

**UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



**PERFIL DEL UNIVERSITARIO ANDALUZ CON  
UN NIVEL EQUILIBRADO DE COMPETENCIA  
LECTORA**

**Elena Jiménez Pérez**

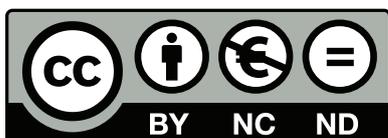
**2014**



**Publicaciones y  
Divulgación Científica**

AUTOR: Elena Jiménez Pérez

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)

**TESIS DOCTORAL**

**PERFIL DEL UNIVERSITARIO ANDALUZ CON  
UN NIVEL EQUILIBRADO DE COMPETENCIA  
LECTORA**

**Elena Jiménez Pérez**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

**Director**  
**Antonio García Velasco**  
**Julio 2014**

«No hay ninguna lectura peligrosa. El mal no entra nunca por la inteligencia cuando el corazón está sano».

Jacinto Benavente 1866-1954

Premio Nobel de Literatura

## **A mi tesis**

Elle sait pourquoi, Frankenstein 15/12/13

## **Agradecimientos**

A Gabriel, que tuvo que compartir su tiempo con ella.

A todos aquellos que saben que son parte de esta aventura, por activa o por pasiva.

A mis padres, doctores ambos.

A mi orfebre de tesis.

# PERFIL DEL UNIVERSITARIO ANDALUZ CON UN NIVEL EQUILIBRADO DE COMPETENCIA LECTORA

A. INTRODUCCIÓN	14
B. MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I	
1. Justificación	23
1.1. Asignaturas de CL en las universidades andaluzas	26
1.2. Grupos PAIDI	33
CAPÍTULO II	
2. Comprensión lectora	44
2.1. Breve revisión histórica y definición	44
2.2. Comprensión y competencia lectora	47
2.3. Niveles de la comprensión lectora	59
2.4. La CL en los centros educativos de EESS.	71
CAPÍTULO III	
3. Factores implicados en la CL	74
3.1. Hábito lector	74
3.2. Coeficiente intelectual	76
3.3. Inteligencia Emocional	78
CAPÍTULO IV	
4. Variables en la CL	82
4.1. Edad	82
4.2. Sexo	84
4.3. Nacionalidad	85
4.4. Entorno familiar	85

4.5. Ciudad	86
<b>CAPÍTULO V</b>	
5. Evaluación de la CL	88
5.1. Test individuales	88
5.1.1. Escala Magallanes (Tale 2000)	89
5.1.2. ECL	89
5.1.3. Prolec	89
5.1.4. TPC	90
5.1.5. Comlec	90
5.2. Test colectivos	91
5.2.1. Informes PISA	91
5.2.2. Informes PIRLS	93
5.3. Test mixtos	97
5.3.1. TECLE	97
<b>C. MARCO EMPÍRICO</b>	
6.1 Planteamiento del estudio	101
6.2 Objetivos	102
6.3 Hipótesis	103
6.4 Método	104
6.4.1. Diseño	104
6.4.2. Participantes	106
6.4.3. Instrumentos	108
6.4.3.1. Test CL	109
6.4.3.2. Encuesta Hábito Lector	112
6.4.3.3. Test IE	114
6.4.3.4. Test CI	116
6.4.4. Procedimientos	119
6.4.4.1. Herramientas	121
6.4.4.1.1. Test	121
6.4.4.1.3. Excel	122
6.4.4.1.2. Algoritmo descriptivo	123
6.4.4.1.4. SPSS	127
<b>CAPÍTULO X</b>	
<b>RESULTADOS</b>	129
7. Análisis	129
7.4. Por edad	130
7.5. Por sexo	133
7.6. Por clase socioeconómica	135
7.7. Por ciudad	138
7.8. Por HL	140
7.9. Por IE	141
7.10. Por CI	143
<b>D. DISCUSIÓN</b>	147
<b>E. CONCLUSIÓN</b>	150
<b>F. BIBLIOGRAFÍA</b>	159
<b>G. ANEXOS</b>	181
a. Tablas	217
b. Test Hábitos lectores Ministerio Educación	242
c. Test Cociente Intelectual TIG-2	252

- d. Test Inteligencia Emocional W&L
- e. Test Competencia Lectora ComLec

253

# INTRODUCCIÓN



## A. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es un concepto de moda cada campaña mediática que mueve PISA en los medios de comunicación, aún está relativamente reciente la de la campaña 2012, a pesar de no existir un consenso en su definición (Díaz, 1998, p. 37) ni corrientes claramente definidas al respecto. Pero no es un concepto baladí y es algo más que simple «sentido común», como defiende Arturo Pérez-Reverte en su artículo, de mayo de 2012, «Bruto es un hombre honrado».

Lo que sí es de sentido común es que la comprensión lectora se entrena leyendo. Asimismo, está demostrado que leer ayuda no solo a entrenar la comprensión lectora evitando así, en gran medida, el fracaso escolar, sino también a combatir enfermedades como el alzhéimer o la demencia senil, a potenciar nuestra capacidad de aprendizaje en general y desarrollar nuestro pensamiento (Cassany, 2002, p. 193), incluso a relacionarse con los demás con mejor nivel de asertividad. Además, desarrollar el hábito lector coincidiendo con los cambios drásticos que sufre el cerebro mediante podas sinápticas (Blakemore, 2006), en las distintas etapas que van desde el nacimiento hasta la adolescencia, es crucial para alcanzar un nivel de comprensión lectora efectivo a tiempo.

La etapa infantil es el punto de partida clave para entrar en contacto con el mundo de la lectura, «el bebé nace preparado para construirse a sí mismo de acuerdo con la experiencia» (Marina, 2011, p. 16), además «un ambiente de apoyo en el hogar y el inicio precoz son fundamentales en la formación de la competencia lectora de los niños» (PIRLS, 2011, p. 109), mientras que la etapa de la educación primaria es de vital importancia para crear el hábito lector —la gran mayoría de adultos lectores empezaron en esta franja de edad—, pero no por ese motivo los adolescentes que no han sido

lectores en su infancia son casos perdidos: no es tan difícil rescatarlos con la motivación adecuada.

Sin embargo, ¿cómo saber cuáles son las lecturas idóneas para el alumnado o cuáles son los criterios normalizados para la comprensión lectora? Incluso algunos estudiosos son detractores declarados de jerarquizar la lectura por edades. Pero ¿cómo orientar si no a padres o a quien vaya a adquirir el libro sin haberlo leído? Los padres desconocen casi por completo los entresijos de enseñar a leer. Dividir la literatura por edades, además de por temática, no debería tomarse como un hecho categórico sino como una orientación, una información más a tener en cuenta en la selección de la lectura. Eso sí, basada en directrices psicopedagógicas y didácticas que establezcan unos parámetros orientativos normalizados con respecto a la edad escolar y biológica del individuo. Sin buscar imponer criterios ni plantear niveles como compartimentos estancos huyendo de axiomas irrefutables de la verdad asoluta e indiscutible. Orientar al lector —y sus tutores— a edades donde por sí solos no son capaces de seleccionar las lecturas, guiar en la realidad editorial existente como una rutina mutable y adaptativa de la lectura.

No debe existir temor a demonizar a los que por edad optan por lecturas que corresponderían a lectores de menor edad. Por ejemplo, en España no existe consenso a la hora de clasificar la literatura por edades, de hecho, la mayoría de las editoriales de literatura juvenil no clasifican sus obras, incluso las más reconocidas como Montena (Random House Mondadori), Alfaguara o Planeta, o por lo menos es difícil dar con esa información. No así, encontramos editoriales de literatura infantil como SM con el sello Barco de Vapor, categorizada por colores; al igual que McMillan o Anaya Infantil y Juvenil, que secciona por colecciones; pero sus criterios no están consensuados y no coinciden en muchos aspectos. Incluso, en ciertos casos no queda claro que exista un paso intermedio, asesoramiento pedagógico, entre la creación de la obra y la

publicación. Por ejemplo, sus divisiones por edades no coinciden con las etapas de aprendizaje del cerebro ni estrictamente con las etapas escolares de infantil.

En el caso de la literatura infantil, está claro que el alumnado no se habituará a leer si los adultos encargados de su educación —maestros y padres— no les dejan al alcance el mundo de la lectura ni puede realizar selección de la amplia gama de lecturas que existe en el mercado (hasta el segundo ciclo de educación primaria el niño no está capacitado para elegir, según la Ley Orgánica 17/2007, de 10 de diciembre, BOJA y BOE de 23 de enero 2008). Y varios son los estudios en los que se demuestra la conveniencia de que el hábito lector sea precoz, desde la educación infantil, ya que al entrar en primaria se mantiene la ventaja con el resto del alumnado (Stainthrop & Hughes, 2004, p. 366) o que los alumnos con hábito lector llegan a aventajar a sus compañeros hasta en un curso (PISA, 2012). En este sentido, se establecen modas que suelen ser más que pasajeras, ya que se aceptan sin ser cuestionadas sin un mínimo acuerdo. Por ejemplo, se puso de moda que la literatura relacionada con los dibujos animados de Disney era nociva para la educación infantil ya que promovía roles sexistas y cánones de belleza inalcanzables. En la actualidad existe una nueva concepción sobre el tema que defiende la legitimidad de estos cuentos ya que, entre otras cuestiones, señala que los niños de antes tenían otros valores que los de ahora y no por eso eran peores. En este sentido, Colomer (1998) establece la dicotomía calidad-motivación en literatura infantil y juvenil, esto es, si recomendar libros con una mínima calidad literaria según los mismos criterios que se siguen en la literatura de adultos, o si recomendar lecturas «a partir de la experiencia de los libros que gustan a los niños y niñas» (Colomer, 1998, p. 41). Son muchos los detractores de aconsejar *bestsellers*, pero existen estudios que apuntan a que la motivación actual para leer es bastante menor que hace 10-15 años (Sainsbury & Hughes, 2004, p. 385) —por mucho que ahora se afirme que se lee más que antes

surgen dudas ¿se medía antes? Si es así ¿igual que ahora?— y la necesidad de evaluar las actividades educativas con la finalidad de crear un clima motivacional en clase (Tapia & Fernández, 2008, p. 883). Lo que está claro es que la lectura es una actividad motivada (Tapia, 2005, p. 64) y si no se comprende lo que se lee resulta poco satisfactorio el acto de leer; y la motivación se retroalimenta de sí misma y de la satisfacción, si no se apaga; la motivación es piedra angular para leer (Gambrell, Martin, Codling, Anders, 1996, p. 518) y de toda alfabetización en general (Gambrell, 1996, p. 14).

En el caso de la literatura juvenil, la altísima velocidad a la que se ha acostumbrado esta sociedad para hacerlo todo viene provocada por la cultura del aquí y ahora (SMS, tuits...), ya que dicha velocidad sigue la inercia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación lo que provoca, según especialistas y letrados como Sarah Blakemore (2006) o Mario Vargas Llosa (2011), incapacidad a la hora de comprender, a «más información menos conocimiento», quizás por la incapacidad lógica de fijar en la memoria cuando hay dispersión. La generación «venidera» es una extensión viva y carnal del iPhone, la Blackberry, la Wii, la PSP, los vídeos de Youtube, la información exprés de la Wikipedia, el móvil que lo hace todo o el portátil. Leer rápido no es inconveniente para comprender si se tuviera un entrenamiento adecuado, pero la realidad es que se lee más y más rápido, sí, pero menos texto, más incorrecto y peor leído. Al igual que antes que correr hay que andar, antes que leer deprisa hay que saber leer bien.

Por eso, uno de los impedimentos de entender bien lo que se lee es ir captando las palabras que se piensan más importantes en una primera visual y elaborando un significado a partir de ellas —por regla general se seleccionan sustantivos y verbos ya que se enseña que son las palabras más importantes— sin tener en cuenta que no es lo

mismo un «del» que un «en», que puede cambiar el significado de una frase totalmente, o la importancia del orden de las palabras (no es lo mismo un oso panda que una panda de osos).

O se lee con ideas preconcebidas, pensando en lo que se cree que hay escrito en el texto y se confunden términos porque el cerebro preselecciona aquellos que le dan coherencia a su preconcepción. Tener ideas preconcebidas es algo normal en la era de la información, donde todo el mundo conoce todo de forma excesivamente somera, entre otras cuestiones, el vocabulario y la sintaxis de nuestra propia lengua. Amén de que se ha venido intentando adecuar los contenidos a estos nuevos tiempos bajando el nivel y no usando las herramientas adecuadas. Es decir, al efecto de comprender bien lo que se lee, tal y como se ha evolucionado, mejor comenzar desde cero en el ámbito educativo y familiar contemplando factores como la motivación desde un punto de vista psicológico si queremos llevar a conseguir *precocious readers* con alta capacidades en procesos lectores (Sainsbury & Schagen, 2004, p. 374). O, por lo menos, mejorar lo presente.

Por otro lado, en España no existe una normativa ni homologación única para establecer los parámetros básicos que conciernen a la comprensión lectora; de hecho, el currículum escolar la nombra en distintas ocasiones pero no determina qué es exactamente con una definición consensuada a nivel nacional, cómo afecta al alumnado ni cómo se entrena de forma específica, cómo deben afrontarla las editoriales escolares o cómo se evalúa. Es un concepto muy mediático pero, en realidad, no tan conocido. De hecho, el término comprensión lectora queda, en ciertos aspectos, obsoleto, y se contempla dentro de otro más amplio como es la competencia lectora. Una parte importante del cuerpo docente desconoce que PIRLS es una de las pruebas internacionales exclusivas para la evaluación de la competencia lectora y piensa que es PISA, que mide otras cuestiones además, el informe más relevante al respecto.

Al no existir normativa nacional completa, concreta y específica sobre comprensión lectora no se puede poner a disposición del profesorado una oferta sólida académica para que se auto reciclen en su formación.

## MARCO TEÓRICO



## **B. MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I**

#### **1. JUSTIFICACIÓN**

Partiendo del estado de la cuestión, el presente trabajo pretende definir el perfil del estudiante universitario en Andalucía con una capacidad óptima de comprender lo que lee, basándose en la evaluación de su nivel de competencia lectora y relacionándolo con otros conceptos básicos como la inteligencia emocional y el cociente intelectual, que se han evaluado con test homologados.

En el marco teórico, localizado en el capítulo I de la presente tesis, se ofrece un análisis de las principales definiciones existentes de competencia y comprensión lectora que desembocará en una definición sencilla de ambos conceptos y la relación inequívoca entre ellos, incluyendo los modelos evaluativos referentes. Además, como se ha destacado anteriormente, entran en juego las definiciones y relaciones entre cociente intelectual e inteligencia emocional. Conceptos, estos, esenciales para estudiar la competencia lectora ya que incluyen parámetros que complementan y concretan la posibilidad de alcanzar un rendimiento adecuado en esta competencia como la madurez psicoevolutiva, la inteligencia emocional o el cociente intelectual, ya que se establece un continuo entre IE y CI, entendidos como marcador somático y función ejecutiva, como base de la inteligencia social (Vallés, 2011, p. 27).

En el marco pragmático, recogido a partir del capítulo VI, para acotar este perfil de estudiantes universitarios con capacidad equilibrada en competencia lectora se tendrán en cuenta ítems como la IE, el CI, el entorno familiar y escolar, también la edad, el sexo, la ciudad o los hábitos de los estudiantes que se extraerán siguiendo un cuestionario, adaptado a este estudio, sobre hábitos lectores elaborado por el Ministerio

de Educación, Cultura y Deporte de España en 2001, pero no se ha contemplado la posibilidad de diferenciar entre nativos y extranjeros para no extender el estudio.

Con esta acotación se pretende demostrar la relación directa existente entre la competencia lectora, la inteligencia emocional, el cociente intelectual, el hábito lector y el entorno, principalmente.

Estudiar la comprensión y la competencia lectoras desde estos puntos de vista afianza el interés científico en el campo, ya que los datos empíricos sientan una base informativa trascendental, también interpretable, sí, pero irrefutable. Sacar la comprensión y la competencia lectoras de la fase meramente teórica, como ya han venido intentándolo y consiguiéndolo otras tesis, determinará en un futuro muy cercano, casi ya presente, la dirección a seguir en las acciones educativas de los entes encargados de legislar sobre enseñanza y aprendizaje.

Aunque la intuición puede llevar a pensar que es evidente la relación genética en la capacidad del alumnado en cuanto a competencia lectora, la intención de esta tesis es verificar de forma fehaciente con datos concretos dicha relación.

Sería motivo de honra pensar que este trabajo pudiera ayudar a avanzar un escalón más en el campo científico dedicado a la competencia lectora.

Andalucía no llega a la media cada vez que es evaluada por PISA o PIRLS y la tendencia es la de justificar mejoras con evaluaciones paralelas en las que los alumnos andaluces no salen tan mal parados o en que se ha mejorado de forma epidérmica en algunos aspectos. La realidad es que en Andalucía, como en el resto de España, no existe la cultura de la competitividad al igual que tampoco la de leer y no se cultiva la tendencia a sacarse el mayor partido posible pero, sin embargo, la autojustificación sí es elemento de dominio.

En el 2002, Alemania quedó mal situada en competencia lectora con respecto a los demás miembros de la unión europea, por debajo de la media, así que tomó cartas en el asunto cambiando el método de consensuar los contenidos mínimos de la competencia a exigir unos niveles mínimos (El País, archivo, La crisis del modelo alemán, 18 octubre 2004) y poco después se pasó o a entrenar y evaluar la comprensión lectora de forma específica (Alemania: sistema educativo [http://www.sueddeutsche.de/app/flash/job\\_karriere/bildungskarte](http://www.sueddeutsche.de/app/flash/job_karriere/bildungskarte)).

Dilucidar qué es la comprensión lectora, la competencia lectora, qué relación existe entre ambas, cómo evaluarla y cómo entrenarla para dominar esta habilidad del ser humano son varias de las ideas que me rondaban la cabeza cuando proyecté el presente estudio.

## 1.1 ASIGNATURAS SOBRE CL EN LAS UNIVERSIDADES ANDALUZAS

A través de las distintas web oficiales de las universidades en Andalucía y las publicaciones sobre el contenido de las asignaturas ofertadas para Grado Primaria en el curso 2014-1015 se obtienen los siguientes resultados:

UAL (<http://www.ual.es>). En la Universidad de Almería, la facultad de Ciencias de la Educación oferta una asignatura cuyo nombre es Literatura infantil y juvenil para cuarto curso de grado Primaria, o la común a todas los grados de primaria en las universidades andaluzas: Didáctica de la lengua y la Literatura, pero no existe ninguna relativa directamente a la competencia lectora y al hábito lector.

UCA (<http://www.uca.es>). En la Universidad de Cádiz, la facultad de Ciencias de la Educación publica una asignatura denominada Literatura infantil y fomento de la lectura

para tercer curso de grado en Primaria, aunque el temario no contempla la relación con la competencia lectora.

UCO (<http://www.uco.es>). En la Universidad de Córdoba, en la facultad de Ciencias de la Educación, al igual que ocurre en la UAL a lo máximo que se acerca una denominación de Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas, el mismo nombre que denomina a la matriz programada para el módulo correspondiente según BOE.

UGR (<http://www.ugr.es>). En la Universidad de Granada, la facultad de Ciencias de la Educación, departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, carece de asignatura alguna, ya sea obligatoria u optativa que centre su atención en la competencia lectora y el fomento de la lectura. Sí podemos acceder a esta especialidad a través del tema 6 de la programación docente de la asignatura Didáctica de la Lengua y la Literatura II, de segundo curso de Grado Primaria.

UHU (<http://www.uhu.es>). El departamento de Filología Española y sus Didácticas, de la Universidad de Huelva, que agrupa a alumnos de Filosofía y Letras y Educación, ha planificado la disciplina de Didáctica de la lengua oral y escrita para primaria de segundo curso de Primaria, ni muestra inclinación por la competencia lectora o el hábito lector como núcleo de acción programado en una asignatura completa.

UJA (<http://www.uja.es>). En esta universidad, en la facultad de Ciencias de la Educación, existe una asignatura, además de la Lengua española y su didáctica, conocida como Expresión oral y escrita académica, optativa que se puede cursar en tercero o cuarto, pero no contempla a los alumnos de primaria como público objetivo.

UMA (<http://www.uma.es>). En la Universidad de Málaga no existe ninguna asignatura que se aproxime en cuanto a nominación a este ámbito. Sí existe, sin embargo, una

asignatura denominada Lectura y Literatura infantil, de cuarto curso para Grado de Primaria.

US (<http://www.us.es>). En la Universidad de Sevilla ocurre otro tanto. No existe ninguna asignatura que se centre en la competencia lectora y el hábito lector pero existe una asignatura llamada Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica para segundo curso de Grado de educación primaria.

El ambiente no es más alentador para encontrar una asignatura de Educación en Competencia Lectora y Fomento de la Lectura si se sale de la comunidad andaluza. En la Universidad Autónoma de Madrid existe la asignatura Literatura española, literatura infantil y educación literaria para segundo curso de grado de Primaria. O Didáctica de la literatura infantil y juvenil para tercer curso de grado en la Universidad de Barcelona. O Aprendizaje de la lectura y la escritura en el tercer curso de grado Primaria de la Universidad de Valencia.

La Asociación Española de Comprensión Lectora (AECL), sin embargo, entre sus proyectos ha planteado que las facultades de CC.EE. de las diferentes comunidades de España planteen la asignatura denominada como Educación en Competencia Lectora y Fomento de la Lectura y ha dividido su contenido de la siguiente forma:

### a) Competencia Lectora

- I.** La competencia lectora y la comprensión lectora
- II.** Evaluación de la comprensión lectora
  - a. Pruebas individuales
  - b. Programas Nacionales (MECD y Comunidades)
  - c. Pruebas colectivas
    - i. PISA

ii. PIRLS

- III. La importancia de la Ilustración en la Lectura
- IV. La lengua y la competencia lectora
- V. La literatura y la competencia lectora
- VI. Entrenamiento de la comprensión lectora
- VII. Cómo aprende el cerebro humano
- VIII. La didáctica y la competencia lectora
- IX. La comprensión lectora en el aula
- X. Las inteligencias y la competencia lectora

**b) El hábito lector**

- I. Etapas y niveles de lectura en el ser humano.
- II. Tipos de lectura. Del Whatsapp a Aristóteles.
- III. Clasificación de los textos de lectura por edades y temática: orientaciones y tabúes.
- IV. El fomento de la lectura.
- V. Tipos de lectores.
- VI. Definición y formación del lector competente.
- VII. Formatos de lectura
- VIII. Psicopedagogía del hábito lector
- IX. Factores influyentes
  - i. Externos
    - 1. Sociales
    - 2. Familiares
    - 3. Mediáticos
    - 4. Institucionales
  - ii. Internos

1. Perfiles psicológicos de la infancia a la adolescencia
2. CI, IE y CL
3. Motivación y concentración.

No cabe duda de que la competencia lectora y el hábito lector tienen identidad suficiente como para ser una asignatura, incluso ya existen varios másteres en España que se centran en este ámbito concreto.

En la UMA <http://www.uma.es/vrue/tpropias/preview.php?codigo=81401511001-6>

En la UV

<https://sites.google.com/site/psicotext/blog/masterlecturaycomprensiondetextosenlauniversitatdevalencia>

Que la competencia lectora en relación con el hábito lector exista como estudio de posgrado no hace más que confirmar la importancia de la materia. Pero el planteamiento inicial debería estar en el cuerpo de la carrera de Grado de Infantil, Primaria y Máster de Secundaria por su obligatoriedad, como factor fundamental del proceso de formación del profesorado. Así no se relega a un segundo plano de especialización, sin posibilidad económica de gratuidad, lo que dificulta aún más el acceso al grueso de profesores que deseen reciclarse.

La asignatura que se propone plantea desde la perspectiva multidisciplinar la competencia y comprensión lectoras, principalmente, como resultado de consolidar el hábito lector.

Esta asignatura da homogeneidad y uniformiza el concepto. Complementa otras asignaturas básicas como la “Didáctica de la lengua y la literatura”, “Didáctica de la lectura y de la escritura”, “Aprendizaje de la lectura y la escritura” o “La formación del lector literario en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato”, pero sobre todo, da homogeneidad y uniformiza un concepto que está implícito en el hecho de leer,

incluso recogido en los objetivos del primer nivel de concreción curricular de todas las etapas obligatorias de la enseñanza, o que se ha tratado de forma transversal en todas las asignaturas.

Es hora no solo de que la competencia lectora sea tratada independientemente en los centros de enseñanza de infantil, primaria y secundaria, sino de proporcionar a los futuros profesores y maestros las herramientas específicas para conocer mejor qué es la comprensión lectora, cómo se enmarca dentro de la competencia lectora, cómo funciona, cómo detectar anomalías, cómo entrenarla satisfactoriamente, qué relación tiene con las etapas de aprendizaje del cerebro y cómo evaluarla.

En esta asignatura se agruparán las competencias que facilitan su conocimiento, definir sus limitaciones, definir qué parámetros influyen en ella y no incluirlas sobreentendiendo que su contenido debiera estar incluido en otros epígrafes y dimensionarlo al nivel que le corresponde.

## **1.2 GRUPOS DE INVESTIGACIÓN PAIDI**

Se ha buscado un listado de grupos de investigación que contemplen entre sus objetivos de estudio la comprensión o la competencia lectora, incluso el fomento de la lectura, a través de la siguiente dirección que la Junta de Andalucía ha colgado en una de sus web corporativas para consulta de los usuarios. Es necesario destacar que a fecha junio de 2014 la última actualización es del 27 de enero de 2010.

