

La prueba internacional PIRLS 2001 y los componentes del proceso de lectura, estudio de factores asociados

GABRIELA GÓMEZ VERA
Université de Bourgogne, Francia

Introducción

Leer no es un proceso simple, su complejidad está determinada por su carácter doble, ya que es, al mismo tiempo un acto cognitivo y un proceso de interacción social (Oakhill, Beard y Vincent, 1995; Street, 1993). La combinación de estos dos aspectos hace de la lectura, un objeto particularmente difícil de evaluar. En el marco de la educación formal de la lectura ni un test centrado exclusivamente en los procesos psicológicos, que deje de lado los aspectos culturales, ni otro que solo considere la lectura como proceso social, sería indicador fiable de la calidad de los aprendizajes. Necesariamente, ambos elementos deben ser incorporados al proceso evaluativo.

Nuestro trabajo busca medir la incidencia de aspectos provenientes de ambas fuentes en una evaluación internacional, instancia que, justamente, se esfuerza por hacer comparables los resultados de múltiples países y, por lo tanto, múltiples culturas. Utilizaremos aquí, como fuente, los resultados del estudio PIRLS 2001 (Mullis, Martin, Gonzalez, y Kennedy, 2003) que evalúa, en 35 países, las competencias en lectura de niños de 9 y 10 años. Esta edad es considerada particularmente importante, porque corresponde a un momento dentro del proceso de aprendizaje, en que los niños ya han adquirido las bases de la lectura y comienzan a leer para profundizar este conocimiento y como medio de aprender sobre otros temas. Esta evaluación supone, como hipótesis, que la competencia en lectura está ligada a tres factores: el objetivo del texto definido por el autor, las competencias ligadas al proceso de lectura, y las características de los niños con respecto a la lectura. Vemos bien que esta definición supone la incidencia de ambos aspectos del proceso de lectura: cognitivos y sociales.

Características de la prueba PIRLS 2001

Tanto para el proceso de lectura, en general, como para sus factores implícitos (objetivos textuales y competencias), PIRLS desarrolla definiciones precisas: en el estudio hay presentes dos tipos de textos: informativos y literarios (narrativos). Según PIRLS, cuando lee textos informativos, el lector entra en contacto con el mundo real, lo que le permite conocerlo, tal cual es en el presente, cómo era en el pasado, y le

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 45/3 – 25 de febrero de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



permite también comprender el funcionamiento de la sociedad y las instituciones. Por otra parte, en el caso de los textos literarios, el lector entra en un mundo de personajes, ambientes y eventos ficticios, que le permiten desarrollar su imaginación y mejorar su dominio de la lengua.

PIRLS trabaja con cuatro competencias: cada una será una forma precisa de construir sentido a partir del texto: 1) *Comprender*: esta competencia supone procesar la información en forma automática e inmediata, ya que su significado es expresamente declarado, el lector fijará su atención en este tipo de información cuando ella ayude a comprender el desarrollo del texto; 2) *Inferir*: el lector debe construir sentido estableciendo relaciones entre la información explícita y su sentido no dicho, este es el primer paso para acceder a la estructura profunda del texto; 3) *Interpretar*: la comprensión necesaria va más allá del nivel superficial, el lector debe relacionar las diferentes informaciones para construir un sentido global que se refiera a un párrafo, varios, o a todo el texto; 4) *Evaluar*: un lector capaz de desarrollar todas las tareas antes descritas, estará también en condiciones de juzgar el texto, tanto la información que contiene como su estructura, así como establecer comparaciones con otros textos y con su propia experiencia.

Nuestra hipótesis se refiere a estos componentes: en la evaluación llevada a cabo por el estudio PIRLS, el rendimiento en lectura, esta representado por un puntaje, también es posible obtener un puntaje preciso para cada tipo de texto y cada tipo de competencia. Estos puntajes pueden variar entre sí. Esta variación traduce una diferencia en la capacidad de comprender un texto, que puede ser explicada por el conjunto de factores que determinan el proceso de lectura: lingüísticos, educativos y socioculturales.

