

# Influencia de la comprensión lectora en el rendimiento académico

*Anunciación Quintero Gallego  
Ángel Barrueco Barrueco*

Tradicionalmente se ha sostenido que la lectura constituye el medio que más aproxima la persona a la cultura, ya que es el instrumento técnico a través del cual comprendemos e interpretamos la información escrita. Se considera que es uno de los aprendizajes primeros que el alumno adquiere y que puede servirle como fuente y recurso básico imprescindible en la consecución del resto de los aprendizajes (valor formativo e instrumental). Desde esta perspectiva, la lectura juega un importante papel en la escuela; de ahí el valor que se le otorga y la dedicación práctica que recibe.

Ahora bien, hoy estas afirmaciones, consideradas en el sentido más absoluto, pueden cuestionarse, dado que el contacto de la persona con los valores culturales y sociales es multivariado, sobre todo si admitimos el indudable impacto que otros lenguajes (visual, sonoro, musical, etc.), de tan fácil acceso y menor esfuerzo físico, tienen en la sociedad moderna. Sin embargo, ello no es óbice para que se continúe considerando en la educación formal a la lectura y a los atributos singulares que la caracterizan (exactitud, comprensión, velocidad, ...) como la primera herramienta facilitadora en la adquisición de nuevos conocimientos.

Desde esa cualidad facilitadora, hay evidencias suficientemente contrastadas en el tiempo (Mialaret, 1972; Bamberger, 1975; Siguan, 1979; Rodríguez Diéguez, 1984; Ferreres, 1987) que asocian la eficacia y el dominio en la técnica lectora por parte del alumno con sus rendimientos académicos. Unas veces esta asociación se realiza en base a las afinidades existentes entre los procesos intelectuales y la capacidad para la lectura (Quintero, 1987; Yela, 1987), lo que implica una doble relación con las posibilidades de aprender. En este sentido, Quintero (1985) comprobó que el desarrollo cognitivo de la persona era el factor intrínseco con mayor peso en la comprensión lectora; lo que implicaba a su vez que un mayor nivel de comprensión en lectura debía corresponderse con la obtención de buenas calificaciones en el resto de las áreas de aprendizaje. Evidencia que actualmente tratamos de verificar contextualmente; pero entendiendo que otros factores ajenos al presente planteamiento pueden estar asociados y actúen sesgando la información disponible.

Otras veces, los esfuerzos empíricos han seguido orientaciones diferentes (más puntuales) a la aquí expuesta, aunque siempre utilizando constructos afines. Podemos citar al respecto, los estudios realizados por Robeck (1982) y Buendía Ruíz (1988) entre otros, en los cuales se han encontrado correlaciones altas entre la actividad reflexiva del alumno cuando lee y el nivel de conocimientos adquiridos durante esa actividad. O bien, el esfuerzo investigador que actualmente despierta en medios didácticos el enseñar al alumno estrategias encaminadas al control de la acción de leer (Warren y Roger-Warren, 1985; Cassidy y Baumann, 1989), entendiendo que éstas serían el sistema más eficaz a su alcance para usar el lenguaje como instrumento mediador en la consecución de otros conocimientos. Estas estrategias, derivadas de la teoría del control cognitivo de la mente (metacognición), se supone que facilitan al lector la capacidad de controlar los procesos de retención, comprensión, recuerdo y transferencia. Cuando el estudiante es consciente de los beneficios que obtiene empleando tales recursos, los utilizará para el aprendizaje de los contenidos de las disciplinas que concentran una mayor información escrita (áreas instrumentales y culturales), y que, por ello, requieren un sobreesfuerzo en la memorización e interpretación de los conceptos allí expresados.

Ahora bien, en la mayor parte de nuestras escuelas no se entrena a los niños de manera sistemática y planificada con técnicas metacomprendivas; lo que nos hace pensar que, de alguna forma, cuando el alumno aprende a leer recurre por derivación o necesidad a utilizar estrategias comprensivas y estructurantes.

En base a estos supuestos, convendría acercarnos, aunque sea brevemente, a la realidad lectora del muchacho entre trece y catorce años. A esta edad el alumno domina ya el instrumento básico de la lectura, ya que es capaz de proyectarla sobre todas las situaciones que requieren el uso de dicha técnica y maneja intuitivamente una serie de códigos y normas lingüísticas que han anidado en su estructura mental, modelando de alguna forma su manera, más o menos eficaz, de aprender, y que va construyendo con un aceptable nivel de realización su pensamiento reflexivo. Todo ello le pone en disposición de adquirir los saberes sistematizados de otras disciplinas.