<http://www.juntadeandalucia.es/innovacioncienciayempresa/sguit/paginas/pai/inventario/>

De esta dirección se ha recopilado la siguiente información:

UMA. HUM 347: Necesidades Educativas Especiales y Adquisición Lectora

<b>ÁREA:</b> HUM347				
<b>Denominación:</b>	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ADQUISICION LECTORA			
<b>Responsable:</b>	ROMERO PEREZ, JUAN FRANCISCO			
<b>Organismo:</b>	UNIVERSIDAD DE MÁLAGA			
<b>Centro:</b>	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION			
<b>Departamento:</b>	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION			
<b>Dirección:</b>	TEATINOS			
<b>E-mail:</b>	<a href="mailto:jf_romero@uma.es">jf_romero@uma.es</a>			
<b>Web:</b>				
<b>Palabras Clave:</b>	TRASTORNOS POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD DIFICULTADES DE APRENDIZAJE			
<b>Líneas de investigación</b>	DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LAS MATEMÁTICA TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD S. - COMPRESIÓN LECTORA: DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA. - DIFICULTADES EN E L APRENDIZAJE Y CONFLICTI TRASTORNOS POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD			
Número de publicaciones en los cuatro últimos años				
	<b>2006</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	
<b>Congresos:</b>	Congresos nacionales:	5	0	0
	Congresos internacionales:	4	1	3
	Congresos ponencias:	0	0	1
	Congresos Comunicaciones:	9	1	2
	Otros Congresos:	0	0	0
<b>Revistas:</b>	En revistas ISI	0	0	0
	En revistas UCUA	1	0	1
	En otras revistas	3	3	1
<b>Libros:</b>	Libros:	2	0	0
	Capítulos de libros:	0	0	0

<b>Tesis:</b>	Tesis:	0	0	1
	Tesis dirigidas:	0	0	1
<b>Patentes:</b>	Patentes de explotación:	0	0	0
	Otras Patentes:	0	0	0
	Otras tipos de invención:	0	0	0
<b>Proyectos con Financiación Pública Externa:</b>	Participados:	0	1	0
	Dirigidos:	0	0	0
<b>Otros Proyectos:</b>	Participados:	0	0	0
	Dirigidos:	0	0	0
<b>Otras Actividades:</b>	Informes y participación en comités de revistas:	0	0	0
	Trabajos creativos:	0	0	0
	Resultados relevantes:	0	0	0
<b>Contratos:</b>	Contratos LRU:	0	0	0
	Otros Contratos:	0	0	0
<b>Convenios:</b>	Total de Convenios:	0	0	0

UGR. HUM-508 ÉTIMO (1995)

<b>ÁREA:</b> HUM508	
Denominación:	ETIMO
Responsable:	NÚÑEZ DELGADO, M <sup>a</sup> PILAR
Organismo:	UNIVERSIDAD DE GRANADA
Centro:	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
Departamento:	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
Dirección:	DE CARTUJA
E-mail:	<a href="mailto:ndelgado@ugr.es">ndelgado@ugr.es</a>
Web:	
Palabras Clave:	DIDÁCTICA DE LA LITERATURA
Líneas de	DIDÁCTICA DEL LÉXICO

investigación	DIDÁCTICA DE LA LITERATURA				
	ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN ADULTOS				
	DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA				
	DESARROLLO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS Y ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN VERBAL				
	DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL				
Número de publicaciones en los cuatro últimos años					
		<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
<b>Congresos:</b>	Congresos nacionales:	3	3	2	2
	Congresos internacionales:	2	3	8	6
	Congresos ponencias:	0	0	2	0
	Congresos Comunicaciones:	3	3	4	3
	Otros Congresos:	0	0	0	0
<b>Revistas:</b>	En revistas ISI	0	1	0	0
	En revistas UCUA	2	4	2	2
	En otras revistas	2	5	0	3
<b>Libros:</b>	Libros:	3	6	0	1
	Capítulos de libros:	4	5	7	4
<b>Tesis:</b>	Tesis:	0	0	0	0
	Tesis dirigidas:	0	0	0	0
<b>Patentes:</b>	Patentes de explotación:	0	0	0	0
	Otras Patentes:	0	0	0	0
	Otras tipos de invención:	0	0	0	0
<b>Proyectos con Financiación Pública Externa:</b>	Participados:	1	0	0	1
	Dirigidos:	0	0	0	0
<b>Otros Proyectos:</b>	Participados:	0	1	0	0
	Dirigidos:	0	1	0	0
<b>Otras Actividades:</b>	Informes y participación en comités de revistas:	0	0	0	1
	Trabajos creativos:	0	0	0	0

	Resultados relevantes:	0	0	0	0
<b>Contratos:</b>	Contratos LRU:	0	0	0	0
	Otros Contratos:	0	0	0	0
<b>Convenios:</b>	Total de Convenios:	0	0	0	0

Lectura y escritura en español HUM 820

Denominación:	LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL				
Responsable:	DEFIOR CITOLER, SYLVIA ANA				
Organismo:	UNIVERSIDAD DE GRANADA				
Centro:	FACULTAD DE PSICOLOGIA				
Departamento:	FACULTAD DE PSICOLOGIA				
Dirección:	DE CARTUJA				
E-mail:	<a href="mailto:sdefior@ugr.es">sdefior@ugr.es</a>				
Web:					
Palabras Clave:	TRASTORNO LECTURA PROCESOS IMPLICADOS EN LA LECTURA LECTURAY ESCRITURA LECTURA RECONOCIMIENTO DE PALABRAS INTERVENCION PSICOEDUCATIVA ERRORES DE LECTURA				
Líneas de investigación	PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: 610201 PSICOLINGÜÍSTICA 610404 PSICOLOGÍA ESCOLAR 610204 PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: 610202 PROCESOS COGNITIVOS: 610401 EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN PSICOLOGÍA: 6105 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, LECTURA, ESCRITURA, DISLEXIA, PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN LENGUAJE ESCRITO,				
Número de publicaciones en los cuatro últimos años					
		2006	2007	2008	2009
<b>Congresos:</b>	Congresos nacionales:	3	16	11	10
	Congresos internacionales:	16	17	10	12
	Congresos ponencias:	0	0	0	0
	Congresos Comunicaciones:	15	11	9	8
	Otros Congresos:	1	6	5	1

<b>Revistas:</b>	En revistas ISI	0	2	4	1
	En revistas UCUA	1	4	5	4
	En otras revistas	3	4	1	1
<b>Libros:</b>	Libros:	2	1	0	1
	Capítulos de libros:	12	11	7	2
<b>Tesis:</b>	Tesis:	0	0	0	0
	Tesis dirigidas:	0	0	0	0
<b>Patentes:</b>	Patentes de explotación:	0	0	0	0
	Otras Patentes:	0	0	0	0
	Otras tipos de invención:	0	0	0	0
<b>Proyectos con Financiación Pública Externa:</b>	Participados:	1	2	2	0
	Dirigidos:	0	1	1	0
<b>Otros Proyectos:</b>	Participados:	0	0	1	0
	Dirigidos:	0	0	0	0
<b>Otras Actividades:</b>	Informes y participación en comités de revistas:	0	0	0	0
	Trabajos creativos:	0	0	0	0
	Resultados relevantes:	0	0	0	0
<b>Contratos:</b>	Contratos LRU:	0	0	0	0
	Otros Contratos:	0	0	0	1
<b>Convenios:</b>	Total de Convenios:	0	0	0	0

Se ha de destacar que la producción científica de estos grupos es muy escasa. Por orden de diversificación de actividad, HUM-820, dirigido por Sylvia Defior destaca por participar en 38 congresos internacionales, la publicación de 6 artículos en revistas con factor de impacto o la planificación de 2 proyectos de investigación financiados con fondos públicos.

El segundo sería el HUM-347, dirigido por Juan Fco. Romero, en el que, a pesar de que falta un año por computar según arroja información la plataforma de la Junta de

Andalucía, se ha participado en 8 congresos internacionales, se ha dirigido una tesis y se ha planificado un proyecto de investigación financiado con fondos públicos.

El último grupo es HUM-508, dirigido por Pilar Núñez, que ha participado en 16 congresos internacionales, no ha dirigido tesis ni proyectos de investigación financiados por fondos públicos y ha conseguido publicar un artículo en revistas con factor de impacto.

Si se compara con la actividad científica de otros grupos de investigación, fuera de la comunidad andaluza, que entre sus objetivos contemplan la competencia lectora, como es el caso de Psicotext (Universidad de Valencia), se destaca de su actividad, por ejemplo, sus 28 artículos publicados en revistas con factor de impacto, nacionales e internacionales, en el mismo periodo de tiempo (2006-2009). Además de varios programas informáticos como ComLec, usado en este estudio o Tuinlec, tutor inteligente de lectura para alumnado comprendido entre 6º de primaria y 2º de ESO, acunados como proyectos de investigación financiados con fondos públicos.

Según Reposit-An, SICA2, consultado en julio del 2014, las últimas publicaciones científicas al respecto de todos los grupos de investigación registrados en PAIDÍ son:

**[\[sica2\] ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN FRANCÉS EMPRESARIAL \(01-01-1994\)](#)**

Grijalba-Castaños, Covadonga;

Grupo:**[HUM444:TEORIA DE LA LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA](#)**

**[\[sica2\] El desarrollo de la comprensión - Dificultades para la decodificación \(01-](#)**

01-2010)

Sibon-Macarro, Teresa Gemma;

Grupo:[HUM748:GRUPO PARA EL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA](#)

[\[sica2\] La evaluación de la comprensión lectora en alumnos bilingües. Estudio descriptivo en el contexto del CEIP España \(Melilla\) \(28-09-2011\)](#)

Rico-Martín, Ana M.;

Grupo:[HUM358:INNOVACION CURRICULAR EN CONTEXTOS MULTICULTURALES](#)

[\[sica2\] Competencia lectora en tiempos TIC \(07-03-2011\)](#)

García-Velasco, Antonio;

Grupo:[HUM253:DILINGUA](#)

Apenas cuatro publicaciones recogidas oficialmente, en la medida de las posibilidades del repositorio de la consejería de educación de la Junta de Andalucía que no está actualizado a la fecha consultada, contemplan las palabras clave comprensión o competencia lectora o hábito lector.

Los grupos de investigación responsables son HUM 444: Teorías de la literatura y literatura comprada. HUM 748: Grupo para el estudio de la enseñanza de la lengua y la literatura. HUM 358: Innovación curricular en contextos multiculturales y HUM: 253: Dilingua.

Ni HUM: 347 Necesidades educativas especiales y adquisición lectora ni HUM: 508 Étimo ni HUM: 820 Lectura y escritura en español han publicado nada al respecto según este repositorio oficial en el periodo consultado.

Este hecho puede ser debido a que los investigadores andaluces no acostumbran a actualizar sus perfiles a causa de la complejidad de uso y la lentitud con la que se introducen los datos en estos programas informáticos que recopilan dicha información. Por ejemplo, el Sistema de Información Científica de Andalucía SICA 2, dependiente de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

## CAPÍTULO II

### 2. COMPRENSIÓN LECTORA

#### 2.1 BREVE EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y DEFINICIÓN DEL CONCEPTO

El «hombre pensante», al principio, se comunicaba de diversas formas: usando olores, objetos, gestos, gritos y representaciones de la realidad en las paredes de las cuevas, pero no mediante la transcripción del pensamiento en sonidos concretos que posteriormente se escribían. A pesar de que el *homo sapiens* surgió hace aproximadamente 400.000 años, no se tiene conocimiento de que existan restos de textos escritos no pictográficos hasta 6.000 años a. C. en el norte de Babilonia (baja Mesopotamia), aunque de ellos se extraiga, incluso, que en aquel momento la escritura no estaba precisamente en su infancia. La fecha en que la etapa pictográfica empieza a ser superada por la alfabética en Babilonia se remonta al 8.000 a. C. y al 7.000 a. C. la etapa en Egipto (Codd, 1900). Por lo tanto, escritura y lectura se funden en el tiempo como el haz y el envés del origen de la comunicación humana, la verbal. La interacción entre una y otra han hecho de las mismas un solo elemento cuyo timón, en el caso de la lectura, es la comprensión lectora.

Pero demos un salto significativo hasta situarnos en la era de la industrialización, pasando por alto circunstancias históricas tan relevantes como que, en la Edad Media, las mujeres tenían prohibido leer y solo las meretrices podían acceder a las escasas bibliotecas que existían. Tal es el caso de Verónica Franco, poetisa y hetaira de la Venecia ya renacentista, que consiguió labrarse un nombre entre los escritores por ser cortesana con una cultura notable debido a su posibilidad de acceder a los libros.

Desde finales del siglo XIX la comprensión lectora ha suscitado el interés de los especialistas, esta época ha sido sin duda el punto de inflexión. Anteriormente, la comprensión no constituía la finalidad de enseñar a leer ya que se perseguía la alfabetización mecánica casi exclusivamente religiosa, por ejemplo, para participar en la liturgia (Darton, 1993), por lo que el concepto ni siquiera se había planteado. Se pensaba que el mero hecho de comprender lo que se leía era un reflejo del pensamiento (Whipple, 1910).

A partir de principios del siglo XX a ciertos especialistas comenzaron a rondarle la curiosidad sobre esta noción. Ya en 1908, Edmund Burke Huey —probablemente germen del constructivismo—, aparte de adentrarse en el mundo de la comprensión lectora sin abordar específicamente el término como se hace en la actualidad, investigó el cansancio que producía el proceso lector, especialmente en el ojo y la visión, y su repercusión en la velocidad lectora; además de plantear que «el lector crea el significado desde las huellas dejadas en el texto por el autor» (Huey, p. 349).

Pocos años más tarde, con Thorndike (1917), que afirmaba que «leer es razonar» y «construir significado» (Thorndike, 1917, p. 329) —quizás el primer psicólogo especialista en educación—, se sientan las bases de la metacognición en el ámbito, sin duda, la revolución en comprensión lectora (Pearson, 2011, op. Cit. Handbook, p. 12). Pero no es hasta la década de los años 50 cuando los científicos relacionan los procesos cognitivos, en auge por esas fechas, con la lectura comprensiva. En 1962, Fries habla de que la comprensión lectora es el proceso directo de la decodificación como forma automática resultante de que el alumnado denominara las palabras.

A partir de ahí, la evolución del concepto, debido al interés creciente, ha desembocado en la generación de tres enfoques fundamentales (Adams, 1982) con los que los

especialistas abordan actualmente la lectura para cercar el concepto de comprensión lectora: el enfoque sintético (*bottom up*, que aconseja comenzar el proceso de comprensión por las palabras, modelo ascendente o *data-driven*), el modelo analítico (*top down*, que recomienda empezar dicho proceso por los aspectos más generales del texto, modelo descendente o *conceptually-driven*) y el modelo interactivo (entendido como la complementación del *bottom up* con el *top down*), siendo este último el más usado en los últimos años.

Pero no deberíamos olvidar otras clasificaciones de los modelos de lectura en boga en la década de los 80 con cierta vigencia en la actualidad como las propuestas por Singer y Ruddell (1985) y recogida por M. C. González (1992): modelo de desarrollo elaborado por Holmes y Singer sobre la teoría del «substrata factor» (Holmes, 1960; Holmes y Singer, 1964), modelo del procesamiento de la información (Gough, 1972; la Berge y Samuels, 1974), modelo interactivo (Rumelhart y Ortony, 1977, Ruddell y Speaker, 1985), modelo inferencial (Vand Dijk y Kintsch, 1983, p. 49) y (Vand Dijk, 1985), modelo psicolingüístico transaccional (Goodman, 1985) y modelo afectivo (Mathewson, 1979, 1985).

## 2.2 COMPRENSIÓN Y COMPETENCIA LECTORAS

Con estas breves pinceladas sobre la génesis de la expresión entramos de lleno en las distintas definiciones que sobre la comprensión lectora se han venido generando. A lo largo de la historia las definiciones han oscilado entre la aportación de datos más completa sobre un nuevo concepto hasta el intento de especificación de un sinónimo perfecto de una idea. Una definición es, por definición, «la proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de algo material o

inmaterial» (DRAE, 2014), la explicación mediante palabras de la esencia de algo, la nominación inequívoca de un concepto o idea, el cercado científico que ciñe una realidad neta.

Algunos especialistas han comprendido el término como suma de sus componentes: comprensión y lectoras o lo que es lo mismo, definir la idea de leer por un lado y sumarle la de entender o comprender, por otro; incluso entendiendo que un término abarca al otro. Mendoza (1995, p. 77) habla del dominio de la mecánica lectora como punto de partida del acto lector; un constructo que engloba varias dimensiones (Tiana, 2010, p. 92) en el que «hay que tener en cuenta muchos procesos básicos» (Pérez, Gómez-Villalba, 2003, p. 38); así «la definición sobre lectura o sobre competencia lectora aparece en la actualidad como algo bastante complejo y multidimensional» como afirma Isabel Solé (2012). Además, «es un matiz más preciso que la intelección e implica que el mensaje propuesto sea asimilable por el lector y le permita integrar lo nuevo en lo conocido» (Cantón, 1997).

La comprensión lectora es una noción que surge de preguntarse qué es leer, «leer es una interacción que tiene lugar en un contexto determinado y entre un lector y un texto» (Arroyo, 2009, p. 42), «Leer es decodificar aplicando las reglas de conversión grafema-fonema teniendo como fin comprender lo leído» (Jiménez, 2004, p. 5), «leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito» (Fons, 2005, p. 20) y la comprensión lectora es uno de sus procesos.

En estas definiciones, como en muchas otras, no se tiene en cuenta al emisor de ese texto; en las que sí lo hacen es de forma parcial, por ejemplo, Suárez (2004, p.110) alude de pasada a la necesidad «del descubrimiento del propósito predominante del

autor/escritor del texto: informar, persuadir, comparar, argumentar, expresarse, crear belleza».

Para Snow (2001), la comprensión lectora es «el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje e implicación con el lenguaje escrito», pero en los elementos que articulan este proceso solo contempla al lector, el texto y la actividad —relación de la comprensión lectora con los objetivos, procesos y consecuencias asociadas a la lectura (Trujillo, 2005)—, olvidando, también, al autor del texto. Desde Mervi-Lervåg & Lervåg (2011, p. 130) o Quintanal (1997, p. 24) que contemplan la comprensión lectora como una función de decodificar el lenguaje oral —a lo que Solé añade la necesidad de unos conocimientos previos en los que integrar los nuevos (Solé, 1988, p. 60)—, hasta Cassany, Luna y Sanz (2002) que entienden que leer significa comprender (p. 197), es decir, «leer es comprender» (Cassany, 2006, p. 21; Perason, 2011, p. 3, op. Cit. Handbook) un texto, por lo que la comprensión lectora es un término redundante según esta afirmación. Afirmación que es compartida por Fonts (2006) porque define leer como «proceso mediante el cual se comprende el texto escrito», exactamente al igual que Solé: «leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito» (p. 20). «Lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos» (p. 197) sin olvidar la importancia del dominio del lenguaje oral para el proceso lector (Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián, 1991, p. 71) o «el adiestramiento en las habilidades lectoras que capacita para dirigir y controlar el proceso de percepción del lector y le permite desarrollar una lectura auténticamente individual» (Mendoza, 2004, p. 163).

La comprensión lectora es una capacidad o habilidad paralela a la expresión escrita, ambas son destrezas que corresponden a los dos códigos de comunicación y que no se

entienden por separado (Abril, 2004, p. 21). «Es la capacidad de entender e interpretar textos» (Berko, Berstein, 2010, p. 436) y esa capacidad viene dada, entre otras cuestiones, por los significados que se derivan de nuestra propia experiencia vital y cultural (Holme, 2009, p. 161); o «la reconstrucción estratégica de un texto con un propósito particular» Calfee, 2011, p XIII, Handbook, op. Cit.).

Lo que sí es seguro es que «aprender a leer significa tener acceso a la cultura» (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001, p. 11) y que «las tecnologías de la información y de la comunicación han otorgado una nueva dimensión y un gran protagonismo a lo escrito» que extiende la necesidad de leer a otros códigos como el de la imagen (Clemente, Ramírez, 2008, p. 13), lo que no implica, por otro lado, que aunque se lea más implique que se lea bien, garantizando que se mejora la lectura competente cada vez que se produce el acto de la lectura.

«Saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice» (Tapia, 2005, p. 64) es una de las escasas definiciones que contempla al emisor como parte fundamental del proceso de la comprensión lectora. En esta línea, aunque de forma más parcial, Díaz (1998, p. 42) asegura que «la comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego y se unen a medida que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor».

Fonts afirma en su *Leer y escribir bien para vivir* que leer es un proceso activo en el que el lector crea el significado, que leer es un objetivo y que siempre se lee con alguna finalidad —entendiendo finalidad como interpretación—, por lo que se puede deducir que el autor no estima la creación de un hábito lector como inercia sino como constante origen de motivación para alcanzar algo. De igual forma defiende Escoriza (2006, p.30)

la teoría de Leontiev por la que se afirma que toda actividad responde a una motivación o meta, incluyendo el acto de leer.

Fonts también destaca que leer es un proceso de interacción de quien lee con el texto, donde es necesario relacionarlo con las aportaciones vitales del individuo debido a que es necesario implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua. A lo que es imprescindible añadir el facto de madurez en el proceso lector, defendido por Trigo y Ruiz (1995, p. 16) que, a su vez, Harley añadiría que «es la fase del procedimiento en la lectura que sigue a las de reconocimiento de la palabra y análisis sintáctico» (2009, p. 321).

En cuanto a la relación de «inteligencias» con respecto a la comprensión lectora, García-Hoz afirma que la capacidad para la lectura está relacionada estrechamente con la inteligencia» (1981, p. 12), aunque no especifica cuál ni en qué medida, como tampoco lo hace Harris (1961), quien también abarca el tema.

Por su parte, Pérez concluye que la comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego y se unen a medida que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

Es Henao (1995, p.24) uno de los pocos, de los consultados, que hace referencia a la importancia del mundo emocional en el proceso de construcción y exploración del significado de un texto a pesar de que otros autores intuyen la importancia «psicogenética y psicolingüística» en la comprensión de textos escritos (Lerner, 2001, p.64), también Sánchez (2010, p. 41) que vincula al hecho de comprender un texto «procesos específicos de la lectura y de la comprensión del lenguaje y de carácter motivacional-emocional, que son los que intervienen siempre que emprendemos una tarea compleja y exigente»; Gárate (1994, p. 1) destaca los procesos cognitivos en la

comprensión textual que Rodríguez y Fernández (1997, p. 104) matizan con la importancia que le otorgan a la «psicología de la lectura».

Para Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez (2010) está «más allá del descifrado inicial y mecánico de signos, lejos de ser una actividad secreta e intimista desconectada de la dinámica social» (p. 147) ya que «la dinámica lectora no termina en el significado objetivo y universal, sino que tiene, para ser plena y exitosa, que avanzar hasta las entrañas del sentido» (156).

De todos los autores consultados se puede extraer es que no hay consenso en lo que al concepto de comprensión lectora se refiere. Ni tampoco existe la correlación entre comprensión lectora y competencia lectora, solo una temporalización en el uso del concepto, que en algunos casos se ha alternado sin más explicación.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidad responsable de los Informes PISA, la competencia lectora es:

*La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad (OCDE, 2009).*

Por lo tanto, según ellos se pone de manifiesto la importancia de cinco procesos: la obtención de información, el desarrollo de una comprensión general, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración sobre el contenido del texto y la reflexión y valoración sobre la forma del texto.

Para los responsables del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS) la competencia lectora es:

*La capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona*  
(PIRLS 2001).

Así pues, PIRLS destaca cuatro procesos: la localización y obtención de información explícita, la realización de inferencias directas, la interpretación e integración de ideas e informaciones y el análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales.

Y para el Reading Framework Comitee (National Center for Educational Statistics, NAEP, 2009, p.32) la comprensión lectora se define como «un activo y complejo proceso que involucra comprensión del texto escrito, desarrollo e interpretación de significados, y uso de los mismos de forma apropiada para el tipo de texto, propósito y situación» (Paris and Hamilton, p. 32, op. Cit. Handbook). Díez (2003, p. 630) acota la competencia lectora como «el conjunto de capacidades cognitivas, lingüísticas y culturales que permiten a un lector realizar el acto eficaz o pragmático de la lectura».

Como se puede comprobar, algunos autores y organizaciones utilizan comprensión lectora y otros, competencia lectora pero no dejan claro si se refieren al mismo concepto o si por el contrario presentan significados diferentes, ni la relación que pueda existir entre ambas expresiones.

No se ha observado en ninguno de los estudios consultados de forma contundente si se relaciona la comprensión lectora con la capacidad de objetivar la realidad del individuo —medido a través de ítem genético del cociente intelectual (en adelante CI)— sobre el texto leído, ni tampoco se tiene en cuenta la inteligencia emocional (en adelante IE) del lector, en este caso concreto, intrínsecamente relacionada con el CI, solo una leve referencia al mundo emocional. Aunque estudios como *A behaviour-genetic analysis of orthographic learning, spelling and decoding* (Byrne, Coventry, Olson, Huslander, Wadsworth, DeFries, Corley, Willcut and Samuelsson, 2008, p. 16) o *Reading and Genetics: an introduction* (Nation, 2006, p. 4) ya apuntan con juicio al peso del comportamiento genético en el proceso lector.

Sí existen estudios en los que se establece una relación implícita entre lectura y escritura. Cullinan (2006, p. 21) afirma que «la escritura de los alumnos tiene una profunda influencia del lenguaje que acostumbra a leer», aunque «los conocimientos y procesos que se ponen en marcha a la hora de escribir y a la hora de leer no son los mismos» (Fons, 2005, p. 19).

Por el contrario, sí existen numerosos estudios que detallan la influencia de factores externos como la familia o la estimulación precoz (como el precursor del famoso método Montessori) en los centros de infantil (Gasol, Arànega, 2000, p. 26), (Domann, 1981) o (Sainsbury & Schagen, 2004) para desarrollar una correcta competencia lectora. Sobre todo, el acervo cultural, ya que «la capacidad de leer palabras incluso cuando no existen indicios semánticos contextuales es casi una característica definitoria del buen lector» (Pressley, 1998, p. 55). O no.

Quizás tener en cuenta todos estos factores, aunque enriquezcan, maticen y perfeccionen la noción de comprensión lectora, complique en vez de simplificar el entendimiento, o mejor, la explicación más sencilla de qué es.

Así, aunque la lógica enunciación del concepto la define, la comprensión lectora es, básicamente, entender lo que se lee. Pero ¿cuál sería la definición mínima y, sin embargo, más completa? Comprender lo que se lee es un hecho implícito en el concepto de leer, acaso deberían existir dos verbos cuyos significados fluyeran paralelos, como oír y escuchar o ver y mirar para definir lo que ocurre cuando se lee sin entender, o «leer y saber leer» (Molina, 1991, p. 19), o diferenciar entre «leer y estudiar textos», como hace Velasco (2009, p.189).

Si partimos de la base de que leer es un acto comunicativo, es necesario destacar que en todo acto de comunicación deben existir varios elementos fundamentales de los que los expertos parecen haber olvidado la figura indispensable del emisor. Tener en cuenta al emisor es crucial para entender un escrito, independientemente de que cada lector haga suyo el texto de forma particular porque lo que se pretende, al fin y al cabo, es comunicarnos sin interferencias para un mayor y mejor entendimiento dentro de la sociedad, incluso en la literatura, la base de la lectura por placer, la lectura que evoca sentimientos (algo subjetivo frente a la objetiva intención comunicativa).

Leer —entendido desde un punto de vista etimológico como se define según la RAE: acto de comprender la significación de los caracteres empleados en un escrito— es la capacidad que permite a un receptor entender el mensaje escrito, de la forma más objetiva posible, que ha emitido un emisor. Y, por lo tanto, la base de la competencia lectora, en la que el sujeto usaría esta capacidad para relacionarse dentro de la sociedad que le rodea.

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (*Reading Comprehension*) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (*Reading Literacy*). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad.

