



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Rico-Martín, Ana M.; Mohamedi-Amaruch, Amaruch
Evaluación de la comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de
la Educación Primaria
Calidoscópico, vol. 12, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 49-63
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561779008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Ana M. Rico-Martín
amrico@ugr.es

Amaruch Mohamedi-Amaruch
amar500@correo.ugr.es

Evaluación de la comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de la Educación Primaria

Assessment of reading comprehension of Berber-Spanish bilingual students at the end of Primary Education

RESUMEN - La comprensión lectora es una habilidad imprescindible para que un alumno se desenvuelva efectivamente dentro y fuera del aula, de hecho, el déficit en esta destreza constituye uno de los factores desencadenantes del fracaso escolar. Por esta razón, es una de las capacidades que se evalúan en programas internacionales como PISA o PIRLS, además de en las evaluaciones de diagnóstico españolas. En el caso de la comprensión lectora en una lengua no materna, el proceso lector es más complejo, sobre todo cuando, como ocurre en esta investigación, las estrategias que hace el lector en su lengua materna no sirven de intermediarias en su segunda lengua por las diferencias entre ambas. Bajo esta justificación, este trabajo presenta un estudio de carácter descriptivo con alumnos bilingües bereber-español de un colegio de Melilla (España), ciudad con los peores índices de rendimiento académico nacionales. Con una metodología empírico-analítica, un diseño ex-post-facto y atendiendo a distintas variables individuales, se evalúa esta destreza, mediante la prueba ACL-6, en sus cuatro dimensiones (literal, de reorganización de la información, interpretativa y crítica) y según la tipología del texto trabajada (literario, expositivo y de interpretación de datos). Los resultados obtenidos permiten concluir que el nivel de comprensión lectora del alumnado participante es inferior al esperado en su curso; la comprensión es similar en los distintos textos trabajados; tienen dificultades en todas las dimensiones de la lectura, siendo la inferencial o interpretativa la menos desarrollada; correlaciona con el sexo y con el rendimiento académico en materias instrumentales pero no con la lengua de uso más frecuente ni con los estudios de los padres.

Palabras clave: evaluación de la comprensión lectora, tipología textual, bilingüismo, Educación Primaria.

ABSTRACT - Reading comprehension is an essential ability for students to cope efficiently in and out of the classroom. In fact, this skill deficit is one of the factors that triggers school dropout. For that reason, this is one of the competences that are assessed in international programmes such as PISA or PIRLS, besides Spanish diagnostic evaluations. In the case of reading comprehension not in a mother tongue, the reading process is more complex, especially when the strategies that the reader uses in his mother tongue are not intermediary in his second language because of the differences between both languages, as in this research. Under the previous justification, this paper presents a descriptive study with Berber-Spanish bilingual students from a public school of Primary Education in the Autonomous City of Melilla (Spain), city with the lowest academic achievement rates according to different national diagnostic assessments. With an empirical-analytical methodology, an ex-post-facto design and in accordance with different personal variables, the students' reading comprehension is assessed by means of the reading comprehension test ACL-6 inside its four dimensions (literal, propositive, interpretative and argumentative) and also according to the text typologies used (literary, expository and interpretation of data). Results demonstrate that the participants present a reading comprehension rate lower than expected according to their level; the comprehension level is similar in the different text types used; they present difficulties in every reading dimension, being the inferential or interpretative the least developed; there is a correlation between the reading skill and the sex, and the academic achievement in instrumental subjects, but there is no correlation related to the most frequently used language nor to the education level of their parents.

Keywords: Assessment of reading comprehension, text typology, bilingualism, Primary Education.

Introducción

La comprensión lectora es una actividad esencial en el aprendizaje escolar de cualquier materia curricular por lo que deviene una habilidad instrumental útil, académica primero y funcional después, para la vida diaria de la persona, además del valor individual que cobra como competencia favorecedora del crecimiento y la inserción social (Solé, 2012). De aquí la importancia de investigarla en los alumnos que concluyen la Educación Primaria (E.P.) y que ya deben dominar esta destreza que les capacitará para seguir los estudios de Secundaria.

Esta investigación queda, asimismo, más justificada al observar los índices de rendimiento académico de los alumnos españoles en las evaluaciones internacionales. A propósito de estas pruebas Calero *et al.* (2010, p. 229), citando a Knighton y Bussière (2006), señalan que tener

competencias efectivas en lectura y credenciales en educación no garantizan el éxito en el futuro pero, sin ellas, (las personas) afrontan mayores riesgos de encontrarse barreras en el empleo, de tener una seguridad financiera reducida y una peor situación social.

Esta aseveración es corroborada por una investigación realizada en la ciudad de Melilla (España)¹ en 2009 por el Ministerio de Educación español (Sánchez, 2010), donde se analiza el fenómeno del fracaso y el abandono escolar en las ciudades de Ceuta y Melilla.

El *Programme for International Student Assessment* (PISA) evalúa el rendimiento de los alumnos de 15 años de edad en áreas como la comprensión lectora, las matemáticas y las ciencias, aunque cada edición toma una como principal. La destreza lectora lo fue en los años 2000 y 2009; en el primero, los alumnos españoles quedaron bajo la media internacional (500 ptos.), ocupando el puesto 18 (493 ptos.) de los 32 países participantes; el promedio español descendió en las ediciones de 2003 (481 ptos.), 2006 (461 ptos.) y 2009 (481 ptos.), en este último con el puesto 26 de 57 países (IE, 2010a). En la fecha de redacción de este artículo, aún se desconocen los resultados de la edición de 2012.

En el *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) 2006 (IE, 2007a), donde los evaluados son los alumnos de 4.º de E.P. (de 9 años de edad), el rendimiento medio en España se sitúa ligeramente por encima de la media PIRLS (500 ptos.) con 513 ptos., pero el 28% del alumnado español tiene un bajo nivel de comprensión lectora. En la edición de 2011 obtiene el mismo resultado, que la sitúa entre los países con los más bajos de la OCDE:

28% del alumnado en niveles bajos, 41% en el medio y 31% en los altos (INEE, 2012a).

Según las evaluaciones de diagnóstico nacionales de 4.º curso de E.P., determinadas por la legislación educativa para la competencia en comunicación lingüística, entre otras, Melilla ocupa la última posición en 2009 respecto al resto de las Comunidades Autónomas (IE, 2010b), igual ocurre con la prueba pasada en 2010 con alumnos de Secundaria (IE, 2011). Esto llevó a los autores de este trabajo a indagar sobre la situación real referida a la comprensión lectora de los alumnos melillenses que terminan la E.P., realizando un estudio exploratorio en un colegio público de la ciudad.

La comprensión lectora

No es intención de los autores abordar en estas páginas los diferentes aspectos relacionados con la lectura, pero sí se parte de la definición que ofrece PIRLS sobre competencia lectora—habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y valoradas por el individuo (Mullis *et al.*, 2004)— para determinar las dimensiones que resultan de la interacción entre los microprocesos y los macroprocesos que intervienen en la destreza y que se han utilizado en las distintas evaluaciones en E.P. realizadas por los diferentes institutos nacionales de evaluación (INECSE, IE e INEE) (INEE, 2012b). Añadiendo la valorativa, las dimensiones quedan así:

- Literal: permite identificar situaciones, personajes, relaciones espacio-temporales y causales reflejadas en un texto y, además, encontrar su idea principal. Predominan dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar.
- Reorganización de la información: el lector es capaz de establecer conexiones lógicas entre ideas. Sus capacidades básicas son clasificar y sintetizar.
- Inferencial o interpretativa: implica integrar las intenciones y estados de ánimo de los personajes sin estar manifestados explícitamente. Sus capacidades son formular hipótesis, predecir resultados e inferir significados.
- Crítica o valorativa: requiere de un proceso de valoración de las ideas leídas, supera los niveles anteriores y se considera el estrato ideal para todos los lectores. Las capacidades que le corresponden serían juzgar el contenido textual, distinguir hechos de opiniones, manifestar las reacciones que provoca un texto y analizar la intención del autor.