Estos razonamientos, aunque exceden a nuestro propósito, nos llevan a considerar de nuevo la asociación entre los atributos del «saber leer» y los logros del alumno en las materias de enseñanza con alto contenido en información cultural e instrumental. Pretendemos de esta forma comprobar si tales cuestiones obedecen o no a constantes con coincidencias afines entre los fundamentos teóricos, la práctica escolar y los éxitos académicos de los alumnos.

## 1. Hipótesis de trabajo

El objetivo de este trabajo tiene su base en un estudio anterior, realizado con un grupo de alumnos de 4º de EGB, en el que se confirmó la hipótesis de que la comprensión lectora de un texto y las estrategias puestas en juego por el sujeto variaban en función del tipo de discurso utilizado (Quintero 1989).

Se pretende ahora confirmar si en 8º curso de EGB se siguen manteniendo los resultados obtenidos con respecto a la mayor o menor facilidad por parte de los alumnos para comprender cierto tipo de discurso escrito y, por otra parte, y este es el objetivo fundamental del estudio, saber como influye la comprensión lectora del alumno en su rendimiento académico.

Así pues, la hipótesis que pretendemos demostrar es si la comprensión lectora de un sujeto influye en su rendimiento académico.

## 2. Procedimiento experimental:

**Muestra:** Los 157 sujetos que componen la muestra pertenecen a 3 centros privados, de nivel sociocultural medio, ubicados en Salamanca (2 centros) y Valladolid (1 centro). Todos los sujetos se hallaban cursando, en el momento de la aplicación de las pruebas, 8º de EGB.

En cuanto al sexo, presenta las siguientes características:

	Chicos	Chicas
N	123	34
%	78,34	21,65

La diferencia que existe entre la población masculina y femenina, se debe a que dos centros eran de chicos y uno de chicas, si bien dos de ellos (uno masculino y otro femenino), se encontraban iniciando la transformación a centro mixto.

Quizá convenga observar que de los 157 sujetos que componen esta muestra, 132 se hallaban formando parte de la muestra del estudio anterior con alumnos de 4º de EGB.

**Instrumentos:** Se aplicaron a dicha muestra tres pruebas de comprensión lectora tipo «cloze».

La elección del test «cloze» como criterio de comprensión lectora se apoya, fundamentalmente, en los estudios de Bormuth (1968), Berk (1979) y López Rodríguez (1982). Estos autores han puesto de manifiesto, los dos primeros en lengua inglesa y la tercera en lengua castellana, la validez del test «cloze» como medida de la comprensión lectora, mostrando que mide los mismos aspectos que los tests convencionales de comprensión. Así, el estudio de validación este test, para la lengua castellana, llevado a cabo por López Rodríguez, muestra que, dicho test, tras la lectura del texto íntegro y en la modalidad de supresión de cada quinta palabra, es un instrumento válido para la medida de la comprensión lectora en esta lengua. El coeficiente de correlación obtenido, tomando como criterio el test «cloze» y como variables predictivas tests de comprensión de tipo tradicional, fue de .7955.

En nuestro caso, los tres textos «cloze» fueron aplicados, igualmente, tras la lectura del texto íntegro y en la modalidad de supresión de cada quinta palabra. No tomándose en cuenta ni la función que desempeñaban ni la dificultad de las mismas. Cada palabra suprimida fue sustituida por un espacio vacío, rayado, de longitud estándar.

La selección de los textos se realizó según los siguientes criterios:

- . Diferente tipo de discurso: expositivo, narrativo y descriptivo
- . Unidad de contenido

- . Extensión aproximada de 400 palabras
- . Similar coeficiente de lecturabilidad
- . Textos desconocidos por los sujetos

La aplicación de las tres pruebas de comprensión «cloze» tuvieron lugar en un mismo día, con pequeños intervalos de descanso.