De esta forma, la comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o a su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la «inteligencia ejecutiva» (Marina, 2012).

Una vez que se ha definido los conceptos de comprensión y competencia lectora, además de la relación existente entre ambos, no deja de ser necesario adentrarse más en el primero de los términos para entender su comportamiento orgánico en el mundo docente, y por ende en la vida, ya que la comprensión lectora actúa como un ser vivo que se adapta, tanto a los sistemas educativos como a la rutina individual de cada persona; a menos necesidad de uso, comprensión lectora más baja, al fin y al cabo, somos lo que leemos. Aunque es posible que debiera ser al contrario ya que las variables que la afectan van de la mano del desarrollo cognoscitivo y emocional del individuo, marcadores internos generales que, aunque flexibles, no relajan tanto la adecuación entre edad natural y edad real en competencia lectora.

En EE.UU. «cerca del 40% de los adolescentes no pueden realizar inferencias al leer material escrito» (Jacobs, 2008, p. 7). Sin duda esto es debido a que no se ha

desarrollado su comprensión lectora adecuadamente en los niveles que les correspondería por edad. Quizás por eso, la comprensión lectora que «tiene tantos niveles como grados educativos tiene un sistema» (Sánchez, 1998, p.14) no responde solo a variables gramaticales como el «procesamiento perceptivo, léxico, sintáctico y semántico» planteado por Lozano (2002, pp. 43-46).

### **2.3 NIVELES DE LA COMPRENSIÓN Y LA COMPETENCIA LECTORAS**

Podemos remontarnos a la Edad Media para hablar de niveles de lectura. Ya Dante Alighieri habla de cuatro niveles interpretativos de la lectura: el literal (donde se decodifica el lenguaje), el metafórico (entender el sentido del texto), el moral (en el que se extrae una lección) y el anagógico (donde, a través de la comprensión del texto, se sublima la capacidad de evocar) o místico (Dante, 1304, p. 22).

«Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel» (Solé, 1995, p. 3), y ya el departamento de Educación del gobierno de Navarra ha planteado en su Plan de mejora de las competencias lectoras cinco procedimientos fundamentales como recuperar información, comprender de forma global, realización de inferencias y reflexión acerca de la forma y el contenido (Asiain, Sierra, Conde, García, González, Jimeno y Moral, 2009, pp. 28-30). Estos niveles basan su lógica en la definición que la OCDE, a través de los informes PISA, hace de la competencia lectora.

Otros, como Català (1996), hablan de cuatro niveles en la comprensión de textos: literal, reorganizador, interpretativo o inferencial y crítico (Gisbert y Ribas, 2010, p. 23); esta división no responde a las etapas que el ser humano atraviesa a lo largo de la edad biológica del individuo sino que plantea los niveles para un lector con cierta capacidad lectora.

Gagné (1985) diferencia entre cuatro grupos de procesos que intervienen en la comprensión de textos: la decodificación, la comprensión literal, la comprensión inferencial y el control de la comprensión.

Para Solé, (Solé, 2012, p. 51), la competencia lectora plantea cuatro niveles, ya aportados por Wells (1987) y matizados por Freebody y Luke (1990):

*Nivel ejecutivo, que implica el conocimiento del código escrito (...).*

*Nivel Funcional, mediante el cual la lectura permite responder a las exigencias que plantea la vida cotidiana.*

*Nivel instrumental, que enfatiza el poder de la lectura para obtener información (...)*

*Nivel epistémico, en el que la lectura se utiliza para pensar.*

Los niveles giran en torno al uso que se hace de la lectura en esta división, desde el conocimiento del código escrito de forma básica hasta su utilidad para pensar.

Una de las divisiones más acertadas es la de Allende y Condemartín, quienes a través de Molina García (1988) defienden que existen cinco niveles de comprensión lectora: nivel literal, en el que el lector reconoce y recuerda; el nivel reorganizativo, en el que el lector ordena las ideas mediante procesos de clasificación y síntesis; nivel inferencial, en el que a través de su propia experiencia personal, el lector conjetura y establece hipótesis; un cuarto nivel, el crítico, establece una lectura en el que se emiten juicios valorativos precedentes al último nivel; el último, nivel de apreciación en el que destacan el impacto psicológico y estético del texto en el lector.

Por otro lado, Goodman y Goodman (p. 95, op. Cit. Handbook 2011) sostienen que leer es algo cíclico y que existen cuatro niveles en el proceso de la lectura: el ciclo visual (donde el

ojo es un instrumento óptico que ayuda a la comprensión mediante las fijaciones), el ciclo perceptivo (donde lo que creemos que es más importante que lo que es), el ciclo léxico-gramatical (donde se aplican los patrones de construcción aprendidos) y el semántico (en el que se intenta dar sentido a lo que se lee).

También podemos encontrar que los niveles de comprensión lectora están muy relacionados con la infraestructura de las habilidades de lectura (*reading skills*) propuesta por Frederik Davis (1944): Significado de la palabra, significado de la palabra en contexto, seguir la organización del pasaje, idea principal, respuestas específicas a cuestiones basadas en el texto, preguntas con paráfrasis basadas en el texto, trazar inferencias sobre el contenido, propósito del autor.

Para Jeanne Chall (1967, 1996) existen seis estadios en el desarrollo de la lectura en los que el lector adquiere habilidades de forma lineal. En el primero, el lector adquiere habilidades para leer de forma independiente con posterioridad. En el segundo (primer grado en la educación norteamericana) es el comienzo de la lectura convencional donde las habilidades que mejoran son la de decodificar o la de reconocer la correspondencia de letra/sonido. En un tercer estadio (correspondiente a 2º y 3er grado), mejoran la decodificación e incrementan su vocabulario y su fluidez para pasar al cuarto (4º y 5º grado), en el que los alumnos pasan de aprender a leer a leer para aprender. Ya en el penúltimo y último estadio desarrollan habilidades que van desde mirar un texto desde diferentes puntos de vista hasta sintetizar coherentemente esos puntos de vista.

Scott Paris y Ellen Hamilton (Paris & Hamilton, 2011, op. Cit. Handbook, pp. 38-39) afirman que existen tres fases en la comprensión: nivel palabra (que se centra entre el significado de la palabra y su comprensión), nivel frase (donde la importancia gira en

torno a la comprensión de la frase) y nivel texto (en el que la comprensión lectora cobra sentido en el amplio espectro semántico del término).

En este proceso cognitivo, el de comprender lo que se lee, se pueden diferenciar varios niveles de comprensión en relación directa a varios factores como puedan ser el genético o el ambiental (los estímulos recibidos), o en el que se basa la división que se plantea en esta tesis: una división en base a la evolución natural, biológica, del ser humano en su etapa fundamental, la que transcurre desde la más tierna infancia hasta que termina la adolescencia, justo en el límite donde ya puede pasar a denominarse como adulto. Es justo en esta larga etapa, que en la sociedad occidental puede durar entre 15 y 18 años aproximadamente, cuando todas las capacidades y habilidades sociales deben entrenarse con más fruición, sobre todo al principio, ya que una vez adquiridas las rutinas y los hábitos luego, aunque posible, es más difícil cambiarlos. Las podas sinápticas juegan un papel decisivo en este periodo (Blackemore y Frith, 2007) ya que establecen orden en la estructura del cerebro asfaltando carreteras neuronales para cimentar autovías posteriormente y dejando caminos en desuso, optimizando recursos, en suma.

Para establecer las fases de comprensión de un texto se ha de tener en cuenta que las condiciones internas y externas del lector deben ser estándares, con un arco de variación suficiente que cubra la totalidad del espectro, es decir, para un cociente intelectual medio, una inteligencia emocional equilibrada (Fernández y Ruiz, 2008, p. 256), con una educación razonable y hábito lector aceptable como punto de partida comparativo.

Así, los niveles de comprensión, en relación a los ítems señalados, los podríamos incluir en una esfera compuesta por una serie de círculos concéntricos en el que el lector se encuentra en el núcleo y los diferentes niveles componen dicha esfera de forma concéntrica donde se plantea la comprensión lectora desde un punto de vista ascendente, equivalente a una

linealidad propuesta por Jeanne Chall (1967, 1996) en el que no se entiende el último nivel sin la consecución del anterior. Aunque es posible que en los niveles creador y metacognitivo se puedan encontrar excepciones, al igual que en el crítico y el emocional, sobre todo, porque «no existe el lector completo» (Molina, 1991, p. 21) y cada persona es un mundo, con sus características y particularidades. «Yo soy yo y mi circunstancia», que decía Ortega y Gasset.

Los niveles planteados a continuación responden al ideal de correspondencia con edades, donde la madurez intelectual, emocional y social está acorde con la edad biológica, y es posible que en el aula, en algunos casos, la realidad esté por debajo de estas expectativas por cuestiones externas y meramente socio-educativas.

Además, posibilita la identificación del límite entre comprensión y competencia lectora puesto que, llegado el momento, cuando comprender lo que se lee desemboca en una manifestación práctica —por ejemplo, convertirse en autor literario, profesor o, simplemente, aprender estadística para el trabajo, incluso leer un mapa cuando no tenemos navegador— pasa a ser competencia lectora.

## LITERAL

Como su propio nombre indica, el nivel literal de la comprensión de un texto escrito hace referencia a «la información que se extrae conforme a la letra del texto, o al sentido propio y exacto de las palabras empleadas en él» (DRAE, 2013). Es la comprensión más simple en la que se basan los niveles superiores. Es aquel nivel en el que encontramos un individuo que comienza a leer, pero también es el nivel más básico y aséptico, el original, para lectores con una competencia más desarrollada. Supone el nivel de comprensión más cercano a la decodificación por lo que a mejor automatización y fluidez en la decodificación más posibilidades de éxito en la comprensión literal (Hoofman, p. 57, op. Cit. 2011). A su vez, el nivel literal está compuesto por dos subniveles, el objetivo y el subjetivo.

## Objetivo

- Se caracteriza por una identificación de acciones por comparación donde se recupera información explícita del texto. Implica el conocimiento del código escrito de forma ejecutiva, con suficiente fluidez, como para evitar interferencias como el silabeo, pero en sus fases más simples; leer decodificando es la meta fundamental del lector.
- Es propio del primer ciclo de educación primaria.

## Subjetivo

- En este subnivel se reorganiza el texto mediante clasificaciones, resúmenes o síntesis. El individuo, desde una perspectiva propia y por reglas de nemotecnia, asociación de ideas u otros mecanismos paralelos, agrupa conceptos e ideas para una mayor economía de recursos cerebrales al intentar procesar el texto.
- Es característico del segundo ciclo de educación primaria.

## REPRESENTATIVO

- Avanzamos un escalón hacia la capacidad de reconstruir el significado extraído del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo. El individuo es capaz de evocar y representar su propia interpretación del texto, con las limitaciones que pueda conllevar. El significado del texto va del texto al individuo, es el texto quien plantea el significado completo.
- Se da en el tercer ciclo de primaria y primero de secundaria.

## INFERENCIAL

- Permite diferenciar entre hipótesis y hechos constatados y, mediante los datos explícitos del texto escrito, la experiencia y la intuición puede realizar suposiciones. El significado del texto va del individuo al texto ya que el bagaje personal y la inteligencia emocional (muy en relación con la función ejecutiva del cerebro, en

óptimas condiciones apuntando a la adolescencia), entre otras variables, aportan matices significativos a la experiencia global de la lectura, y es necesario que el lector aporte sus conocimientos a la misma (Neuman, 2012, p. 141). El lector hace suyo el texto en el sentido en el que su propio bagaje le ayuda a entenderlo; estamos ante el límite en el que el texto deja de ser totalmente de quien lo ha escrito para pasar a formar parte de la experiencia del lector, pero no por eso el texto es del lector ni para comprenderlo correctamente ha de hacerlo suyo.

- Es característico de último ciclo de secundaria.

### CRÍTICO

- El lector se encuentra en condiciones de emitir juicios de valor propios y también está capacitado para la defensa o detracción de los ajenos. Este nivel implica no solo un bagaje vital mínimo sino una experiencia sociocultural apta, es decir, tener hábito lector, por ejemplo. A más equilibrio emocional, nivel crítico más óptimo, más constructivo, debido a un mejor dominio de la empatía y la asertividad. De hecho, la IE se puede entrenar leyendo y viceversa (Caballero, García-Lago, 2010, p. 347).
- Es propia de lectores expertos y más frecuente en bachillerato.

### EMOCIONAL

- Se produce una respuesta emocional, se dispara la imaginación, se enciende la motivación, lo que supone un grado de afectación del lector con respecto al contenido del texto, los personajes, etc. Es la fase más característica de los lectores con hábito lector prolongado y es recurrente la imagen de un lector sensibilizado por la cultura como parte indiscutible de su propia experiencia vital.
- Es representativo de lectores consumados en obra literaria con un bagaje lógico de experiencia adulta.

## CREADOR

- Este nivel va de la mano del anterior, aunque no tiene por qué darse. El lector puede pasar a la fase de creador con conocimiento de causa suficiente para ser apreciado por otros lectores. Este nivel es uno de los puntos clave en el que la comprensión cede su protagonismo a la competencia.
- Dentro de este plano, cabe aclarar que el nivel creador puede darse en otros niveles inferiores que nada tiene que ver con la lógica evolución del hábito lector sino con la personalidad de cada individuo.

## METACOGNITIVO

- Se razona sobre el proceso de lectura en sí mismo y sobre el conocimiento a través de los textos a escala epistémica. En algún momento de los niveles inferiores, el lector se plantea si ha entendido lo que hay escrito en el texto, por ejemplo, las estrategias de comprensión de lectura que implican planes conscientes que demandan la atención del lector y sus recursos, y se centran en el objetivo de la construcción de significado (Afferbach y Cho, p.69, op. Cit. 2011) pero no es hasta que se toma conciencia de que lo importante es qué ha querido decir el autor con ese texto o para qué puede serle útil esa lectura cuando se llega a un proceso metacognitivo completo. En estadios anteriores, la metacognición es mecánica, el lector se preocupa por la falta de concentración, la escasez de vocabulario o la velocidad lectora (Paris and Hamilton, 2011, op. Cit. Handbook, p. 35). Un ejemplo de *metacognición mecánica* sería parar a pensar si la palabra «descodificar» existe o la palabra exacta es «decodificar» o investigar el movimiento de los ojos ayuda a identificar dónde y cuándo los lectores consumando regulan conscientemente su procesamiento de la información, como cuando el retroceso en el texto se hace para volver a leer (Afferbach y Cho, p.75, op. Cit. 2011). En la metacognición de último

nivel dentro de la presente división, el lector considera la intención del autor al usar una u otra opción, la necesidad de consultar su corrección en el uso utilizando el DRAE, por ejemplo, o la posibilidad de evocar hipotéticos usos en un futuro dentro de su propio acervo.

En definitiva, «la comprensión lectora, tanto en su instrucción y como en su evaluación, es sin duda el resultado más importante de los movimientos de reforma destinados a mejorar el currículo y la enseñanza de la lectura, o al menos debería serlo» (Israel, Duffy, 2009, p. 3).

Y, además, la asienta en tres ejes: «aprender a leer, leer para aprender en cualquier ámbito académico o cotidiano y aprender a disfrutar de la lectura» (Solé, 2004). Aunque se echa de menos un eje fundamental que vertebra el sentido de la misma concepción del binomio competencia lectora: la socialización, ya que como hemos visto antes, Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez (2010, p. 147) bien apuntan a que «más allá del descifrado inicial y mecánico de signos, lejos de ser una actividad secreta e intimista desconectada de la dinámica social». El uso práctico de la comprensión lectora es la competencia lectora, y un uso práctico no tiene por qué implicar necesariamente ni aprender en ámbitos concretos ni disfrutar de la lectura.

## **2.4 LA COMPETENCIA LECTORA EN LA LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EEES**

Cada vez son más los profesores que, listando en sus clases a un alumnado con perfil de una nota media o incluso medio-alta, se quejan de la incapacidad de sus alumnos de expresarse correctamente por escrito o de entender a la primera el contenido de una lectura, sin mencionar las faltas de ortografía. Se lamentan de que cada vez se lee menos

(García, 2011, p. 104), cuestión admitida por los propios alumnos (Gilardoni, 2006, p. 33), y de que las lecturas que consuman se centran en gran medida en los apuntes (Teberosky, Guàrdia, Escoriza, 1996, p. 104) que han de estudiar para superar los exámenes, o de que el uso que se hace de la biblioteca es, en la inmensa mayoría de los casos, para estudiar (García, 2011, p. 105) y no para consultar bibliografía o buscar información para ampliar conocimientos. Mucho menos para acceder de forma lúdica a la lectura, a la que afirman no tener acceso por cuestiones económicas (García, 2011, p. 105) que, paradójicamente, son innecesarias en las bibliotecas, ya sean las de los centros educativos o la gran cantidad de bibliotecas públicas que existen en Andalucía (García, 2012).

Los alumnos universitarios acceden a la carrera ya con deficiencias para comprender los textos (Calderón, Quijano, 2010, p.360) y otras debilidades en comprensión lectora (Domínguez, Pérez, 2009), que van unidas a su escaso interés por la lectura a favor de otras formas de entretenimiento (Gilardoni, 2006).

Aunque sea sorprendente que en las encuestas oficiales de hábitos lectores que se han venido realizando por el Observatorio Andaluz de la Lectura, enmarcado en el plan integral para el impulso de la lectura en Andalucía, el 70.5% de los andaluces encuestados con edades comprendidas entre 14 y 24 años afirman leer de forma habitual.

[http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/informes/8\\_Barxmetro\\_Lectura\\_y\\_compra\\_de\\_libros\\_en\\_Espaxa\\_2009.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/informes/8_Barxmetro_Lectura_y_compra_de_libros_en_Espaxa_2009.pdf)

Posiblemente, más de la mitad de los sujetos distorsiona su imagen con las medidas clásicas de lectura por la deseabilidad social de pertenecer a la clase lectora (Larrañaga, Yubero, 2005, p. 56) ya que esta se entiende como elitista.

Sin olvidar que cuando no se es lector y se es estudiante, el individuo percibe que el esfuerzo que requiere completar las lecturas exigidas académicamente es mayor, por lo que interpreta que ha leído más de lo que en realidad ha hecho. Esto es, si se realizan encuestas a estos individuos preguntándole si el último mes ha leído nada, algo, bastante o mucho, se decantará por el último no como una mentira o exageración sino como una percepción subjetiva de la realidad.

Pero el estudiante universitario, más allá de sus consideraciones, debe ser un buen lector de verdad (Cisneros, Olave, Rojas, 2012, p. 58). Y, sobre todo, los universitarios deben tomar consciencia de si comprenden lo que leen o lo que no leen (González, Roldán, Arráez, Gutiérrez, Segura, Fernández, 2010, p. 134) para que ellos mismos discernan si deberían mejorar su competencia lectora.

Es lícito, pues, que surjan una serie de dudas al respecto que deberían hacer replantearse el sistema educativo desde sus cimientos.

¿Se prepara correctamente a los alumnos, desde primaria hasta bachillerato, en competencia comunicativa, meta final que pasa indiscutiblemente por una competencia lectora mínima?

¿Debería ser la educación infantil el punto de partida para fomentar la lectura en las nuevas generaciones?

Pero quizás, la gran duda que cabe es si ese es el perfil de estudiante universitario en las aulas andaluzas de grado Educación Infantil y Educación Primaria ¿qué clase de profesores se está preparando en la universidad pública de Andalucía para acometer su labor docente?

## CAPÍTULO III

A continuación, se procede a realizar un breve acercamiento a los tres conceptos que orbitan alrededor de la base fundamental de este estudio: la competencia lectora.

Para una mejor acotación y comprensión de la simbiosis natural que existe entre los distintos bloques a analizar se entiende la necesidad de reflejar mediante unas breves pinceladas, a forma de toma de contacto inicial, la información más relevante de:

El hábito lector

La inteligencia emocional

El cociente intelectual

### 3. FACTORES IMPLICADOS EN LA CL

#### 3.1 Hábito lector

El lector se hace, no nace.

El ser humano no llega al mundo necesitando leer ni disfrutando de la lectura, es una capacidad que se desarrolla con la práctica, un patrón de conducta adquirido que no es circunstancial sino permanente. Independientemente de que haya perfiles psicológicos o personalidades propensas a adquirir ese modelo de conducta concreto.

El hábito lector consiste en crear un vínculo sólido y constante entre el individuo y la lectura en el que la persona recurra regularmente al acto de leer.

El hábito lector puede entenderse en un sentido más amplio como la costumbre o práctica adquirida —voluntaria o impuesta— de leer habitualmente por gusto o necesidad.

El hábito lector no es solamente el acercamiento permanente del individuo a la rutina lectora, es no entender vivir sin leer.

Otro tema importante sobre la adquisición del hábito lector es la edad a la que se debe empezar a instruir al ser humano para leer o motivar hacia el mundo de la lectura. Existen tres teorías fundamentales en el aprendizaje de la lectura. Las que defienden que hasta que el individuo no está preparado, maduro, no se debe iniciar en el aprendizaje de la lectura, por un lado; los que defienden que hay que estimular al niño porque un ambiente que incita es clave para adquirir destrezas; y los que defienden que la madurez es resultado del equilibrio biológico y el desarrollo educativo (Fons, 2012), por otro. Así, el enfoque innatista defiende que la madurez de la persona responde a una cuestión biocronológica (Selles, Martínez, Vidal-Abarca, 2012). El ambientalista, a su vez, que el proceso madurativo se debe a los factores externos que rodean al individuo. Y el interaccionista aboga por que la maduración no es solo resultado de las capacidades del individuo sino que intervienen variables sociales (Pascual, Madrid, Mayorga, 2013). Sin olvidar un tema conflictivo como es qué se debe leer o qué se debe computar como lectura ya que existe un miedo generalizado entre profesores e instituciones a ser tachados de «adoctrinadores». Cuando la solución pasa por el consejo y la orientación, confiando en que los gustos y el sentido común afiancen unas lecturas no impuestas, pero sí puestas al alcance de los lectores, sugeridas.

### **3.1.1 Cociente intelectual**

El psicólogo alemán William Ser mencionó este concepto por primera vez en 1912. Aunque ya en 1902 se publicó la Escala métrica de Binet para evaluar la inteligencia (Sánchez, 2012, p. 5). Por estas fechas se ideó un método para medir la inteligencia de los niños de forma comparativa; la razón de este interés era tan discriminatorio como el de demostrar que el cociente intelectual bajo justifica la pobreza (Gartner, Greer, Reassman, 1999, p. 16). El sistema que se usó dividía la edad mental entre la edad

biológica/cronológica para acabar multiplicando la cifra por 100, lo que arrojó unas cifras que acabaron estandarizándose (toda puntuación que rondara los 100 puntos entraba dentro de la media).

Quizás por este motivo se popularizó tanto que todo aquel que quisiera ser alguien en una sociedad capitalista debía responder a las connotaciones meritocráticas de poseer un CI por encima de la media.

Actualmente, a estos test —evolucionados durante todo el desarrollo del siglo XX—, se les han añadido tres ítems cognitivos a evaluar, cuyo funcionamiento ha sido detectado a través de escáneres cerebrales, para cercar mejor la posibilidad de evaluar el cociente intelectual en su amplio espectro cognitivo: la memoria a corto plazo, el razonamiento y la habilidad verbal, correspondientes a tres patrones distintos de actividad neuronal.

El cociente intelectual ha estado de moda durante la mayor parte del siglo XX como concepto definatorio del éxito personal por antonomasia. Es un concepto que ha estado claramente sobrevalorado hasta el extremo de que, al día de hoy, sigue prevaleciendo en muchos ámbitos su estimación subjetiva. Sigue marcando diferencias a favor de quienes tienen un cociente intelectual más alto y sentimos admiración y respeto cuando descubrimos que alguien lo tiene, a pesar del mal uso que se le ha dado a los resultados de los test de CI que siempre se han querido ver como un índice de superioridad del individuo y de alta probabilidad de éxito cuando es común encontrar personas con un alto CI sin habilidad social alguna o incapaces de alcanzar el éxito laboral o la felicidad personal (Extremara, Fernández-Berrocal, 2004, p. 3).

Pero el planteamiento base para este estudio sobre el cociente intelectual parte de la importancia de aspectos concretos como que «las estructuras cognitivas de alto nivel

influyen en el procesamiento textual del individuo» (Sánchez, 2010, p. 37), que las emociones influyen en la creatividad y que esta se desarrolla mejor en alumnos con altas capacidades (Ferrando, 2006, p. 159), o que los cambios cerebrales bajo estímulos docentes a temprana edad se mantienen con los procesos de aprendizaje posteriores (Moreno, 2012, p.17).

### 3.1.2 Inteligencia emocional

Si realizamos un breve paseo por la historia de la psicología a este respecto, cabe destacar que ya en 1920 Thorndike usó el término inteligencia social —que más tarde usaría célebremente Daniel Goleman—, ligado indisolublemente a la IE.

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) fue planteado por primera vez por Wayne Peine en su tesis doctoral *Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional* (1985), aunque ya había sido mencionado por Leuner en 1966.

Según Peter Salovey y John Mayer, la inteligencia emocional se define

As the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and other's feeling and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions

[Como una parte de la inteligencia social que implica la capacidad de monitorear los propios sentimientos y emociones propias y de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y acciones] (Salovey, Mayer, 1990, p. 190).

A finales de los 80, Peter Salovey (Universidad de Yale) y John Mayer (Universidad de Hampshire) presentaron un modelo de IE que trascendió en las investigaciones sobre el tema hasta la fecha, aunque ha sido Daniel Goleman quien ha popularizado el término de forma triunfante auspiciado, en primera instancia, por el interés que la revista TIME despertó por el tema.

Para este estudio, la importancia de la IE no radica en su capacidad o no por desbancar al cociente intelectual como arma para conseguir alcanzar metas de forma exitosa y satisfactoria (Goleman, 2007), o facilitar aprender a ser y a vivir juntos (propuesta del Informe Delors de la UNESCO), sino como factor compartido para acotar un perfil concreto desde el punto de vista de la competencia lectora.

El peso de la inteligencia emocional en la vida de las personas (los estados emocionales producen la adaptación de la estructura y el funcionamiento del Sistema Nervioso Central para generar cambios corporales que permitan el equilibrio homeostático, Zieher, 2003, p. 9), y por extensión en la vida académica (Gutiérrez y Fernández-Castillo, 2009, p. 431), ha quedado demostrado con numerosos estudios, por lo que cabe destacar la necesidad de estimar qué relación existe entre ese peso y una de las manifestaciones más importantes de la etapa de aprendizaje del ser humano, la competencia lectora, entendida como elemento fundamental en el desarrollo comunicativo y social del individuo. Por ejemplo, cabe destacar que los adolescentes con mayor motivación tienen mejor competencia lectora e identifican más rápido las webs con información útil (Moje, Overby, Tysvaer, Morris, 2008, p.124) o que las personas con mejor gestión emocional necesitan menos energía para tramitar información por lo que pueden dedicar más tiempo a otras cuestiones

Lo que realmente es significativo de la inteligencia emocional para esta tesis es que su correcta gestión confiere mayor responsabilidad al individuo, mejor capacidad de concentración y de prestar atención a la tarea que se está llevando a cabo, menor impulsividad y mejor autocontrol o mejorar en la puntuación de los test de rendimiento (Goleman, 2007, p. 427). Y, por supuesto, que a mayor IE en relación con el CI mejores resultados académicos (Ferrándiz, Hernández, López-Pina, Soto y Bermejo, 2009, p. 479).