¹ Melilla es una pequeña ciudad española, de 83.619 habitantes (población a 1 de enero de 2013, Instituto Nacional de Estadística, 2013), situada al norte de Marruecos. En sus 12,3 km² de extensión conviven cinco grupos culturales: dos mayoritarios formados por un colectivo de antigua procedencia peninsular (desde 1497), que supone cerca del 60% de la población total, y el de ascendencia bereber, poco menos del 40%; más cuatro minoritarios como son el judío, el hindú, el gitano y, últimamente, el chino. Los únicos grupos culturales que tienen una lengua materna distinta del español es el bereber y el chino.

- **Apreciación lectora:** en este nivel surge la influencia del autor sobre el lector como impacto psicológico y estético, así las capacidades implicadas son inferir sobre relaciones lógicas de la lectura o sobre aquellas restringidas a información concreta del texto y su lenguaje.

La comprensión lectora en una segunda lengua (L2)

De las líneas anteriores se desprende la complejidad de la comprensión lectora, habida cuenta de las diversas variables que intervienen: cognitivas, lingüísticas, textuales, socioculturales, etc. y de la posibilidad de establecer distintos niveles de aproximación a un texto.

En el caso de la lectura en español-L2, la dificultad del estudio aumenta porque, según Acquaroni (2004), son pocos los trabajos empíricos españoles sobre el tema. Esta destreza no se puede trasladar por completo desde la lengua materna (L1) pues los elementos de textualidad son propios de cada lengua: los mecanismos de cohesión textual, de organización y distribución de las ideas de un texto son naturales en una lengua determinada y pueden resultar forzados e imprevistos para un lector no nativo acostumbrado a otro tipo de disposición, así las convenciones retóricas de la L1 interfieren tanto en la producción como en la recepción de textos en la L2 (Trujillo, 1999). Al hilo de esto, Acquaroni (2004) señala que muchas de las dificultades que pueden obstaculizar la comprensión de determinada estructura discursiva pueden relacionarse más con esa falta de familiaridad con dichas convenciones textuales que con el nivel de competencia lingüística del alumno. Por ello, se recomienda que, al inicio de la enseñanza, un profesor de L2 active las estrategias que el aprendiz tiene en su L1 para asegurarle una mayor autonomía; pero esto no es posible con todos los alumnos, los participantes de este estudio tienen una L1 que carece de escritura² y no poseen, por tanto, estrategias originales que les sirvan de intermediarias para abordar la lectura en español-L2.

Con esta investigación se pretende evaluar la comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio (bereber)-español de 6.º Curso de E.P. de un centro público de la Ciudad Autónoma (C.A.) de Melilla, atendiendo a los siguientes objetivos:

- Conocer si estos alumnos alcanzan el grado de comprensión lectora considerado para este nivel.
- Estimar si este grado de comprensión es similar en los diferentes tipos textuales trabajados.
- Conocer la relación que existe entre las distintas

variables personales, escolares y familiares, y el nivel de comprensión lectora.

Método

Se empleó una metodología empírico-analítica con un diseño ex-post-facto (Mateo, 2000 in Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 33). Se trata, pues, de una investigación descriptiva con dos partes bien diferenciadas: la primera, consistente en reflejar el grado de desarrollo de la competencia de comprensión lectora en la prueba ACL-6 (*Avaluació de la Comprensió Lectora-6*) de Catalá *et al.* (2008); y la segunda, de análisis de las relaciones entre las variables mencionadas.

Participantes en el estudio

En el estudio, realizado durante el curso 2011-2012, participaron los alumnos de los tres grupos de 6.º de E.P. de un centro público melillense, curso con una población de 78 estudiantes, número reducido a una muestra intencional de 53 (47% varones y 53% chicas), una vez descartado el alumnado monolingüe y aquel con necesidades específicas de apoyo educativo.

La población general del centro procede de familias con un nivel socioeconómico medio-bajo. El 90% es de origen mazigio (bereber) y el 10% restante, de origen europeo peninsular. Todos son de nacionalidad española y emplean el español como lengua vehicular de la enseñanza, aunque los bereberes mantengan su lengua de origen en el ámbito familiar.

Variables del estudio

La investigación manejó como *variable dependiente* el nivel de comprensión lectora y como *variables independientes*: el sexo, la lengua de uso más frecuente, el rendimiento académico según las calificaciones del trimestre anterior a la aplicación de la prueba en las materias de Lengua castellana y literatura, Matemáticas y Conocimiento del medio, asignaturas que exigen comprensión lectora; y el nivel académico de los padres.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Con el propósito de evaluar la comprensión lectora de los alumnos se empleó la prueba ACL-6 (Catalá *et al.*, 2008); además, se recurrió a un cuestionario sociodemográfico (véase Anexo) para conocer la relación entre las variables de investigación.

² La mazigia o bereber es una lengua milenaria circunscrita hoy al espacio medio y norte africano desde el valle del Nilo al océano Atlántico y desde el Mediterráneo al Sáhara meridional. Para sus usuarios es una lengua oral, pues, aunque existe su escritura *tifinagh*, hoy *neo-tifinagh*, sólo es conocida por sus estudiosos (Rico, 2004).

La prueba ACL-6

Esta prueba individual está diseñada para alumnos de 6.º de E.P. con el fin de evaluar la comprensión lectora a partir de diferentes textos pertenecientes al currículo de E.P., por lo que son objeto de aprendizaje en los centros (Camps, 2012), y con respuestas a ítems que recogen las cuatro dimensiones básicas de esta destreza: literal, reorganización de la información, inferencial y crítica, siguiendo la conocida taxonomía de Barrett (1968) con aportaciones posteriores. En ella, el alumno ha de inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, secuenciar y emitir juicios sobre lo leído.

La batería ACL está formada por pruebas estandarizadas, baremadas y validadas con muestras amplias de alumnos bilingües de centros catalanes, con alumnos de la Comunidad de Madrid y, posteriormente, con los del centro participante.

Para comprobar la fiabilidad de los cuestionarios se empleó el coeficiente KR-20, análogo al Alfa de Cronbach, dando un valor de $r_{\alpha} = .761$, considerado alto al hallarse entre .61 y .80, valores idóneos para pruebas que miden el rendimiento académico (Magnusson, 1990), por lo que el instrumento empleado para la recogida de información goza de una confiabilidad aceptable. Además, la prueba aplicada a los alumnos de este estudio obtuvo un índice de Alfa de Cronbach de $\alpha = .737$, semejante al índice KR-20 del cuestionario original.

