

FACTORES QUE AFECTAN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN L2/L3.

Antonio Rafael Roldán Tapia
Remedios Berjillos Luna
Jesús Blanco Hidalgo
M^a Dolores Jiménez del Río
Dolores Lucena Serrano
Laura Meseguer Coca
M^a Paz Rodríguez Gil
José Eduardo Roldán Ruiz
M^a Carmen Serrano Villegas

RESUMEN

Este trabajo de investigación[1] pretende describir el efecto que tienen ciertas variables en la comprensión lectora en una segunda lengua. En este sentido, se analiza el efecto que tienen distintos tipos de texto, el tipo de tarea de comprensión, la variable de edad del alumnado o la diferencia existente entre la L2 y la L3. Los datos obtenidos provienen de un estudio deductivo, con un control bajo de los sujetos participantes y con un modo estructurado en la recogida de datos. El total de sujetos participantes alcanza los 175 estudiantes.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS, COMPETENCIA LINGÜÍSTICA, COMPRENSIÓN LECTORA

Citar artículo: ROLDÁN TAPIA, A.R. Y ALII (2010). *Factores que afectan la comprensión lectora en L2/L3. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado.* nº 7, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

La elección del tema se produce por un interés por conocer cuáles son las técnicas que facilitan la comprensión lectora del aprendiz de una segunda lengua. El trabajo de investigación que se describe es una contribución a la mejora del conocimiento del que hoy disponemos sobre el aprendizaje de segundas lenguas, con el objetivo final de contribuir a la mejora de la práctica docente.

Si bien este trabajo de investigación corre paralelo al desarrollo del Plurilingüismo en el sistema educativo andaluz, no es menos cierto que también viene inspirado por las actuaciones que se hacen a favor del Plan de Lectura y Bibliotecas y, como no podía ser de otra forma, encaminado a investigar en el desarrollo de la competencia lingüística de nuestro alumnado.

De forma particular, en el ámbito concreto de la comprensión lectora, y teniendo en cuenta la distinción entre lectura extensiva (por ejemplo, una lectura graduada, en inglés o francés) y lectura intensiva (por ejemplo, un fragmento de una revista adaptada al nivel de competencia del alumnado), queremos enfocar nuestra atención a la segunda.

En la ejecución del proyecto de investigación que presentamos, queremos comprobar si las siguientes hipótesis, que intuimos pueden ser ciertas, se pueden demostrar de forma experimental:

(1) que la comprensión lectora del aprendiz de lenguas no se debe medir a través de la producción escrita generada a partir del texto;

(2) que la utilización de *textos auténticos* no supone un impedimento para la comprensión siempre que la tarea a realizar esté diseñada conforme al nivel de competencia del alumnado.

Los sujetos con los que se van a medir estas dos hipótesis serán, en su mayoría, estudiantes de ESO y Bachillerato, que cursan Inglés como primera lengua extranjera, aunque el profesorado participante en el proyecto nos permite introducir dos variables más:

(1) que la lengua extranjera –primera o segunda- sea el Francés, en el mismo grupo de edad que el grupo mayoritario;

(2) que los estudiantes de Inglés sean de un grupo de edad menor, en concreto de 5º de Educación Primaria.

ESTUDIOS RELACIONADOS

Siendo la lectura intensiva complementaria de la extensiva (Williams 1986: 44), la primera tiene un papel importante en las tareas escolares que el alumnado desarrolla en casa. Entre una escala de 0 (nunca) a 3 (muy a menudo), la realización de ejercicios de comprensión lectora aparece en quinto lugar en un ranking de 26 tipos de tareas distintos, con una puntuación de 2.1 (North & Pillay 2002: 141).

Las teorías sobre los modelos de comprensión lectora han evolucionado y hemos pasado de percibir la lectura como un proceso fundamentalmente receptivo a concebirla como un proceso interactivo entre el lector y el texto (Day & Park, 2005: 61, por ejemplo). Para este proceso se apuntan varios tipos de ejercicios de comprensión así como varios modelos de preguntas de comprensión.

Tipos de comprensión	Tipos de preguntas
Literal	Si/no
Reorganización	Con alternativas
Inferencia	Verdadero o falso
Predicción	Preguntas abiertas (partícula)

Evaluación	Elección múltiple
Respuesta personal	

Tabla 1. Adaptada de Day & Park (2005: 62), Nuttall (2005: 184-185) y Pérez Zorrilla (2005: 125-128).

En cualquier caso, aunque es cierto que unas preguntas bien diseñadas facilitan la comprensión del texto, no debemos perder de vista que las preguntas de comprensión no son un fin en sí mismas, sino un medio de interactuar con el texto. Es importante evitar el *síndrome del quemado por las preguntas de comprensión* (Day & Park, 2005: 68) pues ni el mejor de los lectores “es capaz de resistir 20 preguntas de comprensión sobre un texto de tres párrafos”.

