

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE RECIENTE INGRESO DE UNA CARRERA UNIVERSITARIA EN EL ECUADOR

EVALUATION OF READING COMPREHENSION IN STUDENTS OF RECENT ENTRY TO A UNIVERSITY DEGREE IN ECUADOR

Elking Raymond Araujo Bilmonte, Verónica Maldonado Garcés, Marcelo Sevilla Silva
Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Correspondencia: Elking Raymond Araujo Bilmonte
Correo: eraraju@puce.edu.ec
Recibido: 2021-08-25 Aceptado: 2022-03-24
DOI: 10.17398/0213-9529.41.1.13

RESUMEN

Conocer el nivel de comprensión lectora de quienes empiezan una carrera universitaria en el Ecuador ayudará a diseñar e implementar políticas educativas en el ámbito universitario que faciliten a los estudiantes la adquisición de los saberes y las respectivas competencias profesionales. En este contexto, se aplicó el test "PROLEC-SE" a una muestra de 85 estudiantes de la primera cohorte de una carrera humanista en una Institución de Educación Superior de tipo privado. Los datos indican que un importante grupo de estudiantes de la prueba presenta un nivel bajo de comprensión lectora y un significativo grupo presenta problemas de comprensión lectora. Los resultados divididos en dos grupos —de estudiantes que provienen de colegios públicos y los de colegios privados- indican un porcentaje menor de estudiantes con bajo nivel o problemas de comprensión lectora en contraste con quienes provienen de colegios públicos.

Palabras clave: Educación Superior; Evaluación educativa; Comprensión lectora; Destrezas lectoras; Estudiantes universitarios.

ABSTRACT

Knowing the level of reading comprehension of those who start a university career in Ecuador will help to design and implement educational policies in the university environment that help students approach it, acquire knowledge and their respective professional competences. In this context, The "PROLEC-SE" test was applied to a sample of 85 students from the first cohort of a humanistic career in a private Higher Education Institution. The data indicate that an important group of students in the test presents a low level of reading comprehension and a significant group presents reading comprehension problems. The results divided into two groups - students who come from public schools and students who come from private schools - indicate a lower percentage of students with low level or reading comprehension problems in contrast to those who come from public schools.

Keywords: Higher education; Educational evaluation; Reading comprehension; Reading skills; University students

| | |
|--|---|
| Conflicto de intereses / Conflicts of Interest: | Los autores no declaran conflicto de intereses. |
| Sección / Section: | Artículos originales |
| Editor de Sección / Edited by: | Magdalena López Pérez |
| Agradecimientos | - |

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad compleja que comprende más procesos que la sola decodificación de las letras de un texto. Es, al mismo tiempo, el principal recurso de adquisición de conocimientos. En el ámbito educativo, a medida que se avanza en los distintos niveles de la educación formal, la lectura se va complejizando por la especialización de los textos y los objetivos de aprendizaje que se plantean a los educandos.

1.1. La comprensión lectora

El proceso de comprensión lectora puede ser entendido como una operación en la que intervienen actividades de dos tipos: unas básicas y otras de nivel superior. Las actividades básicas comprenden la decodificación del texto que, en un nivel mayor de desarrollo de la lectura, una persona las ejecuta de forma automática. Estas operaciones básicas son: los procesos perceptivos, la identificación de las letras y el procesamiento léxico (Cuetos, 2010). Superada la fase de decodificación, alcanzamos el nivel de la comprensión lectora propiamente dicha en el que son fundamentales los procesos sintácticos y semánticos. Este es el nivel lector de un estudiante que ingresa a Educación Superior.

Sin embargo, ninguno de esos procesos puede darse de manera efectiva sin la presencia de factores cognitivos esenciales. Estos son: conocimiento del mundo, memoria operativa y de largo plazo, y atención (Bruning et al. 2005). Lo que un lector sabe del mundo constituye el fundamento para la comprensión de un texto (Anderson, 1984).

La memoria operativa —componente del sistema cognitivo que es responsable del tratamiento activo de la información— es otro de los fundamentos sobre los que se construye la comprensión lectora (Swanson y Jerman, 2006). La relación entre memoria operativa y problemas de comprensión lectora ha sido ampliamente investigada (Gutiérrez Sánchez y Vidal Valenzuela, 2020; Vernucci et al., 2017). De la misma forma, la atención —el volumen de recursos cognitivos dedicados a la ejecución de una tarea— es el tercer puntal sobre el que se asienta la comprensión lectora. Sin un proceso de atención adecuado, la comprensión lectora se ve afectada. Pero estos procesos están interconectados y, en el caso de la atención, se requiere matizar algunas acciones como, por ejemplo, la capacidad de discriminar en el texto qué es relevante y qué no para atender a las líneas principales de comunicación. Siendo estos los elementos básicos para la construcción de una exitosa comprensión lectora, otros procesos intervienen. Ya se ha visto que la fluidez lectora y el vocabulario juegan un rol importante en estos procesos (González Hernández et al., 2016).

En el nivel superior, la lectura constituye un requisito ineludible de acceso al conocimiento, de aprendizaje autónomo principalmente. Más allá del discurso didáctico del docente, es a través de la lectura que los universitarios emprenden el camino de una asignatura (Carlino, 2005, p. 67). Sin embargo, la lectura en la universidad se enmarca en un contexto de rasgos diferentes al que los estudiantes han estado inmersos en los niveles educativos anteriores. La principal característica de esta lectura es la fragmentación, puesto que muchas veces los estudiantes no leen textos completos sino extractos de libros (Narvaja de Arnoux et al., 2004, p. 7). Y ello, además, influido por los formatos alternativos al libro: fotocopias físicas o digitales.

El vínculo entre lectura y escritura en la Educación Superior se estrecha mucho más, puesto que uno de los fines metodológicos de la lectura suele ser el demostrar la adquisición de un nuevo saber y para su evaluación se requiere siempre una evidencia escrita en alguno de los formatos habituales de este nivel (monografías, ensayos, tesis, informes, etc.) (Narvaja de

Arnoux et al., 2004, p. 7). Las prácticas de evaluación escrita superan, así, con mucho, a las de formato oral. Los estudios evidencian que mejores lectores producen mejores textos escritos (Gutierrez de Blume et al., 2021). De ahí que varias instituciones de Educación Superior (IES) a nivel mundial hayan tomado acciones —diseño de políticas, instrucción, creación de departamentos de capacitación y asesoría de la lecto-escritura- enmarcadas en lo que se ha llamado la “alfabetización académica” (Carlino, 2002).

En este nivel educativo se deben manejar unas habilidades y competencias comunicativas generales que la enseñanza primaria y media están obligadas a garantizar (las tipologías textuales, por ejemplo) (Caracas Sánchez y Ornelas Hernández, 2019). Pero también existen otras competencias que, sin ser trabajadas en los niveles educativos primarios o secundarios, son imprescindibles para la comprensión cabal de los textos científicos. Una de ellas es, por ejemplo, el conocimiento de los géneros discursivos propios del ámbito académico científico (Cassany y Morales, 2008). Resulta válido preguntarse en qué medida las universidades, sus docentes universitarios, asumen esta necesidad y aportan a sus estudiantes con las herramientas necesarias para la adquisición de estas competencias lectoras de nivel superior.

La necesidad de apoyar el acercamiento de los estudiantes a los diversos campos disciplinares impartidos en la Educación Superior a través de la lectura ha sido solventada con algunas acciones investigadas, por ejemplo, por Carlino (2002). Y en ese sentido, las acciones mediadoras que emprendan los docentes tienen consecuencias directas en el mejoramiento lector de sus estudiantes (Mardones et al., 2020).