Además de establecer que el proceso de comprender un texto cuando se lee enciende o estimula las emociones —ya sean positivas o negativas— casi al mismo tiempo (Dávalos y León, 2013, p. 118) por lo que está demostrado científicamente que existe una relación entre comprender un texto y la inteligencia emocional. Y sin olvidarnos de que está demostrado que el acto de leer produce sensaciones positivas en el organismo (Dávalos y León, 2013, p. 118) que se reabsorben en forma de percepción positiva de las emociones (Moje, Overby, Tysvaer ando Morris, 2008, p. 122), o de que existe una correlación entre la inteligencia emocional y la verbal (Ferrando, 2006, p. 169) como se muestra en la siguiente tabla:

Ejemplos Inteligencia Verbal	Ejemplos IE
Saber que escribir sobre algo, ayuda a recordarlo.	Saber que ayudar a alguien nos puede hacer sentirnos mejor.
Ser capaz de identificar el protagonista de una historia y comparar los individuos con otra gente.	Se capaz de analizar una emoción e identificar sus partes y cómo se combinan.
Tener conocimiento y recordar análisis de los ejemplos más importantes de las historias	Tener conocimiento (y recordar análisis) de ejemplos de sentimientos.
Ser capaces de recordar frases amplias en la memoria.	Ser capaz de percibir emociones en los rostros.

## CAPÍTULO IV

### 4. VARIABLES DE LA COMPETENCIA LECTORA

#### 4.1 EDAD

En un primer momento, se planteó la presente tesis con un título distinto, aunque similar, *Perfil del adolescente andaluz con un nivel equilibrado de competencia lectora*, en el que se pretendía analizar los datos del alumnado que comprendía entre 11 y 19 años ya que, según la Organización Mundial de la Salud, es el ratio en el que se contempla el concepto conocido como adolescencia. Por la riqueza de esta etapa en la evolución vital del ser humano se puede entender que podría ser fructífero un estudio centrado justamente en este target de edad.

Pero los inconvenientes no fueron pocos. El principal escollo fue el profesorado de centros de secundaria porque no se prestaron a llevar a sus alumnos a un aula con ordenadores y acceso a internet para realizar el test —cuya duración oscila entre una hora y una hora y media, dependiendo del alumnado—. Todos mostraron resistencia a la idea de colaborar con otros profesores para poder llevar a cabo el estudio.

Por ese motivo, se ha elegido la segunda opción que se había planteado desde el principio, el alumnado universitario, público objetivo donde resultaría más fácil llegar y donde menos estudios al respecto se han venido realizando en los últimos años.

Los universitarios son el resultado de la evolución socioeducativa del individuo en su última escala antes de pasar al mercado laboral especializado, por lo que el planteamiento de esta tesis rendía homenaje en primera instancia al producto humano que esta sociedad, a manos de la política educativa, ha moldeado para un futuro que casi siempre es presente. Teniendo en cuenta la adolescencia tardía presente en la sociedad

occidental y el favorecimiento familiar, en un principio, y la obligación social en la actualidad, para retrasar la edad de emancipación, la época universitaria, adolescencia tardía, se plantea como el resultado idóneo para analizar qué tipo de lector, desde el punto de vista de la competencia lectora, tenemos en nuestras aulas.

El límite de edad inferior para participar en el estudio se ha establecido en 18 años, edad con la que se accede al mundo universitario, y se ha contemplado un arco potencial de 10 años, por lo que dentro del estudio se podrían encontrar alumnos cuya edad escolar universitaria no se corresponde con la edad biológica con la que se establece correlación en los planteamientos gubernamentales vigentes. Por lo tanto, tenemos estudiantes de entre 18 y 28 años de edad cubriendo el espectro evaluado en los test que se han planteado en la presente investigación, aunque más adelante la realidad muestra que el límite planteado de forma natural es de 24 años.

## 4.2 SEXO

La igualdad y la diferencia entre sexos van de la mano en todas las investigaciones que se realicen con base científica y en todas las comparativas éticas y morales que marcan los límites de lo bueno o lo malo, algunas veces incluso a la espalda de lo lógico y lo justo.

Puesto que una de las intenciones de este planteamiento es encontrar las posibles diferencias entre sexos, se ha realizado especial hincapié en la comparativa de resultados entre alumnos y alumnas. Para llegar a la conclusión de que existen diferencias significativas a priori solo hace falta echar un vistazo a la literatura científica sobre inteligencia emocional, por ejemplo, estudios que demuestran que las mujeres tienen peores indicadores de ajuste emocional que los hombres (Fernández-Berrocal,

Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2005b) o que, a raíz de la evolución de la especie, hombres y mujeres han desarrollado habilidades cognitivas diferentes para cubrir funciones muy distintas.

Si realmente la competencia lectora está relacionada en mayor o menor grado con otros ítems valorados en el presente estudio, como es el cociente intelectual o la inteligencia emocional, se podrá apreciar en la información arrojada por los datos una tendencia al alza de alguno de los sexos de forma constante, con mayor seguridad, el sexo femenino obtendrá mejores resultados (Díaz, 1998, p. 135), porque al igual que las mujeres se deshacen de los pensamientos rumiativos con mayor dificultad que los hombres en ese ajuste emocional anteriormente señalado, también es verdad que las mujeres demuestran mayor capacidad de empatía, uno de los marcadores básicos de la inteligencia emocional.

### **4.3 NACIONALIDAD**

Este ítem, aunque puede aportar información importante de cómo se manejan alumnos extranjeros de habla no hispana con la competencia lectora en español, en dependencia del nivel de bilingüismo, principalmente, no se ha tenido en cuenta para este estudio con la intención de no extender los ítems analizados hasta la dispersión. Por eso se ha optado por limitar el estudio excluyendo nacionalidad y, como ya se ha comentado, tiempo de ejecución de los test.

### **4.4 ENTORNO FAMILIAR**

Al igual que ocurre con la variante sexo, existen diferencias según el núcleo familiar ya que en entornos familiares que favorecen la cultura del individualismo plantean un peor ajuste emocional (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2005b).

El entorno familiar puede favorecer que un individuo sea lector, en algunos casos, pero también es cierto que núcleos familiares donde ninguno de los adultos ha desarrollado hábito lector generan lectores de gran potencialidad, dependiendo de la idiosincrasia genética del individuo: la curiosidad, la timidez, la imaginación...

Lo que sí es cierto, es que está demostrado que los contextos familiares donde al menos uno de sus integrantes adultos es lector habitual son proclives a generar más individuos lectores.

#### **4.5 CIUDAD**

Este planteamiento se relaciona con las ventas de libros en cada provincia. Andalucía, en general, está muy por debajo de la media en la venta de libros de la media española según el último Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros publicado por la Federación de Gremio de Editores de España (concretamente en el puesto 16 de 18).

Aunque en los últimos barómetros de lectura en Andalucía los andaluces muestran una percepción mayor de sus hábitos de lectura, que no se corresponden en absoluto con la venta de libros ni con el uso de las bibliotecas de forma lúdica, cuestión que se ejemplifica en la diferencia que existe entre autores/libros más vendidos y autores/libros más leídos. Entonces, queda resolver un planteamiento obvio, si no se compran libros apenas en Andalucía en comparación con otras comunidades ni se usan las bibliotecas como forma de expansión o diversión para leer por placer ¿cómo se puede afirmar que se lee en un porcentaje tan alto?

Granada, Sevilla y Málaga son las tres ciudades universitarias por excelencia en esta comunidad autónoma, las tres provincias con mayor número de universitarios por habitante, por lo que a priori debería repercutir de alguna manera en el porcentaje de alumnos con mejor hábito lector, por lo menos más entrenado por la necesidad de leer para estudiar y, por ende, con mejor competencia lectora.

## **CAPÍTULO V**

### **EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA**

En el mercado existen cantidad de cuestionarios para evaluar la comprensión lectora y aunque ninguno está homologado —solo TECLE, por la Asociación Española de Comprensión Lectora—, se ha publicado una serie de test que tienen más éxito que otros, aunque algunos no están basados en premisas psicopedagógicas que sigan las líneas conjuntas de los informes PISA y PIRLS para abarcar cualquier edad de un individuo para ser evaluado, incluso ninguna premisa psicopedagógica o didáctica sin más.

Los test de evaluación de la competencia lectora se pueden dividir en test individuales, test colectivos y test mixtos.

## **5.1. TEST INDIVIDUALES**

De entre los más usados destacan:

**5.1.1 Escala Magallanes de Lecto-escritura (EMLE, TALE-2000).**

**5.1.2 TEST ECL de Evaluación de la Comprensión Lectora.**

**5.1.3 PROLEC, PROLEC-SE (senior).**

**5.1.4 TPC (Test de progresos de comprensión).**

**5.1.5 COMLEC.**

La Escala Magallanes (Toro, Cervera, Urío, 2000) y el Test ECL (de la Cruz, 1997) no presentan modelo teórico alguno que fundamente cuáles son los parámetros que se siguen para evaluar la comprensión lectora (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá, Gilabert, 2011, p. 809) ni la relación de los ítems o elementos de evaluación que presentan. El primero afirma identificar el nivel de destreza de lectura en voz alta de un niño, su nivel de comprensión, su habilidad caligráfica o diferencias específicas en lectura y escritura (Urió, Toro, Cervera, 2000).

Los test de PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996) y PROLEC-SE sí argumentan con una base teórica explícita el porqué de los elementos de evaluación, aunque presentan algunas insuficiencias (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá, Gilabert, p. 809, 2011) ya que no se adaptan al marco teórico-práctico que defiende los informes PISA y PIRLS, y su concepto sobre la comprensión lectora no contempla los mínimos exigidos en estos informes, tampoco qué procedimiento se ha seguido para la selección de muestras o información sobre los aspectos de los contenidos de los ítems, como indica la evaluación recibida por el Consejo General del Colegio Oficial de Psicólogos

(p. 15), que aconsejan ampliar el muestreo de comprobación del test para una mejor validez o adoptar pruebas de referencia más amplias (p. 13). Parten de un modelo cognitivo en el que se focalizan las habilidades para obtener la comprensión global de un texto, pero no contempla que los textos se usen para lograr diversos fines, ni se permite releer el texto, ni van más allá de textos expositivos y/o narrativos.

Por su parte, TPC se fundamenta en un modelo constructivista-integrador (Kintsch) para realizar su batería de preguntas (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá, Gilabert, p. 809, 2011) donde se busca cercar la representación mental del texto en la mente del individuo.

El test ComLec, y su variable informática eComLec, sí contempla los parámetros PISA para la evaluación de la competencia lectora (que, como ya se ha indicado, abarca la comprensión lectora), pero no tiene en cuenta las directrices PIRLS que, al fin y al cabo, es el único informe internacional específico que evalúa la competencia lectora, ni mide el tiempo que utilizan los usuarios para completar el test en su versión informática para poder retroalimentarse de esa información. Pero es el más actual y fiel a PISA, por lo menos ha tenido en cuenta una evaluación internacional consensuada, independientemente de las críticas que pueda suscitar, es una herramienta común con la que se ha evaluado equitativamente a varios países, por lo que esta evaluación de la competencia lectora es la que mejor garantiza la consecución de sus propósitos.

## **5.2 TEST COLECTIVOS**

### **PISA Y PIRLS**

Las entidades internacionales más relevantes encargadas de la evaluación de la comprensión lectora son la OCDE, encargada de publicar los informes PISA y el Boston College, encargado de los informes PIRLS.

### **5.2.1 INFORMES PISA**

#### Aspectos básicos

- Una evaluación internacional estandarizada desarrollada de forma conjunta por los países participantes y aplicada a jóvenes de 15 años integrados en el sistema educativo.
- Un estudio llevado a cabo en 67 países en la edición de 2009.
- El número de alumnos que participa en cada prueba oscila entre los 4.500 y 10.000.

#### Contenido

- Abarca las áreas no solo de lectura sino también de matemáticas y ciencias. Se atiende a si el alumno es capaz de reproducir unos conocimientos aprendidos pero también a si son capaces de extrapolar dichos conocimientos y aplicarlos a situaciones nuevas.
- Se presta especial atención al dominio de procesos, a la comprensión de conceptos y a la capacidad de desenvolverse en diferentes situaciones en lectura.

#### Métodos

- La duración de cada prueba es de 2 horas y se hacen a lápiz y papel (aunque se ha incluido una nueva prueba de 40 minutos para evaluar el uso de textos electrónicos).

- La prueba combina preguntas de elección múltiple con otras en las que los alumnos tienen que elaborar sus propias respuestas en torno a un texto que reproduce situaciones de la vida real.
- Además, se realiza un test de contexto de 30 minutos donde el alumno responde a preguntas sobre su situación particular (familia, personalidad...)
- También se evalúa a los centros y docentes.

#### Ciclo de evaluación

- La evaluación tiene lugar cada tres años y el plan estratégico llega al 2015.
- En cada uno de estos ciclos el tiempo de las pruebas se concentra 2/3 en una de las áreas, en 2009 la competencia lectora volvió a ser eje central de evaluación.

#### 5.2.2 INFORMES PIRLS

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), es un estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Fundada en 1959, la IEA ha dirigido, en los últimos 45 años, estudios sobre las políticas, las prácticas y los resultados educativos en más de 60 países de todo el mundo bajo el pago de unas tasas específicas.

PIRLS 2011 es el tercer estudio internacional, tras PIRLS 2001 y 2006, que mide las tendencias en el rendimiento en comprensión lectora de las niñas y niños de 4º de Educación Primaria (9-10 años). Participan aproximadamente unos 50 países, entre ellos España que ya tomó parte en 2006.

Qué entiende PIRLS por comprensión lectora

Con la expresión *reading literacy*, PIRLS adopta una noción amplia de competencia lectora y distingue tres grandes aspectos que es preciso tener en cuenta a la hora de evaluar la competencia lectora:

- Los procesos de comprensión que intervienen en la lectura.
- Los propósitos de la lectura: disfrutar de la experiencia literaria y obtener información.
- Los hábitos y actitudes ante la lectura desde múltiples puntos de vista.

En la construcción de significados a partir de un texto escrito, el alumno es capaz de realizar una serie de actividades o tareas cognitivas que se denominan procesos de comprensión. PIRLS distingue estos cuatro procesos:

- *a)* Localización y obtención de información explícita, es decir, reconocer o identificar información relevante para el objetivo de lectura, datos e ideas específicas, la idea principal, etc.
- *b)* Realización de inferencias directas, es decir, obtener o, como habitualmente se dice, deducir nueva información e ideas no expresamente indicadas en el texto, aunque sí claramente implícitas en él.
- *c)* Interpretación e integración de ideas e informaciones: interpretar significados, particulares o global del texto, más allá del sentido concreto de las frases, captar significados implícitos, integrarlos, etc. recurriendo para ello a ideas, datos y experiencias que el lector aporta de sus propios conocimientos.
- *d)* Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales, es decir, analizar y evaluar tanto el contenido del texto, a partir del conocimiento y comprensión del mundo que el lector tiene, como la forma, la estructura y los elementos textuales.

Cómo evalúa PIRLS la comprensión lectora

PIRLS considera que la competencia lectora está condicionada por la motivación que se tiene para leer. Básicamente pueden distinguirse dos principales propósitos:

- La lectura como experiencia literaria (generalmente realizada para disfrute personal).
- La lectura para adquisición y uso de información, realizada como parte de la interacción social o, más habitual con niños de corta edad, como instrumento para el aprendizaje.

Dado que ambos propósitos de lectura parecen igualmente importantes a esta edad, PIRLS utiliza en idéntica proporción materiales de evaluación con textos de un tipo y de otro. Asimismo, considera que ambos propósitos requieren iguales o similares procesos de comprensión en el proceso lector.

La prueba propiamente dicha se materializa en un cuadernillo de prueba que incluye dos unidades o bloques de evaluación, para los que el alumno dispone de dos periodos de 40 minutos, separados por un descanso o recreo de 20 minutos. Cada bloque o unidad de evaluación consta de un texto de estímulo (aproximadamente de 750 palabras) seguido de las preguntas (una media de 12 por texto) de varios tipos: opción múltiple, semiestructurada y abierta o de respuesta construida (estas, aproximadamente la mitad).

La mitad de los textos son literarios (pequeños relatos o cuentos) y la otra mitad son informativos, en forma de artículos infantiles sobre un tema como la Antártida, un folleto de excursión, etc.

Con objeto de analizar los factores que puedan influir en los resultados PIRLS obtiene también datos sobre el contexto personal, familiar y escolar de cada niño, así como sobre el contexto educativo nacional sobre el aprendizaje de la lectura. Esos datos permiten hacer un análisis comparativo más preciso y contextualizado entre los distintos

países y, asimismo, buscar posibles relaciones que abran vías de explicación y directrices para la mejora futura del aprendizaje de la lectura.

Para obtener estos datos de contexto el estudio PIRLS se sirve de los siguientes instrumentos:

- Cuestionarios tipo encuesta. Junto a los cuadernillos de prueba de los alumnos, PIRLS utiliza un total de cuatro cuestionarios dirigidos a: los alumnos evaluados, padres o tutores legales de estos, profesor de la clase evaluada y director del colegio. En los cuestionarios se pregunta sobre actitudes y hábitos de ocio del niño, enseñanza recibida sobre lectura, primeros acercamientos del niño a la lectura, los recursos de lectura en la casa, el papel y la actitud de los padres en apoyo al aprendizaje lector; organización, recursos y estrategias de enseñanza y evaluación utilizadas, la política y recursos utilizados por el colegio para la enseñanza de la lectura.
- *PIRLS Encyclopedia*. Publicación en inglés que proporciona datos de todos los países participantes, fundamentalmente relativos al sistema educativo y, en particular, al currículo de la Educación Primaria y el lugar que en él ocupa la enseñanza de la lectura.
- Perfil del currículo oficial y la enseñanza de la lectura en los países que participan, obtenido mediante un cuestionario a las autoridades sobre el currículo escolar y cómo se contempla en él la enseñanza de la lectura.

## 5.3 TEST MIXTOS

### 5.3.1 TECLE

(Test de Evaluación de la Competencia Lectora en Español, AECL, <http://www.compreensionlectora.es>).

Es el único test homologado en español para evaluar a cualquier individuo, independientemente de su edad o sexo. Se basa en los parámetros PISA y PIRLS, además de estudios propios sobre la competencia lectora.

TECLE es un programa informático en el que se pueden seleccionar variables de edad, sexo, ciudad o estudios y en el que, a través de multitud de textos de uso cotidiano (testeados de antemano con alumnado andaluz) se miden ítems como la velocidad lectora, la capacidad semántica, la memoria o el acervo cultural del alumnado.

Los resultados se guardan en una base de datos de forma anónima pero se presentan en pantalla una vez terminado el test para que el usuario tenga conocimiento de su evaluación.

Al usarlo en el aula, el profesorado también está en disposición de consultar de forma individual las evaluaciones y progresos de sus alumnos de forma identificada, pero nadie externo al aula podrá comprobar los resultados sino de forma global, comparativa y anónima, esto es, un profesor de la provincia de Granada podrá comparar los resultados de su clase con los de su homónimo en la provincia de Murcia, por ejemplo, pero no acceder a los datos personales del alumnado.

Esto es debido a que TECLE no está concebido como las plataformas a las que estamos acostumbrados (Moodle) o a las redes sociales (Facebook) donde cada usuario puede subir su perfil con foto y otras cuestiones personales.

Además, TECLE permite no solo evaluar sino también entrenar y guarda información para que sirva de retroalimentación al usuario.

Por último, otra de las diferencias que alejan al TECLE del resto de test de evaluación de la competencia lectora es su capacidad para medir el tiempo. TECLE computa cuánto se tarda en leer un texto, en responder las cuestiones, cuántas veces se consulta de

nuevo, qué partes del texto requieren mayor tiempo para dichas consultas y establece comparativas en esta línea.

## MARCO EMPÍRICO



## C. MARCO EMPÍRICO

### CAPÍTULO VI

#### 6.1 PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

La parte empírica de esta tesis se basa en los datos de investigación recogidos en un cuestionario que ha estado publicado en internet durante los años 2013 y 2014.

La dirección ha estado abierta en la página Web: <http://testcl.compreensionlectora.es> durante más de 8 meses con la intención de llegar al profesorado universitario que ha colaborado para que sus alumnos realizaran dicho cuestionario.

Se ha conseguido un total de 1569 test en total, de los cuales 1051 son test válidos de muestra para la investigación de las ocho provincias de Andalucía, quedando dividido en:

Almería 109 test

Cádiz 107 test

Córdoba 117 test

Granada 152 test

Jaén 107 test

Huelva 134 test

Málaga 166 test

Sevilla 159 test

Las universidades y facultades que han participado en esta investigación son:

Universidad de Almería, en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Cádiz, en la Facultad de Filosofía y Letras.

Universidad de Córdoba, en la Facultad de Filosofía y Letras.

Universidad de Granada, en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Huelva, en la Facultad de Filología Española y sus Didácticas.

Universidad de Jaén, en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Málaga, en la Facultad de Económicas y Ciencias de la Educación.

Universidad de Sevilla, en la Facultad de Ciencias de la Educación.

## **6.2 OBJETIVOS**

El planteamiento de este estudio, apoyado en una teoría metódica en la que se establece la relación entre comprensión y competencia lectora, sus definiciones y los niveles en los que se divide esta última como aportaciones teóricas más importantes a la literatura científica, pretende dilucidar qué rasgos distintivos plantean los alumnos que presentan mejor competencia lectora en relación a sus hábitos y situación socio-familiar, a su cociente intelectual y a su inteligencia emocional, como factores genéticos matizables socioculturalmente.

Además, establecer cuál es la media en CL y su relación con los campos que se han añadido al estudio: inteligencia emocional, cociente intelectual y hábitos lectores.

Para los investigadores como instrumento teórico-práctico y, sobre todo, para los profesores como herramienta práctica final, es importante saber qué características comunes plantean los alumnos con un grado determinado de competencia lectora, es decir, qué rasgos concretos son los que constituyen la idiosincrasia de un alumno con una óptima competencia lectora. Y, por extensión, cuáles son las características comunes de los que no la han desarrollado, así como generar una base para mejorar la competencia lectora en aquellos estudiantes que puntúen por debajo de la media.

## **6.3 HIPÓTESIS**

Partiendo de la hipótesis de la diferenciación entre sexos, a favor del sexo femenino en cuanto a lectura (Valdés, 2013, p. 82) o de la mayor capacidad de las mujeres de

gestionar sus emociones (Extremera y Berrocal, 2002c, p. 118), de que a mayor nivel económico mejor hábito lector (Gartner, Greer, Reassman, 1999, p. 16), de que los individuos más inteligentes deben valorar más la lectura y, además, les debe resultar más fácil decodificar y entender (Castro, Mathiesen, Mora, Medino y Navarro, 2011, p. 52), de que la capacidad de maduración del individuo ayuda a equilibrar todos los aspectos psicológico-cognitivos (Campos, Estrada, Pérez, Quiroz y Rodríguez, 2011, p. 176), de que la familia influye en el hábito lector (Moreno, 2001, p. 178) y de que el hábito lector está relacionado con la venta de libros, según el último informe publicado por la Federación de Gremios de Editores de España publicado en 2014, el resultado de este estudio debería arrojar como perfil de estudiante universitario con una óptima competencia lectora a mujeres de 22 a 24 años (García, 2011, p. 105), con un cociente intelectual medio-alto y una inteligencia emocional en el mismo rango cuya familia ocupe una posición social media-alta, en las ciudades de Granada, Sevilla y Málaga, donde más libros se venden.

Por lo que resta constatar sexo, edad, ciudad, hábitos lectores, cociente intelectual e inteligencia emocional de un estudiante con un nivel equilibrado de competencia lectora.

## **6.4 MÉTODO**

### **6.4.1 Diseño**

El esquema de este estudio, como ya se planteó en la introducción, consta de un apartado teórico y un marco pragmático. Este último apartado, ha sido diseñado informáticamente para facilitar el acceso a los cuestionarios al máximo número de alumnos posibles y favorecer la labor a los profesores que generosamente se han prestado a participar en este estudio.

Se ha programado en MySQL y los resultados se han volcado en Excel para facilitar el traslado de datos a SPSS, software generado por IBM, que es un programa de analítica predictiva, un procedimiento informático para generar informes estadísticos donde se pueden contemplar desde Modelos de Regresión, Modelos Avanzados, Reducción de datos, Clasificación, Pruebas no paramétricas, Tablas, Tendencias, Categorías, Análisis Conjunto, Mapas, Pruebas Exactas, Análisis de Valores Perdidos, Muestras Complejas, Árboles de Clasificación, Validación de Datos, moda, media, desviación, frecuencias relativa y absoluta..., entre otros parámetros.

Cada apartado, cada uno de los cuatro bloques, es independiente del siguiente desde el punto de vista temporal, ya que el tiempo también se puede medir y valorar. Aunque realizar el test completo arroja el dato de cuánto tiempo ha requerido la persona para realizar el cuestionario completo. Por lo tanto, cada bloque muestra, de forma individual, cuánto tiempo se ha necesitado para concluirlo, igual que el cuestionario completo. Pero, como ya se ha indicado, se ha descartado este factor de análisis para poder acotar mejor el estudio.

Además, los usuarios saben si han terminado el cuestionario correctamente y sin incidencias porque al llegar al final se publica un código personal e intransferible que confirma la conclusión del test global y da fe de que la información facilitada se ha pasado satisfactoriamente a la base de datos.

La veracidad o no de los mismos dependerá de cada persona, aunque existen varios matices programados que invalidan automáticamente el test provocando que los datos que se graben no se pasen a la base de datos principal. A saber, el tiempo lógico de cada bloque está estipulado, por ejemplo, el de inteligencia emocional se estima en 8 minutos, por lo que todo aquel test que exceda en el triple ese tiempo es anulado (es decir, un test de IE de 24 minutos en adelante es borrado automáticamente, y con él, el

resto de la información vinculante). En este caso, el límite inferior se señala en una cuarta parte, es decir, todo aquel test que requiera menos de 2 minutos no se tendrá en cuenta.