Una vez aplicadas las pruebas se solicitó de los profesores de cada centro las calificaciones obtenidas por los sujetos en la evaluación inmediatamente anterior (2ª evaluación de 8º). Siendo su codificación la siguiente:

Muy Deficiente	1
Insuficiente	2
Suficiente	3
Bien	4
Notable	5
Sobresaliente	6

**Valoración de las pruebas:** En la corrección de las pruebas solamente se aceptaron como correctas aquellas palabras que eran idénticas a las suprimidas, dado el alto coeficiente de correlación (.98) encontrado entre la valoración de la prueba «cloze» sin sinónimos y con sinónimos (Véase López Rodríguez, 1981).

Las palabras con errores ortográficos fueron consideradas como válidas.

Las puntuaciones obtenidas por los sujetos en cada texto (nº de aciertos) se transformaron en porcentajes. Se consideró también la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en cada prueba, con el fin de obtener, además de la comprensión lectora del sujeto en cada tipo de discurso(expositivo, narrativo y descriptivo), una puntuación global de su comprensión.

### 3. Análisis de los datos:

Obtenidos los datos de cada uno de los 157 sujetos, se hallaron los estadísticos habituales de cada una de las variables y la diferencia de medias entre los distintos tipos de texto (Cuadro I).

#### Paired t-Test X<sub>1</sub>: T. Expos. Y<sub>1</sub>: T. Narrat.

DF:	Mean X - Y:	Paired t value:	Prob. (2-tail):
156	1.631	2.34	.0205

#### Paired t-Test X<sub>1</sub>: T. Expos. Y<sub>1</sub>: T. Descrip.

DF:	Mean X - Y:	Paired t value:	Prob. (2-tail):
156	3.005	3.683	3.0000E-4

#### Paired t-Test X<sub>1</sub>: T. Narrat. Y<sub>1</sub>: T. Descrip.

DF:	Mean X - Y:	Paired t value:	Prob. (2-tail):
156	1.374	1.879	.0621

La matriz de intercorrelaciones obtenida puede observarse en el Cuadro II:

Correlation Matrix for Variables: X<sub>1</sub> ... X<sub>9</sub>

	T. Expos.	T. Narrat.	T. Descr...	Media C.	Lengua	Inglés	Matemát...	Natura
T. Expos.	1							
T. Narrat.	.728	1						
T. Descrip.	.721	.776	1					
Media C.	.893	.908	.925	1				
Lengua	.41	.347	.369	.417	1			
Inglés	.503	.412	.474	.513	.643	1		
Matemáti...	.358	.266	.342	.356	.672	.591	1	
Naturales	.303	.245	.268	.306	.619	.574	.613	1
Sociales	.236	.207	.245	.257	.568	.529	.512	.68

#### 4. Discusión e interpretación de los resultados

Aunque teniendo en cuenta las investigaciones anteriores llevada a cabo con los alumnos de 4º de EGB, se esperaba una mejor comprensión de los textos de tipo descriptivo y narrativo, los estadísticos hallados muestran en este caso una mayor facilidad de comprensión del texto expositivo, debido quizá a que estos alumnos han ido adquiriendo ciertas estrategias para la comprensión de este tipo de textos que, por otra parte, son los textos con los que más habitualmente se enfrentan en sus estudios.

Sin embargo, en la gran mayoría de los casos son los propios alumnos los que han ido intuyendo y poniendo en práctica espontáneamente dichas estrategias en continuo enfrentamiento con los textos objeto de aprendizaje en el aula. En este sentido Meyer(1985) presume que los lectores son capaces de desvelar o descubrir ciertas regularidades formales en los textos que, almacenados en la memoria en cuanto conocimiento, adoptan la forma de esquemas y funcionan como tales en los procesos de comprensión.

Lo que interesaría saber al profesor es si realmente los alumnos están utilizando o no estos esquemas en los procesos de comprensión y de qué modo los utilizan para poder intervenir sobre ellos lo más tempranamente posible, proporcionándoles el tipo de conocimiento que el lector debe llevar a la tarea de comprender el texto expositivo.

Entender cómo los alumnos llegan a comprender el texto expositivo, tiene una gran importancia práctica en el ámbito escolar, pues la mayoría de los libros de texto pertenecen a este tipo de discurso. He aquí un reto, no solamente para investigadores en el campo de la psicología y didáctica de la lengua, sino también para el profesor que, a través de la investigación en la acción puede ir manipulando las distintas estrategias de lectura y el diseño estructural del texto con vistas a mejorar la memoria y la comprensión de los alumnos de la información explicativa que les ofrecen los textos escolares.