Este trabajo expone los resultados investigativos que se obtuvieron al buscar contestar la pregunta “¿cuál es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes que ingresan por primera vez a una universidad de tipo privada a cursar una carrera de Humanidades en el Ecuador?”.

Responder esta pregunta permitiría comprender y valorar las acciones educativas que los niveles educativos básico y superior realizan en este país a fin de contribuir a que sus estudiantes logren las destrezas lectoras necesarias para cursar una carrera universitaria. Por otro lado, desde el ámbito universitario, permitiría entender la realidad lectora de los bachilleres que inician sus carreras puesto que, en este nivel, se espera que los estudiantes ya manejen con solvencia destrezas de autoaprendizaje que solo ocurren a partir, precisamente, de altos niveles de comprensión lectora (Barzola et. al., 2020).

La evaluación de la comprensión lectora en los estudiantes que ingresan a la universidad es apenas el inicio del entendimiento de una problemática que presenta múltiples aristas. Los estudios que se han realizado precisamente en poblaciones estudiantiles con estas características apuntan a que en materia lectora se debe tomar en cuenta aspectos como la tipología de los textos o el grado de especialización del vocabulario que presentan dichos textos (Cabrera Pommiez y Caruman Jorquera, 2018; Hartono y Prima, 2021). Es decir: que la habilidad lectora de un estudiante que ingresa a la educación superior, aunque fuera notable, podría ser insuficiente si no estuviera ya formada en el acercamiento a textos de complejidad científica propia de una carrera universitaria o si su grado de adquisición léxica no alcanzara las áreas científicas en las que, precisamente, va a formarse como profesional. Ni siquiera una buena fluidez lectora podría ser suficiente si se (mal)entiende a esta como velocidad lectora y no como la capacidad de decodificar sin errores los textos escritos (Calero, 2014; Escobar y Rosas, 2018, Vun Lee, 2020).

1.2. Antecedentes

La comprensión lectora ha sido investigada desde diversas ópticas en los últimos años. Cortes Barrera et al. (2019) investigaron la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento estudiantil con factores asociados como el desempeño académico. La muestra comprendió un grupo de 361 estudiantes en una universidad colombiana. Encontraron que el nivel socioeconómico de los estudiantes de la muestra influye sobre su nivel de comprensión lectora. Así, estudiantes que proceden de estratos económicamente bajos presentan un desempeño cognitivo deficiente en tareas de lectura.

Carrera Calderón et al. (2019) evaluaron la autopercepción en su rol de lectores y escritores de un grupo de estudiantes de la carrera de Ingeniería de Software de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. Encontraron que la autopercepción de las dificultades era menor en el campo de la lectura que el de la escritura. Y en el área lectora, los estudiantes de la muestra eran incapaces de autopercebir sus dificultades en el vocabulario, la identificación de las ideas principales y el grado de dificultad que experimentaban.

En el ámbito ecuatoriano se encuentran unos pocos estudios acerca de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Uno de ellos es el titulado Evaluación del nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios aplicando la prueba de Cloze, un estudio de Barrera et al. (2019). La muestra de este estudio comprendió 5 estudiantes de primer semestre y 11 de décimo semestre de la carrera de ingeniería en Diseño Industrial. El instrumento que se empleó fue el test de Cloze. El principal hallazgo consiste en que solo el 12,50 % alcanza el nivel independiente.

Por su parte, Castellano Gil (2020) diagnosticó la apropiación conceptual y lectora en un grupo de alumnos de la Universidad Nacional de Educación de Ecuador de la carrera de Educación General Básica. Encontró en la muestra una exigua formación de partida e incapacidad para reconocer la falta de conocimiento.

1.3. Contexto Ecuatoriano: La Educación Superior

Hasta el año 2012 el acceso a la Educación Superior pública tenía solo un requisito: la obtención del título de bachiller. A partir de ese año, en el Ecuador se implementó un examen de acceso universitario que en un principio se llamó Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) y que fue unificado con el posteriormente conocido como Ser Bachiller. La resolución de este examen permitía obtener un cupo en alguna de las carreras de las universidades públicas (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). Sin embargo, el acceso a una carrera estaba complementado por dos elementos. En primer lugar, el postulante debía escoger hasta cinco carreras y expresar con ellas un orden de preferencia. Este grupo de carreras son escogidas a partir de la oferta que realiza el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión en su portal electrónico. El segundo elemento constituía la forma en que se asignaba el cupo en la carrera. Ella comprendía tomar en cuenta la nota del examen de admisión (ENES/Ser bachiller), el orden de preferencia de las carreras escogidas por el postulante y los cupos que las IES han ofertado para dichas carreras. En el ideal evaluativo y de mejoramiento de la calidad, las carreras con mayor preferencia entre los postulantes (Ciencias Médicas en primer lugar) exigen un mayor nivel académico de los postulantes pues más aspirantes compiten por una oferta menor de cupos (respecto de otras carreras).

Bajo estas circunstancias, la instauración de este examen de admisión a la Educación Superior pone sobre el escenario educativo ecuatoriano el dilema de cuáles son las reales destrezas lectoras de los bachilleres de este país y qué relación tienen con el acceso a una carrera pública. Si se considera que las destrezas lectoras son fundamentales, podríamos

plantear la hipótesis de que los mejores lectores acceden a las carreras más apetecidas. Y que un grupo de bachilleres, que no logran un cupo en la universidad pública, acceden a la educación superior privada con graves deficiencias lectoras.

1.4. El examen de admisión a la Educación Superior en el Ecuador

En cuanto al examen de acceso, este es de tipo escrito, y hasta el 2020, estaba compuesto de 155 preguntas cerradas que presentaban resoluciones de opción múltiple (cuestionario conocido como de tipo estandarizado) y que debía ser resuelto en una sesión de 180 minutos. Estaba estructurado para evaluar las habilidades, aptitudes y destrezas en cinco grandes áreas: abstracta, dominio matemático, dominio lingüístico, dominio científico y dominio social. En el área lingüística se evaluaban a su vez cuatro subáreas: comprensión de textos escritos (literarios y no literarios), elementos de la lengua (gramática y ortografía), semántica contextual (sinonimia y antonimia) y pensamiento analógico verbal (analogía, relaciones de causa-efecto, comprensión de palabras, concordancia).

Sin embargo, puesto que es un examen escrito, es evidente que las habilidades de comprensión lectora entran en juego en la resolución de todos los campos. Podemos anticipar que quienes tengan pocas habilidades lectoras encontrarán mayor dificultad en la resolución de este examen en su totalidad.

1.5. Objetivos

Los objetivos que se persiguieron en esta investigación fueron: a) Determinar el nivel de comprensión lectora de una muestra de estudiantes de reciente ingreso a una carrera humanística de una universidad privada ecuatoriana; b) Determinar el nivel de inferencia de la estructura de un texto en los estudiantes de esa muestra; y, c) Relacionar el nivel de comprensión lectora con el tipo de institución educativa -pública o privada- de la que proceden los estudiantes de la muestra.

En este estudio nos hemos planteado como hipótesis, a partir de los resultados obtenidos por Barrera et al. (2019), en una muestra de estudiantes universitarios ecuatorianos, que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes universitarios que ingresan a primer nivel es bajo. También planteamos que un porcentaje significativo de los estudiantes de nivel lector bajo presenta problemas de comprensión lectora. Consideramos, por otra parte, la posibilidad de que el nivel lector de los estudiantes que proceden de instituciones educativas privadas sea más elevado que el de los que proceden de instituciones públicas en virtud de los recursos y condiciones en general de que disponen en aquel tipo de centros educativos.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo cuantitativo puesto que los datos recolectados se basan en la medición a través de un instrumento estandarizado, se representan a través de números y son analizados estadísticamente (Hernández Sampieri et al., 2010). En su modalidad, desde la óptica de la evaluación educativa, es no experimental y descriptiva puesto que se buscó únicamente especificar las características del fenómeno de la comprensión lectora en la muestra de estudiantes sin correlacionarlo con otras variables (McMillan y Schumacher, 2005).

