



EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: DIFICULTADES Y LIMITACIONES

M^a JESÚS PÉREZ ZORRILLA*

RESUMEN. Un problema fundamental a la hora de evaluar la lectura es la ausencia de una definición clara y precisa del concepto de lectura. Se acepta el hecho de que es una capacidad compleja, y diferentes autores señalan que existen cinco niveles o procesos de comprensión que hay que tener en cuenta en dicha evaluación. Se describen las distintas medidas de producto que pueden utilizarse para ello y los problemas más comunes que plantean. Otro aspecto relevante en la evaluación de la comprensión es el tipo de texto, dadas las diferentes características que presentan los distintos tipos de texto. Finalmente, el artículo se centra en el terreno práctico: el desarrollo de la evaluación de la comprensión lectora en el INECSE.

ABSTRACT. One of the main problems when it comes to assessing reading literacy is the lack of a clear and accurate definition of it. The fact that it is a complex ability is commonly accepted and several experts have pointed out five comprehension levels or processes to be taken into consideration for its assessment. The various measures of product that can be used and the most common problems that arise are described. The different types of texts, according to their characteristics, are another important aspect in reading literacy assessment. This article concludes by putting those aspects into practice: the development of reading literacy assessment in the INECSE.

DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, educadores, pedagogos y psicólogos han tenido en cuenta su importancia y se han ocu-

pado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto.

Hacia la mitad del siglo XX, cierto número de especialistas en la lectura consideró que la comprensión era resultado directo de la descodificación y, si bien

(*) Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE).

este concepto ha cambiado bastante en los últimos años, esto no siempre se ha reflejado en los procedimientos de evaluación. Frente a lo establecido por concepciones teóricas de carácter restrictivo, la comprensión lectora es considerada actualmente como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general (Flor, 1983). Este cambio en la concepción de la comprensión lectora debe atribuirse a los avances que, en los últimos años, ha experimentado el estudio de las destrezas cognitivas.

Hoy en día, se sostiene que el conocimiento se almacena en «estructuras de conocimiento», y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento. El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora.

Por tanto, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar. Se supone, pues, que –a todos los niveles– existe una gran cantidad de inferencias que permite construir un modelo acerca del significado del texto.

La comprensión también es considerada como un comportamiento complejo

que implica el uso tanto consciente, como inconsciente de diversas estrategias. En primer lugar, la comprensión implica el uso de estrategias de razonamiento:

- El lector utiliza una serie de estrategias que le permiten construir un modelo de significado para el texto a partir tanto de las claves que le proporciona el texto, como de la información que sobre dichas claves almacena en su propia mente.
- El lector construye dicho modelo utilizando sus esquemas y estructuras de conocimiento, y los distintos sistemas de claves que le proporciona el autor como, por ejemplo, claves grafo-fonéticas, sintácticas y semánticas, información social...
- Estas estrategias deben, en gran parte, inferirse, ya que el texto no puede ser nunca totalmente explícito e, incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse también a partir del contexto.

En segundo lugar, otro tipo de estrategias utilizadas en la comprensión lectora son aquellas a través de las cuales los lectores monitorizan o auto-controlan sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detectan los fallos que cometen en la comprensión y utilizan procedimientos que permiten la rectificación de dichos fallos (Jonson, 1983).

Finalmente, hay que subrayar la importancia que la investigación concede al conocimiento o la experiencia previos (*background knowledge*) del lector cuando se habla de comprensión lectora. Se sostiene que cuánto mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para predecir y elaborar

inferencias durante la lectura y, por tanto, su capacidad para construir modelos adecuados del significado del texto (Feeley, Werner y Willing, 1985; Bruner, 1990; Binkley y Linnakylä, 1997).

Así, se llega a definir la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

PROCESOS DE COMPRENSIÓN

Dado que leer es algo más que descodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura (Langer, 1995) para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura.

Son muchos los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Aquí se señalan los de Alliende y Condemartín que, a su vez, se basan en la taxonomía de Barret (Molina García, 1988), y que son los que, desde 1995, se han utilizado en las distintas evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), tanto en primaria, como en secundaria.

COMPRENSIÓN LITERAL

El primer nivel es el de la *comprensión literal*. En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Se consignarán en este nivel preguntas dirigidas al:

- reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.
- reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo...
- reconocimiento de las ideas principales.
- reconocimiento de las ideas secundarias.
- reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- recuerdo de hechos, épocas, lugares...
- recuerdo de detalles.
- recuerdo de las ideas principales.
- recuerdo de las ideas secundarias.
- recuerdo de las relaciones causa-efecto.
- recuerdo de los rasgos de los personajes.

REORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El segundo nivel se corresponde con la *reorganización de la información*, esto es, con una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar:

- clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares, etc.
- bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto.
- resúmenes: condensar el texto.
- síntesis: refundir diversas ideas, hechos, etc.

Estos dos niveles permiten tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta. Para lograr una comprensión global, el lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto, y, en este sentido, hay que tener en cuenta varias cuestiones importantes, como la necesidad de determinar la idea principal de un tema o identificar dicho tema. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en él. Hay que identificar los elementos esenciales de un mensaje: personajes, tiempo, escenario, etc.

COMPRENSIÓN INFERENCIAL

El tercer nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Es el nivel de la *comprensión inferencial*:

- la inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- la inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.
- la inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- la inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento

del mundo que tiene el lector.

LECTURA CRÍTICA O JUICIO VALORATIVO

El cuarto nivel corresponde a la *lectura crítica o juicio valorativo* del lector, y conlleva un:

- juicio sobre la realidad.
- juicio sobre la fantasía.
- juicio de valores.