El texto descriptivo es el que, en este caso, presenta una mayor dificultad de comprensión. Quizá sea esta una cuestión que necesite ser clarificada en posteriores investigaciones, ya que en estos momentos la información de que disponemos no nos permite aventurar ninguna hipótesis suficientemente fundada, sobre todo teniendo en cuenta que en el estudio anterior, era precisamente el tipo de discurso descriptivo el que presentaba una mayor facilidad de comprensión.

A través del estudio de la significación de diferencia de medias nos encontramos que la diferencia entre los tres tipos de textos son significativas, alcanzando un mayor grado de significatividad la diferencia entre el texto expositivo y el texto descriptivo (Cuadro I).

Como puede observarse en la matriz de correlaciones, todas las intercorrelaciones son significativas al nivel de confianza del 1%. La variable «Media C», que tal como apuntábamos, expresa la comprensión lectora global del sujeto y ha sido hallada a partir de las puntuaciones obtenidas en la comprensión de los tres tipos de texto, es la que más altamente correlaciona con el rendimiento académico del sujeto en todas las asignaturas, siguiéndola la comprensión del texto expositivo.

Quizá convenga destacar la alta correlación observada entre el rendimiento en lengua y literatura y las demás asignaturas. El menor grado de correlación alcanzado, entre la comprensión global del sujeto «Media C» y las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales puede tener su explicación en que estas áreas de aprendizaje dependen más de otras variables, como por ejemplo, el conocimiento y experiencias previas que el alumno posee en ese campo, sin que por ello dejemos de reconocer también la actuación que tiene el conocimiento previo del alumno en la comprensión de un texto.

A la vista de los resultados obtenidos, podríamos concluir destacando de nuevo la gran importancia que juega en el rendimiento escolar la comprensión de la lectura, por lo que sería deseable que el profesor, tuviese en cuenta e incluyese en sus programas las diversas estrategias de control existentes, encaminadas a favorecer el análisis y comprensión de los diferentes tipos de discurso, sobre todo aquel tipo de discurso que está más presente en los textos escolares.

### Referencias bibliográficas

- Bamberger, R. (1975): **La promoción de la lectura**. Promoción Cultural, Barcelona
- Berk, R.A. (1979): The Relative Merits of items Transformations and Cloze Procedure for the Measurement of Reading Comprehension. **Journal of Reading Behavior**, 11, 129-139
- Bormuth, J.R. (1968): Cloze Test Readability: Criteriom Reference Scores. **Journal of Educational Measurement**, 5, 189-196
- Buendía, L. y Ruíz, J.(1988): Reflexividad-impulsividad y lectura. **Enseñanza**, 6, 105-116
- Cassidy, M. y Baumann, J. F.(1989): Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza sobre textos básicos de lectura. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, 1, 45-50
- Ferreres, J.(1987): **Enseñanza y valoración de la comprensión escrita**. Cincel-Kapelusz, Madrid
- López Rodríguez, N. (1982): **Cómo valorar textos escolares**, Cincel-Kapelusz, Madrid
- Meyer, B.J.F.(1985): Prose analysis: Purposes, Procedures and Problems. En B. K. Britton y J. B. Black: **Understanding Expository Test**. Hillsdale, N. J.:LEA
- Mialaret, G. (1972): **El aprendizaje de la lectura**. Marova, Madrid
- Quintero, A. (1985): Predicción de la comprensión lectora. **Enseñanza**, 3, 9-28
- Quintero, A. (1987): **Madurez y Comprensión lectora**. Amarú, Salamanca
- Quintero, A. (1989): La comprensión lectora según los tipos de discurso. En Fund. G. Sánchez Ruipérez (Coord.): **Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura**. Pirámide, Madrid
- Robeck, C.P. (1982): A Study of Cognitive Style Knowledge of Linguistic Concepts, and Reading Achievement of Firts and Thirth grade Children. **Reading-World**, 22,2, 98-110
- Rodríguez Diéguez, J.L.(1984): Códigos lingüísticos y procesos de enseñanza. **Actas del VIII Congreso Nacional de Pedagogía**, Santiago de Compostela
- Siguan, M. (1979): **Lenguaje y clase social en la infancia**. Pablo del Río, Madrid