Los datos obtenidos en la aplicación del test "Prolec-Se" fueron organizados bajo los mismos baremos y categorías propuestas y validadas por esta prueba. A fin de validar las comparativas de resultados entre estudiantes de colegios públicos y estudiantes de colegios privados se realizó la prueba "t" de Student.

2.1. Participantes

El estudio se trabajó en una población de 108 estudiantes de primer nivel de una carrera humanística en una Institución de Educación Superior de tipo privado. Se tomó una muestra no probabilística constituida por todos los sujetos que aceptaron participar en el estudio. De este modo, la muestra estuvo constituida por 85 estudiantes. De esa muestra, el 73,8 % fueron mujeres y 26,19 % hombres. El 28,57 % procedían de colegios públicos y el 71,43 %, de colegios privados.

Esta población estaba distribuida, por criterios administrativos y educativos de la Facultad, en cinco grupos. La muestra correspondió a cuatro de esos cinco grupos.

2.2. Instrumento

Para la obtención de los datos se utilizó el test de comprensión lectora "PROLEC-SE". Esta batería está compuesta de varias pruebas destinadas a evaluar los diversos procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora. Escogimos de la batería, los test que permiten evaluar los procesos semánticos puesto que consistían en tres pruebas de lectura: dos textos en los que se mide la capacidad para recordar el texto y para realizar inferencias (anexos 1 y 2) y otro para medir la capacidad para construir esquemas a partir de una lectura (anexo 3). Los resultados podían aportarnos una visión muy ajustada del nivel de comprensión lectora de la muestra. Estas pruebas evalúan las habilidades más altas de comprensión lectora, de modo que nos permitían acercarnos de forma más profunda a las características de la muestra.

2.3. Procedimiento

Como se ha señalado, se utilizó la técnica del test puesto que su capacidad de recabar datos en muestras amplias contribuye a ahorrar recursos humanos y tiempo. La muestra estaba constituida por prácticamente la totalidad de la cohorte de una Facultad de carrera humanística. Evaluar la comprensión lectora de la totalidad de la muestra en un tiempo no mayor a dos semanas (periodo que consideramos de adaptación pues esta cohorte empezaba la carrera universitaria) exigía una técnica y unos materiales ágiles que aportaran datos prontamente.

En virtud de que la población estaba compuesta por 108 estudiantes divididos, por criterios administrativos y educativos, por la misma Facultad en cinco grupos (paralelos), la muestra correspondía a cuatro grupos de dicho universo. Se aplicó, por tanto, la batería del test "PROLEC-SE" a cada grupo en sendas jornadas.

Este test es de autoría de José Luis Ramos Sánchez y Fernando Cuetos (2011). En el programa Reliability del paquete estadístico SPSS 6.01, este test presentó un valor del Coeficiente alfa de Cronbach de 0,8496, por lo que esta prueba puede considerarse altamente fiable. También fue validada a través de un proceso externo en el que docentes puntuaron a sus alumnos, en una escala del 0 al 10, según su capacidad lectora. Los puntajes fueron correlacionados con los resultados de las pruebas que componen este test. Las correlaciones resultantes fueron significativas en un grado de 0,0001.

Durante la aplicación, se pidió, previamente, a los estudiantes que firmaran los consentimientos de participación en esta investigación. Luego se le entregó a cada uno la primera lectura y se les otorgó treinta minutos para que lo leyeran. Se retiró la lectura solo cuando todos los estudiantes aseguraron que habían leído y comprendido el texto y estaban dispuestos a resolver el cuestionario. Se entregó, entonces, a cada estudiante un cuestionario de diez preguntas. Para resolver este cuestionario se brindaron también 30 minutos. De la misma forma, y acto seguido, se repartió el segundo test que tenía las mismas cualidades del primero: evaluar la capacidad de realizar inferencias.

Con la tercera prueba, se procedió a entregar a cada estudiante la lectura correspondiente y se les proporcionó también un tiempo de treinta minutos. Cuando todos los estudiantes aseguraron haber leído y entendido el texto y estar dispuestos a resolver el test, se les entregó a cada uno una prueba en la que debían completar la información referida a la estructura del texto, prueba diseñada para evaluar la capacidad de construir esquemas a partir de una lectura.

2.4. Diseño implementado

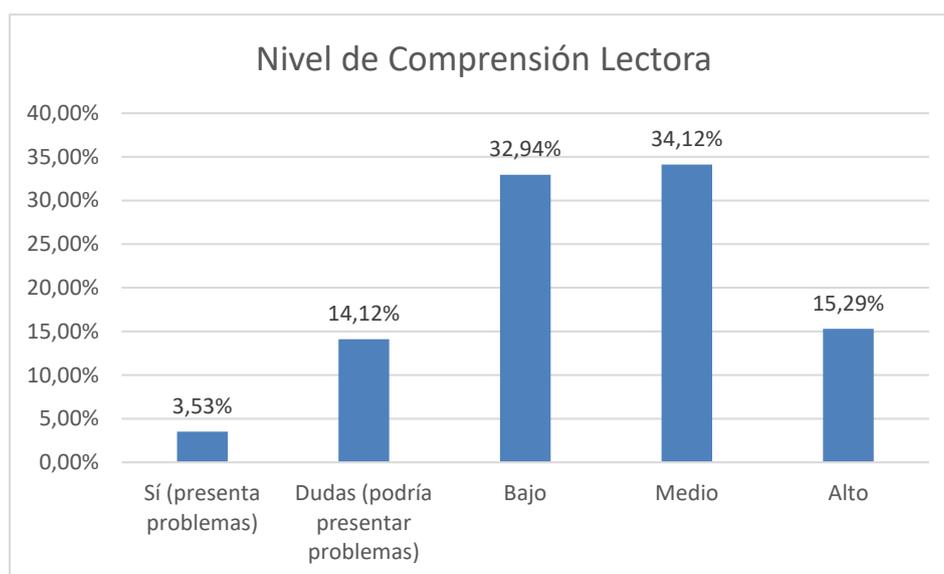
El diseño implementado en esta investigación fue de tipo transeccional o transversal puesto que el fin fue evaluar el nivel de comprensión lectora de la muestra en el momento en que inició sus estudios universitarios (Hernández Sampieri et al., 2010). Además, su subtipo es descriptivo puesto que su fin es especificar el nivel lector de los estudiantes que inician estudios en esta carrera humanística. No se considera, por tanto, que los resultados sean generalizables a otros estudiantes universitarios, sino que permite comprender la situación lectora de los estudiantes de la población escogida. En este sentido, es una investigación también de estudio de caso al enfocarse en la situación lectora de una sola cohorte en una carrera universitaria específica. El método utilizado fue el de la prueba estandarizada.

RESULTADOS

En la consecución del primer objetivo de este estudio, la aplicación del test "PROLEC-SE" reveló que, en promedio, los sujetos de la muestra, en la prueba de comprensión lectora presentan un puntaje de 13,48 que, en la clasificación del baremo, corresponde a "No tiene dificultad" y su nivel es medio. De igual manera, en la prueba de estructura de textos, en promedio el puntaje es de 15,6 que corresponde a "No tiene dificultad" y su nivel también es medio.

