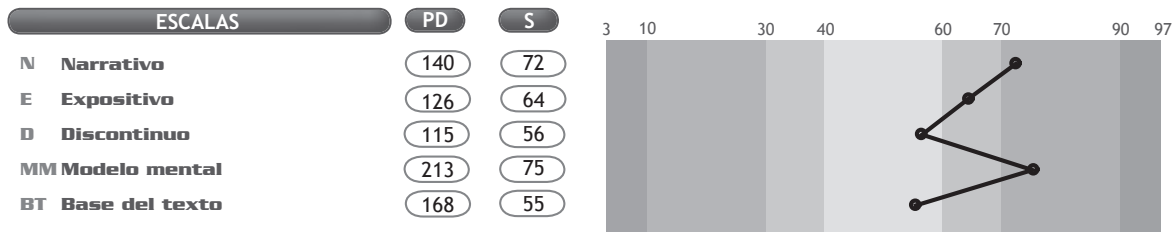
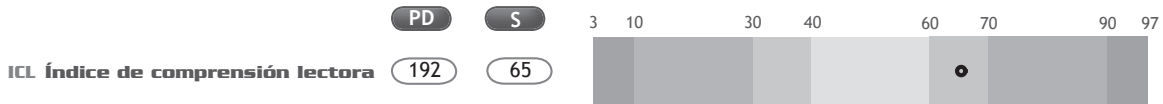
Caso ilustrativo 1

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

PERFIL



Nombre: Alejandro
 Edad: 9 años Sexo: Varón Fecha de aplicación: 17/11/2011
 Baremo: 4º Primaria
 Responsable de la aplicación: Hogrefe TEA Ediciones



METACOGNICIÓN

	NARRATIVO	EXPOSITIVO	DISCONTINUO
DT Dificultad del texto	Adecuada	Adecuada	Adecuada
DP Dificultad de las preguntas	Adecuada	Adecuada	Adecuada



Copyright © 2011 by Hogrefe TEA Ediciones, S.A.U., España.
 perfil generado desde www.teaediciones.com
 Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.

Figura 6.1. Caso 1: Alejandro



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

La visualización de estas páginas no está disponible.

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

www.teaediciones.com

La competencia lectora y, más específicamente, comprender cualquier material escrito, constituye hoy un prerrequisito para el aprendizaje significativo. Esta estrecha relación entre comprensión y aprendizaje plantea un problema de gran trascendencia para el ámbito educativo y para la sociedad en su conjunto: cómo los alumnos, a pesar de que saben leer, no comprenden lo que leen y no consiguen adquirir nuevos conocimientos de manera eficiente.

El ECOMPLEC permite evaluar la competencia lectora de forma similar a como se realiza en los estudios PISA. Además de un índice de comprensión lectora global, permite analizar el rendimiento de los alumnos en distintos tipos de textos (narrativos, expositivos y discontinuos), en los diferentes niveles de representación (más profunda o más superficial) y ante varios tipos de comprensión (científica, orientada a metas, metacognitiva...). Esta información permite identificar las dificultades concretas de los alumnos y delimitar si son debidas a un problema en la aplicación de estrategias adecuadas, a la falta de conocimientos o a la dificultad para realizar inferencias.

El ECOMPLEC dispone de dos formas independientes: ECOMPLEC-Pri (4.º y 6.º de E. Primaria) y ECOMPLEC-Sec (2.º y 4.º de ESO). Su aplicación es muy sencilla y ofrece una gran cantidad de información sobre la competencia lectora de los alumnos. La corrección se realiza mediante Internet, lo que permite obtener automáticamente un perfil gráfico con los resultados en pocos minutos.

Grupo Editorial Hogrefe

Göttingen · Berna · Viena · Oxford · París
Boston · Ámsterdam · Praga · Florencia
Copenhague · Estocolmo · Helsinki · Oslo
Madrid · Barcelona · Sevilla · Bilbao
Zaragoza · São Paulo · Lisboa

www.hogrefe-tea.com

ISBN 978-84-15262-45-9