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

APRECIACIÓN LECTORA

En el quinto nivel, se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Éste es el *nivel de la apreciación lectora*. En él, el lector realiza:

- Inferencias sobre relaciones lógicas:
 - motivos,
 - posibilidades,
 - causas psicológicas y
 - causas físicas.
- Inferencias restringidas al texto sobre:
 - relaciones espaciales y temporales,
 - referencias pronominales,
 - ambigüedades léxicas y
 - relaciones entre los elementos de la oración.

Este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de éste y una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc. Las características que configuran la base de la obra del autor –el estilo– constituyen la parte esencial de este nivel de comprensión.

LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

No cabe ninguna duda de la complejidad que entraña la medida de la comprensión lectora. Los conocimientos sobre la naturaleza interactiva de los procesos implicados en la misma impiden dar una respuesta simple a este problema. El intento de establecer jerarquías que clasifiquen las destrezas implicadas en la comprensión no ha tenido éxito, de manera que la comprensión se sigue evaluando como si se tratara de una serie de procesos que, para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representan globalmente la comprensión.

Con todo, a la hora de analizar la evaluación de la comprensión lectora, es preciso considerar cuáles son los objetivos de dicha lectura, ya que el carácter de la evaluación y los procedimientos que han de emplearse dependen de ellos. En las evaluaciones llevadas a cabo por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), lo que interesa es realizar una evaluación de carácter general –se evalúa el sistema, no al alumno– cuyos resultados van dirigidos a la toma de decisiones también de carácter general, tales como la distribución de recursos, la descripción de determinadas situaciones educativas, la evaluación de

programas educativos implantados en el ámbito estatal, etc.

Pues bien, este tipo de decisiones requiere, asimismo, la obtención de información de carácter general. Dado que las decisiones se toman en función del grupo o muestra examinado y no de los resultados individuales, no es necesario que todos los alumnos pasen por todos los ítems de las pruebas que se aplican. Este tipo de evaluación se caracteriza también por su carácter estático, por lo que ni la metodología de la evaluación, ni el nivel de dificultad de la misma pueden adaptarse al nivel individual. La prueba o pruebas empleadas deben aplicarse a alumnos que presentan importantes variaciones en su nivel de habilidad y, por tanto, deben contener ítems con niveles de dificultad adaptados a todos los alumnos.

Esta forma de evaluación de la comprensión lectora se basa, en general, en el uso de «medidas del producto». Este tipo de medidas parece asumir que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto y se centran más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante la misma. En este tipo de evaluación, se suele utilizar un texto corto seguido de preguntas que guardan relación con él.

La utilización de las medidas de producto supone una visión restrictiva de la comprensión lectora que no coincide con los actuales desarrollos teóricos en el campo de la lectura. Es evidente la necesidad de lograr una perspectiva más amplia de la comprensión lectora, pero ¿cómo hacerlo con muestras que, en España, están en torno a los 10.000 alumnos? ¿Qué tipo de pruebas se pueden llevar a cabo para que una evaluación que se caracteriza por ser externa y puntual obtenga los mejores resultados en el menor tiempo posible e interfiriendo lo menos posible en la rutina diaria de los centros?

Algunos autores señalan que lo más adecuado sería utilizar los distintos enfoques de medidas disponibles dado que, en su opinión, cada método mide únicamente aspectos parciales de la comprensión lectora. De este modo, la combinación de varios tipos de medidas dará una visión más clara de dicha capacidad. En este sentido, Frederickson (1984) afirma que lo que afecta realmente a la evaluación es el uso exclusivo de preguntas de lección múltiple. Sin embargo, Bennett (1993) señala que la investigación empírica únicamente ha aportado pruebas ambiguas acerca del hecho de que, por ejemplo, las tareas con preguntas elaboradas midan destrezas claramente diferenciadas de las que miden las tareas con preguntas de respuesta múltiple.

Entre las distintas medidas de producto que se pueden utilizar están las que pasamos a desarrollar a continuación.

EVOCACIÓN O RECUERDO LIBRE

Este tipo de medida se obtiene solicitando al lector que lea un texto o una serie de textos y que, a continuación, evoque los textos leídos. Es uno de los procedimientos más empleados tradicionalmente para comprobar la adquisición de información. La fidelidad y precisión con que lo que se ha leído queda reflejado en lo que se ha escrito será, en este caso, una prueba de comprensión (Rodríguez Diéguez, 1991), puesto que la producción de un mensaje exige, como es obvio, la previa comprensión del mismo.

Este procedimiento presenta la ventaja de que su aplicación es fácil. No obstante, ésta se ve contrarrestada por la dificultad que plantea la interpretación de dicha medida. En este sentido, ha existido poco acuerdo entre los distintos autores acerca de los procedimientos que han de ser

empleados a la hora de puntuar los protocolos.

Las puntuaciones obtenidas por los alumnos en este tipo de medidas pueden proporcionar información acerca de la organización y el almacenamiento de la información en la memoria y, en combinación con otras medidas, acerca de las estrategias de recuperación de la información que utiliza el lector. No obstante, aunque estas medidas permiten hacer inferencias a partir de lo que el lector recuerda, no permiten afirmar nada sobre la comprensión-memorización de aquello que no se evoca, ya que el hecho de que el lector no evoque determinada información puede deberse a muchos factores como, por ejemplo, un *déficit* de producción o la interpretación errónea de lo que se le demanda.

Por otra parte, el hecho de emplear este tipo de medida supone asumir que para que algo sea recordado debe ser comprendido, pero estudios sobre el aprendizaje verbal han demostrado que el ser humano tiene una gran capacidad para recordar material sin significado.

Además, el alumno debe entender claramente el nivel de detalle que se requiere de él y el grado en que se espera que su evocación conserve la estructura superficial del texto original. Por otra parte, este tipo de medida requiere que el lector utilice sus destrezas de producción – orales o escritas–, y es un hecho reconocido que existen grandes diferencias individuales en la capacidad de los alumnos para utilizar dichas habilidades. Si un lector es medianamente diestro, habrá conseguido un cierto nivel de comprensión de aquello que leyó. Si se le pide a continuación que exprese por escrito aquello que ha leído, realizará, sin duda, una interpretación de lo que leyó, es decir, una construcción elaborada a partir del proceso interactivo establecido entre texto y lector.