ACL-6 consta de 10 textos con 36 ítems dicotómicos, relacionados con las distintas áreas curriculares. En la investigación de Melilla, los textos que parecían más alejados del contexto del alumnado fueron sustituidos por otros adaptados al entorno local: textos ACL6.7a-b y ACL-6.9, el primero se refiere a una excursión a pueblos marroquíes cercanos a Melilla, actividad habitual entre muchos de los habitantes de la ciudad, sobre todo los bereberes que tienen familiares en ellos; el segundo trata sobre una cena fuera de casa, para lo que se han modificado algunos restaurantes y la carta de los mismos, con platos propios de la zona. Para esta adaptación se contó con la colaboración de docentes del centro como expertos y conocedores de la situación concreta.

Para analizar las respuestas a los ítems de ACL-6 se emplearon como referencia los decatipos con valores que van de 1-2 (muy bajo) a 10 (muy alto) (Catalá *et al.*, 2008).

El cuestionario sociodemográfico

Este instrumento permitió conocer los factores personales, escolares y familiares que pueden relacionarse con la comprensión lectora de los alumnos. Se atendió en su diseño a la temática de estudio, a los objetivos de la investigación y a las variables que, según una revisión de la literatura, influyen en la destreza.

El cuestionario está constituido por 12 ítems distribuidos en dos dimensiones: la primera, referida al sexo, la lengua frecuente de los alumnos y el nivel educativo

de los padres; y la segunda, correspondiente a los ítems que delimitan circunstancias escolares vinculadas a la prueba ACL-6, como es el rendimiento en las materias instrumentales del currículo escolar, para lo que se recurrió a los registros oficiales del centro educativo.

Procedimiento

Tras la autorización de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, la implementación de la prueba y del cuestionario se realizó a mediados del segundo trimestre del curso, periodo idóneo al salvar la inestabilidad que supone el inicio y término de un año académico, más aún al finalizar la etapa de E.P.

Ocupó dos sesiones escolares de dos días consecutivos, a primera hora de la mañana, bajo condiciones favorables para el alumnado, advirtiéndole de que en ACL-6 no debía mostrar rapidez ni memoria, sino una lectura atenta para elegir, en cada caso, la única opción que consideraba correcta.

El análisis de los datos se realizó en dos niveles. Primero, se utilizó estadística descriptiva para los datos obtenidos en la prueba y el cuestionario sociodemográfico. Luego, se procedió a un análisis inferencial para comprobar la relación de las variables independientes con los datos obtenidos en ACL-6.

Un paso previo al análisis descriptivo e inferencial fue el estudio de los resultados de los instrumentos empleados para determinar su aproximación a una distribución normal con el paquete estadístico SPSS 17.0. En principio, se emplearon pruebas para ver la normalidad de la población, dado que era pequeña, se usó la de *Shapiro-Wilk*, con resultados de $W = .961$ y $p = .083$, por lo que se optó por emplear estadísticos no paramétricos.

Resultados

Análisis y resultados de la prueba ACL-6

Realizado el análisis estadístico, se apreció que el promedio de los resultados de los participantes fue de 13 ptos., valor bajo en una puntuación de 0 a 36 y con la evaluación hecha en el ecuador del curso. La puntuación máxima obtenida fue de 28 ptos. (nivel 9), mientras que la mínima fue de 4 (nivel 1). La Tabla 1 muestra las puntuaciones por niveles de la prueba.

El 75% de los alumnos no llega a la media esperada para su curso y sólo un 25% presenta una competencia lectora adecuada o más que adecuada.

Para descubrir los resultados de ACL-6 según los textos que incluye y que corresponden a los niveles de comprensión de los estudiantes, se analizó cada una de las preguntas de ACL-6, el porcentaje de no respuesta (en este caso, de 0%), el grado de dificultad (según el porcentaje de alumnos que contesta correctamente) y un análisis ítem a ítem a partir del porcentaje de aciertos (Tabla 2).

Tabla 1. Puntuación de los alumnos en la prueba ACL-6.
Table 1. Students' scores in ACL-6 test.

Porcentaje alumnos	Decatipo ACL-6	Nivel de comprensión lectora (n.º de aciertos)
34%	1–2	Muy bajo (0-10)
17%	3	Bajo (11-13)
24%	4	Moderadamente bajo (14-16)
19%	5–6	Medio (17-19)
4%	7–8	Moderadamente alto (22-27)
2%	9	Alto (28-30)
0%	10	Muy alto (31-36)

Tabla 2. Resultados globales según los procesos de comprensión.

Table 2. Overall results according to reading processes.

Dimensión de comprensión lectora	Porcentaje aciertos
Comprensión literal	38%
Reorganización de la información	31%
Comprensión inferencial	38%
Comprensión crítica	37%

El nivel de comprensión en los diferentes textos, según porcentajes de aciertos, es el siguiente: en los textos literarios (narrativos y poéticos) los aciertos fueron del 40.7%, en los textos informativos (expositivos), de 39% y en los interpretativos, de 29.6% (Figura 1).

Análisis y resultados según las diferentes variables junto al índice de comprensión lectora

La siguiente información se obtuvo de las respuestas al cuestionario sociodemográfico. En estos análisis se consideró, en general, un valor del nivel de significación de $\leq .05$.

Sexo

En la Tabla 3 se comparan los resultados por sexo según los niveles de comprensión.

En porcentajes amplios, el 88% de los chicos y el 66% de las chicas no llegan al nivel medio en comprensión lectora. Sólo el 12% de los varones y el 24% de las féminas están en la normalidad. Los niños no tienen representación

en los niveles superiores. Según estos datos, empleando el estadístico U de Mann-Whitney existen diferencias significativas en los resultados en la prueba ACL atendiendo al sexo de los alumnos ($U= 219.00$; $p= .027$), las niñas obtienen mejor puntuación (Tabla 4).

Lengua más frecuente

No hay diferencias significativas según la lengua más frecuente de los alumnos, español o bereber, atendiendo a los resultados de la prueba ACL-6 ($U= 248.50$; $p= .470$). No obstante, aquellos que han logrado las mejores puntuaciones en la prueba tienen por L1 el bereber y como lengua más frecuente el español. El 72% de los alumnos habla el español como lengua asidua; mientras que el 28% utiliza el bereber.

Rendimiento académico en Lengua castellana y Literatura, Matemáticas y Conocimiento del medio

La Tabla 5 refleja un análisis descriptivo de las calificaciones escolares en las diferentes materias así como de las obtenidas en la prueba ACL-6.

Comparando las puntuaciones de los alumnos en la prueba ACL-6 y sus calificaciones en las tres asignaturas curriculares (Tabla 6), se comprueba que existen diferencias significativas en función de estas calificaciones (Lengua: $\chi^2= 12.607$; $g/ = 3$; $p= .006$; Matemáticas: $\chi^2= 8.046$; $g/ = 3$; $p= .045$; Conocimiento del medio: $\chi^2= 15.515$; $g/ = 3$; $p= .001$).

En relación con el rendimiento académico, las puntuaciones más bajas en ACL-6 la presentan los alumnos que han suspendido en las asignaturas de Lengua y Matemáticas, y a la inversa, altas calificaciones en ambas coinciden con un alto porcentaje de aciertos en ACL-6. En lo que concierne a Conocimiento del medio, los alumnos que han superado la prueba comprensiva han aprobado la asignatura, mientras que de aquellos que no la han superado, solo el 8% ha suspendido (Tabla 5).