Sin embargo, si se observan los resultados detallados de acuerdo con el baremo de clasificación del "PROLEC-SE", se notarán las particularidades y porcentajes de los grupos que sí presentan dificultades en el proceso léxico de comprensión de textos o que este proceso no es adecuado. Los resultados que se presentan aquí abarcan a toda la muestra.

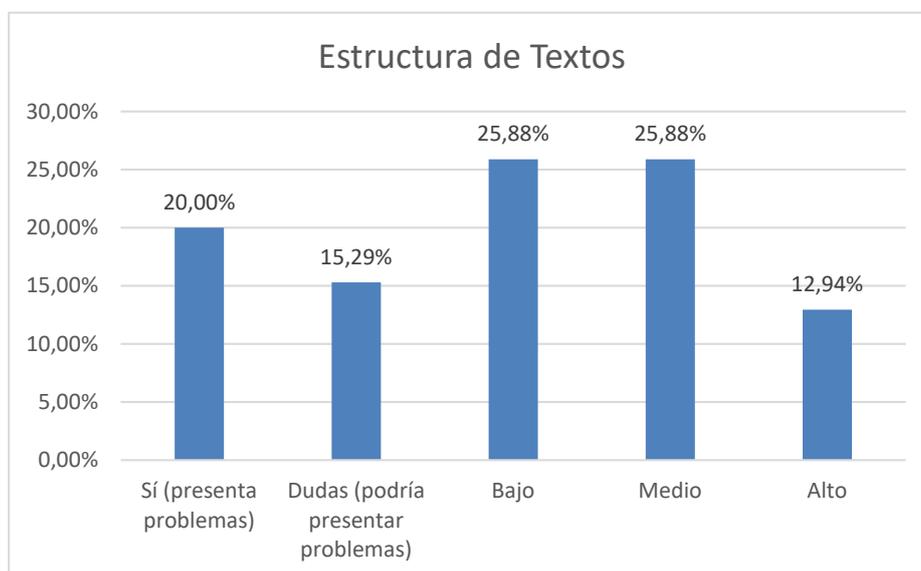
Figura 1. Resultados de la prueba de comprensión lectora



De la misma forma, los resultados detallados de acuerdo con el baremo de clasificación del "PROLEC-SE", nos facilitan un panorama de los porcentajes por grupos que sí presentan o

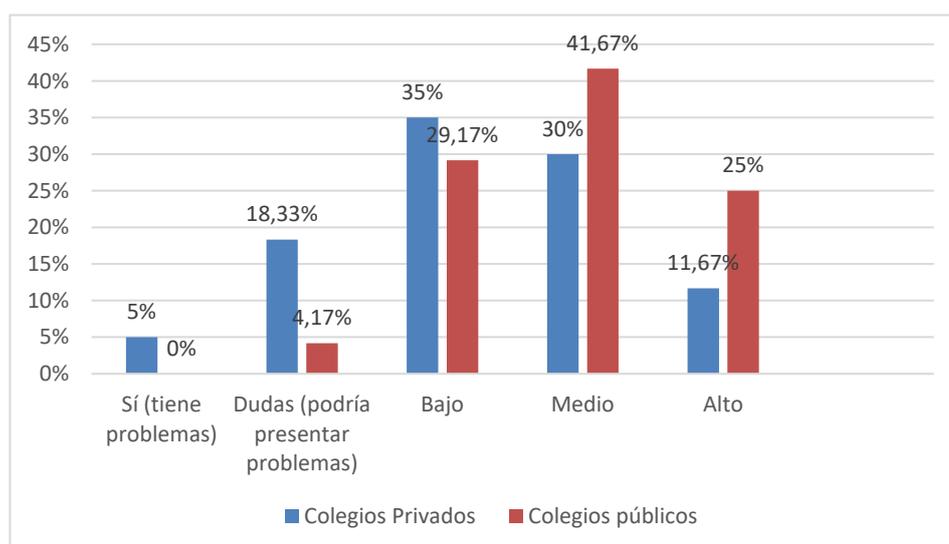
podrían presentar dificultades en el proceso léxico de estructura del texto. De igual manera, los resultados que se presentan aquí abarcan a toda la muestra.

Figura 2. Resultados de la prueba de inferencia de la estructura de un texto



El siguiente gráfico nos aporta una panorámica de los problemas en el proceso léxico de comprensión de textos por el tipo de institución educativa (pública o privada) de la que proceden los estudiantes de la muestra:

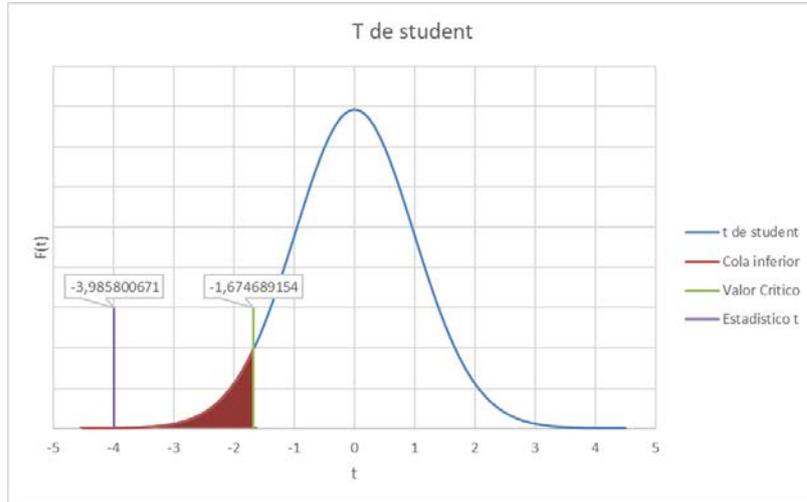
Figura 3. Resultados de la prueba de comprensión lectora en estudiantes de colegios públicos



A fin de verificar la validez de esta comparativa, realizamos la prueba "t" de Student. Esta prueba ratificó que la media de los estudiantes que provienen de colegios públicos, en esta

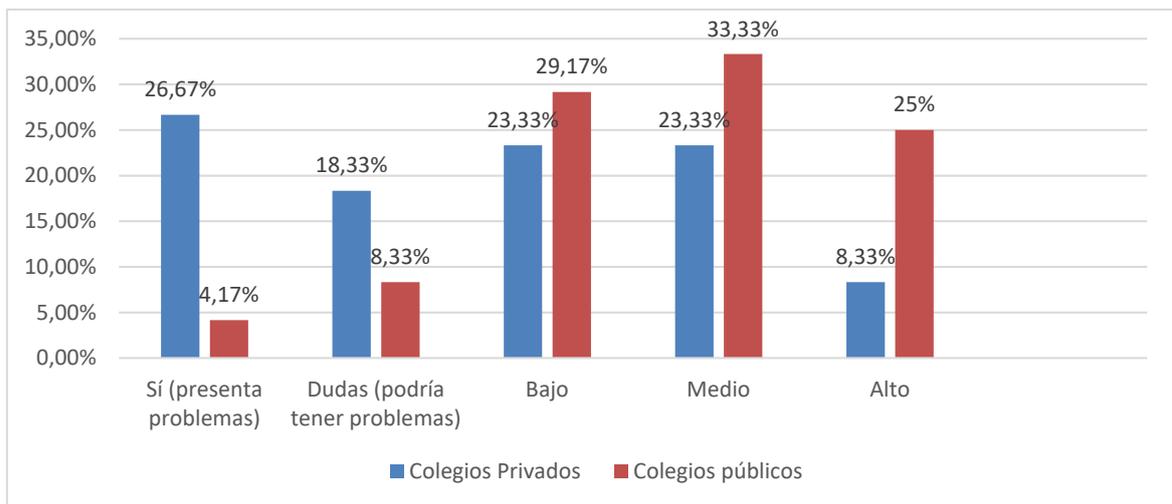
primera prueba, es más alta que la media de los estudiantes que provienen de colegios privados. El resultado se presenta en la figura 4.