El equiparar este tipo de prueba a la comprensión supone asimilar las condiciones de producción de un texto con las condiciones de recepción. En primer lugar, el texto producido estará mediatizado por la interpretación que el lector hizo del texto leído. Es justamente éste el efecto que se pretende medir. Pero la segunda mediación es la de la habilidad expresiva del que descodificó el mensaje: si es suficientemente hábil para expresar por escrito u oralmente aquello que leyó y entendió. Con lo cual, la capacidad comprensiva que demuestra queda sesgada por su capacidad expresiva, ya que ambas no convergen necesariamente.

Pero, además, la valoración de la comprensión se ve influenciada por el nivel de comprensión del evaluador del texto que se evalúa, el texto escrito por el alumno. El alumno tiene que comprender el texto y luego ha de ser capaz de expresar lo comprendido para que otra persona (el evaluador) lo lea. La comprensión del texto escrito por el alumno lograda por este evaluador será el determinante a la hora de otorgarle una calificación. Es una cadena compuesta por tres eslabones. Lo que el evaluador interpreta ha de coincidir con lo que el alumno evaluado ha escrito y esto, a su vez, está asociado a su nivel de comprensión del texto leído.

Esta podría ser la limitación más significativa que afecta a los procedimientos de evaluación de la comprensión a partir de la elaboración de textos por parte de quien se supone que comprendió el texto inicial.

Todos estos factores hacen que este tipo de medida deba interpretarse con precaución.

PREGUNTAS DE «SONDEO»

Una variedad de los procedimientos de evocación o recuerdo libre consiste en realizar una serie de preguntas de sondeo destinadas a localizar la información que

el lector haya podido almacenar tras la lectura del texto.

El uso de este procedimiento presenta algunos problemas. El primero es que no existe un método que permita generar preguntas adecuadas que sea válido para todos los textos. El segundo estriba en que el uso de estas preguntas de sondeo no garantiza que se haya agotado toda la información que el lector ha recogido del texto. Tampoco está claro si existe una diferencia cualitativa entre la comprensión de la información evocada libremente y la obtenida por medio de preguntas de sondeo, o si la diferencia está relacionada con el nivel de recuperación de la información.

Además, esta técnica consume una gran cantidad de tiempo, y su administración y corrección requieren práctica y entrenamiento.

PREGUNTAS ABIERTAS

Las preguntas abiertas permiten obtener información diferente de la que se obtiene con la evocación libre, ya que dichas preguntas facilitan que se lleve a cabo un tipo de procesamiento de la información almacenada distinto del puramente memorístico. Así, por ejemplo, el buen lector puede hacer determinadas inferencias durante la lectura que el mal lector puede no hacer si las preguntas de sondeo no le sugieren que éstas pueden serle útiles.

En este tipo de preguntas, persiste el problema que se deriva de la necesidad de que el alumno emplee sus estrategias de producción, aunque deba recurrir a ellas en menor medida que en el caso de la evocación libre.

CUESTIONARIOS

A la hora de realizar un cuestionario, se parte del supuesto de que, dado que no

se puede observar directamente la comprensión lectora, hay que pedirle al alumno que realice algún tipo de tarea que indique el grado de comprensión alcanzado. Dicha tarea suele consistir en leer un texto y responder a continuación a una serie de preguntas acerca del mismo.

Se han empleado distintos modelos de cuestionarios en los que se han utilizado diferentes tipos de preguntas. Cada uno de ellos pretende que el alumno desarrolle una serie diferente de destrezas que permitan también recoger información de carácter diferente.

ÍTEMS DE VERDADERO/FALSO

Las preguntas con ítems de verdadero/falso presentan –frente a los anteriores tipos de preguntas– la ventaja de que no requieren el uso de destrezas relacionadas con la producción. No obstante, presentan otros problemas que hay que tener presentes.

En primer lugar, al puntuar estas pruebas, es necesario eliminar la posibilidad de que se haya acertado por azar –y la probabilidad de que así sea está en torno al 50%. El azar no es siempre un factor fácil de eliminar porque nunca puede saberse por qué el lector ha respondido correcta o incorrectamente.

Además, en este tipo de prueba, el lector debe llevar a cabo un proceso de «emparejamiento» que está determinado por las características de la pregunta. Así, cuando la estructura superficial de la pregunta es igual a la del texto original, el proceso no entraña mucha dificultad. Cuando no es así, el lector debe transformar la información almacenada en su memoria o la pregunta para poder llevar a cabo con éxito dicho proceso. Asimismo, cuando la estructura superficial de la pregunta coincide con la del texto original,

pero lo que en ella se afirma es falso, también puede plantearse un conflicto.

No obstante, este tipo de preguntas parece tener menor valor diagnóstico, aunque permite muestrear una gran cantidad de material en un espacio corto de tiempo, y esto supone una ventaja. Su validez es elevada cuando se pretende realizar evaluaciones de carácter administrativo o descriptivo, pero persiste el problema que supone la dificultad para encontrar un método que pueda utilizarse a la hora de elaborar las preguntas.

PREGUNTAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE DE ALTERNATIVAS

Uno de los procedimientos más empleados para evaluar la comprensión lectora es la utilización de preguntas de elección múltiple de alternativas. En estos casos, se proporciona a los alumnos un texto relativamente corto seguido de varias preguntas que, a su vez, tienen respuestas posibles de entre las cuales el alumno debe elegir la que considere correcta.