Las preguntas de elección múltiple se han utilizado en estudios con amplio número de sujetos (INECSE 2004, por ejemplo) y se ha observado (Day & Park, 2005: 67) que las preguntas de este tipo, en las que hay cuatro posibles respuestas funcionan mejor para aprendices de la lengua con un nivel bajo de competencia.

En otra investigación realizada (Rahimi, 2007) se ha intentado comprobar si produce algún efecto en los lectores el hecho de presentar las preguntas de comprensión en la lengua materna de los mismos frente a las preguntas en la misma L2 objeto de aprendizaje. La conclusión del trabajo es que el uso de una lengua u otra no ofrece diferencias significativas con aprendices de competencia media y avanzada, mientras que sí la ofrece para aprendices de competencia baja cuando se enfrentan a las preguntas de comprensión en su propia lengua materna.

Los temas elegidos para los textos de comprensión no son aleatorios y tienen su explicación lógica: el primero de ellos, que describe a una o varias personas, tiene sentido dentro del momento del curso en el que se hace, pues no se puede obviar que en un gran número de casos, al menos en Primaria y Secundaria, la primera unidad del libro de texto incluye este tema entre sus contenidos. Entre la lista de temas clásicos propuestos por Neuner & Hunfeld (1993: 112-113)[2], el tema de nuestro primer texto va en relación con los que ellos enumeran como números 2 (identidad individual), 3 (identidad social y vida privada) y 5 (relaciones humanas).

El tema del segundo texto viene condicionado por el tipo de comprensión que los estudiantes van a realizar: dibujar la imagen del lugar descrito en el texto. Coincide con el número 7 (el mundo exterior) de Neuner & Hunfeld (1993), aunque no aparece en la lista de temas que el estudio de campo de Arkian (2008: 80) ofrece. Si bien el tema del texto no es novedoso, sí lo es más la forma de realizar la comprensión, aunque bien es cierto que ya se apuntó esa posibilidad con tres tipos distintos de textos (Roldán Tapia, 1996).

El tercer texto tiene que ver con las actividades de tiempo libre, siendo éste un tema también recurrente en los listados que hemos manejado: el número 12 en el de Neuner & Hunfeld (1993) y el tercero, con una ocurrencia del 12.24%, en el listado de Arkian (2008).

El cuarto y último tema aparece en ambas listas: el número 13 (la comunicación y el uso de los medios de masas) en la Neuner & Hunfeld (1993), y el séptimo, con un 7.14% de ocurrencia, en el listado elaborado en el estudio de Arkian (2008).

El grado de autenticidad de los textos es una cuestión relevante pues afecta de manera determinante a su comprensión. Es admitido de forma general que un *texto auténtico* es aquel texto de la vida real, que no se ha escrito con fines pedagógicos y que se utiliza en el aula con unos receptores y con un fin distinto al suyo original (Haines 1995 o Berardo 2006: 60). De acuerdo con Nuttall (2005: 177-178), Berardo (2006: 62-63) apunta cuatro criterios a tener en cuenta en la selección de textos auténticos:

(1) un contenido adecuado, que se encuentre entre los intereses y necesidades propias del alumnado;

(2) posibilidades de explotación pedagógica: si el texto no las tiene, no tiene sentido llevarlo a clase;

(3) posibilidades de lectura: es decir, presenta el texto una combinación de estructuras sintácticas y léxicas con un grado de complejidad que lo hace asequible al alumno;

(4) presentación que sea atractiva y que cuente con soporte visual, no lingüístico, que motive y que facilite la comprensión.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Prueba	Tipo de prueba de comprensión	Fecha	Tema	Tipo de texto
Prueba 1	10 preguntas de elección múltiple (de 4 ítems por pregunta)	Primer trimestre	Descripción de la rutina diaria de una persona	No auténtico

Prueba 2	Dibujar un plano con los 10 lugares mencionados en el texto.	Segundo trimestre	Lugar geográfico	No auténtico
Prueba 3	10 preguntas de elección múltiple (de 4 ítems por pregunta)		Deporte y actividades de tiempo libre	Auténtico
Prueba 4	10 preguntas cuya respuesta es una oración completa.	Tercer trimestre	Cine y medios de comunicación.	No auténtico

SUJETOS PARTICIPANTES

Han sido un total de 175 estudiantes, distribuidos en ocho grupos de clase, de la siguiente forma.