Este tipo de variaciones están presentes en PIRLS, por ejemplo, nos encontramos con países en que los alumnos rinden mejor cuando se trata de un tipo de texto particular o de una competencia precisa. Tanto los trabajos de los organizadores de esta investigación (la IEA), como la bibliografía referida a este tipo de estudios (Gustafsson y Rosén, 2006; Mullis, Martin, y als, 2004; Sainsbury, 2004; M. of New Zealand, 2005), constatan la existencia de diferencias en relación con estos factores y sugieren que éstas son explicables según aspectos fundamentalmente educativos, como las especificidades curriculares y metodológicas en la enseñanza de la lectura. Sin embargo, no hay mayores demostraciones empíricas de estas hipótesis.

En consecuencia, el objetivo de este trabajo, es confirmar la existencia de diferentes perfiles de lectores, en seguida buscaremos probar que las diferencias entre ellos están ligadas a: a) las estructuras y diferencias internas entre los textos, b) a las propias experiencias de los lectores, c) y a sus especificidades culturales (lingüísticas, geográficas, económicas).

Descripción metodológica

El objetivo de nuestro trabajo es construir modelos estadísticos que nos permitan identificar los factores que determinan las diferencias entre los puntajes según los dos objetivos de lectura, (primera variable dependiente), y según las competencias tomadas en consideración (segunda variable dependiente). La fuente de los puntajes es el artículo *International Achievement in the Processes of Reading Comprehension* (Mullis, 2004), publicado por PIRLS como complemento a sus resultados. Para poder comparar los puntajes según las competencias seguiremos el criterio de Mullis, que agrupa de un lado las dos competencias más simples (comprender, inferir) y del otro las competencias complejas (interpretar, evaluar). Como los puntajes con los que trabajamos han sido standardizados para ser comparables internacionalmente, su promedio es

cercano a 0, así mismo el promedio de las diferencias, esto nos permitirá identificar claramente la tendencia de cada observación (por ejemplo, positiva si el puntaje es mejor en literatura y negativa si el puntaje es mejor en lectura de textos informativos).

Los modelos de regresión lineal que construiremos, buscan relacionar las variables dependientes con factores lingüísticos, educativos y socioculturales. Entre estos, distinguimos dos tipos: en primer lugar, están las dos variables que crearemos específicamente para nuestro análisis: “familias lingüísticas”, “espacio geo-económico”. En segundo lugar, emplearemos variables provenientes del mismo estudio PIRLS: las encuestas que acompañaban el test y que fueron respondidas por los alumnos, sus profesores y los responsables de sus escuelas. Cabe agregar que para el análisis aquí presentado, los índices han sido estandarizados para tener como promedio un valor de 100 y como desviación estándar un valor de 15.

TABLA 1
Resultados de PIRLS 2001, totales, por tipo de texto, competencia y sus diferencias

PAÍS	Store Total	OBJETIVOS			COMPETENCIAS		
		Lit.	Inf.	Dif.	Inf.	Sup.	Dif.
Suecia	561	559	559	1	563	558	5
Holanda	554	535	536	-1	556	552	4
Inglaterra	553	559	546	14	546	556	10
Bulgaria	550	550	551	-2	550	550	1
Ontario (Canadá)	548	551	542	10	538	554	15
Alemania	545	537	538	-2	543	535	9
Lituania	543	546	540	6	541	545	4
Hungría	543	548	537	11	540	545	5
Estados Unidos	542	550	533	17	535	548	12
Italia	541	531	525	7	538	541	3
Letonia	539	512	522	-10	543	545	2
Rep. Checa	537	512	512	-1	540	533	7
Québec (Canadá)	537	534	541	-7	534	541	6
Hong Kong	529	518	537	-20	522	533	10
Singapur	528	528	527	1	531	527	4
Nueva Zelanda	528	528	521	7	522	535	14
Federación Rusa	528	523	531	-8	529	525	4
Escocia	528	425	424	2	529	528	1
Francia	525	518	533	-15	526	524	2
Grecia	524	543	536	7	519	529	10
Eslovaquia	518	537	547	-10	521	513	8