Entre las ventajas de este tipo de pruebas habría que señalar que no sólo pueden ser aplicadas a un gran número de alumnos, sino que, además, reducen las posibilidades de que la selección de la respuesta correcta sea consecuencia del azar, tal y como ocurría en el caso de los ítems de verdadero/falso. De esta forma, se podría afirmar que la selección de una respuesta concreta obedece al uso que el lector hace de determinado tipo de estrategias, lo que permitiría obtener una muy valiosa información de carácter diagnóstico. Aunque persiste el problema que señalamos al hablar de otros tipos de cuestionario, ya que el emplear preguntas induce al lector a llevar a cabo un procesamiento que de otra forma quizá no hubiera tenido lugar, el hecho de proporcionarle una

variedad de alternativas disminuye su repercusión.

En cuanto a las limitaciones que presenta este procedimiento de medida, una de las principales es que sólo una respuesta se considera correcta, aunque recientes avances en el estudio de la comprensión lectora demuestran que es posible que un lector creativo vaya más allá de las implicaciones convencionales del texto y extraiga inferencias que se considerarían incorrectas si sólo se admite como válida una de la respuestas. Este problema hace que la construcción de este tipo de pruebas no sea una tarea fácil.

Por otra parte, a la hora de aplicar y evaluar los resultados obtenidos en estas pruebas, debe tenerse en cuenta que requieren el uso, por parte del alumno examinado, de una serie de estrategias de procesamiento relacionadas, en su mayor parte, con la resolución de problemas y no específicamente necesarias para la comprensión lectora, por lo que la evaluación puede sufrir un sesgo. Algunos autores han intentado evitarlos utilizando procedimientos como, por ejemplo, pedir al lector que estime la probabilidad de aciertos de cada una de las alternativas o permitirle explicar por qué considera ambiguo un determinado ítem.

En este tipo de tareas, al igual que en cualquiera de los otros tipos de cuestionario analizados, también debe tenerse en cuenta que las demandas impuestas por la tarea varían mucho en función de si el alumno tiene o no presente el texto original en el momento de responder a las preguntas.

OTROS PROBLEMAS DE LAS MEDIDAS DE PRODUCTO

Las medidas de producto para la evaluación de la comprensión lectora presentan problemas como, por ejemplo, la

determinación de los textos. No parece adecuado que sea el azar el que determine los textos que van a emplearse para evaluar la comprensión lectora de los alumnos, ya que lo que interesa averiguar es hasta donde es capaz de llegar el lector a la hora de realizar inferencias y establecer relaciones entre la información que de hecho ya posee y la que le proporciona el texto.

En lo que respecta a las pruebas de comprensión, no existen reglas para generar las preguntas que deben incluirse. Actualmente, algunos autores han intentado desarrollar sistemas que permiten clasificar dichas preguntas mediante el análisis proposicional del texto y el posterior análisis de las fuentes de información requeridas para contestar.

Tampoco existe un sistema claro que permita generar varias respuestas para cada una de las preguntas. En el caso de las preguntas de elección múltiple, se podrían tener en cuenta ciertas cuestiones a la hora de clasificar las preguntas y las posibles respuestas. Una primera hace referencia a la fuente de información requerida: la información textual, el conocimiento previo, o ambos, y a su posible localización en el texto, especialmente por lo que respecta a la macroestructura. La segunda guarda relación con el análisis de las demandas cognitivas que dichas preguntas imponen al lector. Los sistemas de clasificación basados en las consideraciones que hemos expuesto hasta ahora deben especificar la relación existente entre ellos y los diversos propósitos con que el lector aborda la lectura.

Finalmente, a la hora de aplicar e interpretar las pruebas, debe tenerse en cuenta que las demandas cognitivas que esta tarea plantea al alumno son muy diferentes dependiendo de si se le permite o no acudir de nuevo al texto para responder a las preguntas. Cuando el texto no

está a disposición del alumno, éste depende en mayor medida de la memoria a largo plazo. Asimismo, se exige emplear mucho más las capacidades relacionadas con la recuperación y organización de la información. Por el contrario, cuando el texto está presente, lo importante a la hora de llevar a cabo la tarea es saber localizar en el texto la información requerida, es decir, emplear correctamente estrategias de búsqueda y razonamiento.

La evaluación de la comprensión lectora requiere analizar cómo el alumno ejecuta algún tipo de tarea basada en la información proporcionada por un texto dado en un contexto determinado. La ejecución de dicha tarea depende de una serie de factores, entre los que cabe destacar los siguientes: el contenido del texto, su estructura y su lenguaje; la adecuación entre el procedimiento de evaluación empleado y el lector al que va destinado; y, finalmente, las características de la tarea empleada.

Uno de los factores que afectan a los resultados de la comprensión es el nivel de dificultad que presenta el texto que se emplea para realizar dicha evaluación. Ésta no es sólo una cuestión objetiva, también hay que tener en cuenta la dificultad subjetiva que cada texto presenta para cada lector concreto (Artola, 1983). La mayor parte de la investigación relacionada con esta variable se centra en la valoración de la legibilidad, en la facilidad o dificultad con que un texto escrito puede ser comprendido por un lector, y, para ello, se presta atención a criterios lingüísticos y psicolingüísticos, y se ignoran las razones de tipo psicológico que pueden hacer que un texto resulte difícil (Johnston, 1983).

LOS TIPOS DE TEXTO

A la hora de evaluar la comprensión lectora, no se puede ignorar que existen grandes

diferencias en el comportamiento de los lectores ante un mismo texto y que, a su vez, la comprensión de un mismo lector varía considerablemente en función del tipo de texto. En este sentido, Isenberg (1978) señala que existen razones para la elaboración de una tipología textual. En esta tipología, los textos descriptivos se caracterizan por presentar situaciones estáticas y hacer hincapié en las características físicas del objeto del texto. Los textos narrativos hacen referencia a uno o a varios personajes centrales y secundarios, y relatan los acontecimientos que les ocurren en un determinado período de tiempo y las relaciones causales existentes entre ellos. Los textos expositivos se caracterizan, por su parte, por presentar relaciones lógicas entre acontecimientos, y su finalidad es informar, explicar o persuadir al lector.