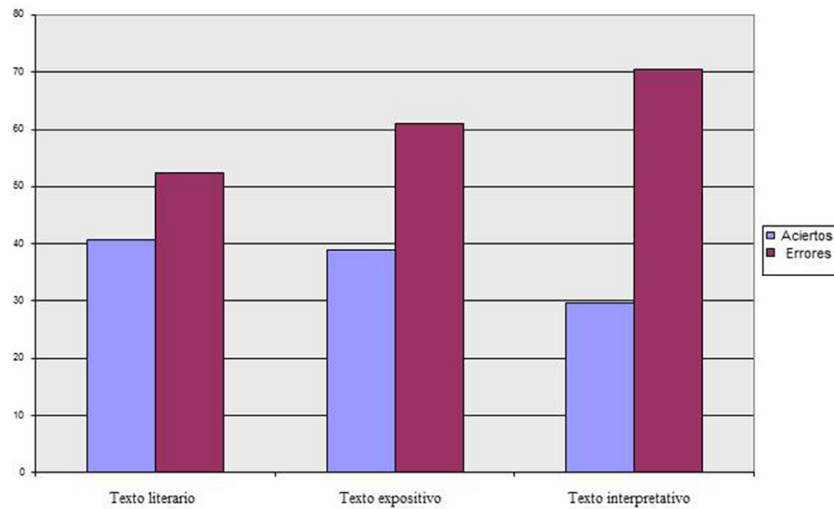


Figura 1. Porcentajes de aciertos y errores según la tipología textual.

Figure 1. Percentages of successes and mistakes according to text typology.

Tabla 3. Porcentajes de resultados en niveles de ACL-6 según el sexo.

Table 3. Percentages of ACL-6 results according to sex.

Niveles ACL-6	1-2 (muy bajo)	3 (bajo)	4 (moderado bajo)	5-6 (medio)	7-8 (moderado alto)	9 (alto)	10 (muy alto)
Niños	46%	21%	21%	12%	0%	0%	0%
Niñas	24%	14%	28%	24%	7%	3%	0%

Tabla 4. Estadísticos de contraste en función de la variable sexo.

Table 4. Inferential Statistics (Mann–Whitney *U* test) in relation to the sex variable.

ACL	Sexo		U	Sig.
	Niño	$\bar{x} = 10.91$		
	Niña	$\bar{x} = 14.32$		
			219.00	.027

Nivel de estudios de los padres

Para conocer la relación existente entre los estudios paternos y la capacidad lectora de sus hijos se analizó el nivel académico de cada progenitor y su comparación con las puntuaciones en ACL-6.

Según los datos obtenidos, en lo referente al padre, el 15% no está diplomado en E.P., casi la media de ellos (45%) tiene cursada esta etapa, seguida, muy de lejos, por padres con estudios de Secundaria (28%); sólo un 6% tiene estudios universitarios. Pero no existen diferencias significativas en la comparación de las variables mencionadas ($\chi^2 = 5.007$; $p = .415$).

La formación de las madres es ligeramente inferior a la de los padres. Lo más relevante es que hay el doble de madres que de padres sin estudios primarios (30%). En la comparación de las puntuaciones medias de las variables tampoco existen diferencias significativas ($\chi^2 = 2.602$; $p = .761$).

Discusión de los resultados

Para la discusión se han dividido los resultados obtenidos en cuatro bloques: los derivados de la implementación de la prueba de comprensión lectora, los

Tabla 5. Comparaciones entre los niveles de ACL-6 y las calificaciones en las asignaturas.**Table 5.** Comparisons between ACL-6 levels and the academic qualification results.

ACL-6		Calificaciones escolares	Porcentaje alumnos		
Porcentaje alumnos	Decatipo ACL-6		Lengua	Matemáticas	Conocimiento medio
34%	1-2 (Muy bajo)	Suspenso	28%	21%	8%
17%	3 (Bajo)				
24%	4 (Moderadamente bajo)	Aprobado	23%	23%	23%
19%	5-6 (Medio)	Notable	30%	40%	36%
4%	7-8 (Moderadamente alto)				
2%	9 (Alto)	Sobresaliente	19%	17%	34%
0%	10 (Muy alto)				

Tabla 6. Estadísticos de contraste en función de las distintas materias escolares.**Table 6.** Inferential Statistics (Kruskal-Wallis test) for different school subjects.

Rendimiento por materia (calificaciones)		ACL	Kruskal-Wallis (χ^2)	Sig.
Lengua	Suspenso	$\bar{x} = 9.27$	12.607	.006
	Aprobado	$\bar{x} = 12.17$		
	Notable	$\bar{x} = 14.00$		
	Sobresaliente	$\bar{x} = 17.50$		
Matemáticas	Suspenso	$\bar{x} = 10.64$	8.046	.045
	Aprobado	$\bar{x} = 11.92$		
	Notable	$\bar{x} = 12.43$		
	Sobresaliente	$\bar{x} = 18.11$		
Conocimiento del medio	Suspenso	$\bar{x} = 10.75$	15.515	.001
	Aprobado	$\bar{x} = 8.00$		
	Notable	$\bar{x} = 14.26$		
	Sobresaliente	$\bar{x} = 15.22$		

relacionados con las características individuales de los alumnos, aquellos vinculados al rendimiento académico en las asignaturas estudiadas y los referidos a la formación académica de los padres.

La comprensión lectora según ACL-6

Comparando los resultados de esta investigación con los obtenidos por Catalá *et al.* (2008) con la misma prueba ACL-6, los primeros, con un promedio de 13 ptos., presentan 6.2 ptos. menos frente a los de las autoras (19.2 ptos). La puntuación máxima en el primer caso fue de 28 ptos. (nivel 9) frente a los 34 (nivel 10) de Catalá *et al.*

Sólo el 25% de los participantes comprende la información explícita del texto y sabe responder a las preguntas literales sobre él, siempre que la información esté fácilmente localizada en un lugar concreto de este texto. Además, tiene una comprensión global: reconoce las líneas generales del texto, su idea básica y sus destinatarios, pero encuentra grandes dificultades en un tipo de lectura que exige mayor destreza de pensamiento. Por ejemplo, para decidir cuál de varias posibilidades expresa la finalidad de un texto, tiende a elegir aquellas que se refieren a la más general, sin considerar el contexto específico.

Igualmente, tiene dificultades a la hora de buscar información para justificar una premisa o comprobar una suposición, o cuando esa información debe cumplir varios requisitos o relacionar sus conocimientos, sean de la vida real sean de la escuela, para interpretar el texto; asimismo, tiene problemas para emitir juicios críticos sobre sus contenidos. Esto es consecuencia de lo que señala Ramos (2003) acerca de la necesidad de que en las prácticas escolares se privilegie la interpretación y el análisis de las ideas textuales. La comprensión lectora requiere poner en juego muchas actividades cognitivas –identificar, formular hipótesis, inferir...– cuya implicación hace posible o impide la elaboración de un significado (Alonso, 2005; Kintsch, 1998).

Por otra parte, los diferentes informes PIRLS (IE, 2007a; INEE, 2012a) y PISA (IE, 2007b, 2010a) destacan cinco procesos básicos que, de menor a mayor rango de rendimiento, constituyen la base de la plena comprensión textual: obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión, y valoración del contenido y la forma de un texto. Es decir, la competencia lectora no sólo implica obtener datos de un texto, sino también activar conocimientos sobre su contenido y estructura. Las evaluaciones mencionadas manifiestan la dificultad de los alumnos españoles en los dos últimos procesos señalados (reflexión y valoración).