PAÍS	Store Total	OBJECTIVOS			COMPETENCIAS		
		Lit.	Inf.	Dif.	Inf.	Sup.	Dif.
Rumania	512	552	553	-1	509	515	6
Islandia	512	520	504	16	513	512	1
Israel (Hebreo)	509	541	532	9	503	513	10
Israel (árabe)	509	420	433	-13	503	513	10
Eslovenia	502	441	445	-4	503	501	2
Noruega	499	506	492	14	505	495	9
Chipre	494	498	490	8	493	495	3
Moldavia	492	480	505	-25	491	494	3
Turquía	449	499	503	-4	448	451	3
Macedonia	442	448	452	-4	441	446	5
Colombia	422	529	527	2	429	417	13
Argentina	420	419	422	-3	424	413	12
Rep. de Irán	414	421	408	12	422	405	16
Kuwait	396	394	403	-9	401	392	9
Marruecos	350	347	358	-11	353	351	2
Belice	327	330	332	-3	333	329	4

Descripción del rendimiento según los tipos de textos

Nuestro análisis indica que no hay mayor relación entre un buen rendimiento en la prueba como totalidad y el tener ventajas en un tipo de texto u otro. Entre los países que poseen las diferencias más marcadas, nos encontramos tanto con países de buen rendimiento, como con países de rendimiento mediano o débil, por ejemplo países como Moldavia, Marruecos, Francia y Hong Kong tienen en común el tener puntajes mucho más altos cuando se trata de textos informativos. Otro aspecto interesante a notar en este grupo, es que Francia es el único país de Europa occidental que se incluye entre los países que responden mejor a los ítems informativos. Por otro lado, los dos países de mejor rendimiento total, Suecia y Holanda, tienen en común el tener puntajes casi iguales sin importar el tipo de texto, por lo tanto, una interpretación posible es que hay una tendencia a la homogeneidad en el rendimiento entre los tipos de textos, ligada al buen rendimiento general.

Otra tendencia a la homogeneidad se da entre los países anglófonos, todos tienen mejores resultados de comprensión en los textos literarios. Por otro lado, Québec, territorio francófono de Canadá muestra un comportamiento contrario al de Ontario, provincia anglófona, y al mismo tiempo, semejante al comportamiento de Francia. Por lo tanto, podemos suponer que hay una cierta relación entre la lengua o la cultura "lectora" y estos resultados.

Descripción del rendimiento según las competencias

Aquí también nos encontraremos con semejanzas entre los países anglófonos, la mayoría tiene una diferencia significativamente favorable a las competencias superiores. Podríamos suponer que ésta es una tendencia general entre quienes tienen buen rendimiento total, sin embargo, los otros países que también se encuentran entre los diez mejores puntajes, no muestran el mismo comportamiento, por lo tanto no hay una tendencia clara a inferir en relación con “los mejores países”. Por otra parte, sí podemos ver una clara tendencia entre los países de bajo puntaje total: todos tienen mejor rendimiento en los ítems que se refieren a competencias inferiores.

Estas observaciones, nos permiten inferir que hay una cierta relación entre la lengua y los puntajes obtenidos en los diferentes elementos que componen la lectura, por lo tanto ésta puede ser un factor explicativo, al menos para un número importante de países. Por otra parte, vemos que la zona geográfica puede también ser un factor explicativo. Como veremos en seguida, el primer paso de nuestro análisis será la comprobación de estas posibilidades.