SUJETOS	CURSO/LENGUA	NÚMERO	PROCEDENCIA
001SI-029SI	1-ESO (INGLÉS)	29	IES (CÓRDOBA)
101SI-128SI	1-ESO (INGLÉS)	28	IES (LUCENA)
201SI-217SI	3-ESO (INGLÉS)	17	IES (ESPEJO)
301SI-316-SI	3-ESO (INGLÉS)	16	IES (VILLA DEL RÍO)
401SI-428SI	2-BACHILLERATO (INGLÉS)	28	IES (CÓRDOBA)
501SI-521SI	2-BACHILLEARTO (INGLÉS)	21	IES (CÓRDOBA)
001PI-014PI	5-PRIMARIA (INGLÉS)	14	CEIP (CÓRDOBA)
101SF-122SF	3-ESO (FRANCÉS 2ºid.)	22	IES (BUJALANCE)

RESULTADOS

GRUPOS	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Media Tests
001SI-029SI	5,89	4,48	5,86	5,06	5,32
(1º ESO-INGLÉS)					
101SI-128SI	5,07	3,23	4,89	4,61	5,45

(1º ESO-INGLÉS) 201SI-217SI	7,06	6,62	5,93	4,65	6,07
(3º ESO-INGLÉS) 301SI-316SI	6,81	4,31	5,25	4,62	5,25
(3º ESO-INGLÉS) 401SI-428SI	5,46	6,92	6,71	6,01	6,28
(2º BAC-INGLÉS) 501SI-521SI	4,28	5,40	5,61	6,63	5,48
(2º BAC-INGLÉS) 001PI-014PI	8,00	5,17	5,64	6,21	6,26
(5º EP-INGLÉS) 101SF-122SF	7,95	8,95	9,5	6,55	8,24
(3º ESO-FR2)					
MEDIA	6,31	5,63	6,17	5,54	5,92
MODA	-	-	-	-	-
MEDIANA	6,35	5,29	5,75	5,54	

1 = primeros mejores datos

2 = segundos mejores datos

3 = terceros mejores datos

4 = peores datos

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Con una media final de 5,92, la prueba en la que se obtienen mejores resultados (T1), con un 6,31 y la prueba en la que se obtienen los más bajos (T4) están a la misma distancia de la media: +0,38 y -0,39 respectivamente. Dos de las cuatro pruebas, T1 y T3, quedan por encima de la media y otras dos, T2 y T4, quedan por debajo. Las diferencias, por tanto, entre éstas existen, pero son muy leves. Las medianas de cada una de ellas se acercan mucho a

las medias, si bien sólo la mediana de la T1 es superior a la suya. En el resto de los casos, las medianas son iguales o inferiores a las medias.

Si calculásemos la media de los ocho grupos obtendríamos un resultado de 6,04 que nos colocaría a cuatro grupos por encima de ésta y otros cuatro por debajo. El grupo de sujetos que obtiene mejores resultados es el de Francés 2º idioma, con un 8,24, mientras que el más bajo es uno de los grupos de 3º de ESO con 5,25. La disparidad entre grupos sería muy grande puesto que el primero supera la media en +2,20, y sin embargo el último tan sólo se distancia de la puntuación media en -0,79. Es más, es el grupo de Francés el único que tiene una diferencia significativa, mientras que los demás sólo se distancian unas centésimas en positivo o en negativo.

Los resultados parciales de los grupos de la ESO junto al de Primaria, son muy semejantes entre ellos. Para todos, la T1 es la prueba con mejores resultados y, sin embargo, la T2 es, casi para todos, la prueba con peores resultados. El resultado de los otros tres grupos es bastante dispar, observándose diferencias, incluso, entre los dos grupos de Bachillerato. Es posible que el tipo de Bachillerato que cursan haya tenido su reflejo en el resultado de las pruebas. Puede ser una coincidencia o no, pero el primer grupo de Bachillerato cursa Ciencias y Tecnología, y por tanto son estudiantes de Dibujo Técnico. Sus mejores resultados están en la T2, donde hay que localizar espacialmente los lugares descritos en el texto. Por el contrario, el segundo grupo de Bachillerato, que cursa la opción de Ciencias Sociales y Humanidades, y están más inclinados al estudio de las lenguas, obtiene sus

mejores resultados en la T4, en la que tienen que responder con una respuesta completa a la pregunta de comprensión.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Tomando en consideración el análisis de los datos individuales de cada grupo-clase así como el análisis de las medias finales de grupos y pruebas, junto a las variables posibles, podemos enunciar las siguientes conclusiones:

Las medias finales obtenidas para cada prueba ordenan a éstas de mayor a menor en el siguiente orden: T1, T3, T2 y T4. Las que obtienen los mejores resultados no comprueban la comprensión lectora a través de la producción escrita, como sí hace la T4. En este sentido, la primera hipótesis del trabajo, enunciada como *“Que la comprensión lectora del aprendiz de lenguas no se debe medir a través de la producción escrita generada a partir del texto”*, queda confirmada.