Por otro lado, la relación tiempo-acierto viene vinculada en positivo, y aquel sujeto que a la misma cantidad de aciertos necesite menos tiempo obtendrá una mejor calificación en sus resultados.

#### **6.4.2 PARTICIPANTES**

Universo:

Se ha escogido a los alumnos universitarios partiendo de una edad base lógica, los 18 años, edad oficial con la que un estudiante no repetidor puede acceder a la enseñanza superior y dando una amplitud de arco de diez años por la tendencia en la actualidad a no terminar los estudios en el tiempo de graduación mínima establecida por ley y por la tendencia a complementar los estudios con idiomas, másteres, etc.

Como es evidente, se ha tenido en cuenta ambos sexos pero se ha descartado significaciones lingüísticas como bilingüismos, Erasmus u otras cuestiones de similar calado instrumental.

En total, los 1051 alumnos que han realizado el test se pueden dividir en 474 hombres, representados por 0 en la matriz SPSS, y 577 representado por 1.

<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
474	577
45,09%	54,91%

Según por provincias, el reparto queda distribuido de la siguiente manera:

	<b>Almería</b>	<b>Cádiz</b>	<b>Córdoba</b>	<b>Granada</b>	<b>Huelva</b>	<b>Jaén</b>	<b>Málaga</b>	<b>Sevilla</b>

<b>H</b>	44/ 40,36%	45/ 42,05%	51/ 43,58%	69/ 45,39%	64/ 47,76%	50/ 46,72%	82/ 49,39%	69/ 43,39%
<b>M</b>	65/ 59,64%	62/ 57,95%	66/ 56,42%	83/ 54,61%	70/ 52,24%	57/ 53,28%	84/ 50,61%	90/ 56,60%
<b>T</b>	109	107	117	152	134	107	166	159

El hecho de que el número de mujeres sea mayor puede ser debido a la prevalencia de departamentos de didáctica donde se imparte docencia en carreras de Grado de Infantil, Grado de Primaria y Máster de Secundaria, donde el número de mujeres es superior al de hombres. De todas formas, al combinar ítems esta distribución se verá afectada.

### 6.4.3 INSTRUMENTOS

El cuestionario definitivo ha sido planteado en base a cuatro test de relevancia contrastada como son:

CUESTIONARIO PERFIL DEL UNIVERSITARIO CON NIVEL ÓPTIMO DE COMPETENCIA LECTORA			
HL (15´)	IE (8´)	CI (30´)	CL (30´)
Encuesta de hábitos lectores de 2001 publicada por el MECD	Encuesta de Inteligencia Emocional de Wong&Lang	Encuesta de Cociente Intelectual TIG-2	Encuesta de Competencia Lectora ComLec

### **6.4.3.1 ENCUESTA HÁBITO LECTOR**

#### **El cuestionario de hábitos lectores**

Este test cuenta con cincuenta preguntas que han servido de plantilla para el test definitivo, aunque ha sufrido alguna modificación mínima para poder adaptarlo a las necesidades específicas de esta investigación. El test original fue publicado por el Ministerio de Educación Ciencia y Deporte de España en 2001 y estaba destinado a adolescentes de entre 15 y 16 años. Excepto las instrucciones mínimas de uso, que también se han resumido y adaptado, no se ha reproducido ningún otro de los textos pre-cuestionario que se podía apreciar.

La adaptación que ha sufrido el test utilizado con respecto al original se basa en acomodar el arco de edad a la necesaria, en vez de los años 83-86 se han registrado los comprendidos entre el 85 y el 95.

Se ha omitido la tercera pregunta, referida a cuál es la lengua que se habla en casa, puesto que el ámbito de actuación es Andalucía, y no todas las comunidades autónomas de España, incluyendo las que alternan dos lenguas oficiales. En su lugar, se da a elegir al alumnado la ciudad andaluza en la que vive.

También se ha omitido la cuarta cuestión, ya que el número de habitantes no era vinculante para realizar este estudio, tampoco se ha considerado relevante el número de personas que viven en casa puesto que este no incide directamente por sí solo en el nivel sociocultural del individuo encuestado.

Además, se han reorganizado las preguntas por el mero hecho de haber suprimido algunas que no eran necesarias, como anteriormente se ha referido. En este sentido, la pregunta nº 14 ha sido suprimida por ser redundante debido a la implementación del

cuestionario con un apartado específico sobre IE (inteligencia emocional). En este punto, se pregunta por el grado de acuerdo y desacuerdo con ciertas cuestiones, como gustarse a uno mismo, la capacidad para hacer amigos, el deseo de soledad, la imagen que cada uno tiene de sí mismo o la facilidad o dificultad que tiene para relacionarse con los demás.

Siguiendo la misma línea, la pregunta nº 12 centra en el alumno la posibilidad de fomentar la lectura. Es una pregunta cerrada en la que tienen la posibilidad de ordenar 6 opciones según su criterio de importancia. Así, dicha pregunta quedaría de la siguiente forma:

12. ¿Cómo fomentarías la lectura? Ordena del 1 al 6, siendo 1 mayor y 6 menor

Obligando a leer más

Priorizando la lectura sobre otras asignaturas menos importantes

Enseñando mejor a los profesores para que sepan motivar

Haciendo anuncios en TV con personalidades importantes que lean

Realizando programas en TV sobre lectura divertidos

Dejando más tiempo libre en el colegio o mandando menos deberes

Por ejemplo, las preguntas 43, 44, 45 y 46, referidas a si se realizan actividades de fomento de la lectura en el centro escolar, a si el encuestado participa activamente en ellas, a qué le parecen dichas actividades y a su valoración sobre la utilidad de las mismas. Estas preguntas se han aglomerado en una sola cuestión, la 43, que pregunta por la consideración del alumno de la utilidad de ciertas pautas establecidas por el gobierno para el fomento de la lectura, como ampliar una hora de lectura en las aulas o crear el portal *Leer.es*.

Las pequeñas variaciones de añadido que ha sufrido el cuestionario original pasan por el interés del ámbito íntimo del individuo, esto es, por si su entorno facilita el contacto con la lectura. Por ese motivo, la pregunta 45 interroga sobre si los padres sienten interés por las lecturas de los encuestados y si animan a leer a sus hijos, como también se pregunta por ese mismo interés en los amigos (pregunta nº 46).

Al final, se ha hecho referencia a alguna de vital importancia que no había sido recogida: la asistencia a la Feria del Libro de cada ciudad, ya que el cuestionario original centra más su interés en el profesorado y en el centro escolar.

En el apartado 6.5.1.3, Algoritmo descriptivo, se detalla qué factores se han tenido en cuenta para asignar valores 0= bajo, 1= medio, 2= alto en los hábitos lectores del grueso de los encuestados.

#### **6.4.3.2 TEST IE**

##### **El test de inteligencia emocional**

WONG & LANG

Este test se ha programado tal cual aparece en el original sin alterar ningún ítem ni el orden de los mismos para facilitar la corrección a partir de plantilla.

Su nombre completo es Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) y es una medida de autoinforme básica de Inteligencia Emocional.

Su autor es el Dr. Chi-Sum Wong (Department of Management The Chinese University of Hong Kong Shatin), en Hong Kong, China.

Los datos de publicación del test aparecieron por primera vez en el año 2002 bajo el siguiente epígrafe bibliográfico: Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

Carece de adaptaciones al castellano y su descripción del tipo de evaluación se centra en ser una medida de auto-informe compuesta por 16 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos donde, en general, a mayor puntuación mayor inteligencia emocional.

En cuanto a los objetivos de esta evaluación, se trata de un registro de la inteligencia emocional en el ámbito organizacional.

Los factores evaluados en este test se miden en una escala que está compuesta por cuatro dimensiones (cuatro ítems por dimensión): 1) Evaluación de las propias emociones; 2) Evaluación de las emociones de los demás; 3) Uso de las emociones, y 4) Regulación de las emociones.

La edad para realizar este test es a partir de los 16 años en adelante.

El tiempo de administración: 5-10 minutos.

Los datos psicométricos están operados a través del alfa de Cronbach y la consistencia interna informada fue:

Evaluación de las propias emociones ( $\alpha = 0,87$ );

Evaluación de las emociones de los demás ( $\alpha = 0,90$ );

Uso de las emociones ( $\alpha = 0,84$ );

Regulación de las emociones ( $\alpha = 0,83$ ).

Al igual que ocurre con los test usados y anteriormente citados, los centiles de media no son la referencia vital por la que se establece si los alumnos están dentro de una media concreta según la edad, sino que la intención del estudio es asumir que la relación entre esta inteligencia emocional y otras variantes como el hábito lector es inequívoca (Extremera, Fernández-Berrocal (2007a).

La forma de evaluación del test varía en una escala del 1 al 7, siendo correlativa la asociación de niveles, esto es, a mayor puntuación mayor inteligencia emocional del sujeto.

### 6.4.3.3 TEST CI

#### El test de cociente intelectual

Test TIG-2 Serie Dominó forma 2 es un test de cociente intelectual de dificultad ascendente, con un suelo de nivel adolescente, alrededor de los 14 años, y apto para estudiantes universitarios.

Este test es un clásico, un evaluador de la inteligencia general —factor G— en niveles culturales medios y superiores que aprecia las funciones centrales de la inteligencia: abstracción y comprensión de relaciones, algo muy útil en el ámbito de la comprensión general.

Está compuesto por una relación de 50 series de dominós en la que la última ficha de cada serie está en blanco y debe ser completada por el sujeto. Por lo tanto, son dos respuestas en una las que debe dar el alumno cuando efectúa el cómputo pertinente para la ejecución correcta de cada pregunta, es decir, si al rellenar una ficha de dominó acierta solo uno de los números (ya sea el de arriba o el de abajo) no computa como respuesta correcta, ni tampoco como medio punto, solo se contempla la respuesta correcta al 100%.

Al igual que ha ocurrido con el test de inteligencia emocional, en el cuestionario de cociente intelectual TIG-2 no se ha variado ninguno de los ítems, por supuesto tampoco el orden, de vital importancia su respeto para mantener la dificultad ascendente del mismo.

En un primer momento, cuando la facilidad de las operaciones a realizar es menor, las fichas se muestran de forma lineal hasta que en estadios más avanzados pasan a formas más complejas como la espiral.

Desde un primer momento, antes de realizar este apartado, se ha informado a los profesores que tutorizaban esta prueba en sus clases de que al llegar a cierto nivel, si el alumno encontraba dificultad continua en aproximadamente tres soluciones de fichas seguidas, era mejor dar por concluido el test y pasar al siguiente para ahorrar tiempo ya que el cuestionario completo era relativamente largo por su complejidad.

Para el estudiante universitario, que es el universo que se ha contemplado en este estudio, los centiles se distribuyen en relación con las respuestas correctas según la siguiente tabla:

<b>CENTILES</b>	<b>P.D. Estudiantes Universitarios</b>
<b>99</b>	<b>39-50</b>
<b>97</b>	<b>35</b>
<b>96</b>	<b>34</b>
<b>95</b>	<b>33</b>
<b>90</b>	<b>29</b>
<b>89</b>	<b>--</b>
<b>85</b>	<b>28</b>
<b>80</b>	<b>27</b>
<b>77</b>	<b>--</b>
<b>75</b>	<b>26</b>
<b>70</b>	<b>25</b>
<b>65</b>	<b>--</b>
<b>60</b>	<b>24</b>
<b>55</b>	<b>23</b>
<b>50</b>	<b>22</b>
<b>45</b>	<b>--</b>
<b>40</b>	<b>21</b>
<b>35</b>	<b>20</b>
<b>30</b>	<b>19</b>
<b>25</b>	<b>18</b>
<b>23</b>	<b>17</b>
<b>20</b>	<b>16</b>
<b>15</b>	<b>15</b>
<b>11</b>	<b>14</b>
<b>10</b>	<b>13</b>
<b>5</b>	<b>10</b>
<b>4</b>	<b>9</b>
<b>1</b>	<b>0-3</b>

#### **6.4.3.4 TEST CL**

##### **El test de competencia lectora**

Se ha elegido el ComLEC, 2011, es el último de su categoría aparecido en papel en el mercado de forma completa. La primera opción era el TECLE por su mayor precisión y amplitud del rango de edad, pero el TECLE, al estar programado y aún no difundido en papel, imposibilita implementarlo en la programación del cuestionario.

El último estudio publicado conforme a su funcionamiento apareció a mediados de 2011 en la revista Psicothema (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá, Gilabert, p. 808-817, 2011).

El test comLEC está compuesto por cinco textos, tres continuos y dos discontinuos y un total de 20 preguntas elaboradas siguiendo los parámetros PISA 2000, la extensión de los textos varía de las 274 palabras a las 426 y son escritos fundamentalmente expositivos y argumentativos, en lo referente a los continuos y diagrama y gráfico con o más de 130 palabras los discontinuos.

Las veinte preguntas se dividen, siguiendo directrices PISA, en recuperación de información, integración, reflexión sobre el contenido y la forma del texto. El formato de respuesta se divide en elección múltiple con cuatro alternativas.

Los datos psicométricos también están evaluados según el coeficiente alfa de Cronbach, al igual que el test que se ha usado para medir el cociente intelectual, donde se obtuvo un índice global de ,795.

Se muestran los índices de dificultad de los ítems (valores entre ,25 y ,74) y también aparecen los índices de homogeneidad de los ítems (valores entre ,21 y ,48).

Además, comLEC ha sido diseñado siguiendo los parámetros PISA para la evaluación de la competencia lectora, por lo que su planteamiento teórico queda asentado firmemente en una incontestable cita de autor.

A pesar de que este test ha sido ideado para adolescentes de 15 años los textos y las preguntas que se han utilizado son perfectamente válidos para rangos de edad superiores

ya que se han usado el tipo de textos y de preguntas sugeridas por PISA tanto para alumnos escolarizados como para adultos, como se muestra en la siguiente tabla:

<b>Texto</b> (nombre/tipo)	<b>Preg.</b>	<b>Tipo de Pregunta</b>
<b>Calentamiento Global</b>	1	Reflexión/Evaluación
<i>Texto discontinuo</i>	2	Integración
	3	Integración
<b>Lenguaje de las abejas</b>	1	Integración
<i>Texto continuo</i>	2	Recuperación
	3	Reflexión/Evaluación
	4	Recuperación
	5	Integración
<b>Energía Nuclear</b>	1	Recuperación
<i>Texto continuo</i>	2	Integración
	3	Integración
	4	Reflexión/Evaluación
	5	Reflexión/Evaluación
<b>Accidentes de tráfico</b>	1	Recuperación
<i>Texto discontinuo</i>	2	Integración
	3	Integración
	4	Reflexión/Evaluación
<b>Sillas adecuadas</b>	1	Recuperación
<i>Texto continuo</i>	2	Integración
	3	Integración

Tabla 1 Tipo de preguntas y textos

Las preguntas son de tipo abiertas y cerradas, como indica PISA, predominando las de elección múltiple porque esta prueba ha sido diseñada con intención de programarla y así facilitar su corrección. Por ese motivo, las preguntas abiertas dificultarían esta finalidad al no poder cercar del todo cierto tipo de preguntas desde un punto de vista de la lingüística computacional.

El planteamiento del test deja a criterio del sujeto si leer el texto entero para empezar o, por el contrario, las preguntas, por ejemplo, siguiendo indicaciones PISA. Por eso, se

pide a los estudiantes que utilicen la información del texto para responder a las preguntas dejándoles la posibilidad de utilizar sus propias estrategias.

El test de competencia lectora usado plantea una tabla de centiles que arrojó el estudio de validez del proyecto, que se va a tomar solo como referencia para el presente estudio. Por lo tanto, aunque sirva como punto de partida la media obtenida por los alumnos de 15 años, esta información va a venir definida por la media que obtengan los propios estudiantes universitarios al realizar el test de competencia lectora

CENTILES											Estadísticos	
01	10	20	30	40	50	60	70	80	90	99	M	DS
5.7	9.0	10	12	13	14	15	16	17	18	20	13.7	3.6

Tabla 2 Media de centiles según las respuestas acertadas test original

## 6.5 PROCEDIMIENTOS

En una primera fase, después de recopilar manualmente los correos electrónicos de los profesores, cuyos datos aparecían en internet publicados en las web de sus respectivos departamentos de diversas facultades de las ocho provincias andaluzas, realicé un *mailing* masivo invitando a la participación que, he de admitir, no tuvo demasiado éxito. Debido a la necesidad de cubrir en la misma proporción la cantidad de test a alumnos, independientemente de su relación con los habitantes totales de sus propias provincias, para manejar idénticos ratios de acción medible, opté —en un segunda fase más concreta— por contactar individualmente con profesorado concreto mediante correo electrónico nominativo y personalizado, a partir de otras sugerencias de profesores conocidos.

De ahí, que la validez de este estudio no radique en el azar selectivo de los perfiles estudiantiles sino en la conciencia de la necesidad de cubrir unos ratios mínimos de alumnos que, si bien no se puede adjudicar la selección fortuita al 100%, es necesario

destacar que tampoco han sido seleccionados, en absoluto, para realizar esta investigación y que han sido voluntarios, en todo caso. Son fruto de las circunstancias limitadas por el tiempo y el espacio para llevar a cabo la prueba.

Los profesores que han dirigido al alumnado examinado, han recibido unas instrucciones mínimas para orientar a los encuestados y, asimismo, el test plantea una explicación de procedimiento precedente a cada uno de los bloques e indica exactamente cuándo se acaba uno y cuándo comienza el siguiente.

En el caso del alumnado de la facultad de Ciencias de la Educación de Granada, ha corrido de mi cuenta la realización de los cuestionarios y se han presentado voluntarios tres clases en total de segundo curso de infantil y primaria.

## 6.5.1 HERRAMIENTAS

### 6.5.1.1 TEST

Localizable en <http://testcl.compreensionlectora.es>.

Dada la complejidad para realizar el test en cuanto a tiempo —la duración ha sido el principal escollo para obtener cuestionarios válidos— se ha cuidado el aspecto físico del mismo para hacer más amena la participación de los estudiantes, por lo que la maquetación se ha basado en dos pilares fundamentales: la claridad y la empatía.

#### CUESTIONARIO SOBRE PERFIL DE ESTUDIANTE CON ALTAS Y BAJAS CAPACIDADES PARA LA COMPETENCIA LECTORA: FACTORES DETERMINANTES

## ¡Vamos a hacer un test!

Este cuestionario pretende recoger información anónima para determinar el perfil del estudiante con altas y bajas capacidades en competencia lectora en Andalucía, los factores externos e internos que pueden influir.

Consta de 4 bloques:

- Cuestionario de hábitos lectores
- Test de Inteligencia Emocional Básico
- Test de Cociente intelectual básico
- Test de Competencia Lectora

Este formulario servirá para la consecución de una tesis doctoral y para que tenga validez debe recogerse una muestra superior a 200 usuarios por provincia de edades comprendidas

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN. SU AYUDA ES INESTIMABLE.**

Comencemos

En todo momento, antes de realizar el test en general y cada uno de los cuatro bloques en particular, se ha detallado brevemente cómo se hace y para qué sirve, además de indicarse la estimación temporal para la resolución de cada uno de sus componentes. La objetividad ha sido el punto de inflexión en torno al cual ha girado la programación del test.

Se ha buscado la empatía del alumnado animando a continuar, alabando la participación y usando vocabulario con el que se pudiera sentir identificado.

CUESTIONARIO SOBRE PERFIL DE ESTUDIANTE CON ALTAS Y BAJAS CAPACIDADES PARA LA COMPETENCIA LECTORA:  
FACTORES DETERMINANTES

## Bloque 1: Cuestionario de hábitos lectores (15 minutos).

Muchas gracias por todo. Terminaste el test en 00:01:24

¡Qué crack! Pasamos al test de Inteligencia Emocional ¡Es muy breve!

Quando quieras...

CUESTIONARIO SOBRE PERFIL DE ESTUDIANTE CON ALTAS Y BAJAS CAPACIDADES PARA LA COMPETENCIA LECTORA: FACTORES DETERMINANTES :: ELENA JIMÉNEZ

Además, aunque no se ha tenido en cuenta para la base de datos usada en SPSS para esta tesis, se ha computado el tiempo y se ha mostrado a cada usuario, quizás con la intención de incentivar la competitividad y que se tomara el cuestionario lo más en serio que fuera capaz.

### 6.5.1.2 EXCEL

El test, programado en PHP, se puede exportar en varios tipos de archivos. Se ha elegido Excel por ser uno de los más conocidos, versátil y compatible con SPSS.

En total, se ha generado una base de datos con 307 ítems analizables, que van desde la columna A hasta la KN, y 1.051 encuestas realizadas válidas, 589 totalmente rellenas y 463 parcialmente completadas. No se ha querido prescindir de las parcialmente rellenas porque en sí pueden generar información válida en los bloques que sí han sido

completados, y se ha descartado para el cómputo del análisis los que estaban sin completar.

De los 307 ítems:

-159 pertenecen al primer cuestionario, que se corresponde al de hábitos lectores, además de tres columnas con resultados parciales de nivel socioeconómico bajo, medio y alto.

-20 al segundo cuestionario, cuya correspondencia es la inteligencia emocional y al resultado global, además de resultados conforme a la media de la muestra dividido en baja, media y alta.

-104 corresponden al test de cociente intelectual por su parte, con resultado global y parcial, al igual que los cuestionarios de inteligencia emocional y hábitos lectores.

-24 al de competencia lectora, en las mismas condiciones que el anterior.

Se han añadido varias columnas donde mediante fórmula, cuyos algoritmos descriptivos se deja constancia en el siguiente epígrafe, se han hallado los resultados pertinentes para completar la información de la base de datos y dejarla lista para volcarla en SPSS.

### **6.5.1.3 ALGORITMO DESCRIPTIVO**

Se han añadido variables que pueden ser analizadas por el programa de IBM para estadísticas que se ha utilizado. Por ese motivo, al Excel se le han agregado columnas SSE donde se establece la diferenciación entre la situación socioeconómica de cada individuo atendiendo a una serie de factores como si los padres son lectores, el número de baños del domicilio familiar, la capacidad de acceder a ciertas comodidades como lavavajillas o si carecen o no de un lugar destinado exclusivamente para la lectura (un rincón o sillón de lectura, ítem añadido ex profeso al cuestionario).

Con respecto a los hábitos lectores, de ese mismo cuestionario se han seleccionado para computar cuánto leen los padres o tutores, si la lectura es un tema de discusión cotidiano en el ambiente familiar, si el individuo suele leer en su tiempo libre o lo dedica a otras actividades prioritarias, cuántos libros hay en casa sin contar los de texto (considerados obligatorios), si el motivo principal por el que el encuestado lee es el placer u otro, y si está de acuerdo con una serie de afirmaciones correspondientes a la lectura.

### **SSE (situación socioeconómica)**

SSE alta = BA o BB (= o > 3) + G (> = que 2) + L (0=) + N (=0)

SSE media= BA o BB (= o > 3) + G (> = que 2) + L (0=) + N (=0) si dos de estos requisitos se cumplen, da igual el orden.

SSE baja= BA o BB (= o > 3) + G (> = que 2) + L (0=) + N (=0) si ninguno o solo uno de los requisitos se cumple

- a. **BA o BB**= leen padre o madre (0=nada, 1=poco, 2=algo, 3= bastante, 4= mucho)
- b. **G**(letra en la base de datos)= nº de baños (1=1, 2=2, 3=3, 4= 4 o +)
- c. **L**(letra en la base de datos)= lavavajillas (0=sí, 1=no)
- d. **N**(letra en la base de datos)= rincón de lectura (0=sí, 1=no)

### **HL (Hábitos lectores)**

HL alto= AJ (= o >3) + BI (= o >4) + BY (= o >4) + CK (=o > 4) + DF (=0) + EM (=5)

HL medio= Se tienen que dar cuatro variables al menos

HL bajo= Se tienen que dar 3 o menos variables

Correspondencia de columnas y selección de preguntas del test programado

AJ

13. Ordena, del 1 al 10, las siguientes actividades, siendo 1 lo que más te gusta hacer y 10 lo que menos. Leer

BA o BB

19. ¿Cuánto leen tus padres? Nada, poco, algo, bastante, mucho

BI

21 ¿Se habla de libros en casa? (del 1 al 5)

BY

24. ¿Sueles leer libros en tu tiempo libre? Nunca, casi nunca, alguna vez al trimestre, alguna vez al mes, una o dos veces a la semana, casi todos los días, todos los días

CK

28. ¿Cuántos libros tienes en casa sin contar los de texto? Ninguno, 1-10, 11-25, 26-50, +50

DF

36. ¿Cuál es el motivo principal por el que lees? Porque me gusta, por aprender, por completar trabajo en clase, para no aburrirme, porque me obligan

EM

50. Por último, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones (1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: ni acuerdo ni desacuerdo; 4: bastante de acuerdo; y 5: totalmente de acuerdo).

Me gusta leer

● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ●

5

Leo mucho

● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ●

5

Mis profesores me animan a leer



5

Mis padres me animan a leer



5

Me gustaría leer más



5

En la biblioteca encuentro los libros que me interesan



5

Si no leo más es porque no quiero



5

Me encuentro bien con mis compañeros de clase



5

### 6.5.1.5 SPSS

#### COMPARATIVAS

1. Por edad
  - a. Compara resultados de IE, CI, CL y HL
2. Por sexo
  - a. Compara resultados de IE, CI, CL y HL
3. Por ciudad
  - a. Compara resultados de IE, CI, CL y HL
4. Por situación socioeconómica
  - a. Compara resultados de IE, CI, CL y HL

## 5. Por CL

- a. Media general de CL, según sexo y según edad.
- b. Para CL alta muestra qué IE, qué CI y qué HL tiene, además de qué edad, sexo y ciudad.

Del anterior cruce de datos en SPSS, en el que se lleva a cabo una comparativa limitada a los cinco puntos anteriormente señalados, es de donde se ha obtenido la discusión/conclusión del presente estudio.

A pesar de que el cuestionario completo ha arrojado decenas de miles de datos muy interesantes, se ha querido centrar el estudio en el punto previamente citado con la intención de no dispersar el foco de atención del proyecto y de no hacer interminable la investigación en sus aspectos descriptivo y expositivo.

## **CAPÍTULO VII**

### **RESULTADOS**

#### **7.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS POR DIMENSIONES Y VARIABLES**

En este capítulo, se procede al análisis de las evidencias, es decir, se examina y organiza la información, sin perder de vista el objetivo general perseguido. En virtud de la naturaleza de las evidencias recogidas, el proceso analítico requerirá del paquete estadístico SPSS.

En primer lugar, se analizan los valores medios que se obtienen en cada uno de los ítems, describiéndolo por dimensiones.

A continuación, se va a describir las diferencias significativas que existen en las respuestas teniendo en cuenta las variables, edad, sexo y ciudad de residencia, aquellas que están en rojo son las que han presentado diferencias, puesto que se encuentran con un valor inferior a 0,05 que sería el límite permitido.