Factor lengua

Hemos construido una variable llamada “familia lingüística” que reúne a los países que tienen una misma lengua o cuya lengua pertenece a la misma familia. Nos hemos encontrado con ocho casos en que este test ha sido respondido en distintas lenguas por los niños de un mismo país, dependiendo de la lengua de enseñanza de cada escuela, para estos países hemos comparado las diferencias entre los sub-grupos, éstas han sido significativas, solo en el caso de Israel (entre los alumnos que hablan hebreo y aquellos que hablan árabe) y en el caso de Canadá (entre los alumnos que hablan inglés o francés), para nuestro análisis, hemos de considerar estos grupos como si se tratase de países distintos, esto nos permitirá observar separadamente el comportamiento de cada lengua, aun si pertenecen a un mismo país. Esto aumenta el número de nuestras observaciones a nivel país de 35 a 37.

TABLA 2
Descripción estadística de la variable “Familia lingüística”

FAM_LING	DIF. LIT. / INF.		DIF. COMPETENCIAS	
	Promedio	Desviación S.	Promedio	Desviación S.
Anglos	9,71	5,87	-10,00	6,44
Eslavos	-7,89	7,69	-1,25	4,77
Otros	3,24	8,23	-1,21	8,10
Francés	-11,44	5,01	-2,00	5,65
Árabe	-11,10	1,79	0,33	9,61

Todos los otros países cuya lengua era única o cuyos representantes no eran los suficientemente numerosos para constituir un grupo aparte, los hemos reunido en la categoría “otros”. Aun así, tenemos dos familias con apenas dos y tres observaciones cada una, que representan a los países francófonos y a los hablantes del árabe, el motivo para conservarlos como variable aparte, son las particularidades que

presentan, su alto nivel de semejanza en cuanto a las diferencias entre textos y en el rendimiento general. Evidentemente, una muestra con más lenguas representadas y con más grupos para cada lengua, nos permitiría confiar más en nuestros resultados, de todas formas, éste parece ser un primer paso válido para este tipo de análisis.

Factor zona geográfica

Para construir esta variable hemos reunido a los países según la región del mundo en que se ubican, siguiendo un criterio no solamente geográfico, sino también económico. Se destacan igualmente aquí, el conjunto de países anglófonos que constituyen un grupo muy cohesionado.

TABLA 3
Descripción estadística de la variable "Zona geográfica"

ZONE_GEO	DIF. LIT. / INF.		DIF. COMPETENCIAS	
	Promedio	Desviación S.	Promedio	Desviación S.
Anglos	9,71	5,87	-10	6,44
Este	-2,52	9,25	-1,5	5,08
Otros	-3,46	9,99	3	9,97
Occidentales	1,52	10,41	2,62	5,31

El punto de partida del análisis, que desarrollaremos a continuación, son las dos variables que acabamos de describir, que serán luego las referencias para construir modelos explicativos de las circunstancias en la cuales nuestras diferencias varían.

Análisis de la diferencia entre objetivos

Variable zona geográfica. Antes hemos constatado una cierta relación entre tener un mejor rendimiento en los ítems referidos a textos informativos y la ubicación geográfica (solamente un país europeo muestra esta tendencia). Sin embargo, un modelo en que esta diferencia de puntajes es explicada por variables que representan las zonas geográficas antes definidas, no se ajusta y no es significativo. Lo importante, es que este resultado nos permite distinguir claramente este factor, del factor lingüístico del que hablaremos en seguida y que sí es explicativo.

Variable familia lingüística. Nuestras cinco familias lingüísticas están significativamente correlacionadas con esta V.D. Como *Anglo* es la única familia que tiene una ventaja favorable al puntaje literario, la hemos tomado como referencia del modelo de regresión lineal. Éste nos permite constatar que las familias lingüísticas explican el 50% de la varianza de la diferencia entre puntajes. Los valores estimados para las diferentes familias muestran una tendencia a alejarse de la referencia, es decir, a alejarse de la ventaja literaria. La desviación estándar de la variable dependiente (9,08) indica que esta distancia, en relación con la referencia, va de un poco menos de una desviación estándar en el caso del grupo "otros" hasta un poco mas de dos DS en el caso del grupo "francés".

TABLA 4
Modelo de regresión con las variables "familias lingüísticas"

VARIABLES (REF.: ANGLO)	COEFICIENTES	E.S.
Constante	9,71***	3,4
Otros	- 6,47*	3,8
Árabes	- 20,82***	5,5
Eslavos	- 17,6 ***	4,3
Francés	- 21,16 ***	6,3
Porcentaje de varianza explicada		0,50

Con respecto al puntaje total, si intentamos construir un modelo explicativo semejante a éste, en que las variables explicativas son las diferentes familias lingüísticas y la variable dependiente es este puntaje total en el test PIRLS, la única familia que posee un valor significativo es *árabe*. Esta ausencia de mayor significatividad, nos permite constatar que la pertenencia a una familia o a una lengua en particular, no tiene mayor incidencia en el puntaje total, por lo tanto, los factores que permiten explicar la diferencia entre textos, no serán necesariamente los mismos que nos permitirían explicar el puntaje, se trata de dos resultados distintos.

En seguida, hemos utilizado nuestra referencia: *Anglo*, como variable explicativa estable para construir un modelo al que agregaremos como factores explicativos, otras variables sociales y educativas. En este caso, en un modelo vacío en que la diferencia entre los tipos de texto es explicada solamente por *anglo*, el hecho de pertenecer o no a este grupo explica la varianza en un 16 % ($R^2 = 0,16$).

Variables de nivel alumno. Hemos analizado una cantidad importante de variables construidas a partir de las respuestas de los alumnos a las encuestas de PIRLS, éstas nos hablan, fundamentalmente, de los hábitos lectores de los niños, de sus impresiones personales con respecto a la lectura, así como de las metodologías de enseñanza y evaluación de la lectura en sus escuelas. El análisis, muestra que un alumno que no tiene hábitos de lectura, que tiene una imagen más bien negativa de la lectura y que además, no suele comunicarse oralmente, tendrá mayores probabilidades estadísticas de tener una diferencia favorable a los ítems literarios.

TABLA 5
Índices de hábitos lectores e imagen de la lectura en los alumnos

noINRA: Índice de ausencia de hábitos lectores. Los niños declaran que nunca, o casi nunca: escuchan a alguien leer, hablan sobre lo que están leyendo, leen libros que expliquen cosas o leen los periódicos.		constante	anglo	noINRA	r2
	Valor estimado	-22,94**	9,26**	0,21**	0,26
INRI_low: Índice de ausencia de una imagen positiva sobre la lectura. Los niños declaran que no les gusta hablar sobre los libros, creen que leer no es importante para su futuro y piensan que leer es difícil.		constante	anglo	INRI_low	r2
	Valor estimado	-20,22**	8,70**	0,19**	0,23

Variables de nivel profesor. Utilizando el mismo procedimiento de análisis ya descrito, constatamos que hay una relación entre ciertas metodologías de enseñanza, y la diferencia de puntajes entre tipos de textos. En particular, los alumnos cuyos profesores utilizan variadas metodologías de enseñanza de la lectura, tendrán mayores probabilidades de mejorar su puntaje informativo. Este factor, ha resultado ser el más significativo del análisis de esta VD, explicando el 33% de la varianza. Es interesante observar que también encontramos aquí, indicadores que teóricamente están ligados a la literatura (leer poesía).

TABLA 6
Índice de influencia de las metodologías de enseñanza

	constante	anglo	INAP_high	r2
INAP_high: Índice de la influencia de metodologías de enseñanza, el profesor declara que para la enseñanza de la lectura, suele trabajar con toda la clase como un grupo o formando grupos de alumnos de un mismo nivel. Declara que suele usar poesías, como textos de apoyo, así como periódicos, revistas para niños, e instrucciones sobre el funcionamiento de cosas. El profesor declara también que, como parte de la instrucción, enseña sistemáticamente vocabulario a sus alumnos.	Valor estimado -26,91***	9,31**	-0,28***	0,33

Variables nivel escuela. A este nivel, muy pocas variables resultaron ser explicativas, lo cual no nos ha permitido hacer interpretaciones generales. Por otra parte, la falta de significatividad de las variables de este nivel, es en sí mismo un aspecto a considerar.

Como conclusión de este análisis y en relación con el último punto mencionado, cabe destacar que muchas de las variables capaces de explicar la diferencia de rendimiento entre los tipos de textos, corresponde a factores que no dependen de la enseñanza formal. Por otra parte, factores escolares como las metodologías de evaluación, los materiales utilizados para la enseñanza, o el tiempo destinado a ella, no han sido significativos en el análisis.

Análisis de la diferencia entre competencias

Variable familia lingüística. Al contrario del caso anterior, para explicar esta diferencia, las familias lingüísticas no son útiles, la única familia lingüística correlacionada es *Anglo*. Esto nos permite constatar nuevamente, que este factor y aquel representado por las zonas geográficas, son distintos y se relacionan de distinta manera con nuestra variable dependiente.

Variable zona geográfica. De las variables que representan zonas geográficas, hay dos que están significativamente correlacionadas con la diferencia (*anglo* y *otros*). Como sabemos que *Anglo* es la variable mas alejada del promedio, la hemos tomado, nuevamente como referencia para el modelo de regresión, en el cual, todos los valores estimados son significativos:

TABLA 7
Modelo de regresión con las variables "zonas geográficas"

VARIABLES (REF.: ANGLO)	COEFICIENTES	E.S.
Constante	-10***	3,11
Occ	12,62***	4
Est	8,5**	3,6
Otros	13***	3,8
Porcentaje de varianza explicada		0,29

Aquí, los valores positivos indican que el puntaje de un país es más elevado en las competencias inferiores, los valores negativos indican un mejor puntaje en las competencias superiores. La desviación estándar de esta diferencia es de 7,77, lo que nos indica que en relación con la referencia, los valores de las otras zonas, tienden a alejarse, distancia que va de una D.S. en el caso de la variable *Este*, hasta dos D.S. en el caso de las variables *Occ* y *Otros*. En un modelo vacío en que *Anglo* es la única variable explicativa, se explica un 23% de la varianza de la diferencia entre competencias.

Un último aspecto a destacar en relación con las zonas, es la correlación que ellas tienen con el puntaje total del test PIRLS. Antes, hemos constatado que las familias lingüísticas no tenían mayor correlación con el puntaje total, aquí, de las zonas, solamente la variable *Este* no está correlacionada, además, hay una correlación entre el puntaje total y la diferencia de un valor de: -0.38*** (esta correlación no era significativa en el caso de nuestra otra VD), esto significa que un puntaje elevado, está en correlación con una diferencia negativa, es decir, favorable a las competencias superiores. Más adelante veremos también, que hay más cercanía entre los factores capaces de explicar la varianza de esta diferencia y aquellos que están ligados al puntaje total.

Variables de nivel alumno: los factores más explicativos son los aspectos motivacionales y las actividades de lectura individual, que presentan una alta significatividad. Cuando los alumnos declaran no estar motivados y además tienen una imagen negativa de la lectura, estos valores son favorables a las competencias inferiores. Al contrario, cuando la tarea de leer no es vista como algo difícil y hay seguridad en cuanto a las propias capacidades, los valores son favorables a las competencias superiores.

TABLA 8
Índices de influencia de hábitos y representaciones subjetivas

noINCR: Índice de ausencia de hábitos ligados a la lectura. El niño declara que no lee fuera de la escuela.		constante	anglo	noINCR	r ²
	Valor estimado	-20,05***	-8,55***	0,21***	0,37
INAE: Índice de frecuencia de representaciones subjetivas sobre la lectura. El niño declara que no piensa que leer en voz alta sea difícil, o que leer sea aburrido. El niño sí piensa que lee tan bien como sus compañeros y que comprende todo o casi todo lo que lee.		constante	anglo	INAE_low	r ²
	Valor estimado	-19,29***	-11,42***	-0,18**	0,35

VARIABLES DE NIVEL PROFESOR. A este nivel, el factor más importante son los aspectos ligados a la evaluación de los aprendizajes en lectura. En este contexto, un tipo de evaluación particular lo constituyen aquellas metodologías que se apoyan en el desempeño oral, que están ligadas a las competencias inferiores. Al contrario, una evaluación centrada en las estrategias de comprensión, estará ligada a mejores resultados en las competencias superiores. La relación entre evaluación de la expresión oral y las competencias inferiores, nos inducen a ver en ella un falso indicador de la capacidad de lectura, de hecho, si observamos la correlación entre el uso de estas metodologías y el puntaje total en el test, nos encontramos con que ésta es altamente negativa: (-0,53***).

Por otro lado, con respecto al uso de estrategias de comprensión como indicador, es interesante destacar que este índice está compuesto, tanto por estrategias ligadas a la comprensión superficial del texto, como por estrategias de comprensión de nivel complejo. Por lo tanto, esta metodología resulta estar intrínsecamente ligada al desarrollo de las competencias superiores, aun cuando éstas se basan únicamente en la comprensión del nivel complejo.

TABLA 9
Índices de influencia de las metodologías de evaluación

	constante	anglo	INOR	r ²
INOR: Índice de frecuencia de la evaluación de la competencia oral. El profesor cree que el dominio de la lectura en voz alta es un buen indicador de la competencia lectora, y declara que pide frecuentemente a sus alumnos que lean en voz alta para evaluarlos.	Valor estimado -14,63*	-8,65**	0,15*	0,30
	constante	anglo	INDE	r ²
INDE: Índice de frecuencia de la evaluación en base a estrategias de comprensión de lectura. El profesor declara que para evaluar la lectura, el pide a sus alumnos que escriban párrafos en base a preguntas sobre el texto, que describan el estilo o la estructura, que hagan predicciones sobre lo que puede ocurrir luego en el relato, que comparen su lectura con sus experiencias, así como con otros textos, que expliquen y justifiquen su comprensión y que hagan inferencias y generalizaciones a partir del texto.	Valor estimado -22,61***	-12,83**	-0,21***	0,39

VARIABLES NIVEL ESCUELA. A este nivel, encontramos influencia del momento en que se inicie el aprendizaje de las competencias en lectura. Una iniciación temprana a la lectura, centrada en estrategias de comprensión de diversos niveles, será favorable al desarrollo de las competencias complejas.

TABLA 10
Índice de influencia del momento de inicio del estudio de estrategias de lectura

	constante	anglo	INME_pre	r ²
INME_pre : Índice del porcentaje de escuelas que declaran contar con los siguientes objetivos de aprendizaje en los cursos previos al año del test: leer textos coherentes, identificar la idea principal del texto, explicar y justificar la comprensión del texto, comparar diferentes textos, hacer inferencias y generalizaciones, describir el estilo y la estructura de los textos.	Valor estimado 23,3***	-7,00**	-0,23***	0,39

Combinación de variables. Finalmente, la cantidad de variables significativas para el análisis de esta diferencia, nos ha permitido desarrollar un último modelo, el cual reúne factores provenientes de dos niveles: de los alumnos, incorporamos la imagen que ellos tienen de la lectura (INAE), y de los profesores, consideramos sus metodologías de evaluación, tanto aquellas centradas en la evaluación oral (INOR) como aquellas centradas en la evaluación de estrategias de comprensión (INDE). Si recordamos que el modelo vacío que solo contaba con Anglo como referencia era capaz de explicar un 23%, podemos constatar que hemos aumentado en una 35% el porcentaje de varianza explicada.

TABLA 11
Modelo de regresión con índices de nivel alumno y profesor

	Valor estimado	R ²
constante	-2,03	
anglo	-5,57*	
noINDE	0,33***	
noINOR	-0,19***	
noINAE	-0,10*	0,58

Este modelo, nos dice que un niño tendrá muchas más probabilidades estadísticas de tener un puntaje más alto en las competencias inferiores que en las superiores, si no tiene hábitos de lectura, si no confía en sus competencias lectoras, si es evaluado por su capacidad de leer en voz alta y además, acaba de comenzar, el mismo año del test, el estudio de las estrategias de comprensión en lectura. Por otro lado, los alumnos que ya han estudiado y practicado las diversas competencias implicadas en la comprensión textual antes del año del test, y cuyos profesores miden sus aprendizajes utilizando las estrategias de comprensión textual como parámetro, tendrán más probabilidades de rendir mejor en los ítems que suponen el manejo de competencias complejas.

Conclusiones

Nuestra primera hipótesis ha sido en gran parte constatada. Efectivamente, el rendimiento de los alumnos varía dependiendo del tipo de texto al que haga referencia la pregunta y a la competencia que suponga utilizar para responder. Esta variación es explicable gracias a factores como la lengua o la zona geográfica a la cual los niños pertenecen, por otra parte, estas variaciones también están determinadas por factores como los hábitos y las actitudes frente a la lectura. Factores relacionados con la enseñanza son también explicativos, pero pueden tener distintos niveles de influencia, es, sobre todo, una iniciación temprana a actividades de lectura de complejidad diversa, utilizando estrategias de comprensión, lo que puede hacer mejorar los resultados en los dominios más complejos.

Para finalizar, nos parece necesario enfrentar una última pregunta: ¿cuál es realmente la importancia de estudiar estas diferencias? ¿En que nos ayudan ellas a la comprensión de la lectura?, antes que todo, ello nos permite conocer mejor la funcionalidad real de ciertos aspectos de la enseñanza de la lengua y focalizar el trabajo pedagógico. Por otro lado este estudio ha sido preparado tomando en cuenta que la

lectura no es un objeto físico que podamos conocer y definir a priori, es, en cambio, un fenómeno cognitivo y social, todo nuestro conocimiento sobre ella es el fruto del trabajo de análisis, constatación o refutación de hipótesis en torno al proceso de lectura. Igualmente, cuando se emplea un instrumento de evaluación, ello supone la definición y elección de conceptos teóricos en torno a este proceso, por ejemplo, PIRLS centra gran parte de su trabajo de interpretación de resultados en la diferencia entre los dos tipos de textos que utiliza, otro caso distinto es PISA (PISA, 2006) que construye y analiza su estudio en base a las seis competencias que define. Como resultado, estas elecciones no serán sin consecuencia sobre la forma de evaluar y analizar el rendimiento en lectura.

Bibliografía

- GONZÁLEZ, Eugenio y KENNEDY, Ann (eds.) (2003): *PIRLS 2001 Database User Guide*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- GUSTAFSSON, Jan-Eric y ROSÉN, Monica (2006): "The Dimensional Structure of Reading Assessment Tasks in the IEA Reading Literacy Study 1991 and the Progress in International Reading Literacy Study 2001", en: *Educational Research and Evaluation*, 12, n.º 5, October, pp. 445-468.
- MINISTRY OF EDUCATION OF NEW ZEALAND (2005): "Processes of Reading Comprehension", <<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=10630&data=1>> [Consulta: Ago. 2007].
- MULLIS, Ina, MARTIN, Michael y otros (2003): *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- (2004): *International Achievement in the Processes of Reading Comprehension: Results from PIRLS 2001 in 35 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- OAKHILL, Jane, BEARD, Roger y VINCENT, Denis (eds.) (1995): N.º Especial: "The Contribution of Psychological Research", en: *Journal of Research in Reading*, 18 (2).
- PISA (2006): *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Paris: OCDE.
- SAINSBURY, Marian, SCHAGEN, Ian y HAMMOND, Paula (2004): "What did PIRLS Tell us About Reading Skills?", en: *30th IAEA Conference*. Philadelphia. <<http://www.nfer.ac.uk/publications/other-publications/conference-papers/what-did-pirls-tell-us-about-reading-skills.cfm>> [Consulta: Nov. 2007].
- STREET, Brian (ed.) (1993): *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. New York: Cambridge University Press.