Figura 4. Prueba T Sudent para los datos de colegios privados y públicos en la prueba de comprensión de textos.



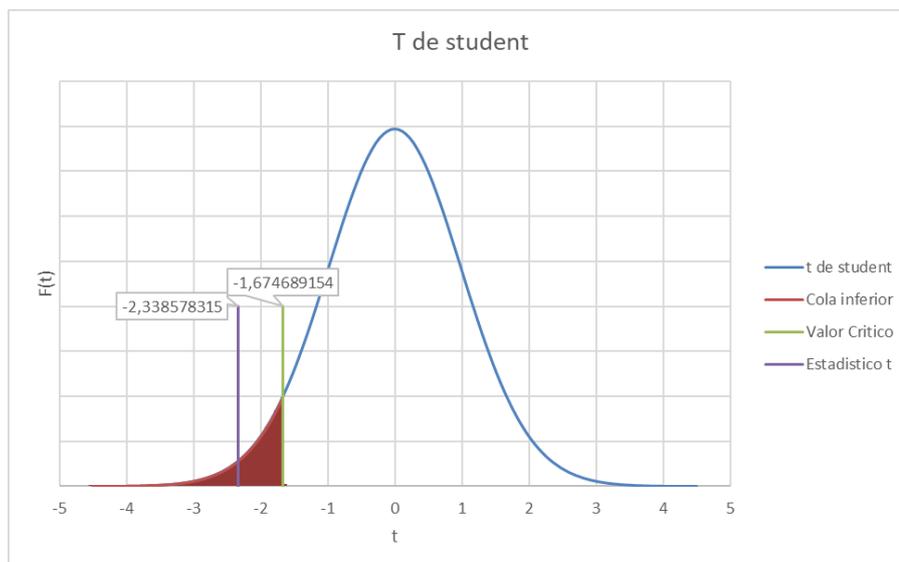
En cuanto al proceso de estructura del texto, visto también según el tipo de institución educativa de la que proceden los estudiantes de la muestra (pública o privada), estos son los resultados:

Figura 5. Resultados de la prueba de inferencia de estructura de textos en estudiantes de colegios públicos y privados.



A fin de verificar la validez de esta comparativa, realizamos también la prueba “t” de Student. Esta prueba ratificó que la media de los estudiantes que provienen de colegios públicos, en esta segunda prueba, es más alta que la media de los estudiantes que provienen de colegios privados. El resultado se presenta en la figura 6.

Figura 6. Prueba T Sudent para los datos de colegios privados y públicos en la prueba de inferencia de la estructura.



Comparativamente, si agrupamos los estudiantes que no presentan un nivel adecuado de comprensión lectora, es decir, que no están en la categoría “Medio” o “Alto”, obtendríamos que el 41,67 % de los estudiantes que provienen de colegios públicos no presenta un nivel de comprensión adecuado frente a un 68,33 % de colegios privados. Esto quiere decir que un 26,66 % más de estudiantes de colegios privados no alcanza el nivel de comprensión lectora suficiente para cursar con mayor éxito los estudios de nivel superior.

DISCUSIÓN

La selección de datos que se realizó de la base del INEVAL para observar el nivel que presentan los bachilleres del cantón Quito, permiten ya describir la situación lectora de estos estudiantes: 5,26 % de los estudiantes de instituciones educativas privadas presenta un nivel insuficiente de dominio lingüístico frente al 9,96 % de los que proceden de instituciones públicas. Ese porcentaje puede comprender un grupo de estudiantes que presenta problemas de comprensión lectora —recordemos que casi todas las destrezas lingüísticas se fortalecen a través de la lectura— y que, ya egresados del sistema educativo, no son sujetos de ningún programa de ayuda para mejoramiento de estas habilidades. Puesto que estos estudiantes no acceden a la Educación Superior Pública al no aprobar este examen, algunos de ellos encontrarán una oportunidad educativa en una universidad privada. La responsabilidad para estas instituciones es, por tanto, importante debido a que, como ya lo han señalado algunos estudios (Guzmán et al., 2016; Solano et al., 2016), el rendimiento académico puede ser muy bien anticipado por el nivel de comprensión lectora, así como el acompañamiento académico puede mejorarlo (Castellar et al., 2021).

Estos mismos resultados, al ser segmentados en dos grupos —los que pertenecen a colegios públicos y los que pertenecen a colegios privados—, en el campo de dominio lingüístico indican que es menor el porcentaje de estudiantes con nivel deficiente en las instituciones privadas que en las públicas. Esto podría reflejar las ventajas en diversos campos de las que se

disfrutan en las unidades educativas privadas. Una mejor infraestructura y mayores posibilidades económicas, organización pedagógica centrada en el estudiante y no en el docente pueden contribuir a una mejor exposición al fenómeno de la lectura.

Sin embargo, los resultados que se obtuvieron al aplicar el test "PROLEC-SE" a los estudiantes que ingresan a una universidad privada indican que las deficiencias lectoras podrían ser más agudas. Si, de acuerdo siempre con estos resultados, se comprueba que el 17,65 % de los estudiantes de la muestra (85 ítems) presenta problemas en la comprensión de un texto o podría presentarlos —es decir, si se suma el 3,53 % de Sí tiene problemas más el 14,12 % de Dudas/Podría tener problemas— se estaría cerca de ese 19,69 % de estudiantes que presentan nivel deficiente de dominio lingüístico en la prueba Ser Bachiller.

Pero, al ser el "PROLEC-SE" un test que mide con agudeza dominios implicados en la destreza lectora, el índice de estudiantes que presenta problemas a la hora de inferir la estructura de un texto se eleva. Hablamos de que dos de cada diez estudiantes que empiezan la carrera humanística en esta universidad tienen problemas en este proceso.

Una perspectiva más amplia se obtiene si consideramos tanto a los que tienen problemas como al grupo de los que podría tenerlos, así como a los que tienen un nivel bajo de dominio de esta habilidad, es decir, todos aquellos que no cuentan con, al menos, un nivel medio, el que se esperaría para cursar con relativo éxito una carrera universitaria. Esto es: el 61,17 % de los estudiantes de esta muestra no está en condiciones de determinar la estructura de un texto con suficiente habilidad.

Los problemas de comprensión lectora en la muestra adquieren otras complejidades cuando se separa el grupo según los estudiantes provengan de instituciones educativas públicas o privadas. De acuerdo con la tendencia marcada por los resultados que hemos expuesto del examen Ser Bachiller, se hubiera pensado que los estudiantes que habían obtenido su bachillerato en colegios privados revelarían un mejor desempeño en estas pruebas frente a sus pares que provenían de colegios públicos.

Los resultados en cuanto a la habilidad de comprensión lectora y de estructura de textos revelan que los estudiantes que proceden de colegios públicos presentan menos problemas que los que provienen de colegios privados. Esta diferencia en el área de comprensión lectora ya es amplia, pues el 5 % de estudiantes de colegios privados adolece de problemas en esta área frente a ninguno de los de colegios públicos.