Existen evidencias de que la prosa narrativa es mucho más fácil de comprender y retener que la expositiva (Graesser, Haut-Smith, Cohen y Pyles, 1980). En general, se puede decir que mientras que en la exposición se transmite información nueva y se explican temas también nuevos, en la narración se presentan variaciones nuevas a partir de información ya conocida.

Otras diferencias entre ambos tipos de texto enumeradas por Graesser y Goodman (1985) señalan que mientras que el lector asume que la información que se transmite en una exposición es cierta, considera que la que se le proporciona en la narración puede ser ficticia y, por tanto, no ha que evaluar constantemente la veracidad de las afirmaciones en relación con su propio conocimiento.

La narración se estructura conceptualmente en una secuencia de eventos entre los que se establece una relación temporal, causal o/y orientada hacia metas, mientras que la exposición abunda más

en las concepciones descriptivas. Se realizan más inferencias a partir de los textos narrativos que de los expositivos. Las funciones comunicativas de la narración y de la exposición son principalmente las de entender e informar, respectivamente. Los recursos retóricos que utiliza el escritor para transmitir la información en uno y otro tipo de discurso difieren precisamente porque sirven a distintos propósitos. Los medios para señalar los distintos tipos de relaciones de coherencia juegan un papel más importante en la comprensión de la exposición que en la de la narración.

Debido a estas diferencias, la construcción del significado parece estar guiada fundamentalmente por el conocimiento en el caso de la narración y, en el caso de la exposición, por la estructura proposicional y superficial del texto. Esto ha posibilitado que la investigación actual de esta variable se agrupe en torno a dos líneas: una, el análisis del texto en términos de su contenido y estructura, y de las relaciones entre ambos, y, otra, el estudio de la interacción entre autor y lector –el texto es considerado un instrumento de comunicación entre ambos.

En lo referente al primer tipo de estudios, se ha investigado cómo afectan a la lectura variables relacionadas con el contenido como la longitud del texto, la densidad de la información, la cantidad de información nueva, la densidad de los argumentos o proposiciones, el nivel de concreción del texto, el grado de interés del mismo, la capacidad del lector para identificarse con el personaje del texto, lo explícito de la información, el grado de cohesión del texto...

En lo que respecta al segundo tipo de estudios, que se centra en la interacción entre el lector y el escritor, se estima que dicha interacción se basa, al igual que todas las interacciones sociales, en la «ley de la buena forma» y que, por tanto, ésta

está presente de manera constante en los distintos textos, aunque la forma específica en que se lleva a cabo dicha interacción puede variar de unos textos a otros. Desde esta perspectiva, se considera que el texto tiene una función comunicativa. El autor posee una base de conocimientos y desea comunicar al lector parte de ella. La tarea del autor consiste, por tanto, en organizar dicho mensaje de acuerdo con las que percibe como posibles características del lector. Se supone, en consecuencia, que los autores utilizan las herramientas de que disponen para generar aquellas claves que piensan pueden ayudar al lector a reconstruir el significado que pretenden comunicar. A su vez, el lector debe servirse de estas claves para inferir o construir dicho significado. Se juzga, por tanto, que el significado debe ser construido activamente y no meramente transferido, y que tanto el lector, como el autor participan activamente de dicho proceso de construcción.

Otra cuestión que hay que tener en cuenta cuando se habla de los textos es la adecuación entre estos y la experiencia o el conocimiento previo del lector. El entorno social, lingüístico y cultural en el que una persona se educa puede tener gran importancia en la ejecución de las pruebas de comprensión. Es decir, el problema que aquí se plantea es si los resultados de las pruebas de comprensión lectora son justos con aquellos grupos cuya experiencia cultural, lingüística o social difiere de aquella que se refleja en el contenido de los textos de la prueba. Se supone, por tanto, que un alumno puede realizar inadecuadamente la prueba simplemente porque existe un desajuste entre su experiencia o sus conocimientos previos y la naturaleza del texto (Bisanz y Voss, 1981).

En lo que respecta a la falta de adecuación entre el texto y la experiencia

previa del lector, Johnston (1983) distingue entre desajustes de carácter cuantitativo y cualitativo. Los primeros hacen referencia a una falta de experiencia o conocimientos previos sobre el tema relevante del texto. Dichas diferencias cuantitativas pueden evaluarse mediante pruebas que midan el conocimiento que el alumno tiene acerca de los temas que se abordan en ellas antes de la propia prueba de comprensión. La puntuación obtenida por cada alumno en las pruebas de comprensión podría entonces ajustarse en función de la puntuación obtenida en la prueba de conocimiento previo. No obstante, este procedimiento es criticado por Farr y Carey (1986), entre otros, ya que supone negar que la comprensión lectora sea el resultado de la combinación de una serie de factores entre los que se incluye el grado de conocimiento y experiencia previa y, por tanto, introduce un nuevo sesgo, aunque de carácter distinto, en la medida de la comprensión.

Por otra parte, los desajustes cualitativos pueden no deberse al hecho de que el alumno no posea conocimientos o experiencia previos sobre el tema que la prueba aborda, sino a que sus experiencias o conocimientos difieran cualitativamente de los del autor del texto. Los desajustes de este tipo pueden, en consecuencia, llevar al lector a elaborar un modelo de significado totalmente inadecuado sin que sea consciente de este problema. Los diferentes grupos culturales difieren no sólo en lo que respecta a sus experiencias o conocimientos previos sobre determinados temas, sino también en las estrategias que utilizan en la adquisición de dichos conocimientos, lo que dificulta aún más el poder abordar los desajustes cualitativos.