Se desea conocer si existen diferencias significativas entre las respuestas a los test de las mujeres y de los hombres, la edad y su ciudad.

Se va a realizar este análisis por bloques, el primero será el referente a las cuestiones que miden el hábito lector (HL), el segundo será el referido a la competencia lectora (CL), el tercero referido a la inteligencia emocional (IE) y el cuarto el referido al cociente intelectual (CI).

También se presta atención al nivel socioeconómico de los encuestados con la intención de establecer vínculos, o no, con los distintos factores analizados.

##### **7.1.1 VARIABLE EDAD**

Como se puede observar en la tabla 10.1.1, de los 1051 test que se validaron en el cómputo total, 646 completaron los ítems de edad y los correspondientes al sumatorio

de medidas de hábitos lectores. Así, HL=0 equivale a universitarios con un hábito lector pobre, mientras que HL=1 corresponde a un hábito lector medio, siendo HL=2 el que establece el hábito lector más alto (para comprobar qué ítems se han tenido en cuenta para valorar el hábito lector se hace necesario consultar el epígrafe 6.5.1.3 Algoritmo descriptivo).

Edad/HL

HL	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	% suma total	% del total N
0	21,65	201	1,729	18	24	31,7%	31,1%
1	21,08	371	1,625	18	24	57,0%	57,4%
2	20,97	74	1,579	18	24	11,3%	11,5%
Total	21,24	646	1,673	18	24	100,0%	100,0%

Tabla 10.1.1 Distribución de la muestra según edad y hábitos lectores

Si observamos la tabla podemos extraer que una mayoría de universitarios encuestados entran en la media en cuanto a hábitos lectores con un 57.4%. Es significativo destacar que solo un 11,5% presentan hábitos lectores sólidos y que la edad oscila entre 18 y 24 años, como se muestra en la tabla siguiente.

Además, como indica la tabla 10.1.2 extraída de ANOVA de un factor en SPSS, las diferencias entre las edades en cuanto a hábitos lectores y competencia lectora son significativas.

HL/CL	gl	F	Sig.
Inter-grupos	6	3,641	,001
HL Intra-grupos	639		
Total	645		
CL Inter-grupos	6	2,127	,049

Intra-grupos	532		
Total	538		

Tabla 10.1.2 Significatividad del análisis por edad en referencia a HL y CL

Los mínimos y máximos de CL en relación a la edad oscilan entre 6 y 19 puntos, estando la escala comprendida entre 0 y 20, por lo que se podría destacar que ningún alumno ha obtenido la máxima puntuación, algo que cabría haber esperado ya que, como se indica en el capítulo IX del apartado C (Instrumentos) el test de CL está optimizado para estudiantes de segundo ciclo de ESO. La media en alumnos adolescentes de 15 años está en 13,7 puntos, la de los alumnos universitarios en 14,2 puntos.

Los alumnos de 18 años son los que mejor puntuación obtienen en competencia lectora con 14,88 puntos sobre 20. Los que peor puntuación obtienen son los alumnos de 24 años con 13,27 puntos sobre veinte en CL y 0,52 sobre 2 en HL.

En la tabla 10.1.3 se puede observar cómo existe una relación entre hábito lector y competencia lectora ya que los individuos con peor hábito lector tienen peor puntuación en competencia lectora:

Edad	Media en CL	Medida en HL
18	14,880	,82
19	14,434	,92
20	14,570	,89
21	14,287	,86
22	14,775	,80
23	13,985	,73
24	13,271	,52
Total	14,382	,80

N	539	646
---	-----	-----

Tabla 10.1.3 Comparativa entre edad, CL y HL

Sin embargo, estas diferencias entre edad y competencia lectora son interpretadas como no significativas como indica la tabla 10.1.4.

Edad/CL

		gl	F	Sig.
Edad *	Inter-grupos (Combinadas)	13	,905	,547
	Intra-grupos	525		
CL	Total	538		

Tabla 10.1.4 Significatividad comparativa edad y CL

### 7.1.2 VARIABLE SEXO

En la programación del test en internet se usaron las variables 0= h (hombre) y 1= m (mujer) para sexo; los HL quedaron reflejados en HL bajo= 0, HL medio= 1, HL alto= 2; la IE se midió con W&L entre 1 y 7; el CI desde 0 a 50 y la CL entre 0 y 20.

Si se presta atención a la tabla, en cuanto a HL, las mujeres casi llegan al valor medio (1= 0,92) pero los hombres se quedan con 0,42 puntos menos (0= 0,50).

La competencia lectora se decanta a favor de las mujeres (CL=14,934) en detrimento de los hombres (CL=13,510) que se mantiene en niveles poco superiores de adolescentes de 15 años.

	Sexo	N	Media	Desv. típ.	Error típ. 1/2
HL	Hombre	334	,50	,563	,031
	Mujer	396	,92	,641	,032
IE	Hombre	205	4,4516	,90173	,06298
	Mujer	356	5,1796	,80112	,04246
CI	Hombre	195	24,697	7,0210	,5028

CL	Mujer	352	24,611	7,1080	,3789
	Hombre	204	13,510	2,9486	,2064
	Mujer	351	14,934	2,6216	,1399

Tabla 10.2.1 Comparativa entre medias de los 4 bloques y el sexo

También existen diferencias significativas en IE (ver tabla 10.2.2) con una media a favor de las mujeres con una media de 5.18 y los hombres con una media de 4,45, cuestión que no ocurre con el CI donde existe un equilibrio en los resultados con medias parecidas para mujeres 24,69 hombres 24,61.

Por lo tanto, se establece una correlación entre sexo, HL, CL e IE pero no con respecto al CI.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
H	Se han asumido varianzas iguales	8,229	,004	-9,182	728	,000	-,414	,045
	No se han asumido varianzas iguales			-9,283	726,801	,000	-,414	,045
L	Se han asumido varianzas iguales	4,781	,029	-9,895	559	,000	-,72805	,07358
	No se han asumido varianzas iguales			-9,585	385,787	,000	-,72805	,07596
IE	Se han asumido varianzas iguales	,002	,964	,137	545	,891	,0866	,6318
	No se han asumido varianzas iguales			,138	404,728	,891	,0866	,6295
CI	Se han asumido varianzas iguales	6,593	,010	-5,893	553	,000	-1,4247	,2418
	No se han asumido varianzas iguales			-5,712	385,216	,000	-1,4247	,2494

Tabla 10.2.2 Significatividad de los cuatro bloques con respecto al sexo

### 7.1.3 VARIABLE CLASE SOCIOECONÓMICA

De la totalidad de sujetos encuestados el número que ha dado respuesta completa y válida para la comparación de los ítems HL, IE, CI y CL en conjunto, es decir, ha respondido a todas las preguntas implicadas de forma válida en la totalidad de los bloques, es el siguiente: N=586 lo que representa un 55,7%.

		Incluidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje
SSE	*	852	81,1%	1051	100,0%
HL					
SSE	*	501	47,7%	1051	100,0%
IE					
SSE	*	489	46,5%	1051	100,0%
CI					
SSE	*	498	47,4%	1051	100,0%
CL					

Tabla 10.3.1 Número de encuestados por SSE en los 4 bloques

La significatividad en la comparativa de SSE y HL (0,003), SSE e IE (0,190), SSE y CI (0,323), SSE y CL (0,028) divide los cuatro bloques en dos grupos: con medias distintas y varianza significativa en HL y CL y sin varianza significativa con medias similares en IE y CI, ya que el  $\alpha > 0,05$  en estos casos, como indica la tabla 10.3.2.

		<b>gl</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>HL</b>	Inter-grupos	2	5,703	<b>,003</b>
	Intra-grupos	849		
	Total	851		
<b>CL</b>	Inter-grupos	2	3,600	<b>,028</b>
	Intra-grupos	495		
	Total	497		
<b>IE</b>	Inter-grupos	2	1,665	<b>,190</b>
	Intra-grupos	498		
	Total	500		
<b>CI</b>	Inter-grupos	2	1,131	<b>,323</b>
	Intra-grupos	486		
	Total	488		

Tabla 10.3.2 Significatividad entre el SSE y los cuatro bloques

Esto indica que el nivel socioeconómico del individuo influye en su hábito lector y su competencia lectora, o se deja influir por ellos, pero no ocurre lo mismo con dicho nivel y su inteligencia emocional o su cociente intelectual.

La media de HL aumenta conforme lo hace el SSE, al igual que ocurre con la CL. De esta forma, se puede observar que a SSE= 0, HL= 0,71 y CL= 13,182 mientras que a SSE=2, HL= 1,55 y CL= 16,633.

	SSE	N	Media	Desviación típ.	Error tít. de la media
HL	,00	35	,71	,667	,113
	2,00	29	1,55	,686	,127
CL	,00	33	13,182	2,8554	,4971
	2,00	30	16,633	2,4703	,4510

Tabla 10.3.3 Medias SSE en relación a los HL y la CL

#### 7.1.4 VARIABLE CIUDAD

En este caso, en la comparativa por ciudad con respecto a los cuatro grandes apartados que se han analizado la media de participantes es de N= 622 que representan un 63,03%.

La muestra para ciudad/HL es N= 972 sujetos, es decir, la gran mayoría de los encuestados ha rellenado de forma válida la información solicitada en estos ítems.

La media de hábitos lectores más alta la presenta la ciudad de Málaga con un valor de 0,97 sobre 2, mientras que es Cádiz la provincia andaluza con menos hábito lector, con una media de 0,82 sobre 2, no siendo significativa la diferencia ya que  $\alpha = 0,520$ . Sin embargo, los mínimos y máximos en HL se encuentran en Almería y Sevilla respectivamente.

#### Ciudad/HL

Ciudad	Media (Valores entre 0 y 2)
Cádiz	0,82
Huelva	0,88
Sevilla	0,91
Almería	0,92

Granada	0,94
Córdoba	0,95
Jaén	0,95
Málaga	0,97

Tabla 10.4.1 Media de HL en las ocho provincias andaluzas

Por otro lado, la distribución por ciudades de Andalucía del hábito lector no se correlaciona con la de la competencia lectora. Jaén es la ciudad con una media en CL más baja, 13,768, mientras que Cádiz es la que mejor media presenta en esta habilidad con 15,057 sobre 20.

Ciudad/ CL	
Ciudad	Media (valores entre 0 y 20)
Jaén	13,768
Málaga	14,066
Granada	14,262
Córdoba	14,629
Huelva	14,659
Sevilla	14,891
Almería	14,918
Cádiz	15,057

Tabla 10.4.2 Media de CL en las ocho provincias andaluzas

Así, los universitarios de Jaén se aproximan más a la media de ESO y los de Cádiz, Almería y Sevilla son los que más se alejan.

Cabe destacar que se esperaba a Málaga entre las mejor calificadas y Cádiz entre las últimas en esta tabla.

### 7.1.5 VARIABLE HÁBITO LECTOR (HL)

Las diferencias entre las tres categorías en hábitos lectores son significativas (alfa=0,000) y oscilan entre los valores 12,887 de media en hábito lector bajo y un valor de 17,651 en hábito lector alto. Aunque los máximos son iguales para las tres categorías si existen diferencias en los mínimos y para un hábito lector alto el mínimo llega a duplicar la media en las muestras de los dos anteriores.

Hay que destacar que estas muestras no son simétricas y que predomina el hábito lector medio con un 65,5% frente al hábito lector bajo con un 18,5% y el alto con un 15,3%.

HL	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	% del total de N
0	12,887	2,2900	7,0	19,0	19,5%
1	14,130	2,7045	6,0	19,0	65,2%
2	17,651	1,0410	13,0	19,0	15,3%
Total	14,425	2,8384	6,0	19,0	100,0%

Tabla 10.5.1 Relación de HL con CL

### 7.1.6 VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)

Los alumnos que presentan una mayor puntuación en IE también marcan al alza en los hábitos lectores. Los alumnos que tienen una inteligencia emocional que supera los 5,5 puntos sobre 7 muestran un hábito lector alto. Esta proporción decrece paralelamente en ambos ítems, esto es, a menor inteligencia emocional menor hábito lector.

IE/HL

HL	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	% de la suma total	% del total de N
0	4,4527	103	,90555	2,12	6,35	16,9%	18,6%
1	4,8986	373	,88392	2,18	6,88	67,3%	67,5%
2	5,5990	77	,54172	3,41	6,82	15,9%	13,9%
Total	4,9131	553	,90762	2,12	6,88	100,0%	100,0%

Tabla 10.6.1 Relación IE y HL

En este aspecto, las diferencias entre las categorías son significativas como se puede observar en la tabla siguiente.

	gl	F	Sig.
Inter- grupos	245	2,419	,000
HL Intra- grupos	307		
Total	552		
Inter- grupos	244	1,256	,030
CL Intra- grupos	304		
Total	548		

Tabla 10.6.2 Significación IE y HL

Y la diferente puntuación obtenida por hombres y mujeres también (media de hombres 4,54 y media de las mujeres 5,18).

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Hombre	4,4516	205	,90173
Mujer	5,1796	356	,80112

Total	4,9136	561	,90895
-------	--------	-----	--------

Tabla 10.6.3 Relación IE según el sexo

### 7.1.7 VARIABLE COCIENTE INTELECTUAL (CI)

En la relación entre HL y CI ocurre como en algunos de los análisis anteriores, el grueso de los encuestados, más del 65%, pertenecen a la media en hábitos lectores por lo que la carga estadística es dispar. Así, el 18% tienen un hábito lector bajo y el 17% un hábito lector alto, porcentajes satélites que orbitan en comparación con HL= 1.

Mientras que los estudiantes con un HL=0 arrojan un CI promedio de 25,31 los universitarios con HL= 2 sacan un valor promedio de 28,81 sobre 50 por su parte.

Sin embargo, los alumnos con un HL= 1, es decir, en la media, presentan más disparidad en sus resultados (mínimo= 8, máximo= 52)

#### CI/HL

HL	Media	Mínimo	Máximo	% de la suma total
0	25,309	12,0	49,0	17,9%
1	23,700	8,0	52,0	65,3%
2	28,808	15,0	45,0	16,9%
Total	24,720	8,0	52,0	100,0%

Tabla 10.7.1 Comparativa CI y HL

Según la prueba de Levene, la relación entre CI y HL es significativa.

	gl	F	Sig.	
CI *	Inter-grupos (Combinadas)	2	18,205	,000
HL	Intra-grupos	536		
	Total	538		

Tabla 10.7.2 Significatividad relación CI y HL



# DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

## D. DISCUSIÓN

### CAPÍTULO VIII

#### DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación es establecer qué relaciones se entretejen entre los distintos parámetros del constructo psico-social del ser humano con respecto a la competencia lectora. Por ese motivo se eligieron la inteligencia emocional y el cociente intelectual además de los hábitos lectores, como pautas de comportamiento socializado (Larrañaga, Yubero, 2005, p. 43), y la competencia lectora como instrumento de medición de la comprensión del individuo y de la aplicación práctica de este tipo de conocimiento en el ámbito que le rodea.

El bloque de hábitos lectores se ha planteado como herramienta para sondear el comportamiento social con respecto a los libros y la lectura tanto de los encuestados como de sus familias y profesores.

Para designar los valores del hábito lector (bajo, medio, alto) se ha generado un algoritmo que ha tenido en cuenta cuatro variables: la disposición del individuo ante la lectura como elemento de placer por sí solo, en comparativa con otras fuentes, su actitud ante los libros como instrumento necesario en su día a día y como fuente de inversión, principalmente. Sin perder de vista que el hábito lector en sí, desde un punto de vista social, entra en competición como categoría a la que pertenecer que se diferencia de otras por las actitudes de sus componentes y de lo que se espera de ellos (Larrañaga, Yubero, 2005, p. 46).

En el bloque de Inteligencia Emocional, los apartados que han obtenido mejores puntuaciones giran en torno a la percepción propia de las emociones, no tanto a las ajenas. Así, los encuestados piensan o sienten que son felices, en general, que son buenos observadores y que tienen gran capacidad para animarse. Probablemente esto sea debido a que la cultura influye en los ajustes emocionales de los individuos y en sus percepciones emocionales (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Extremera, Ramos, 2005b, p. 93), y a un buen funcionamiento de interpersonal y psicológico de los

individuos (Lizeretti, Rodríguez, 2011). Por lo que sería adecuado pensar que el hábito lector será alto cuando sea asimilado por la cultura como uno de sus elementos fundamentales.

El Cociente Intelectual, tan sobrevalorado en el s. XX y usado indiscriminadamente como base para seleccionar personal laboral o para determinar sin fiabilidad si un estudiante va a tener éxito en la vida laboral una vez concluidos sus estudios (Extremera y Berrocal, 2004, p.3), se ha mostrado en este estudio como un ítem más, con el mismo valor que los demás que se han sometido a medición en la presente tesis y con la intención de ser un referente solo comparativo, es decir, al mismo nivel. Así, se ha valorado en paralelo el CI y la IE, ya que se acepta que esta última ha pasado de ser «elementos perturbadores de los procesos cognitivos a considerarse fenómenos vitales del ser humano que proporcionan información útil para solucionar problemas cotidianos» (Rey y Extremera, 2012, p. 87).

De especial interés es observar la diferencia entre el cociente intelectual de los que obtienen mejor puntuación en competencia lectora, un 17,5% superior. Cabe la posibilidad de que sea debido a que un hábito lector alto implica un entrenamiento cognoscitivo natural continuado aunque, por otro lado, también puede ser debido a que los estudiantes con mejor cociente intelectual aprecien los beneficios de la lectura y se sientan atraídos por ella, o, simplemente que la creatividad asociada al cociente intelectual alto, medido en pensamiento divergente, se nutra de la curiosidad de leer y por leer.

Por último, la competencia lectora se ha entendido desde las directrices internacionales de competitividad conforme a los informes de la OCDE, PISA, ya que de esta forma se hace entendible las medidas al existir consenso en los parámetros de evaluación y no se ha realizado evaluación de la evaluación, no se pretendía poner de manifiesto la validez

o no del planteamiento y medición de la competencia lectora a través de cuantificación PISA (Alcaraz, Caparrós, Soto, Beltrán, Rodríguez y Sánchez, 2013).

## **E. CONCLUSIÓN**

### **CAPÍTULO IX**

#### **CONCLUSIÓN**

Los resultados de este estudio llevan a cimentar ciertos axiomas apriorísticos que circulan por la literatura científica sobre los lectores competentes: los alumnos con un hábito lector consolidado alcanzan las puntuaciones más altas en competencia lectora, por lo que el presente estudio corrobora que la forma natural de entrenar la competencia lectora es leyendo (Asociación Española de Comprensión Lectora, 2012).

Aunque, quizás, estos datos ya eran de esperar en vista de que, en este aspecto, los últimos informes PISA publicados ya afirmaban que el alumno con un hábito lector sólido supera a los que no lo tienen en un curso en cuanto a competencia lectora.

La información en este aspecto, cuando se realiza comparación dual exclusivamente entre hábitos lectores y competencia lectora, son abrumadores: los estudiantes con un hábito lector bajo puntúan casi 5 puntos sobre 20 menos, esto es, un 25% por debajo, que el alumno con un hábito lector alto.

Es notorio el bajo porcentaje de alumnos con un hábito lector alto. Solo un 16,9% de los universitarios andaluces se encuentran dentro de este grupo, lo que contradice la información arrojada por el último barómetro de lectura de Andalucía publicado.

Se hace necesario, pues, abrir la vía para que las universidades se conciencien de la necesidad de formar a los futuros profesores como lectores capaces de transmitir el hábito a sus alumnos. De esta forma, siguiendo un camino natural de educación en hábitos lectores, en el que leer se entienda como parte de la vida cotidiana del ser humano integrado en la sociedad actual, se podrá llegar a crear lectores competentes sin tener que reparar en entrenar la competencia lectora.

En España surge el inconveniente de que el gobierno central tiene transferidas las competencias en materia universitaria a las comunidades y estas, a su vez, a las universidades, que funcionan a modo de islas autónomas estancas en ciertos aspectos como el consenso de la enseñanza.

Por ese motivo, a pesar de que el plan Bolonia en EEES ha dejado sentada unas bases mínimas, al igual que los mínimos curriculares que el ministerio español impone a las comunidades, no son suficientes para mantener el equilibrio en la oferta universitaria de asignaturas de grado Infantil, Primaria y máster de Secundaria, que puedan influir de forma positiva en la formación de profesores en competencia lectora.

La idea principal sería que tanto la comprensión lectora como la competencia lectora dejaran de ser habilidad y capacidad medibles, centro de atención de evaluaciones como PISA y PIRLS. En el momento en el que no ostenten la relevancia de la que gozan actualmente, se podrá empezar a pensar que la competencia lectora ha dejado de ser un problema para formar parte de la idiosincrasia de las personas.

Sin dejar de ser importante se convertirá en irrelevante.

Plantear otras vías de acción que vayan más allá de fomentar la lectura, sin imponerla tampoco para no levantar más aversiones ni detractores, pero realizando especial hincapié en la necesidad urgente de que colectivos implicados en primera línea como las Asociaciones de Padres de Alumnos se involucren en crear entre sus propios miembros el hábito de leer. Leer lleva a comprender mejor, comprender mejor a relacionarse más equilibradamente, ergo leer facilita las relaciones sociales.

No se trata de perseguir utopías en las que el 100% de la población demuestre una altísima competencia lectora, o que el hábito lector haya convertido a las editoriales en potencias industriales por encima de las farmacéuticas. Se trata de solventar un problema que algunos intentan camuflar bajo la etiqueta de leve inconveniente.

Por otro lado, ha sido una sorpresa observar que el nivel socioeconómico de los individuos encuestados ha influido en sus hábitos lectores de forma directamente proporcional, aunque ese dato ya hubiera sido aportado por algún especialista, lo que ha provocado que su competencia lectora también fuera superior a los niveles más altos. Puede ser debido a dos factores fundamentales: que un nivel adquisitivo mayor permita la compra de libros con más desahogo o que el nivel socioeconómico vaya ligado a intereses considerados más elitistas, como es estimada la lectura.

En cualquier caso, es razonado pensar que la relación entre competencia lectora y nivel socioeconómico viene dada por condición sine qua non entre hábito lector y competencia lectora, y no al revés (competencia lectora y nivel socioeconómico como referencia de primer orden).

Se plantea el dilema de si los medios que se han puesto a disposición de los usuarios mejorando objetivamente las bibliotecas escolares y públicas de Andalucía (García, 2012, pp. 123-125), por ejemplo, han contribuido a desarrollar el hábito lector en un porcentaje suficiente. Los libros están al alcance de los lectores de forma que su nivel socioeconómico no sea concluyente a la hora de tener acceso a la lectura. Pero ¿lo están al alcance de los no lectores? Esto es, ¿está la herramienta primigenia para mejorar el hábito lector, el libro, en el radio de acción-reacción de los que no la intuyen como necesidad? ¿Cómo se crea la necesidad de leer? ¿Debería de ser la lectura considerada elitista y bajarla a estadios mediáticos para popularizarla?

En los informes que se han obtenido, cabe destacar también que, de forma genérica, las mujeres tienen mejor nota en inteligencia emocional y que, a su vez, puntúan mejor en competencia lectora. Se plantan las bases para futuras investigaciones en las que se especifiquen la relación matizada entre inteligencia emocional y competencia lectora, es

decir, qué aspectos de la inteligencia emocional inciden en la competencia lectora del individuo o, quizás, resolver la incógnita de si una mejor competencia lectora es inducida por un mejor entendimiento de los sentimientos propios y ajenos, si a mayor capacidad de empalizar y de ser asertivo más posibilidades de comprender por escrito la realidad y de aplicar lo comprendido a la toma de decisiones.

También era de esperar que los resultados apuntaran a estos datos ya que es la mujer la que más libros compra según la Federación de Gremios de Editores de España.

Aunque en el planteamiento inicial del estudio se hace alusión al nivel equilibrado de competencia lectora, como el propio título de la tesis indica, no deja de ser un planteamiento objetivo prestar atención a la hipótesis planteada sobre el perfil del universitario con alta competencia lectora. Dicha hipótesis planteaba la posibilidad de que el perfil de este individuo se registrara con más probabilidad en Granada, Málaga o Sevilla. La hipótesis queda anulada en este estudio ya que Cádiz es la ciudad donde la media en competencia lectora es mayor y, curiosamente, Granada y Málaga están entre las peor situadas.

Aunque es importante subrayar la disparidad en las muestras recogidas, lo que no hace homogéneo el cómputo de ciertos factores como demuestran las estadísticas. Por ejemplo, la muestra de test válidos recogidos de Málaga o Granada es el doble de grandes que las de Almería o Cádiz.

Sumado a ello, por ciudad tampoco existe correlación entre las medias de los hábitos lectores y la competencia lectora entre ciudades ya que los hábitos lectores de Cádiz son los peores registrados, por ejemplo, al igual que las mejores puntuaciones en este bloque las arroja Málaga.

En cuanto a la edad, curiosamente, son los alumnos más jóvenes los que mejor puntuación en competencia lectora sacan. Esto puede ser debido a la competitividad que tienen que asumir los alumnos de bachillerato de cara a selectividad, cuestión que se relaja conforme el punto de inflexión que posibilita al individuo elegir una u otra carrera en función de una nota de corte, se aleja. Esto es, la competencia lectora de los alumnos es inversamente proporcional a su edad. Sin embargo, sí existe una clara relación con los hábitos lectores, que decrecen conforme los alumnos se alejan de dicho punto de inflexión, Por lo tanto, el incremento o decrecimiento de los hábitos lectores se desarrolla paralelamente a la competencia lectora, probablemente por el mismo motivo de alejamiento de la obligatoriedad en la lectura. La fecha de caducidad de una meta por la que competir distiende la necesidad de encontrar en la lectura una recompensa académica.

La relación entre el cociente intelectual y la competencia lectora, no obstante, deja entrever la necesidad de profundizar en el tema ya que, a mínimos y máximos en puntuación muy similares entre los alumnos con hábitos lectores bajos y altos, los extremos, la media en cociente intelectual de los alumnos con mejor competencia lectora es mayor en 3,5 puntos sobre 20, es decir, un 17,5% superior.

Lo que sí está claro, y este estudio lo confirma de forma rotunda, es que leer de forma habitual mejora notablemente la competencia lectora como una consecuencia natural de la acción.

Se deja paso ahora a nuevos estudios que muestren el camino a cómo inculcar el hábito lector de forma satisfactoria quizás no solo en los estudiantes sino en personas de todas las edades.

## BIBLIOGRAFÍA



## E. BIBLIOGRAFÍA

Abril, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Málaga: Aljibe.

Adams, M. J. (1982). *Models of reading*. En J.F. Le Ny y W. Kintsch (Eds.), *Language and Comprehension*. Amsterdam: North-Holland.

Adrián, S., Marín, de Sasá, F., Orlando, A. (2011). *Puertas a la lectura*. Colombia: Ed. Magisterio.

Arroyo González, R. (2009). *Desarrollo metacognitivo y sociocultural de la comprensión escrita*. Granada: Natívola.

Asiain M<sup>a</sup> J., Sierra F., Conde C., García J., González S., Jimeno P. y Moral A. (2009). *Plan de mejora de las competencias lectoras*. Gobierno de Navarra: Dpto. de Educación.

Basanta, A. (2010). *La lectura*. Madrid: CSIC Arbor.

Berk, I. L., C. A. Perfetti, y M. G. McKeown. 1982. Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.

Berko, J., Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.

Blackmore, S., Frith, U., (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.

Bombini, G. (2009). *La trama de los textos. Problemas de enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Lugar editorial.

Byrne, B., Conventry, L., Olson, R., Huslander, J., Wadsworth, S., DeFries, J., Corley, R., Willcut, E., Samuelsson, S. (2008). A behavior-genetic analysis of orthographic learning, spelling and decoding. *Journal of Research in Reading*. Vol. 31, 8-21.

Caballero, A., García-Lago, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con la población universitaria. *RIE (Revista de Investigación Educativa)*, vol 28-2, 407-427.

Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata.

Calero, A., Pérez, R., Maldonado, A., Sebastián, M. E. (1993). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 18, 41-53.

Calderón, A., Quijano, J. (2010). Características de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Est. Socio-jurídico*, nº 12, 337-364.

Campos, L. A., Estrada, N., Pérez, C., Quiroz, J., y Rodríguez, D. (2011). Procesos psicológicos vinculados al aprendizaje y su relación con el desarrollo personal-social de la infancia. *Duazary*, v. 8, nº 2, 175-189.

Cantón, I. (1997). Didáctica de la lectoescritura. *Oikos-Tau*, nº 6, 293-338.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_ (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Castro, G. G., Mathiesen, M. E., Mora, O., Medino, J. M., y Navarro, G. (2012). Habilidades lingüísticas y rendimiento académico en escolares talentosos. *Revista CES Psicología*, v.5, nº2, 40-55.

Catalá, G., Català, M., Molina, E., Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona: Graó.

Chall, J. (1996). *Stages of reading development*. Orlando: FI Harcourt Brace & Company.

——(1967). *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw-Hill.

Cisneros, M., Olave, G., Rojas, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educ. Educ.* Vol. 15, nº 1, 45-61.

Clemente, M., Ramírez, E. (2008). *Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. El árbol de la memoria*. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

Cullinan, B. (2006). *La lectura en el aula*. Sevilla: Trillas (Eduforma).

Davis, F. (1944). Fundamental factors of comprehension of reading. *Psychometrika*, 9 185-197.

Darton, R. (1993). *Historia de la lectura. Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Universidad (P. Burke).

Dávalos, M. T., León, J. A. (2013). Inferencias emocionales durante la comprensión lectora. Un estudio sobre el efecto de la valencia mediante una tarea de decisión léxica. *Uaricha Revista de Psicología*. 10 (21), 111-121.

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ed. UNESCO.

Díaz, M. T. (1998). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de 12 años*. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Universidad Complutense de Madrid.

Díez, A., Bernabéu, J. R. (2003). Las TICS en procesos de consolidación de las competencias lectora y literaria en alumnos de nivel superior de ELE. *Actas XIV Congreso Internacional ASELE*. Burgos, 624-633.

Domenech, B. (1995). Introducción al estudio de la inteligencia: teorías cognitivas. *Revista Universitaria del profesorado*, nº 23, 149-162.

Domínguez, D. A., Pérez, M. N. (2009). Internet y el hábito de la lectura en los universitarios. *Innovación educativa*, vol. 9, nº 49, 11-17.

Escoriza, J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo. Evaluación e intervención*. Barcelona: UBe. Psicología.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007a). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 97-120). Madrid: Pirámide.

Fernández-Berrocal P, Salovey P, Vera A, Extremerta N, Ramos N. (2005b) Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *RIPS/IRSP*;18, 91–107.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). 12-06-14 en:

<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002d). *El autocontrol emocional*. Málaga: Arguval.

Fernández, P., Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional y la educación. *Investigación Psicopedagógica* nº 15, 256.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R. (2009). Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Santander: *Fundación Marcelino Botín*.

Ferrándiz, C., Hernández, D., López-Pina, J. A., Bermejo, R. (2009). Variables no cognitivas y predicción del rendimiento académico. Avances en el estudio de la IE. Santander: *Fundación Marcelino Botín*, 475-481.

Ferrando, M. (2006). Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico de alumnos con altas habilidades (tesis doctoral). Universidad de Murcia.

Fries, C. 1962. *Linguistics and reading*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Fox, P. (1979). Reading a whole brain function. *The Reading Teacher*, Volumen 33, Nº 1, 1979, pp. 7-14.

Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir*. Graó. Barcelona.

—— (2012). Nacidos para leer... ¿Por qué? 0 a 6 años. *Aula de infantil*, 67, 8-12.

Gagné, H. (1997). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little, Brown.

Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher (IRA)*.

Gambrell, L., Martin, B., Codling, R. M., Anders, S. (1996). Assessing motivacion to read. *The Reading Teacher (IRA)*.

Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Siglo XXI editores. Madrid.

García, B. (2011). Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid. *Ibersid* 5, 99-107.

García, J. (2012). Contribución de la biblioteca escolar al fomento de la lectura. BECREA: Sevilla.

————— (2012). Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar. BECREA: Sevilla.

García, J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L., Gárate, M.: 1999. *Comprensión lectora y memoria operativa*. Paidós: Barcelona.

García-Hoz, M<sup>a</sup> B., (1981). Diagnóstico de la madurez lectora. Anaya/2. Madrid.

Garner, A., Greer, C., Reasman, F. (1999). Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades: cociente intelectual y estratificación social. Morata, Madrid.

Gasol, A. y Aránega, M. (2000). Descubrir el placer de la lectura. España: Edebé.

Gisbert, D., Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Graó. Barcelona.

Gilardoni, C. (2006). Valoración del libro y mecanismos de acercamiento a la lectura en los estudiantes universitarios. Serie bibliotecología y gestión de la información nº 16, 5-44.

Goleman, D. (2006). Inteligencia social. Barcelona: Kairós.

———(2007). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

González, C. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada.

González, M. C. (1992). *Análisis Metacognitivo de la comprensión lectora: un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria*. UCM, Madrid.

González, M. C., Roldán, C. Arráez, D., Gutiérrez, N., Segura, A., Fernández, A. (2010). *Eficiencia lectora: comparación alumnos universitarios de ciencias técnicas, ciencias experimentales y de letras y alumnos de EE. MM. (ciencias y letras)*. *Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación EEES en las titulaciones Técnicas*, 137-140.

Goodman, K. S. (1985). *Unity in Reading. Theoretical models and processes of Reading*. International Reading Association.

Gough, P. B. (1972). *On second Reading. Language by ear and by eye. The relationships between speech and Reading* (pp. 331-358). Cambridge, Massachusetts, MIT press.

Gutiérrez. F., García Madruga, J. A., Elosúa, R., Luque, J. L., Gábate, R. (2002). *Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas*. *Acción psicológica* (pp 45-68).

Gutiérrez, M., Avero, P. (1995). *Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora. Déficit de procesamiento versus falta de confianza*. *Psicothema*, v. 7, nº 3, 569-578.

Gutiérrez, M. E., Fernández-Castillo, A. (2009). *Inteligencia emocional e implicaciones en el contexto educativo. Alcance de los programas de intervención*.

Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Santander: *Fundación Marcelino Botín*.

Harley, T. (2009). *Psicología del lenguaje. De los datos a la teoría*. McGraw Hill. Madrid.

Harris, A. J. (1961). *How to increase Reading ability*. Longmans Green, Nueva York.

Henao, O. (1995). *Lenguaje y lectoescritura*. Medellín: Universidad de Antioquía.

Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. MacMillan. Londres.

Holmes, J. A. (1960). The substrata-factor theory of Reading. Some experimental evidences. *New frontiers in Reading*. Nueva York. Scholastic.

Holmes, J. A., Singer, H. (1964). Theoretical models and trends towards more basic research in Reading. *Review of educational research*, nº 34, 127-155.

Huey, E. B. (1898). *Preliminary Experiments in the Physiology and Psychology of Reading*. American Journal of Psychology.

———(1908). *Psychology and Pedagogy of reading*. Oxford: England. MacMillan.

Israel, S. E., Duffy, G. G. (2011). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. Routledge. Nueva York.

Jacobs, V. (2008). *Adolescent Literacy: putting the crisis in context*. Harvard Educational Review. Cambridge.

Jiménez, E. (2013). *La comprensión lectora*. Familias Lectoras (Junta de Andalucía): Sevilla.

Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Tesis. Madrid: UCM.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Larrañaga, E., Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos* nº 1, 43-60.

Law, K. S., Wong, C. S. y Song, L. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483-496.

León, J. A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, nº 7, 117-135.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. Secretaria de Educación Pública.

Lizeretti, N. P. y Rodríguez, A. (2011). La inteligencia emocional en salud mental: Una revisión. *Ansiedad y Estrés*, 17, 233-253.

Llorens, A. C., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, M., Mañá, A., Gilabert, R. (2011). Prueba de competencia lectora para Educación Secundaria (ComLec). *Psicothema*, vol. 23, nº4, 808-817.

Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Ariel, Barcelona.

Marina, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Ariel, Barcelona.

Mathewson, G. C. (1979). The moderating effect of extrinsic motivation upon the attitude/comprehension at four linguistic levels. *Reading comprehension at four linguistic levels*. IRA.

——(1985). Toward a comprehensive model of affect in the Reading process. *Theoretical models and processes of Reading*. IRA.

Mendoza, A. (2004). *La educación literaria, bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe. Málaga.

Melvi-Lervåg, M., Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*. Vol. 34 (pp. 114-135).

Moje, E. B., Overby, M., Tysvaer, N., Morris, K. (2008). The complex world of adolescent literacy: myths, motivations and mysteries. Harvard: Harvard Educational Review. Vol. 78, nº1, 107-153.

Molero C., Saiz, E., Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 30, núm. 1, 1998, pp. 11-30, Colombia.

Molina, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. CEPE. Madrid.

\_\_\_\_ (1988). *Batería diagnóstica de la madurez para la lectura*. CEPE. Madrid.

Molina, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. CEPE. Madrid.

Federación de Gremios de Editores de España, (2012). *Lectura y compra de libros en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

([http://www.federacioneditores.org/0\\_Resources/Documentos/Habitos\\_lectura\\_CompraLibros\\_2010.pdf](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Habitos_lectura_CompraLibros_2010.pdf)) (12/06/14)

Moreno, A. (2012). Estudio comparativo de diversos aspectos del sistema visual, velocidad lectora, comprensión y postura en tercero de educación primaria con diferente competencia lectora (tesis fin de máster). Universidad de la Rioja.

Moreno, J. A., Ayala, R., Díaz, J. C., Vázquez, C.A. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado, proyecciones. *Forma y Función*, vol. 23 (145-175).

Mullis I., Martin, M., Kennedy, A., Trong, K. (2011). *PIRLS: 2011 item writing guidelines*. IEA, Boston College.

Nation, K. (2006). Reading and genetics: an introduction. *Journal of Research in Reading*. Vol. 29, (pp.1-10).

Neuman, S. B., Celano, D. C. (2012). *Giving our children a fighting chance*. Teachers College Columbia University, Nueva York.

Paris, S. G., Hamilton, E. E., (2011). The development of children's reading comprehension. *Handbook of Research on Reading Comprehension*. Routledge. Nueva York, pp. 32-53.

Pearson, P.D. (2011). The Roots of Reading comprehension instruction. *Handbook of Research on Reading Comprehension*. Routledge. Nueva York, pp. 3-31.

Pascual, R., Madrid, D., Mayorga, M. J. (2013). Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula. *Ocnos* nº 10, 91-106.

Pérez, N., Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia Emocional y el cociente intelectual Con el rendimiento académico en Estudiantes universitarios. *REME Volumen IX Número 22*, pp. 1-27.

Pérez, J., Gómez-Villalba, E. (2003). *Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas básicas*. Universidad de Granada. Granada.

Pressley, M. (1998). *Cómo enseñar a leer*. Paidós. Barcelona.

Quintanal, J. (1997). *La lectura. Sistematización didáctica de un plan lector*. Bruño. Madrid.

Quintero, A., Hernández Martín, A: Diseño didáctico para un software para la mejora de la comprensión lectora. Congreso Iberoamericano de comunicación y educación. Luces en el Laberinto virtual.

Rey, L., Extremera, N. (2011a). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, nº 26, 401-412.

Rey, L., Extremera, N. (2012b). Inteligencia emocional percibida, felicidad, estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101.

Rodríguez, R., Fernández Orviz, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano: la lengua escrita en la Educación Infantil*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Oviedo.

Roser, N. L. 1984. Teaching and testing Reading comprehension: An historical perspective on instructional research and practices. En J. Flood (ed.) Promoting reading comprehension, pp. 48-60. Newark, DE: International Reading Association.

Rumelhart, D. E. 1980. Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. C. Bruce, y W. F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, pp. 33-58. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rumelhart, D. E. y Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory, en Anderson, R.C., Spiro, R.J. y Montague, W.E. (eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum

Sainsbury, M., Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*. Vol. 27, (pp.373-386).

Sánchez, E. (2010). (Coord.) *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó. Barcelona

\_\_\_\_\_(1998). *Comprensión y redacción de textos*. Edebé. Barcelona.

Savater, F. (1998). *El valor de educar*. Ariel. Barcelona.

Sánchez, M. (2012). Impacto de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes de la ESO (tesis trabajo fin de master). Universidad de la Rioja.

Selles, P., Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre la madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula abierta*, 40, 3-14.

Schmandt-Besserat, D. (1977). The roots of writing. *Time*. Nueva York, pp. 43-51.

Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.

Singer, H., Ruddle, R. B. (1985). Theoretical models and processes of reading. Newark, D. E. *International Reading Association* 4, 1220-1242.

Snow, C. E. (2001). *Reading for understanding*. Santa Mónica, CA: RAND Education the Science and Technology Police Institute.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*. Vol. 59 (pp. 43-61).

——(2004). Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, en A. Badía, T. Mauri y C. Monereo (coordins.), *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona. UOC, 195-241.

——(1998). Aprender a leer, leer para aprender. Cuadernos de Pedagogía. Nº 157, pp. 60-63.

——(1995). El placer de leer. Lectura y vida (revista Latinoamericana de Lectura). Septiembre nº 3. pp. 43-61.

Suárez, A. (2004). Iniciación escolar a la lectura y la escritura. Pirámide. Madrid.

Tapia, J. A. (2005). Revista de Educación: Madrid pp. (63-93) nº extra julio 2005.

——(2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Revista de educación. Nº extra 2005. (pp. 63-93).

Tapia, J. A., Fernández Heredia, B. (2008). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire. *Psicothema*. Vol. 20, (pp. 883-889).

Tiana, A. (2010). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura basadas en los estudios de evaluación de la comprensión lectora, en Basanta Reyes, A. (coord.): *La lectura*, Madrid, CSIC, Arbor – La Catarata, pp. 85-101.

Thorndike, E. L. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph Reading. *Journal of Educational Psychology* 8 (323-332).

Toro, J., Cervera, M., Urío, C. (2000). Manual de referencia: EMLE Escala Magallanes Tale 2000. Albor Cohs, Vizcaya.

Trigo, J. M., Ruiz, A. M. (1995). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Guadalmena. Sevilla.

Teberosky, A., Guàrdia, J., Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de psicología*, nº 70, 85-107.

Urbano, P. (2007). *Comprensión lectora. Actividades para el alumnado* (educación primaria). Ediciones Aljibe, Málaga.

Valdés, M. (2013). ¿Leen de forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de comprensión lectora? *Ocnos*, nº 10, pp. 71-89.

Vallés, A. (2011). *Inteligencia emocional para la convivencia escolar. El programa PIECE*. INEA, Madrid.

Van Dijk, T. (1985). Cognitive situation models in discourse processing. The expression of ethnic situation models in prejudiced stories. In: J.P. Forgas, (Ed.). *Language and social situations*, pp. 61-78. New York: Springer.

Van Dijk, T., Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Vargas, M. (2011). Más información, menos conocimiento. *El País*. Domingo 31 de julio, 2011.

Varios autores, (2011). *Progress in International Reading Literacy Study 2011*. IEA: Boston (EE. UU.). [http://www.iea.nl/pirls\\_2011.html](http://www.iea.nl/pirls_2011.html) (12-06-14)

Varios autores, (2012). *Programme for International Student Assessment*. OCDE. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> (12-06-14).

Velasco, A. (2009). Lectura, tic y dulcinea del toboso. *Tabanque*, Revista Pedagógica, 22, pp. 165-190.

Whipple, G. M. (1910). *The Vocabulary of a Three-year-old Boy with Some Interpretive Comments*. The Pedagogical Seminary. V. 16, Nº 1, pp. 1-22.

Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

Zieher LM. (2003). El sentimiento del propio cuerpo (“self feeling”) y las emociones homeostáticas. *Psicofarmacología*, nº 23, 7-10.

## F. ANEXOS

### a. TABLAS

Edad/HL

HL	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	% suma total	% del total N
0	21,65	201	1,729	18	24	31,7%	31,1%
1	21,08	371	1,625	18	24	57,0%	57,4%

2	20,97	74	1,579	18	24	11,3%	11,5%
Total	21,24	646	1,673	18	24	100,0%	100,0%

Tabla 10.1.1 Distribución de la muestra según edad y hábitos lectores

HL/CL	gl	F	Sig.
Inter-grupos	6	3,641	,001
HL Intra-grupos	639		
Total	645		
Inter-grupos	6	2,127	,049
CL Intra-grupos	532		
Total	538		

Tabla 10.1.2 Significatividad del análisis por edad en referencia a HL y CL

Edad	Media en CL	Medida en HL
18	14,880	,82
19	14,434	,92
20	14,570	,89
21	14,287	,86
22	14,775	,80
23	13,985	,73
24	13,271	,52
Total N	14,382	,80
	539	646

Tabla 10.1.3 Comparativa entre edad, CL y HL

Edad/CL

	gl	F	Sig.
Edad * Inter-grupos (Combinadas)	13	,905	,547
CL Intra-grupos	525		
Total	538		

Tabla 10.1.4 Significatividad comparativa edad y CL

Sexo	N	Media	Desv. típ.	Error típ. 1/2
------	---	-------	------------	----------------

HL	Hombre	334	,50	,563	,031
	Mujer	396	,92	,641	,032
IE	Hombre	205	4,4516	,90173	,06298
	Mujer	356	5,1796	,80112	,04246
CI	Hombre	195	24,697	7,0210	,5028
	Mujer	352	24,611	7,1080	,3789
CL	Hombre	204	13,510	2,9486	,2064
	Mujer	351	14,934	2,6216	,1399

Tabla 10.2.1 Comparativa entre medias de los 4 bloques y el sexo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
		F	Sig.	t	gl			
HL	Se han asumido varianzas iguales	8,229	,004	-9,182	728	,000	-,414	,045
	No se han asumido varianzas iguales			-9,283	726,801	,000	-,414	,045
IE	Se han asumido varianzas iguales	4,781	,029	-9,895	559	,000	-,72805	,07358
	No se han asumido varianzas iguales			-9,585	385,787	,000	-,72805	,07596
CI	Se han asumido varianzas iguales	,002	,964	,137	545	,891	,0866	,6318
	No se han asumido varianzas iguales			,138	404,728	,891	,0866	,6295
CL	Se han asumido varianzas iguales	6,593	,010	-5,893	553	,000	-1,4247	,2418
	No se han asumido varianzas iguales			-5,712	385,216	,000	-1,4247	,2494

Tabla 10.2.2 Significatividad de los cuatro bloques con respecto al sexo

		Incluidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje
SSE	*	852	81,1%	1051	100,0%
HL					

SSE	*	501	47,7%	1051	100,0%
IE					
SSE	*	489	46,5%	1051	100,0%
CI					
SSE	*	498	47,4%	1051	100,0%
CL					

Tabla 10.3.1 Número de encuestados por SSE en los 4 bloques

		gl	F	Sig.
<b>HL</b>	Inter-grupos	2	5,703	<b>,003</b>
	Intra-grupos	849		
	Total	851		
<b>CL</b>	Inter-grupos	2	3,600	<b>,028</b>
	Intra-grupos	495		
	Total	497		
<b>IE</b>	Inter-grupos	2	1,665	<b>,190</b>
	Intra-grupos	498		
	Total	500		
<b>CI</b>	Inter-grupos	2	1,131	<b>,323</b>
	Intra-grupos	486		
	Total	488		

Tabla 10.3.2 Significatividad entre el SSE y los cuatro bloques

	SSE	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<b>HL</b>	,00	35	,71	,667	,113
	2,00	29	1,55	,686	,127
<b>CL</b>	,00	33	13,182	2,8554	,4971
	2,00	30	16,633	2,4703	,4510

Tabla 10.3.3 Medias SSE en relación a los HL y la CL

Ciudad/HL

Ciudad	Media (Valores entre 0 y 2)
Cádiz	0,82
Huelva	0,88
Sevilla	0,91
Almería	0,92
Granada	0,94
Córdoba	0,95
Jaén	0,95
Málaga	0,97

Tabla 10.4.1 Media de HL en las ocho provincias andaluzas

Ciudad/ CL

Ciudad	Media (valores entre 0 y 20)
Jaén	13,768
Málaga	14,066
Granada	14,262
Córdoba	14,629
Huelva	14,659
Sevilla	14,891
Almería	14,918
Cádiz	15,057

Tabla 10.4.2 Media de CL en las ocho provincias andaluzas

HL	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	% del total de N
0	12,887	2,2900	7,0	19,0	19,5%
1	14,130	2,7045	6,0	19,0	65,2%
2	17,651	1,0410	13,0	19,0	15,3%
Total	14,425	2,8384	6,0	19,0	100,0%

Tabla 10.5.1 Relación de HL con CL

HL	Media	N	Desv. típ.	Mínimo	Máximo	% de la suma total	% del total de N
0	4,4527	103	,90555	2,12	6,35	16,9%	18,6%
1	4,8986	373	,88392	2,18	6,88	67,3%	67,5%
2	5,5990	77	,54172	3,41	6,82	15,9%	13,9%
Total	4,9131	553	,90762	2,12	6,88	100,0%	100,0%

Tabla 10.6.1 Relación IE y HL

	gl	F	Sig.	
HL	Inter-grupos	245	2,419	,000
	Intra-grupos	307		
	Total	552		
CL	Inter-grupos	244	1,256	,030
	Intra-grupos	304		
	Total	548		

Tabla 10.6.2 Significación IE y HL

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Hombre	4,4516	205	,90173
Mujer	5,1796	356	,80112
Total	4,9136	561	,90895

Tabla 10.6.3 Relación IE según el sexo

CI/HL

HL	Media	Mínimo	Máximo	% de la suma total
0	25,309	12,0	49,0	17,9%
1	23,700	8,0	52,0	65,3%
2	28,808	15,0	45,0	16,9%
Total	24,720	8,0	52,0	100,0%

Tabla 10.7.1 Comparativa CI y HL

	gl	F	Sig.	
CI *	Inter-grupos (Combinadas)	2	18,205	,000
HL	Intra-grupos	536		
	Total	538		

Tabla 10.7.2 Significatividad relación CI y HL

RESUMEN TABLAS EXTRA

Edad

**Edad \* HL**

Edad

HL	Media	N	Desv. típ.
0	21,58	113	1,630
1	21,09	363	1,636
2	20,89	79	1,544
Total	21,16	555	1,634

**Edad \* IE**

Edad

IE	Media	N	Desv. típ.
1,41	22,00	1	.
2,12	23,00	1	.
2,18	22,00	1	.
2,18	23,00	1	.
2,23	18,00	1	.
2,24	21,00	2	2,828
2,29	21,00	2	2,828
2,76	19,00	1	.
2,82	19,00	1	.
2,94	22,00	1	.
2,96	22,00	1	.
2,99	22,00	1	.
3,01	22,00	1	.
3,06	21,50	2	,707
3,12	23,00	1	.
3,12	22,00	1	.
3,13	24,00	1	.
3,14	22,00	1	.

3,18	20,00	2	1,414
3,24	20,00	1	.
3,24	21,67	3	2,517
3,24	23,00	1	.
3,25	22,00	1	.
3,25	22,00	1	.
3,27	22,00	1	.
3,29	21,60	5	1,817
3,29	19,00	1	.
3,35	21,00	2	1,414
3,41	22,00	2	2,828
3,47	22,00	2	1,414
3,47	23,00	1	.
3,53	21,00	1	.
3,53	23,00	1	.
3,53	22,50	2	,707
3,53	23,00	1	.
3,57	24,00	1	.
3,59	22,00	2	,000
3,60	19,00	1	.
3,63	24,00	1	.
3,63	22,00	1	.
3,64	23,00	1	.
3,65	22,00	1	.
3,71	24,00	1	.
3,76	19,50	2	,707
3,82	22,00	1	.
3,82	22,20	5	2,049
3,85	20,00	1	.
3,88	22,00	1	.
3,88	20,00	1	.
3,88	24,00	1	.
3,89	23,00	1	.
3,89	22,00	1	.
3,90	24,00	1	.
3,94	20,67	6	1,211
3,94	22,00	1	.
3,96	24,00	1	.
3,96	23,00	1	.
3,97	22,00	1	.
3,97	22,00	1	.
4,00	20,00	1	.
4,00	22,00	1	.

4,00	22,00	1	.
4,00	24,00	1	.
4,00	19,00	1	.
4,01	22,00	1	.
4,02	20,00	1	.
4,02	24,00	1	.
4,02	20,00	1	.
4,02	23,00	1	.
4,03	24,00	1	.
4,06	21,40	5	1,949
4,06	21,50	2	,707
4,10	21,00	1	.
4,12	19,25	4	1,258
4,12	22,00	1	.
4,12	22,00	1	.
4,18	20,67	3	3,055
4,21	24,00	1	.
4,21	22,00	1	.
4,24	20,67	6	1,211
4,24	19,00	1	.
4,24	22,00	1	.
4,25	24,00	1	.
4,25	22,00	1	.
4,29	21,00	1	.
4,29	22,60	5	,894
4,32	21,00	1	.
4,33	23,00	1	.
4,33	24,00	1	.
4,34	24,00	1	.
4,35	19,00	1	.
4,35	21,33	6	1,862
4,35	22,00	2	1,414
4,41	21,00	8	1,690
4,47	20,56	9	1,236
4,47	21,50	2	2,121
4,52	22,00	1	.
4,52	19,00	1	.
4,53	22,50	2	2,121
4,53	20,88	8	1,885
4,57	22,00	1	.
4,59	21,40	5	1,342
4,59	20,60	5	,894
4,64	20,00	1	.

4,65	23,00	1	.
4,65	20,67	12	1,231
4,65	24,00	1	.
4,71	20,50	4	1,000
4,71	20,00	2	1,414
4,73	21,00	1	.
4,76	19,50	2	2,121
4,76	21,55	11	1,635
4,82	20,71	7	1,380
4,82	21,33	3	,577
4,88	22,25	8	1,581
4,91	22,00	1	.
4,92	20,00	1	.
4,94	21,00	9	1,936
4,94	22,50	2	,707
4,97	24,00	1	.
4,97	23,00	1	.
4,97	22,00	1	.
4,98	18,00	1	.
4,99	21,00	1	.
5,00	22,00	1	.
5,00	19,00	1	.
5,00	19,00	1	.
5,00	21,00	1	.
5,00	20,00	1	.
5,01	21,00	1	.
5,01	24,00	1	.
5,01	22,00	1	.
5,02	21,00	1	.
5,02	21,00	1	.
5,03	20,00	1	.
5,06	22,00	2	2,828
5,06	20,64	11	2,111
5,09	22,00	1	.
5,10	20,00	1	.
5,10	19,00	1	.
5,10	18,00	1	.
5,12	21,00	8	1,690
5,13	22,00	1	.
5,15	22,00	1	.
5,18	20,70	10	1,889
5,20	20,00	1	.
5,21	20,00	1	.

5,23	21,00	1	.
5,24	20,23	13	1,787
5,24	18,00	1	.
5,24	21,00	1	.
5,24	22,00	1	.
5,28	23,00	1	.
5,28	19,00	1	.
5,29	22,00	2	,000
5,29	21,08	12	1,881
5,31	21,00	1	.
5,32	23,00	1	.
5,32	20,00	1	.
5,33	20,00	1	.
5,33	22,00	1	.
5,35	21,00	1	.
5,35	22,00	1	.
5,35	20,63	8	1,996
5,35	20,00	1	.
5,36	19,00	1	.
5,39	20,00	1	.
5,41	20,25	8	1,581
5,41	19,00	1	.
5,43	24,00	1	.
5,46	21,00	1	.
5,47	21,64	14	1,692
5,52	20,00	1	.
5,53	20,43	14	1,399
5,54	20,00	1	.
5,55	22,00	1	.
5,56	21,00	1	.
5,59	21,50	10	1,269
5,60	22,00	1	.
5,64	22,00	1	.
5,65	23,00	2	,000
5,65	20,92	12	1,564
5,66	20,00	1	.
5,71	20,86	14	1,875
5,71	22,00	1	.
5,73	19,00	1	.
5,76	21,63	8	1,506
5,76	21,00	1	.
5,80	21,00	1	.
5,80	22,00	1	.

5,82	21,00	9	1,000
5,88	21,00	1	.
5,88	20,88	8	1,727
5,88	22,00	1	.
5,89	19,00	1	.
5,89	22,00	1	.
5,89	18,00	1	.
5,90	20,00	1	.
5,90	22,00	1	.
5,90	19,00	1	.
5,94	20,63	8	1,768
5,94	22,00	2	,000
5,96	22,00	1	.
5,96	18,00	1	.
5,97	19,00	1	.
5,97	24,00	1	.
5,99	22,00	1	.
6,00	23,00	1	.
6,00	19,00	1	.
6,00	19,00	1	.
6,01	20,00	1	.
6,01	22,00	1	.
6,01	21,00	1	.
6,01	22,00	1	.
6,03	22,00	1	.
6,03	19,00	1	.
6,05	19,00	1	.
6,06	21,43	7	,976
6,12	20,67	3	1,155
6,18	22,00	2	,000
6,21	18,00	1	.
6,24	20,00	6	1,549
6,29	21,33	3	1,155
6,35	21,40	5	,894
6,41	21,00	6	1,673
6,47	21,67	3	2,309
6,53	22,00	1	.
6,65	22,00	1	.
6,76	22,00	1	.
6,82	21,50	2	,707
6,88	22,00	1	.
Total	21,14	546	1,630

Edad		Edad * CI	
CI	Media	N	Desv. típ.
8,0	22,00	1	.
9,0	19,00	1	.
10,0	21,00	2	2,828
11,0	20,50	4	1,291
12,0	22,00	8	1,309
13,0	20,82	11	1,722
14,0	21,44	9	2,128
15,0	21,80	15	1,474
16,0	20,85	20	1,565
17,0	20,62	13	1,609
18,0	21,00	29	1,414
19,0	20,72	25	1,595
20,0	20,72	18	1,934
21,0	20,24	29	1,640
22,0	21,14	29	1,885
23,0	20,87	30	1,697
24,0	20,92	26	1,412
25,0	21,50	20	1,539
26,0	21,56	39	1,231
27,0	21,48	25	1,759
28,0	21,15	33	1,584
29,0	21,18	38	1,608
30,0	21,38	24	1,861
31,0	21,61	18	1,852
32,0	21,00	12	1,954
33,0	20,89	9	2,028
34,0	22,33	3	,577
35,0	20,86	7	1,464

36,0	20,75	4	1,500
37,0	22,40	5	1,342
38,0	21,71	7	,756
39,0	21,00	8	1,927
40,0	21,50	2	,707
42,0	22,00	1	.
43,0	22,00	1	.
44,0	23,00	1	.
45,0	23,00	1	.
47,0	21,00	2	1,414
49,0	23,00	2	1,414
50,0	21,00	1	.
Total	21,14	533	1,637

### Edad \* CL

Edad

CL	Media	N	Desv. típ.
6,0	22,00	3	,000
7,0	21,38	8	1,847
8,0	21,92	12	1,443
9,0	21,00	10	1,333
10,0	21,41	22	1,817
11,0	21,60	30	1,868
12,0	21,54	52	1,904
13,0	21,00	52	1,793
14,0	20,98	54	1,560
15,0	21,13	87	1,539
16,0	21,08	73	1,698
17,0	21,02	63	1,519
18,0	20,90	51	1,540
19,0	21,50	22	1,596
Total	21,18	539	1,654

Sexo

**Estadísticos de grupo**

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
HL	Hombre	224	,75	,538	,036
	Mujer	362	1,01	,618	,032
IE	Hombre	205	4,4516	,90173	,06298
	Mujer	356	5,1796	,80112	,04246
CI	Hombre	195	24,687	6,9838	,5001
	Mujer	352	24,605	7,0868	,3777
CL	Hombre	205	13,502	2,9483	,2059
	Mujer	351	14,926	2,6328	,1405

**Prueba de muestras independientes**

Sexo	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior	
HL	Se han asumido varianzas iguales	3,316	,069	-5,305	584	,000	-,266	,050	-,364	-,167
	No se han asumido varianzas iguales			-5,481	521,413	,000	-,266	,048	-,361	-,170
IE	Se han asumido varianzas iguales	4,781	,029	-9,895	559	,000	-,72805	,07358	-,87258	-,58352
	No se han asumido varianzas iguales			-9,585	385,787	,000	-,72805	,07596	-,87739	-,57871
CI	Se han asumido varianzas iguales	,003	,954	,130	545	,896	,0821	,6294	-1,1542	1,3184
	No se han asumido varianzas iguales			,131	405,526	,896	,0821	,6267	-1,1500	1,3141
CL	Se han asumido varianzas iguales	6,432	,011	-5,882	554	,000	-1,4235	,2420	-1,8989	-,9481
	No se han asumido varianzas iguales			-5,710	389,081	,000	-1,4235	,2493	-1,9136	-,9333

Ciudad

**Ciudad \* HL**

Ciudad

HL	Media	N	Desv. típ.
0	3,82	125	2,329
1	3,70	370	2,277
2	4,01	83	2,381
Total	3,77	578	2,302

**Ciudad \* IE**

Ciudad

IE	Media	N	Desv. típ.
1,41	1,00	1	.
2,12	,00	1	.
2,18	4,00	1	.
2,18	4,00	1	.
2,23	1,00	1	.
2,24	4,50	2	,707
2,29	5,00	2	1,414
2,76	3,00	1	.
2,82	4,00	1	.
2,94	,00	1	.
2,96	1,00	1	.
2,99	6,00	1	.
3,01	7,00	1	.
3,06	5,50	2	2,121
3,12	4,00	1	.
3,12	1,00	1	.
3,13	2,00	1	.
3,14	,00	1	.
3,18	6,00	2	,000
3,24	4,00	1	.
3,24	3,33	3	,577
3,24	4,00	1	.
3,25	1,00	1	.
3,25	,00	1	.
3,27	6,00	1	.
3,29	4,20	5	1,095

3,29	2,00	1	.
3,35	1,00	2	,000
3,41	3,50	2	3,536
3,47	5,00	2	1,414
3,47	1,00	1	.
3,53	,00	1	.
3,53	1,00	1	.
3,53	2,00	2	1,414
3,53	4,00	1	.
3,57	2,00	1	.
3,59	3,00	2	2,828
3,60	3,00	1	.
3,63	7,00	1	.
3,63	5,00	1	.
3,64	,00	1	.
3,65	6,00	1	.
3,68	6,00	1	.
3,69	,00	1	.
3,71	6,00	1	.
3,76	4,00	2	,000
3,79	,00	1	.
3,82	4,00	1	.
3,82	4,00	5	2,345
3,88	7,00	1	.
3,88	6,00	1	.
3,88	6,00	1	.
3,89	,00	1	.
3,89	7,00	1	.
3,90	4,00	1	.
3,94	3,50	6	2,429
3,94	3,00	1	.
3,96	6,00	1	.
3,96	4,00	1	.
3,96	7,00	1	.
3,97	4,00	1	.
3,97	3,00	1	.
4,00	4,00	1	.
4,00	2,00	1	.
4,00	5,00	1	.
4,00	2,00	1	.
4,00	4,00	1	.
4,00	,00	1	.
4,01	6,00	1	.

4,02	3,00	1	.
4,02	,00	1	.
4,02	7,00	1	.
4,02	4,00	1	.
4,03	,00	1	.
4,06	3,40	5	3,286
4,06	1,00	2	,000
4,10	7,00	1	.
4,12	5,25	4	,957
4,12	7,00	1	.
4,12	4,00	1	.
4,18	2,67	3	2,887
4,21	2,00	1	.
4,21	2,00	1	.
4,24	2,83	6	2,563
4,24	5,00	1	.
4,24	7,00	1	.
4,25	4,00	1	.
4,25	7,00	1	.
4,25	,00	1	.
4,25	2,00	1	.
4,26	7,00	1	.
4,29	3,00	1	.
4,29	2,20	5	2,168
4,32	6,00	1	.
4,33	2,00	1	.
4,33	7,00	1	.
4,34	6,00	1	.
4,35	7,00	1	.
4,35	3,67	6	2,160
4,35	2,50	2	2,121
4,41	3,50	8	2,507
4,47	1,78	9	1,641
4,47	4,50	2	,707
4,52	3,00	1	.
4,52	7,00	1	.
4,53	3,50	2	3,536
4,53	2,38	8	2,264
4,56	2,00	1	.
4,57	,00	1	.
4,59	2,80	5	2,950
4,59	5,40	5	1,949
4,64	7,00	1	.

4,65	1,00	1	.
4,65	1,92	12	1,564
4,65	7,00	1	.
4,66	7,00	1	.
4,70	2,00	1	.
4,71	4,50	4	3,109
4,71	4,00	2	4,243
4,73	1,00	1	.
4,76	2,00	2	1,414
4,76	3,91	11	1,868
4,82	3,43	7	2,507
4,82	5,67	3	,577
4,88	3,00	8	2,390
4,91	4,00	1	.
4,92	7,00	1	.
4,94	4,33	9	2,291
4,94	2,50	2	2,121
4,97	6,00	1	.
4,97	4,00	1	.
4,97	2,00	1	.
4,97	6,00	1	.
4,98	4,00	1	.
4,99	3,00	1	.
4,99	6,00	1	.
5,00	7,00	1	.
5,00	5,50	2	,707
5,00	5,00	1	.
5,00	5,00	1	.
5,00	6,00	1	.
5,01	6,00	1	.
5,01	6,00	1	.
5,01	2,00	1	.
5,02	6,00	1	.
5,02	7,00	1	.
5,03	2,00	1	.
5,06	5,00	2	1,414
5,06	4,00	11	2,530
5,09	1,00	1	.
5,10	4,00	1	.
5,10	4,00	1	.
5,10	4,00	1	.
5,12	2,75	8	2,252
5,13	7,00	1	.

5,15	5,00	1	.
5,18	4,70	10	1,767
5,20	5,00	1	.
5,21	4,00	1	.
5,23	,00	1	.
5,24	4,15	13	1,463
5,24	1,00	1	.
5,24	3,00	1	.
5,24	3,00	1	.
5,28	4,00	1	.
5,28	4,00	1	.
5,29	2,00	2	2,828
5,29	3,67	12	2,674
5,31	2,00	1	.
5,32	7,00	1	.
5,32	7,00	1	.
5,33	,00	1	.
5,33	4,00	1	.
5,35	2,00	1	.
5,35	6,00	1	.
5,35	2,63	8	2,387
5,35	,00	1	.
5,36	2,00	1	.
5,39	3,00	1	.
5,41	2,88	8	2,357
5,41	,00	1	.
5,43	2,00	1	.
5,46	4,00	1	.
5,47	3,64	14	2,790
5,52	7,00	1	.
5,53	4,21	14	2,119
5,54	7,00	1	.
5,55	3,00	1	.
5,56	,00	1	.
5,59	3,90	10	2,079
5,60	,00	1	.
5,63	,00	1	.
5,64	7,00	1	.
5,65	2,50	2	2,121
5,65	4,83	12	1,586
5,66	6,00	1	.
5,71	4,93	14	1,859
5,71	2,00	1	.

5,73	6,00	1	.
5,76	3,38	8	2,825
5,76	1,00	1	.
5,80	6,00	1	.
5,80	6,00	1	.
5,82	3,44	9	2,555
5,88	3,00	1	.
5,88	4,00	8	2,673
5,88	6,00	1	.
5,89	1,00	1	.
5,89	5,00	1	.
5,89	6,00	1	.
5,90	7,00	1	.
5,90	7,00	1	.
5,90	5,00	1	.
5,94	4,63	8	2,134
5,94	3,50	2	3,536
5,96	6,00	1	.
5,96	6,00	1	.
5,97	4,00	1	.
5,97	6,00	1	.
5,97	7,00	1	.
5,99	7,00	1	.
6,00	1,00	1	.
6,00	7,00	1	.
6,00	3,00	1	.
6,01	1,00	1	.
6,01	6,00	1	.
6,01	5,00	1	.
6,01	7,00	1	.
6,03	7,00	1	.
6,03	6,00	1	.
6,05	4,00	1	.
6,06	4,71	7	1,890
6,12	3,67	3	2,309
6,18	5,00	2	,000
6,21	7,00	1	.
6,24	3,67	6	2,251
6,29	4,33	3	3,055
6,35	2,60	5	2,074
6,41	3,00	6	2,280
6,47	2,67	3	1,528
6,53	5,00	1	.

6,65	6,00	1	.
6,76	6,00	1	.
6,82	6,00	2	,000
6,88	,00	1	.
Total	3,76	561	2,298

### Ciudad \* CI

Ciudad

CI	Media	N	Desv. típ.
8,0	6,00	1	.
9,0	5,00	1	.
10,0	3,50	2	3,536
11,0	4,00	4	1,826
12,0	4,75	8	1,909
13,0	4,45	11	1,968
14,0	4,11	9	2,472
15,0	3,93	15	1,981
16,0	3,65	20	1,981
17,0	4,31	13	1,702
18,0	3,41	29	2,413
19,0	3,88	26	2,179
20,0	4,44	18	2,148
21,0	4,10	30	2,090
22,0	2,79	29	2,274
23,0	3,43	30	2,285
24,0	3,50	26	2,337
25,0	4,30	20	2,430
26,0	3,64	42	2,428
27,0	4,00	27	2,337
28,0	3,09	34	2,417
29,0	3,51	39	2,361
30,0	4,28	25	2,407
31,0	4,11	19	2,401
32,0	4,15	13	2,703
33,0	3,30	10	2,452
34,0	3,00	3	2,000
35,0	3,14	7	2,478
36,0	4,40	5	2,302
37,0	2,50	6	1,378
38,0	3,00	8	2,507

39,0	5,38	8	1,506
40,0	3,50	2	3,536
41,0	2,00	1	.
42,0	,00	1	.
43,0	2,00	1	.
44,0	4,00	1	.
45,0	4,00	1	.
47,0	7,00	2	,000
49,0	5,00	2	1,414
50,0	,00	1	.
Total	3,75	550	2,285

**Ciudad \* CL**

Ciudad

CL	Media	N	Desv. típ.
6,0	4,00	3	2,646
7,0	4,75	8	1,832
8,0	4,75	12	2,050
9,0	3,90	10	2,132
10,0	3,81	21	2,620
11,0	3,43	30	2,501
12,0	4,08	52	2,028
13,0	3,50	54	2,230
14,0	3,79	57	2,320
15,0	3,68	92	2,449
16,0	3,76	76	2,320
17,0	4,21	67	2,150
18,0	3,37	52	2,401
19,0	3,61	23	2,482
Total	3,79	557	2,306

SSE

**SSE \* HL**

## SSE

HL	Media	N	Desv. típ.
0	,9197	137	,34425
1	,9698	331	,26798
2	1,1948	77	,51399
Total	,9890	545	,34282

## SSE \* IE

## SSE

IE	Media	N	Desv. típ.
1,41	1,0000	1	.
2,12	1,0000	1	.
2,18	,0000	1	.
2,18	1,0000	1	.
2,23	1,0000	1	.
2,24	,5000	2	,70711
2,29	1,0000	1	.
2,76	1,0000	1	.
2,82	1,0000	1	.
2,94	1,0000	1	.
2,96	1,0000	1	.
3,01	,0000	1	.
3,06	1,0000	2	,00000
3,12	1,0000	1	.
3,12	1,0000	1	.
3,13	,0000	1	.
3,14	1,0000	1	.
3,18	1,0000	2	,00000
3,24	1,0000	1	.
3,24	,6667	3	,57735
3,24	1,0000	1	.
3,25	1,0000	1	.
3,27	,0000	1	.
3,29	,7500	4	,50000
3,29	,0000	1	.
3,35	1,0000	2	,00000
3,41	1,0000	2	,00000
3,47	,5000	2	,70711
3,47	1,0000	1	.
3,53	,0000	1	.

3,53	1,0000	2	,00000
3,53	1,0000	1	.
3,57	1,0000	1	.
3,59	1,0000	2	,00000
3,60	1,0000	1	.
3,63	1,0000	1	.
3,64	2,0000	1	.
3,65	1,0000	1	.
3,68	1,0000	1	.
3,69	1,0000	1	.
3,71	1,0000	1	.
3,76	1,0000	2	,00000
3,79	1,0000	1	.
3,82	1,0000	1	.
3,82	1,0000	4	,00000
3,85	1,0000	1	.
3,88	1,0000	1	.
3,88	1,0000	1	.
3,88	1,0000	1	.
3,89	1,0000	1	.
3,90	1,0000	1	.
3,93	1,0000	1	.
3,94	,8333	6	,40825
3,94	1,0000	1	.
3,96	1,0000	1	.
3,97	1,0000	1	.
3,97	1,0000	1	.
4,00	1,0000	1	.
4,00	1,0000	1	.
4,00	1,0000	1	.
4,00	1,0000	1	.
4,02	1,0000	1	.
4,02	1,0000	1	.
4,02	1,0000	1	.
4,06	,8000	5	,44721
4,06	1,0000	2	,00000
4,10	1,0000	1	.
4,12	,6667	3	,57735
4,12	1,0000	1	.
4,18	1,0000	2	,00000
4,21	2,0000	1	.
4,21	1,0000	1	.
4,24	1,0000	6	,00000

4,24	1,0000	1	.
4,24	1,0000	1	.
4,25	1,0000	1	.
4,25	1,0000	1	.
4,25	1,0000	1	.
4,26	1,0000	1	.
4,29	1,0000	1	.
4,29	1,0000	5	,00000
4,32	1,0000	1	.
4,33	1,0000	1	.
4,33	1,0000	1	.
4,34	1,0000	1	.
4,35	1,0000	1	.
4,35	,6667	6	,51640
4,35	1,0000	2	,00000
4,41	1,0000	8	,00000
4,47	1,0000	8	,53452
4,47	1,0000	2	,00000
4,52	1,0000	1	.
4,52	1,0000	1	.
4,53	1,0000	2	,00000
4,53	1,0000	8	,00000
4,56	1,0000	1	.
4,57	1,0000	1	.
4,59	1,0000	4	,00000
4,59	1,0000	5	,00000
4,65	1,0000	1	.
4,65	1,0000	10	,00000
4,65	1,0000	1	.
4,66	1,0000	1	.
4,71	1,0000	4	,00000
4,71	1,0000	2	,00000
4,73	1,0000	1	.
4,76	1,5000	2	,70711
4,76	1,0000	9	,00000
4,82	1,0000	7	,00000
4,82	1,0000	2	,00000
4,88	,8571	7	,69007
4,91	2,0000	1	.
4,92	1,0000	1	.
4,94	1,0000	8	,00000
4,94	1,0000	2	,00000
4,97	1,0000	1	.

4,97	1,0000	1	.
4,97	2,0000	1	.
4,97	,0000	1	.
4,98	1,0000	1	.
4,99	1,0000	1	.
4,99	,0000	1	.
5,00	1,0000	1	.
5,00	1,5000	2	,70711
5,00	1,0000	1	.
5,00	1,0000	1	.
5,00	1,0000	1	.
5,01	1,0000	1	.
5,01	1,0000	1	.
5,01	1,0000	1	.
5,02	1,0000	1	.
5,02	1,0000	1	.
5,06	1,0000	2	,00000
5,06	1,1818	11	,40452
5,09	1,0000	1	.
5,10	1,0000	1	.
5,10	1,0000	1	.
5,12	,8333	6	,40825
5,13	1,0000	1	.
5,15	1,0000	1	.
5,18	1,0000	10	,00000
5,20	1,0000	1	.
5,21	1,0000	1	.
5,23	2,0000	1	.
5,24	,9167	12	,28868
5,24	,0000	1	.
5,24	1,0000	1	.
5,24	1,0000	1	.
5,28	1,0000	1	.
5,28	1,0000	1	.
5,29	1,0000	2	,00000
5,29	1,0000	11	,44721
5,31	1,0000	1	.
5,32	,0000	1	.
5,33	1,0000	1	.
5,35	1,0000	1	.
5,35	1,0000	1	.
5,35	1,0000	8	,00000
5,36	1,0000	1	.

5,39	1,0000	1	.
5,41	,8750	8	,35355
5,41	1,0000	1	.
5,43	1,0000	1	.
5,46	1,0000	1	.
5,47	1,0000	12	,00000
5,52	1,0000	1	.
5,53	,9231	13	,27735
5,55	1,0000	1	.
5,59	,9000	10	,31623
5,60	2,0000	1	.
5,63	2,0000	1	.
5,65	1,0000	2	,00000
5,65	1,0833	12	,28868
5,66	1,0000	1	.
5,71	1,0714	14	,26726
5,71	1,0000	1	.
5,73	1,0000	1	.
5,76	1,2857	7	,48795
5,76	1,0000	1	.
5,80	1,0000	1	.
5,80	1,0000	1	.
5,82	1,1429	7	,37796
5,88	2,0000	1	.
5,88	1,0000	6	,63246
5,88	1,0000	1	.
5,89	1,0000	1	.
5,89	1,0000	1	.
5,89	1,0000	1	.
5,90	1,0000	1	.
5,90	1,0000	1	.
5,90	1,0000	1	.
5,94	,8333	6	,40825
5,94	1,0000	2	,00000
5,96	1,0000	1	.
5,96	1,0000	1	.
5,97	1,0000	1	.
5,97	1,0000	1	.
5,99	2,0000	1	.
6,00	1,0000	1	.
6,01	2,0000	1	.
6,01	1,0000	1	.
6,01	1,0000	1	.

6,03	1,0000	1	.
6,03	1,0000	1	.
6,05	1,0000	1	.
6,06	,8571	7	,37796
6,12	1,0000	3	,00000
6,18	,5000	2	,70711
6,21	1,0000	1	.
6,24	1,5000	6	,54772
6,29	1,0000	2	,00000
6,35	1,2000	5	,44721
6,41	,8333	6	,40825
6,47	1,5000	2	,70711
6,53	1,0000	1	.
6,65	1,0000	1	.
6,82	1,5000	2	,70711
6,88	2,0000	1	.
Total	,9940	504	,35385

**SSE \* CL**

SSE

CL	Media	N	Desv. típ.
6,0	1,0000	3	,00000
7,0	1,0000	7	,00000
8,0	,9091	11	,30151
9,0	,8750	8	,35355
10,0	,9130	23	,41703
11,0	,7931	29	,41225
12,0	,9348	46	,38885
13,0	,9574	47	,35859
14,0	,9800	50	,24661
15,0	,9625	80	,24873
16,0	1,0000	68	,24434
17,0	1,0877	57	,39100
18,0	1,1176	51	,38195
19,0	1,2273	22	,61193
Total	,9940	502	,35456

**SSE \* CI**

SSE

CI	Media	N	Desv. típ.

8,0	1,0000	1	.
9,0	2,0000	1	.
10,0	1,0000	2	,00000
11,0	1,0000	3	,00000
12,0	,8750	8	,35355
13,0	,9000	10	,31623
14,0	1,0000	8	,53452
15,0	1,0000	11	,00000
16,0	,9444	18	,23570
17,0	,8333	12	,38925
18,0	1,0370	27	,19245
19,0	,9600	25	,35119
20,0	1,0000	16	,36515
21,0	1,0000	26	,28284
22,0	,9259	27	,38490
23,0	1,0000	29	,26726
24,0	1,0000	21	,00000
25,0	1,0556	18	,23570
26,0	1,0556	36	,33333
27,0	1,0417	24	,20412
28,0	,9688	32	,30946
29,0	1,0000	34	,34816
30,0	1,1364	22	,56023
31,0	1,1765	17	,52859
32,0	,9167	12	,66856
33,0	,8571	7	,37796
34,0	1,0000	3	,00000
35,0	1,0000	6	,00000
36,0	,8000	5	,44721
37,0	,8000	5	,44721
38,0	,8571	7	,69007
39,0	,8750	8	,35355
40,0	,5000	2	,70711
42,0	1,0000	1	.
43,0	1,0000	1	.
44,0	2,0000	1	.
45,0	1,0000	1	.
47,0	1,0000	2	,00000
49,0	1,0000	2	,00000
50,0	2,0000	1	.
Total	,9959	492	,35533