En cuanto a la habilidad de estructura de textos la diferencia es más amplia: un 26,67 % de estudiantes que provienen de colegios privados muestra problemas en este campo frente al 4,17 % que proviene de colegios públicos, es decir, 22,5 % más de incidencia en el ámbito privado. Esta tendencia, divergente con lo que exponen los resultados más globales del INEVAL, podría explicarse con múltiples hipótesis que solo otros estudios ayudarían a determinar.

Lo expuesto en las estadísticas anuncia una situación clara: los estudiantes que provienen de colegios privados requieren una ayuda oportuna y decidida por parte de esta IES a fin de que cumplan con las metas educativas propuestas. La notable diferencia de desempeño lector entre estudiantes de un grupo frente al otro (públicos frente a privados) nos lleva a pensar precisamente que existen variables relacionadas con el tipo de financiamiento de las instituciones educativas de las que proceden los estudiantes de esta IES de carácter privado que inciden en su nivel de comprensión lectora e, incluso, en la posibilidad de no poder superar problemas asociados a la lectura.

Un panorama más complejo de los problemas de comprensión lectora en cuanto a esta segunda subvariable –la estructura de textos- se dibuja sumando, como hemos hecho antes con la primera subvariable, los resultados de los parámetros “problema”, “dudas” y “bajo”. De esta forma obtenemos el porcentaje total de estudiantes que no presentan un nivel de comprensión lectora suficiente para cursar con éxito una carrera universitaria. Así, vemos que, entre los estudiantes que provienen de colegios privados, el 68,33 % no presenta una habilidad adecuada para la inferencia de la estructura textual frente a un 41,67 % de estudiantes con esta misma condición que provienen de colegios públicos, 26,66 % de diferencia. Este nivel de dificultad concuerda con otros estudios latinoamericanos (Guerra y Guevara, 2017).

De este modo, encontramos que, de forma muy similar a los estudios citados, los estudiantes que ingresan por primera vez a cursar una carrera universitaria en una IES privada, presentan problemas de comprensión lectora en un alto porcentaje: más del 50 % de los estudiantes de esta muestra, que provienen de colegios privados, no son capaces de inferir la estructura de un texto, una capacidad más elevada de penetración en un texto escrito, pero muy necesaria en el nivel universitario (Asensio Pastor, 2019). Si en un nivel más bajo, el de la comprensión de los textos, ya se ven dificultades en los dos grupos -más agudas en los estudiantes de colegios privados-, a medida que se exige un mayor despliegue de recursos cognitivos para la lectura, las deficiencias se agravan. La situación de los estudiantes ante la lectura en el ámbito universitario puede ser más compleja de lo que cualquiera de los docentes de estos estudiantes empíricamente puede creer. Y en la misma medida, el reclamo a la institución por proponer y articular acciones que busquen remediar esta situación es más acuciante.

Los diversos porcentajes que dejan ver deficiencias en las habilidades lectoras de comprensión y estructura de textos implican un desafío a las políticas educativas de esta institución, así como a las elecciones metodológicas, de recursos y evaluativas de los docentes (García-Martín y García-Sánchez, 2020). Recuérdese que las causas de un bajo nivel lector pueden ser muchas y de diversa índole (Duke y Cartwright, 2021), de la misma forma en que un buen nivel lector puede estar influido por variables que escapan del control de las instituciones educativas como el apoyo familiar o el nivel educativo de los padres (Bazán et al., 2020). Los docentes de esta IES requieren tomar en cuenta esta circunstancia de los estudiantes y cuidar en la elección de los materiales, así como en las herramientas que utilizan para acercar a los estudiantes al conocimiento y a los instrumentos que elaboran para evaluar dicho acercamiento. Todo ello debería contribuir a mejorar esas destrezas lectoras y no estancarse en la asunción de que resultados bajos significan poca asimilación de conocimientos o baja consecución de competencias.

CONCLUSIONES

A la luz de este análisis, podemos concluir lo siguiente:

El 17,65 % de los estudiantes de la muestra presentan diversos niveles de problemas en la comprensión de textos escritos.

El 61,17 % de los estudiantes de la muestra presenta diversos niveles de problemas en la inferencia de la estructura de un texto escrito.

En cuanto a la estadística de los estudiantes que provienen de colegios públicos frente a los que provienen de colegios privados, el 26,67 % de los estudiantes de educación privada

presentan algún nivel de dificultad en la inferencia de la estructura de un texto escrito frente al 4,17 % de estudiantes que presentan esta misma dificultad y que provienen de colegios públicos.

Estos resultados, apuntan a que las fortalezas lectoras de los estudiantes que provienen de colegios públicos son una oportunidad de mejora que esta universidad puede aprovechar. Los estudiantes que provienen de colegios privados, con destrezas lectoras menos desarrolladas, pueden tomar a sus pares como soporte para mejorar su nivel lector.

En cuanto a los objetivos propuestos, este estudio consiguió cumplirlos todos. Esto nos permite relacionar los resultados expuestos con investigaciones similares en otros contextos. Así, si se considera que los estudiantes de menores recursos económicos ingresan a instituciones educativas públicas, los resultados de este estudio no seguirían las conclusiones marcadas por otras investigaciones como la de Cortes Barrera et al. (2019). Se requerirían, por tanto, estudios enfocados en la variable socioeconómica para determinar en qué medida esta afecta al nivel lector de los estudiantes universitarios.

Frente al estudio de Barrera et al. (2019), nuestro estudio revela porcentajes más altos de problemas en la lectura. Este hecho debe ser mirado con cautela puesto que en esa investigación se trabajó con un instrumento diferente al de aquel estudio -test de Cloze- y su muestra fue mucho más pequeña -11 estudiantes. Aún así, se puede concluir que en muestras más amplias y con mayor variedad de instrumentos, la perspectiva del nivel lector de los estudiantes de una carrera universitaria puede ser más amplia y presentar un número importante de sujetos con niveles bajos de comprensión lectora ante los cuales la IES debería proponer un plan de apoyo.

La principal dificultad encontrada en la realización de este estudio es la poca disponibilidad de pruebas estandarizadas que permitan evaluar la comprensión lectora en muestras numerosas de estudiantes universitarios. Junto con esto, la dificultad de ampliar el tamaño de la muestra debe ser considerada. Aunque se estudió a una significativa muestra de sujetos pertenecientes a toda una cohorte de esta carrera humanística, es deseable poder realizar la evaluación de las destrezas lectoras en toda la población estudiantil de esta universidad a través de una amplia selección en la que estén representadas todas las carreras que esta institución ofrece. Un estudio de este tipo permitiría plantear, a partir de los resultados, políticas educativas de mejoramiento lector que incidan en el perfil profesional de sus egresados.

Finalmente, a diferencia de otros estudios (Fuentes de Frutos y Renobell Santaren, 2020), no encontramos diferencias significativas en cuanto a la variable sexo ni en la evaluación de la comprensión de textos ni en la determinación de la estructura. Otros estudios confirman también la débil correlación entre el nivel lector y la variable sexo (Jiménez Taracido et al., 2014).

REFERENCIAS

- Anderson, R. (1984). Role of the readers schema in comprehension, learning, and memory. *Learning to read in American schools: Basal readers and content texts.*, 243-258. <https://doi.org/10.4324/9781315110592-9>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). *Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Lexis.
- Asensio Pastor, M. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society, and Education*, 205-219. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i2.2079>
- Barrera, H., Montalvo, P., y Pilco, D. (2019). Evaluación del nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios aplicando la prueba de Cloze. *Revista Magazine de las Ciencias*, 26-45. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3605170>

- Barzola Veliz, V., Bolívar Chávez, O., y Navarrete Pita, Y. (2020). Incidencia de la comprensión lectora en las aptitudes investigativas de los estudiantes de educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*.
- Bazán, A., Castellanos, D., y Fajardo, V. (2020). Variables de familia, aptitudes intelectuales y logro en lectura en estudiantes mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 375 - 398. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.2906>
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., y Ronning, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson.
- Cabrera Pommiez, M., y Caruman Jorquera, S. (2018). Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena. *Perfiles educativos*, 107-127. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58589>
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones sobre lectura*, 33-48. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i1.10>
- Caracas Sánchez, B., y Ornelas Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo. *Investigaciones en Psicología*, 43-61.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrera Calderón, F., Culque Toapanta, W., Pérez, B., Olga, Herrera Carpio, L., Fernández Villacrés, E., y Lozada Torres, E. (2019). Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios. *Espacios*.
- Cassany, D., y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia*, 69-82.
- Castellano Gil, J. M. (2020). Diagnóstico sobre comprensión conceptual y lectora en estudiantes de la UNAE a través de la "cumbia epistemológica" de Les Luthiers. *Psychology, Society, and Education*, 107-123. <https://doi.org/10.25115/psye.v12i2.3163>
- Castellar, A., Villadiego, D., Gamero, H., y Gamarra, J. (2021). Plan de acompañamiento académico: Incidencia en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 256-271. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35917>
- Cortes Barrera, J. E., Castañeda Polanco, J. G., y Daza Acosta, J. (2019). Comprensión lectora de estudiantes universitarios. Factores asociados y mecanismos de acción. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 874-889. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i87.24642>
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Duke, N., y Cartwright, K. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 25-44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Escobar, J.-P., y Rosas, R. (2018). Los componentes de la velocidad de denominación y su relación con la comprensión lectora en español. *Ocnos*, 7-19. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1572
- Fuentes de Frutos, S., y Renobell Santaren, V. (2020). El papel del sexo en comprensión lectora. Evidencias desde PISA y PIRLS. *Revista de Investigación en Educación*, 99-117.
- García-Martín, J., y García-Sánchez, J.-N. (2020). Metodologías utilizadas por los profesores universitarios en la docencia y evaluación de la comprensión lectora. *Ocnos*, 55-71. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2378
- González Hernández, K., Otero Paz, L., y Castro Laguardia, A. M. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-18.
- Guerra, J., y Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Redie*, 78-90. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Gutierrez de Blume, A., Soto, C., Ramírez Carmona, C., Rodríguez, F., y Pino Castillo, P. (2021). Reading Competence and its Impact on Writing: An Approach towards Mental Representation in Literacy Tasks. *Journal of Research in Reading*, 617-635.
- Gutiérrez Sánchez, M., y Vidal Valenzuela, S. (2020). La Escala Observacional de Memoria Operativa (EOMO) como instrumento eficaz en la prevención y detección de dificultades de aprendizaje. *Revista de Investigación*, 53-69.
- Guzmán, B., Véliz, M., y Reyes, F. (2016). Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y Lingüística*, 379-404.

- Hartono, D., y Prima, S. (2021). The correlation between Indonesian university students' receptive vocabulary knowledge and their reading comprehension level. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 21-29. <https://doi.org/10.17509/ijal.v11i1.34590>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Jiménez Taracido, L., Baridon Chauvie, D., y Manzanal Martínez, A. (2014). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 285-307.
- Mardones, T., Navarro, J.-J., y Zamorano, L. (2020). Identificación de patrones instruccionales de mediación relacionados con progresos en comprensión lectora en contextos de desventaja sociocultural. *Anales de Psicología*, 283-294.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., y Pereira, C. (2004). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Ramos Sánchez, J. L., y Cuestos Vega, F. (2011). *Evaluación de los procesos lectores Prolec SE*. Madrid: TEA.
- Solano, N., Manzanal, A., y Jiménez, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar e Educativa*, 447-456.
- Swanson, H. L., y Jerman, O. (2006). Math disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Review of Educational Research*, 249-274.
- Vera Guadrón, L., y Vera Castillo, A. (2015). Desempeño del tutor en el proceso. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 58-74.
- Vernucci, S., Canet-Juric, L., Andrés, M. L., y Burin, D. I. (2017). Comprensión Lectora y Cálculo Matemático: El Rol de la Memoria de Trabajo en Niños de Edad Escolar. *PSYKHE*, 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.26.2.1047>
- Vun Lee, J. Y. (2020). Vocabulary Size and Critical Academic Reading Ability of Secondary Students in Sabah. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 15-27. <http://doi.org/10.17576/3L-2020-2604-02>

Anexo01

Prueba de Comprensión lectora

Lectura 01

LOS ESQUIMALES

El medio natural en que vive el pueblo esquimal es uno de los más duros de la Tierra. No conocen la estación cálida, el sol no luce durante los nueve o diez largos meses de invierno y la fría noche ártica sólo se ilumina de vez en cuando por las auroras boreales.

El mar está cubierto de un gran banco de hielo durante las tres cuartas partes del año. Cuando se produce el deshielo parcial, en los meses que van de julio a septiembre, se puede navegar por los canales formados entre bloques de hielo que se desprenden, sorteando los icebergs desprendidos de los glaciares continentales. Pero el esquimal se ha mostrado lo bastante rico en recursos no sólo para vivir en las regiones más septentrionales de la Tierra, sino incluso para disfrutar de una vida hasta cierto punto confortable.

La fauna le proporciona prácticamente todo lo que necesita para su alimentación, vestido y vivienda: aceites animales para el alumbrado y para cocinar los alimentos, carne de pescado, de foca, de oso blanco, pieles y cueros. Los materiales de construcción para su casa de invierno, el iglú, proceden del mismo hielo. Pero la fauna tiene sus límites y cuando sus migraciones periódicas la alejan de las zonas en que viven los hombres, el hambre puede hacer desaparecer colectividades enteras de esquimales.

Los habitantes del Ártico van cubiertos de pieles de los pies a la cabeza. Sus medios de locomoción son el trineo, para deslizarse sobre la superficie del hielo, y el kayak, canoa cubierta y con una pequeña abertura redonda en la superficie, en la que se sienta el esquimal prácticamente hundido entre pieles.

La historia de los esquimales, tal como puede reconstruirse a través de los relatos de los exploradores de finales del siglo XIX y comienzos del XX, es una historia de lucha con la Naturaleza, en la que los periodos de prosperidad y crecimiento iban seguidos de periodos de hambre que reducían las comunidades y llegaban a poner en peligro la vida de determinadas poblaciones.

Cuestionario 01

5. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

| LOS ESQUIMALES | | | | |
|----------------|---|---|---|--|
| 1 | L | 0 | 1 | ¿QUÉ ESTACIÓN DEL AÑO DESCONOCEN LOS ESQUIMALES? |
| 2 | L | 0 | 1 | ¿DURANTE QUÉ MESES PUEDEN NAVEGAR ENTRE LOS BLOQUES DE HIELO? |
| 3 | I | 0 | 1 | ¿POR QUÉ LOS ESQUIMALES NECESITAN, MÁS QUE OTRO PUEBLO, MATERIALES DE ALUMBRADO? |
| 4 | L | 0 | 1 | ¿DE QUÉ DEPENDE LA SUPERVIVENCIA DE LOS ESQUIMALES? |
| 5 | I | 0 | 1 | ¿POR QUÉ CUANDO SE PRODUCEN MIGRACIONES DE LA FAUNA PUEDEN DESAPARECER COLECTIVIDADES ENTERAS? |
| 6 | L | 0 | 1 | ¿QUÉ HACEN LAS AURORAS BOREALES EN LA NOCHE ÁRTICA? |
| 7 | I | 0 | 1 | ¿POR QUÉ NO PUEDEN UTILIZAR EL KAYAK DURANTE TRES CUARTAS PARTES DEL AÑO? |
| 8 | I | 0 | 1 | ¿POR QUÉ SE DICE QUE LA FAUNA LES PROPORCIONA LO NECESARIO PARA VIVIR? |
| 9 | L | 0 | 1 | ¿QUIÉNES FUERON LOS PRIMEROS EN DAR A CONOCER LA FORMA DE VIDA DE LOS ESQUIMALES? |
| 10 | I | 0 | 1 | ¿POR QUÉ SE DICE QUE LA HISTORIA DE LOS ESQUIMALES ES UNA HISTORIA DE LUCHA CON LA NATURALEZA? |