Las puntuaciones logradas por los alumnos del estudio están en la misma línea: hay una mayor dificultad de comprensión de un texto interpretativo donde el lector desarrolla constantemente su capacidad de análisis y crítica.

Como lo señalado por diferentes autores acerca de la distinta dificultad de los textos según su tipología (Graesser y Goodman, 1985; Pérez, 2003, 2005; Vidal-Abarca y Gilabert, 2002), los resultados del estudio reflejan que el menor porcentaje de aciertos corresponde a los textos interpretativos de gráficos y datos (29.66%), les preceden los informativos-expositivos (39% de aciertos), mientras que los alumnos comprenden más fácilmente los textos literarios (40.70% de aciertos). En términos de propósitos de lectura, los resultados españoles de las ediciones de PIRLS 2006 y 2011 muestran igualmente una ligera preferencia hacia los textos literarios frente a los informativos (IE, 2007a; INEE, 2012a).

Respecto a las dimensiones básicas de la comprensión lectora que revelan las puntuaciones en ACL-6, se advierte que a los participantes les cuesta elaborar suposiciones sobre el contenido a partir de la información leída, tienden a una lectura pasiva. En cuanto a la comprensión literal, más del 50% de ellos tiene problemas para comprender literalmente el texto, siendo la dimensión lectora más básica. Tienen dificultades en la comprensión inferencial, cuando se trata de establecer conexiones lógicas entre los datos del texto para su interpretación, los resultados reflejan el predominio de errores sobre aciertos y que las diferencias entre comprensión inferencial y crítica no son muy relevantes. Cabe señalar también la incapacidad de más del 75% de los alumnos para reorganizar la información leída, para la que es imprescindible la lectura interpretativa, su destreza menos desarrollada. Vázquez (2006) obtiene resultados similares al emplear la misma prueba ACL-6 con un grupo de 70 alumnos mexicanos de 6.ª de Primaria y señala nula puntuación de estos en las dimensiones de lectura interpretativa y crítica.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Carreño (2000) y Escurra (2003) con alumnos del mismo nivel. En el primer trabajo, el rendimiento en las dimensiones literal e inferencial es significativamente inferior al esperado en 6.º curso. Igualmente ocurre con los resultados de Escurra, que, además, son peores en los centros públicos que en los privados, añadiendo que los de la comprensión inferencial están por debajo de los de la literal en alumnos de distinto sexo y de ambos tipos de centro, lo que llevaría a pensar que el nivel socioeconómico de los alumnos no fue determinante en el grado de comprensión lectora alcanzado.

Por otra parte, respecto a las evaluaciones oficiales, aunque la edad de los alumnos participantes en ellas no se corresponde con la de este estudio, los resultados, tomados discretamente como referentes, reflejan mucha similitud con los obtenidos por España en PISA 2009 (IE, 2010a) –donde Melilla, con media de 399 ptos., ocupa el último puesto nacional–. Esta semejanza tiene que ver, estadísticamente, con el alto porcentaje (27% de alumna-

do) situado en el nivel 2 –nivel mínimo de competencia–, que también unido a los alumnos del nivel 1 suman un 47% del total de los alumnos españoles. Algo parecido sucede con los participantes del estudio, de los que el 34% están en un nivel insuficiente (1-2). Por otra parte, preocupa el bajo porcentaje (3% de alumnos) en el nivel 5 (alto rendimiento) de PISA; en cuanto a los alumnos de esta investigación, sólo el 2% de ellos ha logrado el nivel de excelencia (9-10).

En cuanto al estudio PIRLS, tanto en 2006 (IE, 2007a) como en 2011 (INEE, 2012a), ambas ediciones con resultados muy similares, los alumnos españoles reflejaron un nivel ligeramente superior al promedio internacional con 513 pts. y la distribución siguiente: hay un porcentaje no excesivo, pero mejorable, de alumnos en niveles bajos (28%), una proporción amplia en los niveles intermedios (41%), pero limitada en los superiores (31%, frente a los 46% de la media de países europeos). Estos resultados se diferencian, en cierta medida, de los obtenidos en la investigación que nos ocupa: el 34% de alumnos en niveles bajos, una proporción moderada en los niveles intermedios (24%), pero solo un 2% en los niveles superiores.

En cuanto a las dimensiones lectoras, englobadas en dos en PIRLS, en 2006 el rendimiento de los alumnos españoles es ligeramente superior en la lectura valorativa, en cambio, en la edición de 2011, lo es en la lectura inferencial. No obstante, las diferencias son mínimas entre ambas dimensiones en las dos evaluaciones.

Relación entre las características individuales y la comprensión lectora

En lo referente al *sexo* del alumnado, las niñas tienen mejores puntuaciones que los niños, la diferente evolución de niños y niñas puede estar relacionada con estos resultados, de igual manera que la edad: los alumnos pueden mostrar mayor dispersión de atención que las alumnas entre los 11 y 12 años. Algunas investigaciones coinciden con estos resultados (CES, 2009; Delgado *et al.*, 2005; IE, 2007a, 2007b, 2011; INEE, 2012a; Sánchez, 2010), mientras que otras señalan que esa tendencia a una mejor lectura comprensiva en las chicas sólo ocurre en los primeros estadios lectores (Morles, 1999).

Respecto a la variable *lengua más frecuente* de cada alumno, PIRLS 2006 (IE, 2007a) presenta datos que constatan que la lengua hablada en el hogar de los alumnos de familias inmigrantes no afecta significativamente a su rendimiento académico, incluida la competencia lectora. Hay estudios en la C.A. de Melilla que demuestran que, junto a factores socioculturales, si interfiere en ese rendimiento en el caso de alumnos de origen bereber con escaso dominio del español cuando se comparan habilidades lingüísticas de estos niños con las de los chicos monolingües en español; estos estudios intentan buscar en esta variable una de las principales causas del alto índice

de fracaso, absentismo y abandono escolar en Melilla (Herrera y Defior, 2005; Mesa, 2000; Mesa y Sánchez, 1996). En ellos se constató, también, que en alumnos bereberes de nivel socioeconómico alto o escolarizados con alumnos monolingües de español, estas puntuaciones inferiores no aparecen.

Por otra parte, en un trabajo reciente sobre los índices y factores del abandono escolar temprano en Ceuta y Melilla (Sánchez, 2010), se comprobó que el perfil del alumno que abandona sus estudios prematuramente corresponde a una persona (hombre o mujer) de entre 16 y 17 años de edad, de origen bereber, que usa tanto el español como el mazigio en su vida diaria, aunque éste sea más usado en el contexto familiar, y cuyos mayores déficits académicos radican en la comprensión lectora.

Tomando estos resultados en su conjunto, se desprende que no sólo la L1 sino, de forma implícita, la de uso más frecuente es una variable por considerar para predecir y explicar el menor rendimiento escolar de los alumnos bereberes. A pesar de estos datos, en la realidad concreta de los participantes en este estudio, el empleo más frecuente de una u otra lengua de la ciudad no ha producido diferencias significativas ($U= 248.50$; $p=.470$), es decir, la lengua que empleen de forma habitual no guarda relación con los niveles de comprensión lectora alcanzados por ellos. No obstante, los alumnos que han logrado mejores puntuaciones en la prueba tienen por L1 el mazigio y como más frecuente el español.

Relación entre el rendimiento académico y la comprensión lectora

La comprensión lectora es una habilidad que trasciende a todas las materias del currículo y, como tal, las consecuencias de realizarla insatisfactoriamente repercutirán en el rendimiento general del estudiante (Solé, 2012), como señala Echevarría (2004, p. 141), “es un excelente predictor del desempeño académico de los estudiantes”. Si bien, cuando la lectura tiene fines recreativos, la repercusión en el ámbito académico es aún mayor (Gil, 2011).

De las tres áreas instrumentales curriculares cuyos resultados se analizan en este estudio (Lengua castellana y literatura, Matemáticas y Conocimiento del medio) es la primera la que acapara el mayor número de suspensos. Al contrastar las puntuaciones en ACL-6 y las calificaciones escolares, se corrobora la relación de la destreza lectora con el rendimiento de los alumnos; de ahí que los que presentan un alto rendimiento escolar manifiestan también un nivel elevado de comprensión lectora.

Numerosas investigaciones relacionan ambas variables en diferentes etapas educativas, desde la escolaridad inicial hasta la formación de adultos, y todas, como la presente, ofrecen resultados similares (Aliaga, 2000; Cromley, 2009; Rinaudo y González, 2002; Sánchez, 2010; Vázquez, 2006; entre otros).

Relación entre la formación académica de los padres y la comprensión lectora de los hijos

No existen diferencias significativas si se relaciona el nivel de estudios del padre con los resultados de ACL-6 ($\chi^2= 5.007$; $p= .415$) ni con el de la madre ($\chi^2= 2.602$; $p= .761$), es decir, los estudios de ambas figuras no están relacionados con los niveles de comprensión lectora de los hijos, resultados semejantes a los obtenidos por Sánchez (2010) en el mismo entorno geográfico pero con informantes mayores que abandonaron prematuramente sus estudios, donde se comprobó que tampoco existía tal correlación con los resultados académicos de los hijos (incluida la destreza lectora). Aunque se contradicen con los resultados de otras investigaciones que afirman que cuando el nivel de los padres está determinado por una escolaridad incipiente o inexistente, es más fácil que los hijos no tengan un rendimiento escolar satisfactorio (Casquero y Navarro, 2008; Escardíbul, 2008; Jiménez, 2009; Jiménez y Hernández, 2011; Marchesi, 2003; Mari-Klose, 2009; OECD, 2004; Pajares, 2005); de hecho, el informe PISA 2006 (IE, 2007b) lo señala como factor influyente aunque no determinante. En PIRLS 2011 (INEE, 2012a, p. 83) se obtienen conclusiones parecidas pero confirman que “España es uno de los países en donde menos influye el nivel socioeconómico en el rendimiento académico de los hijos”, refiriéndose al nivel de formación de los padres.

Conclusiones

La prueba ACL-6, que asocia diferentes textos y dimensiones lectoras, es una herramienta muy útil para el docente-investigador al ofrecer suficiente información para analizar y comparar la capacidad lectora con el desarrollo de las habilidades de pensamiento. Ello posibilitará un mejor diagnóstico del grupo clase para planificar sus acciones pedagógicas encaminadas a promover la práctica de las destrezas más carenciales.

A partir de los datos obtenidos en este estudio y en relación con los resultados de la prueba ACL-6 y los objetivos planteados, se constata lo siguiente:

- El rendimiento en comprensión lectora de los alumnos bilingües de 6.º curso de E.P. del centro participante es inferior al esperado para su nivel, sólo el 25% de ellos consigue superar el nivel de comprensión que se le presupone para un curso que finaliza la E.P.
- El nivel de comprensión de los alumnos es similar en los diversos tipos de textos trabajados (literarios, informativos e interpretativos).
- Respecto a los procesos de comprensión lectora, el nivel de comprensión literal, el más básico, plantea dificultades para más de la mitad de los alumnos; la mayoría carece de estrategias para

establecer conexiones lógicas entre los datos de un texto para su interpretación (comprensión inferencial); el nivel de comprensión crítica es similar al resto; y, en cuanto a la interpretativa, más del 75% del alumnado es incapaz de reorganizar la información leída, convirtiéndose en la destreza menos desarrollada de estos alumnos.

- Según las características personales, las niñas obtienen mejores valores que los varones; no existe relación de la lengua de uso más frecuente de los alumnos con el nivel de comprensión lectora, aunque los que emplean habitualmente el español (72%) logran mejores resultados que los que usan el bereber (28%).
- En cuanto al rendimiento escolar, los alumnos con buena puntuación en la prueba de comprensión lectora tienen mejores calificaciones en Lengua castellana y literatura y en Conocimiento del medio, existiendo menor correlación con las de Matemáticas.
- El nivel de estudios de los progenitores no está relacionado con la capacidad lectora de sus hijos.

Actualmente, después de analizar los resultados de este estudio, el único realizado sobre la comprensión lectora de alumnos bilingües de la ciudad de Melilla, los autores prevén trabajar en la misma línea con una muestra mayor y más variables de investigación (hábito lector y competencia léxica) con el fin de que sus derivaciones dinamicen propuestas de mejoras de la competencia lectora en una población escolar que tiene los peores índices académicos y de abandono escolar del territorio español.

Referencias

- ACQUARONI, R. 2004. La comprensión lectora. In: J. SÁNCHEZ; I. SANTOS (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, p. 943-967.
- ALIAGA, N.G. 2000. *Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un programa de formación docente a distancia*. Lima, Perú. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 203 p.
- ALONSO, J. 2005. Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, Número extraordinario:63-93.
- BARRETT, T.C. 1968. Taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading comprehension. In: H.M. ROBINSON (ed.), *Innovation and change in reading instruction*. Chicago, University of Chicago Press, p. 17-23.
- CALERO, J.; CHOI, A.; WAISGRAIS, S. 2010. Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, Número extraordinario:225-256.
- CAMPS, A. 2012. La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59:23-41.
- CARREÑO, M. (ed.). 2000. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid, Síntesis, 287 p.

- CASQUERO, A.; NAVARRO, M.L. 2008. El abandono escolar temprano en el periodo LOGSE. In: I. NEIRA; N. PORTO; N. LAMELAS; A. FILGUEIRA; A. VAQUERO; S. FERNÁNDEZ; E. VIEIRA (coords.), *Investigaciones en Economía de la Educación*, 3. Santiago de Compostela, AEDE, p. 173-181.
- CATALÁ, G.; CATALÁ, M.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. 2008. *Evaluación de la comprensión lectora*. 2ª ed., Barcelona, Graó, 221 p.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES). 2009. *Sistema Educativo y Capital Humano* (Informe 01/2009). Madrid, CES, 267 p.
- CROMLEY, J.G. 2009. Reading Achievement and Science Proficiency: International Comparison from the Programme on International Students Assessment. *Reading Psychology*, 30(2):89-118. <http://dx.doi.org/10.1080/02702710802274903>
- DELGADO, A.E.; ESCURRA, L.M.; ATALAYA, M.C.; ÁLVAREZ, C.L.; PEQUEÑA, J.; SANTIVÁÑEZ, R.W. 2005. Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4.º a 6.º grado de Primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 8(1):51-85.
- ECHEVERRÍA, E. 2004. *Filosofía para niños*. México, SM, 248 p.
- ESCARDÍBUL, J.O. 2008. Los determinantes del rendimiento educativo en España. Un análisis a partir de la evaluación de PISA-2006. In: I. NEIRA; N. PORTO; N. LAMELAS; A. FILGUEIRA; A. VAQUERO; S. FERNÁNDEZ; E. VIEIRA (coords.), *Investigaciones en Economía de la Educación*, 3. Santiago de Compostela, AEDE, p. 153-161.
- ESCURRA, M. 2003. *Comprensión de lectura y velocidad en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima*. *Persona*, 6:99-134. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110006>. Acceso el: 27/03/2012.
- GIL, J. 2011. Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Educación XXI*, 14(1):117-134.
- GRAESSER, A.C.; GOODMAN, S.H. 1985. Implicit knowledge, question answering, and the representation of expository text. In: B.K. BRITTON; J.B. BLACK (eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 109-171.
- HERRERA, L.; DEFIOR, S.A. 2005. Procesamiento fonológico en niños con lengua materna española y *tamazight*. In: J.M. ORO; J. ANDERSON; J. VARELA (coords.), *La enseñanza de las lenguas en una Europa multicultural*. Santiago de Compostela, Universidade, p. 311-322.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE). 2007a. *PIRLS 2006. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora de la IEA* (Informe español). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 170 p.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE). 2007b. *PISA 2006. Programa para la evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE* (Informe español). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 126 p.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE). 2010a. *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos de la OCDE* (Informe español). Madrid, Ministerio de Educación, 207 p.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE). 2010b. *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso* (Informe de resultados). Madrid, Ministerio de Educación, 217 p.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE). 2011. *Evaluación general de diagnóstico 2010. Educación Secundaria. Segundo curso* (Informe de resultados). Madrid, Ministerio de Educación, 270 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. 2013. *Cifras de Población y Censos Demográficos*. Madrid, INE. Disponible en: www.ine.es. Acceso el: 20/02/2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE). 2012a. *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. IEA. (Informe español). Vol. 1. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 234 p. Disponible en: www.mecd.gob.es/inee. Acceso el: 20/12/2012.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE). 2012b. *Ítems liberados. Evaluación de Educación Primaria. Versión 1.0*. Disponible en: www.educacion.gob.es/dctm/inee. Acceso el: 08/09/2012.
- JIMÉNEZ, D. 2009. *Estilos de crianza y su relación con el rendimiento académico: análisis y propuestas de intervención*. Ciudad de México, México. Tesis doctoral. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 223 p.
- JIMÉNEZ, D.; HERNÁNDEZ, I. 2011. Intervención clínica a diadas madre-hijo para mejorar la conducta social y el aprovechamiento escolar en el nivel básico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2):68-89. Disponible en: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num2/Vol14No2Art5.pdf>. Acceso el: 09/01/2012.
- KINTSCH, W. 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, Cambridge University Press, 480 p.
- MAGNUSSON, D. 1990. *Teoría de los tests*. México, Trillas, 318 p.
- MARCHESI, A. 2003. *El fracaso escolar en España* (Documento de trabajo 11/2003). Madrid, Fundación Alternativas. Disponible en: <http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/el-fracaso-escolar-en-espana>. Acceso el: 15/11/2011.
- MARÍ-KLOSE, P. (coord.). 2009. *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona, Fundación Caixa Catalunya, 297 p.
- MESA, M.C. 2000. *Motivación hacia el aprendizaje y estilos atributivos sobre las causas del éxito/fracaso escolar en un contexto multicultural*. Granada, España. Tesis doctoral. Diputación Provincial, 576 p.
- MESA, M.C.; SÁNCHEZ, S. 1996. *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid, Laboratorio de Estudios Interculturales y CIDE, 91 p.
- MORLES, A. 1999. El proceso de la comprensión en la lectura. *Revista latina de pensamiento y lenguaje*, 4(2B):279-293.
- MULLIS, I.V.S.; KENNEDY, A.M.; MARTIN, M.O.; SAINSBURY, M. 2004. *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*. Chestnut Hill, Boston College, 113 p.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). 2004. *Learning for tomorrow's first results from PISA 2003*. Paris, OECD, 477 p.
- PAJARES, R. 2005. *Resultados en España del estudio PISA 2000: Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2000infncional.pdf?docum entId=0901e72b8011069b>. Acceso el: 25/01/2012.
- PÉREZ, M.J. 2003. *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de 12 años*. Madrid, España. Tesis doctoral. Universidad Complutense, 693 p.
- PÉREZ, M.J. 2005. Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, Número extraordinario:121-138.
- RAMOS, F. 2003. *Pedagogía de la lectura en el aula. Guía para maestros*. México, Trillas, 112 p.
- RICO, A.M. 2004. Las hipótesis del análisis contrastivo y de la identidad referidas a los errores en la adquisición del español-L2 de alumnos de origen mazigio. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla*, 34:177-194.
- RNAUDO, M.C.; GONZÁLEZ, A.G. 2002. Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Lectura y vida*, 23:1-12. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Rinaudo.pdf. Acceso el: 14/12/2011.
- RODRÍGUEZ, D.; VALLDEORIOLA, J. 2009. *Metodología de la investigación*. Barcelona, UOC, 82 p.
- SÁNCHEZ, S. (dir.). 2010. *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid, Ministerio de Educación, 325 p.
- SOLÉ, I. 2012. Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59:43-61.
- TRUJILLO, F. 1999. Modelos textuales en la enseñanza de la escritura en el contexto del sistema educativo. In: A. ROMERO; M.E. FERNÁNDEZ; E. GÓMEZ-VILLALBA; C.L. GONZÁLEZ; M.

MORENO, C. PÉREZ, F. ROMERO (eds.), *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada, Grupo Editorial Universitario, p. 639-646.

VÁZQUEZ, M.E. 2006. *El nivel de comprensión lectora en sexto grado de Primaria (Tesina)*. México D.F., Universidad Pedagógica Nacional, 81 p. Disponible en: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/24128.pdf>. Acceso el: 09/06/2012.

VIDAL-ABARCA, E.; GILABERT, R. 2002. Revisión de textos: cómo

hacer mejores textos expositivos para el aprendizaje. In: J.A. LEÓN (coord.), *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender*. Madrid, Pirámide, p. 185-203.

Submitido: 01/04/2013

Aceito: 23/02/2014

Ana M. Rico-Martín

Universidad de Granada, Campus de Melilla
Facultad de Educación y Humanidades
Calle Santander, 1,
52071, Melilla, España

Amaruch Mohamedi-Amaruch

Colegio de Educación Infantil y de Primaria (CEIP) "España"
Plaza María Astigarraga, s/n
52001, Melilla, España

Anexos Annexes

Apéndice 1. Cuestionario sociodemográfico.

Appendix 1. Sociodemographic questionnaire.

Nombre y apellidos:

A1. Curso:

DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

A2. Edad:

A3. Sexo:

☐ Hombre ☐ Mujer

A4. Lengua materna

☐ Español ☐ Bereber (Tamazight) ☐ Otra ¿Cuál?

A5. Lengua de uso más frecuente: (Señala sólo una opción)

☐ Español ☐ Bereber (Tamazight) ☐ Otra ¿Cuál?

A6. Años de escolarización:

Calificaciones del trimestre anterior:

A7. Lengua castellana y literatura:

A9. Conocimiento del Medio:

A8. Matemáticas:

A10. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu padre?

- ☐ INFERIOR A EDUCACIÓN PRIMARIA (no sabe leer y escribir o sabiendo leer y escribir, ha estado menos de 5 años en el colegio)
- ☐ EDUCACIÓN PRIMARIA (ha estado más de 5 años en la escuela pero no tiene el Graduado Escolar)
- ☐ EDUCACIÓN SECUNDARIA (Graduado Escolar o Bachiller Elemental)
- ☐ CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO (Técnico Auxiliar o FP 1/ Grado Medio)
- ☐ BACHILLERATO (BUP o Bachiller Superior)
- ☐ CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR (Técnico Superior o FP 2/Grado Superior)
- ☐ ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

A11. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu madre?

- ☐ INFERIOR A EDUCACIÓN PRIMARIA (no sabe leer y escribir o sabiendo leer y escribir, ha estado menos de 5 años en el colegio)
- ☐ EDUCACIÓN PRIMARIA (ha estado más de 5 años en la escuela pero no tiene el Graduado Escolar)
- ☐ EDUCACIÓN SECUNDARIA (Graduado Escolar o Bachiller Elemental)
- ☐ CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO (Técnico Auxiliar o FP 1/ Grado Medio)
- ☐ BACHILLERATO (BUP o Bachiller Superior)
- ☐ CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR (Técnico Superior o FP 2/Grado Superior)
- ☐ ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

A12. Puntuación en prueba ACL:

Apéndice 2. Textos adaptados de la prueba ACL-6.**Appendix 2.** Adapted texts from ACL-6 test.

Nota: los textos pertenecen a la obra de Catalá *et al.* (2008), citada en las referencias, excepto los textos ACL-6.7 y ACL-6.9, que fueron sustituidos por otros adaptados al entorno local; por cuestión de espacio, solo se recogen aquí estos últimos.

Texto ACL-6.7a-b:

Mi familia y yo queremos ir de excursión por Marruecos. Desde Nador cogeremos un autobús hasta Cabo de Agua, pasaremos y después volveremos a Nador a comer unos buenos pinchitos. Nos han dado este folleto de horarios y precios:

Excursiones por Marruecos
Horarios

Ida					
Nador	10.30	11.40	12.55	13.50	16
Seluan	10.40	11.50	13.05	14	16.10
Monte Arruit	10.45	11.55	13.10	14.05	16.15
Cabo de Agua	10.55	12.05	13.20	14.15	16.25
Saïdia	11.10	12.20	13.35	14.30	16.40

Vuelta					
Saïdia	10.15	11.40	12.25	14.05	15.25
Cabo de Agua	10.30	11.55	12.40	14.20	15.40
Monte Arruit	10.40	12.05	12.50	14.30	15.50
Seluan	10.45	12.10	12.55	14.35	15.55
Nador	10.55	12.20	13.05	14.45	16.05

Tarifas de ida y vuelta					
Saïdia	Saïdia				
Cabo de agua	20	Cabo de Agua			
Monte Arruit	20	15	Monte Arruit		
Seluan	30	18	16	Seluan	
Nador	50	20	20	18	Nador

23. ¿Cuál es el viaje más barato?

- A) De Seluan a Cabo de Agua.
- B) De Cabo de Agua a Nador.
- C) De Nador a Seluan.
- D) De Nador a Monte Arruit.
- E) De Monte Arruit a Cabo de Agua.

24. ¿Cuánto tarda el autocar en ir de Nador a Saïdia?

- F) Veinticinco minutos.
- G) Treinta minutos.
- H) Treinta y cinco minutos.
- I) Cuarenta minutos.
- J) Cuarenta y cinco minutos.

25. ¿Cuánto vale un billete de ida y vuelta de Nador a Cabo de Agua?

- A) 15 euros
- B) 18 euros
- C) 20 euros
- D) 30 euros
- E) 50 euros

26. Por el mismo precio, ¿a qué otro lugar podríamos ir desde Nador?

- A) A Monte Arruit.
- B) A Seluan.
- C) A Nador.
- D) A Saïdia.
- E) A Cabo de Agua.

27. Como hemos encargado los pinchitos para las tres de la tarde, ¿a qué hora tenemos que salir de Cabo de Agua para llegar a tiempo?

- A) 11.55h
- B) 12.40h
- C) 14.20h
- D) 15.25h
- E) 15.40h

Texto ACL-6.9:

Hoy es el cumpleaños de mi padre y como ha llegado a casa de buen humor, nos ha dicho a mamá y a mí que nos invita a cenar a un restaurante. Hemos consultado la guía:

La Muralla	Horario: de 13:30 a 15:30 y de 21 a 23:30 h. Cierra domingos por la noche y lunes. Vacaciones: Semana Santa y 20 días de agosto. Especialidades: carne a la brasa. 14,50 €; perdiz escabejada, 13,75 €; leche frita 5 €. Precio medio: 27 €. Servicios: AT
Casa Juanito	Horario: de 13 a 1 h. cerrado domingos por la noche y lunes. Vacaciones en Semana Santa y agosto. Especialidades: Arroz con almejas y gambas 18,63 €; escalopines de ciervo rellenos de foie 17,28 €; cocochas de bacalao 20,43 €; cuajada a las tres mieles 6 €. Precio medio: 27 €. Servicios: AVPC
Mesón Fornos	Horario: de 13:30 a 15:30 y de 21 a 23:30h. Especialidades: Chopitos en su tinta, pulpo a freira, fabes con almejas, lacón con grelos, filloa rellena con crema pastelera, tarta de la casa. Precio medio: entre 18,5 € el menú y 22 € el buffet de los domingos. Servicios: AC
Los Salazones	Horario: de 13 a 16h y de 20:30 a 23:30h. Especialidades: cocina de mercado. Los platos sugeridos son: Arroz Banda, paella de marisco, pan con tomate y conejo con cigalas. Los postres son de la casa y la crema catalana es muy recomendable. Precio medio: 25 €. Servicios: AVPT
El Caracol 2	Horario: de 13 a 16 y de 21 a 23:30h. Cerrado los lunes. Vacaciones en agosto. Especialidades: Cuscús con carne o pollo, 14,75 €; Tallin de carne o de pescado, 20,50 €; profiteroles con chocolate, 5,5€. Precio medio: 25-30 €. Servicios: APC

Clave de servicios:

A: Aire acondicionado.

T: Terrazas.

V: Vigilancia de Coches.

C: Comedores privados.

P: Parking

31. Papá quiere aparcar sin problemas y cenar al aire libre, ahora que ya hace calor. ¿Qué restaurante crees que preferiría?

- A) La Muralla
- B) Casa Juanito
- C) Mesón Fornos
- D) Los Salazones
- E) El Caracol 2

32. ¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?

- A) Todos estos restaurantes tienen abierto a las 13:30h.
- B) Todos hacen vacaciones en agosto.
- C) Todos tienen aire acondicionado.

D) El precio medio de todos ellos supera los 18 euros.

E) Todos tienen horario de mediodía y noche.

33. Si decidimos ir al restaurante La Muralla y aproximadamente gastamos lo que indica el precio medio, ¿cuánto calculas que le costará a mi padre la cena familiar?

- A) Entre 25 y 40 euros
- B) Entre 41 y 55 euros
- C) Entre 56 y 70 euros
- D) Entre 71 y 85 euros
- E) Entre 86 y 110 euros