Johnston plantea tres formas hacer frente al problema que hay que abordar a la hora de evaluar la comprensión lectora.

Primero, insiste en que deben seleccionarse cuidadosamente aquellas cuestiones que puedan introducir sesgos. Después, señala la necesidad de utilizar un lenguaje que se adecue a la subcultura del lector para realizar la evaluación. No obstante, dado que, a lo largo de su vida, el lector tendrá que enfrentarse a textos en los que su conocimiento difiera cualitativamente de conocimiento del autor del texto, propone evaluar a través de un lenguaje estándar, utilizar distintos contenidos y estructuras, e incluir medidas que permitan discriminar entre aquellos problemas que pueden atribuirse a desajustes en el conocimiento o la experiencia previa y otro tipo de problemas.

En segundo lugar, habría que referirse también a la adecuación entre las pruebas de lectura y la instrucción lectora recibida. Con frecuencia, se señala la conveniencia de que los procedimientos de evaluación de la comprensión empleados se ajusten a la instrucción lectora recibida por el alumno, es decir, que aquello que se enseña sea aquello que se mide.

Una tercera cuestión que ha de tenerse en cuenta cuando se habla de la adecuación del procedimiento de evaluación son las características de la tarea, esto es, lo que se demanda al alumno. A la hora de evaluar la comprensión lectora, es necesario tomar en consideración las exigencias o demandas cognitivas que el procedimiento de evaluación empleado impone al alumno, demandas que a menudo no tienen que ver con la comprensión lectora en sí misma y pueden sesgar los datos obtenidos. Así, el uso de determinadas destrezas cognitivas es necesario en el caso de algunos de los procedimientos de evaluación empleados y puede afectar a las tareas de comprensión lectora.

Una de esas destrezas implicadas en muchas tareas de comprensión está rela-

cionada con las habilidades de producción o destrezas necesarias para la expresión de ideas y la organización de la información almacenada en la memoria. Los alumnos que tengan dificultades en ese tipo de destrezas podrán ver perjudicadas sus puntuaciones en comprensión aunque, de hecho, la comprensión en sí sea buena. Entre los procedimientos de evaluación de la comprensión lectora que requieren un mayor uso de estas destrezas de producción están los procedimientos de evocación libre. En el otro extremo, están las pruebas de selección de respuestas verdadero/falso o las de elección múltiple, que apenas requieren la utilización de estas habilidades.

ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL INECSE

Si tenemos en cuenta la complejidad de todo lo expuesto anteriormente, las evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas en el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) –dentro de una evaluación más amplia, la del Área de Lengua Castellana y la Literatura, que, a su vez, es una de las áreas que forman parte de la evaluación del sistema educativo– tienen en cuenta, por un lado, los diferentes niveles de comprensión que, como ya se ha señalado anteriormente, están relacionados con la comprensión literal, la reorganización de la información, la comprensión mediante inferencias, la lectura crítica y la apreciación lectora, y, por otro, los tipos de texto: literario, informativo y verbo-icónico.

A través de la comprensión literal, el alumno tendrá que realizar tareas como identificar la idea principal –lo que implica jerarquizar ideas y elegir las más

generales–; localizar las ideas secundarias y los detalles; seleccionar la información relevante que le permita, entre otras actividades de la vida cotidiana, explicar la finalidad de un gráfico, un cuadro, etc.; realizar una descripción del personaje principal, la época o el ambiente de la historia... Cuando se requiere que el alumno reorganice la información, lo que se pretende es que establezca categorías y clasifique la información, resuma o condense el contenido de un texto, refunda ideas, hechos, etc.; cuando se le pide que realice inferencias, el alumno tendrá que deducir, identificar, comparar, contrastar y relacionar ideas, identificar motivos o intenciones de los personajes... o establecer relaciones causa/efecto; cuando se le solicita que realice una lectura crítica, se requiere de él que argumente, evalúe la importancia de la información, la compare con su propia experiencia, etc.; y, por último, cuando se pretende que utilice la apreciación lectora, se le está pidiendo un juicio valorativo sobre la forma y el contenido de lo que ha leído.

Para realizar una clasificación de los tipos de texto, se ha partido de la que se recoge, aunque no de forma explícita, en los desarrollos curriculares, puesto que se trata de una evaluación curricular que se refiere a textos literarios (fragmentos descriptivos, narrativos o dialogados de cuentos, novelas, teatro, etc.), textos informativos (noticias, recetas, instrucciones, cartas, folletos, prospectos, divulgación científica) y textos verbo-icónicos (rótulos, cómic, viñetas, anuncios, planos, etc.). Todos estos tipos de textos se mencionan en el currículo establecido para el sexto curso de Educación Primaria.

La selección de textos, dada la dificultad que ello implica y la necesidad de evitar que se efectúe al azar, se realiza recurriendo al «juicio de expertos». Estos expertos tienen un perfil preestablecido:

han de ser profesores de Lengua que impartan clase en el mismo nivel educativo que va a ser objeto de evaluación. Estos jueces, además de seleccionar los textos, construyen las pruebas que se basan, en su casi totalidad, en preguntas de elección múltiple de alternativas elaboradas con cinco niveles de dificultad establecidos de acuerdo con unos criterios. Se pretende que, en las pruebas, haya un equilibrio entre los distintos tipos de texto.

Se elabora una tabla de especificaciones conceptuales que permite descender de lo general a lo más concreto y evaluable, y tiene en cuenta tanto los niveles de comprensión, como los tipos de texto. Después, se procede a la distribución de las tareas lectoras en la prueba, y se decide si todos los tipos de texto o todos los niveles de comprensión lectora van a tener la misma presencia. Esto depende, básicamente, de la edad de los alumnos a los que va dirigida la evaluación. En la evaluación INECSE de sexto curso de Educación Primaria (niños de 12 años), la distribución de tareas es la siguiente:

TABLA I
Distribución de tareas en la evaluación INECSE para sexto de primaria

Comprensión literal	20%
Reorganización de la información	20%
Lectura «inferencial»	35%
Lectura crítica	15%
Apreciación lectora	10%

Como ya se ha dicho anteriormente, en las evaluaciones llevadas a cabo por el INECSE, se trata de incidir lo menos posible en la vida cotidiana de los centros, por

lo que se ha fijado en una hora el tiempo del que dispone el alumnado para dar respuesta a las preguntas de evaluación de cada una de las áreas. Pero, en una hora, un alumno no puede responder a más de 40 ó 45 preguntas, y esto parece insuficiente para generalizar sobre lo que comprende o deja de comprender un estudiante de sexto de primaria. Por ello, se realizan distintos modelos de pruebas.

El número de modelos de pruebas y su montaje están condicionados por una serie de variables: la amplitud del estudio y el tiempo de examen que se considera conveniente, la edad de los alumnos, etc. A la hora de crear las pruebas, se ha partido de la idea de que éstas tenían que tener un determinado número de preguntas de las que el alumno sólo tendría que contestar a un subconjunto. Es un sistema bastante sencillo que consiste en que todos los alumnos contesten a un grupo de preguntas comunes y a un grupo de preguntas específicas, elaboradas en función del modelo de prueba, tal como se detalla en la tabla II:

La descripción de la comprensión se realiza en función de la puntuación global, los niveles de comprensión y los tipos de texto. La puntuación global refleja, inicialmente, el porcentaje medio de aciertos, así como el resto de las puntuaciones de cada uno de los niveles de comprensión y tipos de texto. Para ello, se utiliza la Teoría Clásica de los Tests.

Con ello, sabemos que la media de aciertos en las pruebas de comprensión para alumnos de 6º de primaria está en el 63%, y que les ha sido más fácil responder a las preguntas sobre textos informativos (68% de aciertos), que a las realizadas sobre textos verbo-icónicos (65% de aciertos) y textos literarios (56% de aciertos). Esto no quiere decir que los alumnos comprendan mejor, por lo general, los textos informativos que los textos literarios, sino

TABLA II
Características de los modelos de pruebas

	20 ítems comunes	25 ítems específicos	25 ítems específicos	25 ítems específicos	25 ítems específicos	Total ítems
Prueba A						20 + 25
Prueba B						20 + 25
Prueba C						20 + 25
Prueba D						20 + 25
Total Ítems						120

que con los textos que se han empleado para la prueba, los resultados han sido esos.

Los análisis realizados con la Teoría de Respuesta al Ítem aparecen en una escala de media 250, en la que la desviación típica es de 50, y que permite, además de comparar los resultados de la última evaluación con los de las evaluaciones

anteriores y analizar las tendencias, y hasta que punto son significativas, establecer niveles de corte en la escala y conocer lo que comprenden los alumnos en cada uno de esos niveles.

En la evaluación de la Educación Primaria realizada en 2003, los resultados obtenidos con este análisis han sido recogidos en la Tabla III.

GRÁFICO I
Porcentaje medio de aciertos en comprensión global y por tipos de texto

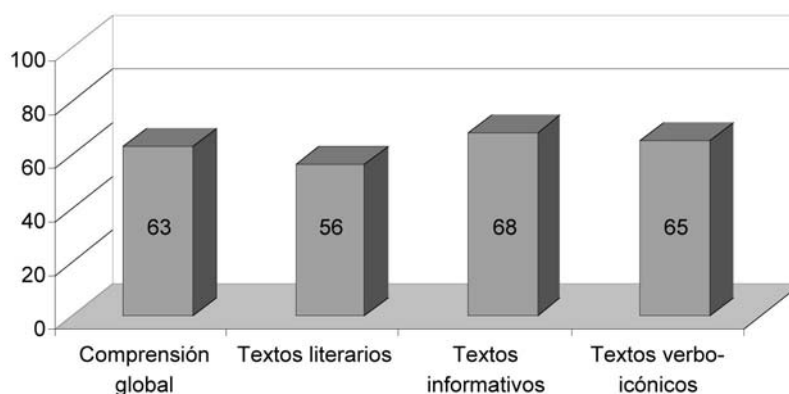


TABLA III
*Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación
de Educación Primaria de 2003*

Nivel 150	Infieren las consecuencias de la conducta de un personaje en una viñeta.
	Reorganizan la información que aparece en una viñeta.
	Infieren por las expresiones de los personajes, en un texto verbo-icónico, su estado anímico.
	Realizan una lectura literal de detalles que aparecen en un anuncio.
	Reconocen una información sobre un dato que aparece en una noticia.
Nivel 200	Valoran la actuación de un personaje en un texto verbo-icónico.
	Reorganizan la lectura de unas instrucciones, incorporan más información a partir de su experiencia previa, y realizan una lectura crítica y una valoración ética sobre unas instrucciones acerca del comportamiento ciudadano.
	Realizan inferencias sencillas (la importancia que tienen unos animales) a partir de la lectura de una noticia.
Nivel 250	Realizan inferencias sobre la forma de ser de los personajes que aparecen en un texto teatral.
	Realizan una lectura literal sobre un texto dialogado.
	Reorganizan la información que intercambian unos personajes mediante el diálogo.
	Realizan inferencias sobre el contenido de un monólogo.
	Realizan una lectura crítica sobre las expresiones de un personaje.
	Infieren la finalidad de uno de los puntos de unas instrucciones y de todos en su conjunto.
	Reorganizan la información de un plano.
Nivel 300	Comprenden literalmente los detalles de una descripción en un texto literario.
Nivel 350	Realizan inferencias a partir de una frase dicha por un personaje.
	Reconocen detalles que aparecen en el texto.
Nivel 400	Infieren la idea principal de un texto descriptivo.

Por otro lado, el INECSE, con objeto de recopilar información sobre el contexto y buena parte del conjunto de variables que intervienen en el proceso educativo, elabora unos cuestionarios de opinión para que los alumnos, las familias, el profesorado y la dirección del centro aporten la información que se les demanda. Esta información permite analizar de los resultados del alumnado en comprensión teniendo en cuenta algunas de sus características. Estos cuestionarios recogen información acerca de su entorno y de su familia, su nivel cultural, sus actitudes, sus actividades, sus relaciones familiares, sus costumbres, su estilo de vida, etc. En relación con el centro, se recoge información sobre recursos materiales y humanos de que dispone, el número de alumnos y profesores por clase, el clima escolar, la relación con los alumnos y las familias. Por su parte, el profesorado informa sobre su preparación inicial y permanente, su metodología, etc.

Todos los datos así recogidos permiten comparar las diferencias en el rendimiento del alumnado en función del tamaño y la titularidad de los centros, su sexo, el nivel cultural y los recursos de las familias, el tipo de actividades que se realizan, las metodologías de enseñanza, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. y col.: *Leer, Comprender y Pensar: Nuevas Estrategias y Técnicas de Evaluación*. Madrid, MEC, CIDE, 1992.
- ALONSO TAPIA, J.: «La evaluación de la comprensión lectora», en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 5 (1995), pp. 63-78.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARIN, M.: *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1986.
- ARTOLA, T.: «Análisis de los errores en la lectura oral», en *Memoria de la licenciatura*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1983.
- BAKER, L.: «Metacognition, reading and science education», en SANTA, C. M.; ALVERMANN, D. E. (eds.): *Science Learning: Processes and Applications*, International Reading Association, Newark, (1991), pp. 2-13.
- BAKER, L.; DREHER, J. J.; GUTHRIE, J. T.: *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York, Guilford Publications, 2000.
- BELTRÁN LLERA, J.; GONZÁLEZ ÁLVAREZ, M. C.: *La comprensión lectora de los alumnos de la Enseñanza General Básica*. Madrid, CIDE, 1994.
- BENNETT, R. E.: «On the meanings of constructed response», en BENNETT, R. E. (ed.): *Constructions vs. Choice in Cognitive Measurement: Issues in Constructed Response, Performance Testing, and Portfolio Assessment*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1993, pp. 1-27.
- BRUNER, J.: *Acts of meaning*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1990.
- CABRERA, F.; DONOSO, T.; MARIN M. A.: *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona, Alertes, 1994.
- CALVO POBLACIÓN, L.; VAQUERO LUENGO, J.: *Comprensión lectora en la Educación Primaria*. Madrid, CIDE, 1992.
- CARRIEDO, N.; ALONSO TAPIA, J.: «¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión de textos», en *Cuadernos del ICE*, 10 (1994). Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- CARRIEDO, N.: «Revisión de los programas instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales», en *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 8 (1994), pp. 27-55.

- CARRIEDO, N.: «Hacia la contextualización: La enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28 (1996).
- COOPER, J. D.: *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor, 1990.
- GARCÍA MADRUGA, J. A.: «Comprensión y memoria de textos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 133 (1986), pp. 20-23.
- GARCÍA MADRUGA, J. A.; MARTÍN CORDERO, J. I.: *Aprendizaje, Comprensión y Retención de textos*. Madrid, UNED, 1987.
- GARCÍA MADRUGA, J. A.; LUQUE; MARTÍN: «Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos: dos estudios de intervención sobre el texto», en *Infancia y Aprendizaje*, 48 (1989), pp. 25-44.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M.: «Claves para una comprensión lectora», en *Apuntes de educación*, 33 (1989), pp. 7-9.
- HERRANZ ALONSO, J.: «Evaluación de la comprensión lectora», en *Comunidad Educativa*, 154 (1987), pp. 13-15.
- HERRANZ ALONSO, J.: «Comprensión lectora y aprendizaje», en *Comunidad Educativa*, 154 (1987), pp. 6-8.
- JOHSTON, P. H.: *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid, Visor, 1989.
- KINTSCH, W.: *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- LUNDBERG, I.; LINNAKYLÄ, P.: *Teaching reading around the world*. Holanda, IEA, 1993.
- MARTÍNEZ ARIAS, R.; YUSTE HERNANZ, C.: *Comprensión lingüística en estudiantes de primaria y ESO*. Madrid, MEC. CIDE, 1996.
- MATEOS SANZ, M.: *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Aiqué, 2001.
- MOLINA GARCÍA, S.: *Batería diagnóstica de la Madurez para la Lectura*. Madrid, CEPE, 1984.
- ORRANTIA, J.; SANCHEZ, M. E.; ROSALES, J.: «Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de comprensión lectora», en *Lectura y Vida*, 4 (1990), pp. 24-31.
- PUENTE, A.: *Comprensión de la lectura y acción docente*. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1990.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: «Evaluación de la comprensión de la lectura», en *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, Pirámide, 1991, pp. 301-345.
- RUDDLELL, R. B.; UNRAU, N. J. (eds.): *Theoretical models and processes of reading*. Newark, International Reading Association, 2004.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E.: *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión*. Madrid, Santillana, 1993.
- SMITH, F.: *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, Visor, 1990.
- SOLE, I.: *Estrategias de lectura*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona, 1992.
- VAN DIJK, T. A.: *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós, 1983.
- VEGA, M.; CARRERAS, M.; GUTIÉRREZ-CALVO, M.; ALONSO-QUECUTY, M. L.: *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza, 1990.
- VERHOEVEN, L.: «Sociocultural and cognitive constraints on literacy development», en *Journal of Child Language* (2002), pp. 484-488.
- VIDAL-ABARCA, E.; GILBERT PEREZ, R.: *Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid, CEPE, 1991.