2

Anexo02

Prueba de Comprensión lectora

Lectura 02

LOS PAPÚES AUSTRALIANOS

Cuando los europeos llegaron a Australia en el siglo XVIII, encontraron una población indígena que vivía en la edad de piedra y cuyos caracteres raciales los emparentaban con los negros africanos, aunque presentaban rasgos muy típicos: poderosa mandíbula, espesísimas cejas, nariz muy hundida a la altura de los ojos, etc.

Los papúes del norte de Australia van completamente desnudos; los del sur, donde la temperatura es menos elevada, se cubren con pieles de canguro. Construyen unas chozas con troncos y barro, desconocen todo tipo de herramientas metálicas y utilizan la piedra pulimentada. Sólo han logrado domesticar el dingo, animal indígena muy parecido al perro.

Viven de la pesca y de la caza, para las que poseen una gran habilidad. Son capaces de seguir una huella, incluso en la oscuridad de la noche, guiados exclusivamente por el tacto, muy sensible en las plantas de sus pies desnudos. Frecuentemente se acercan a las presas revestidos con pieles de la misma especie que intentan cazar, por lo que los animales no advierten el peligro que les acecha. Resisten, sin comer, una marcha de varios días para perseguir a un canguro que corre a más de 40 Km por hora, hasta que la fiera se siente cansada y amedrentada y se entrega. Pero no siempre el final es tan feliz, pues algunos canguros gigantes, al verse perdidos, adosan su espalda a un árbol, se alzan sobre sus patas traseras y propinan golpes capaces de causar la muerte de sus perseguidores.

Conocen el fuego, pero desconocen el arco y las flechas. La presencia del hombre blanco constituyó un drama para los papúes, ya que no aceptaron los beneficios de su cultura y, en cambio, contrajeron las diversas enfermedades de que los europeos eran portadores: tuberculosis, viruela, tifus, etc. De unos 300.000 individuos en 1786, sólo quedan en la actualidad unos 55.000, que viven aislados en las montañas protegidos por el Gobierno de Canberra en extensas reservas. Además de los australianos existen papúes en otras islas de Oceanía (Nueva Guinea), pero su número es escaso y su demografía es de signo decreciente. A diferencia de lo que sucede en Australia, los papúes de Nueva Guinea se han integrado en la vida social y forman parte de las instituciones políticas.

Cuestionario 02

| LOS PAPÚES AUSTRALIANOS | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|
| 11 | L | 0 | 1 | ¿QUÉ RASGOS TÍPICOS PRESENTAN LOS PAPÚES? |
| 12 | I | 0 | 1 | ¿POR QUÉ NO UTILIZAN CUCHILLOS O ESPADAS? |
| 13 | L | 0 | 1 | ¿PARA QUÉ UTILIZAN LA SENSIBILIDAD DE LAS PLANTAS DE SUS PIES? |
| 14 | I | 0 | 1 | ¿CUÁL CREE QUE PUEDE SER EL CLIMA DEL NORTE DE AUSTRALIA? |
| 15 | L | 0 | 1 | ¿QUÉ HACEN PARA ACERCARSE A LOS ANIMALES QUE VAN A CAZAR SIN SER VISTOS? |
| 16 | L | 0 | 1 | ¿QUÉ PROBLEMAS LES TRAJERON LOS EUROPEOS CUANDO LLEGARON? |
| 17 | I | 0 | 1 | ¿POR QUÉ NECESITAN PERSEGUIR, INCLUSO DURANTE VARIOS DÍAS, A UN CANGURO PARA CAZARLO? |
| 18 | I | 0 | 1 | ¿A QUÉ SE DEBE QUE ALGUNOS CANGUROS PUEDAN ATACAR AL HOMBRE Y CAUSARLE LA MUERTE? |
| 19 | L | 0 | 1 | ¿CON QUÉ SE VISTEN LOS PAPÚES DEL SUR DE AUSTRALIA? |
| 20 | I | 0 | 1 | ¿EN QUÉ SE BASAN PARA DECIR QUE LA DEMOGRAFÍA DE LOS PAPÚES ES DE SIGNO DECRECIENTE? |

(L) Literales (I) Inferenciales Puntuación total de los dos textos (máxima=20)

3

Anexo03

Prueba de Estructura de textos

Lectura 01

EL PLANETA ÁUREA

Después de varios meses navegando por el espacio, los astronautas llegaron al planeta Áurea. Aterizaron por la zona sur y se encontraron con unos extraños habitantes que tenían un sólo brazo y tres piernas. Eran bajos y fuertes, y vestían una especie de armadura metálica. Después de varios días observándoles, comprobaron que había tres grupos sociales claramente diferenciados: los jefes, encargados de organizar y dar las órdenes, los cazadores encargados de buscar la comida y los artesanos destinados a la construcción de las viviendas y de los vestidos.

Su alimento principal lo constituía una especie de ratas gigantes de las que existían varios tipos: las ratas blancas, a las que capturaban por la noche; las negras, a las que cazaban por el día y las marrones, a las que sólo cazaban en determinadas fechas. Su forma de desplazarse dependía de la prisa que tuviesen. Cuando iban paseando utilizaban sólo dos piernas, dejando la tercera ligeramente en el aire a escasos centímetros del suelo. Si querían correr, apoyaban las tres piernas y con la del medio se impulsaban, dando grandes saltos.

Una vez concluida la observación, los astronautas se fueron a la zona norte del planeta y allí se encontraron con otros habitantes muy diferentes a los anteriores. Estos eran altos y delgados y tenían sólo una pierna, aunque cuatro brazos. Eran muy pacíficos y vegetarianos. Se dedicaban a disfrutar del sol y del aire libre. Socialmente se dividían en dos grupos: los cultivadores de flores y los carpinteros encargados de hacer las viviendas y muebles.

Su comida preferida eran las flores que diferenciaban por su forma. Por la mañana comían las de grandes pétalos y por la tarde las de formas redondas.

Eran gente muy tranquila que no solían tener nunca prisa y que se pasaban mucho tiempo conversando. Su principal entretenimiento era hacer bonitas figuras con barro y flores. Con dos de sus brazos amasaban el barro, con otro brazo colocaban las flores y el cuarto brazo lo dedicaban a espantar los insectos que no paraban de acercarse a las flores.

Ficha de estructura

6. ESTRUCTURA DE UN TEXTO

(HABITANTES DEL SUR)

Tienen un brazo y [] piernas

Son [] y fuertes

Organización social

Se alimentan de [] negras

Se desplazan [] dos piernas ([])

[] (correr)

Tienen [] y una pierna

Son [] y []

[] []
carpinteros

[] flores []
formas redondas

Entretenimiento [] dos brazos []

[] []
[] espantar insectos

HABITANTES DE ÁUREA

([])

PUNTUACIÓN

PUNTUACIÓN MÁXIMA = 22

4