Los datos finales de la T3, por encima de la media, y como segundo mejor resultado, nos permite afirmar que la segunda hipótesis, enunciada como *“Que la utilización de textos auténticos no supone un impedimento para la comprensión siempre que la tarea a realizar esté diseñada conforme al nivel de competencia del alumnado”*, también queda confirmada.

Los datos obtenidos de las pruebas realizadas por el grupo de 5º de Primaria, con un orden descendente de resultados de T1, T3, T4 y T2 se asemejan mucho a las medias globales, con una ligera alteración de las dos peores pruebas. De esta forma, podemos concluir que la variable de edad,

inferior, a la secundaria, no modifica de manera significativa los resultados globales obtenidos por todos los grupos de Secundaria y Bachillerato.

Los resultados obtenidos por el grupo-clase de 3º de ESO con Francés como segunda lengua extranjera, arrojan unos resultados de pruebas que difieren de la media general y nos llevan a pensar que variables como la motivación del alumnado, la voluntariedad en la elección de las materias del currículum escolar o el nivel de competencia en comunicación lingüística de los sujetos pueden alterar los resultados de la comprensión lectora.

Si bien la participación en el estudio de sujetos pertenecientes a grupos de clase naturales en los que escapan de cualquier control muchas variables puede implicar cierto déficit de fiabilidad, el número de ellos, en un total de 175, resulta medianamente representativo de la población escolar real. Comparados con los varios cientos de miles sólo en Andalucía puede resultar una muestra baja pero es considerablemente superior al número de participantes en otros estudios publicados: 15 estudiantes de dieciséis años (Criado Sánchez & Cánovas Gambín 2003) ó 14 estudiantes de un grupo de 1º de Bachillerato (Barrio Luis 2004).

Para concluir, alguna sugerencia se puede apuntar a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía:

(1) Como responsable del diseño curricular de las distintas etapas educativas, de la aprobación de materiales docentes y de la elaboración de pruebas estandarizadas de evaluación de distinto tipo, debería tomar conciencia de la información proporcionada en este estudio para el diseño y

aprobación de materiales en los que se practique y se mida la comprensión lectora.

(2) Debería, igualmente, como responsable de la formación del profesorado y de la mejora y calidad del sistema, potenciar la realización de proyectos de investigación que, en última instancia, son los únicos mecanismos que pueden ofrecer una imagen real del sistema educativo y demostrar, de forma fiable, qué iniciativas pedagógicas tienen verdadero impacto en la mejora de la educación en Andalucía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arkian, A. "Topics in reading passages in ELT coursebooks: what do our students really read?", *The Reading Matrix*, 2008, 8/2: 70-85.
- Barrio Luis, M. "Where does EFL reading begin? Usefulness of pre-reading", in Pascual, M. L.; Guerrero, P.; porter, C. & Ruiz, A. (eds.) *Estudios de Filología Inglesa. Actas de las IV Jornadas de Filología Inglesa*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2004.
- Berardo, S. A. "The use of authentic materials in the teaching of reading", *The Reading Matrix*, 2006, 6/2: 60-69.
- Criado Sánchez, R. & Cánovas Gambín, F. "Untrained secondary students' use of predicting, skimming and scanning in L2 English within the first phase of a Reading strategies training program", in Luque, G.; Buena, A. & Tejada, G. (eds.) *Las lenguas en un mundo global*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, 2003.
- Day, R. D. & Park, J. S. "Developing reading comprehension questions", *Reading in a foreign language*, 2005, 17/1: 60-73.

- Haines, S. "For and against: authentic materials", *Modern English Teacher*, 1995, 4/3: 60-64.
- INECSE. *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Secundaria Obligatoria 2001. Informe Final*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004.
- North, S. & Pillay, H. "Homework: re-examining the routine", *ELT Journal*, 2002, 56/2: 137-145.
- Nuttall, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan, 2005 (1982).
- Pérez Zorrilla, M. J. "Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones", *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005: 121-138.
- Rahimi, M. "L2 reading comprehension test in the Persian context: language of presentation as a test method facet", *The Reading Matrix*, 2007, 7/1: 151-165.
- Roldán Tapia, A. R. "Comprehension through pictures", *English Teaching Forum*, 1996, 34/1: 41-42.
- Williams, R. "Top ten principles for teaching reading", *ELT Journal*, 1986, 40/1: 42-45.

NOTAS

[1] El presente artículo es resultado del trabajo realizado en el Proyecto de Investigación Educativa "Técnicas de comprensión lectora en una segunda lengua" (PIV-024/09), aprobado por Resolución de 17 de julio de 2009 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

[2] Véase este índice citado por Arkian (2008:75) y tomado de Neuner, G. Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt.