

La lectura cuando fallan los procesos implicados. Déficits en el alumnado universitario

Reading when the processes involved fail. Deficits in university students

SERGIO SUÁREZ RAMÍREZ*
MIRIAM SUÁREZ RAMÍREZ**

La docencia universitaria pone al profesorado frente a las limitaciones del alumnado para leer con fluidez y comprender textos escritos. Con el propósito de conocer de manera objetiva los niveles lectores del alumnado universitario, se desarrolló, durante el curso académico 2018-2019, un estudio en el que participaron 264 estudiantes, matriculados en los cursos de 2º y 3º de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, a quienes se aplicó la prueba TECLA. Los resultados trazan un perfil poco afortunado del alumnado y establecen diferencias con logros mejores en Educación Infantil y en el grupo de edad de los 19 a los 20 años. Esto revela que muchos estudiantes no comprenden lo que están leyendo ni lo que han leído, a pesar de tener un largo recorrido como lectores y escritores en sus estudios previos. Por ello, es necesario replantearse los cometidos de la institución universitaria en este campo.

The university teaching plays teachers in the face of the student's limitations to read fluently and understand written texts. To know objectively the reading levels of university students, an investigation has been developed during the 2018-2019 academic year where 264 students have been participated, enrolled in the 2nd and 3rd courses of the Primary Education and Pre-School degrees in Education Faculty at University of Extremadura. The results obtained show an unfortunate profile of the students and make differences, if the results are compared between both Degrees, with better results in Pre-School degree and in 19-20 age range. This shows that many students do not know what they are reading, neither what they have read, despite having a long journey as readers throughout their previous studies. It is necessary to rethink the tasks of the university institution for all what this work refers.

Palabras clave:

lectura,
universidad,
déficits,
comprensión,
práctica educativa

Keywords:

reading, university,
deficits,
comprehension,
educational
practice

Recibido: 18 de agosto de 2020 | **Aceptado para su publicación:** 15 de abril de 2021 |

Publicado: 22 de abril de 2021

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1214>

doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-013

* Doctor internacional con premio extraordinario. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid. Pertenece al grupo de investigación reconocido "Educación histórica y patrimonial". Líneas de investigación: didáctica de la lengua oral y escrita, a través de soportes y dispositivos digitales, aplicación didáctica de leyendas y elementos procedentes de la tradición folclórica, con una orientación específica hacia la potenciación de la creatividad literaria. Correo electrónico: sergio.suarez@uva.es/ <http://orcid.org/0000-0002-8050-2590>

** Máster en Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas (especialidad en Educación). Máster en Competencia Comunicativa, Promoción y Animación Lectora. Doctora por la Universidad de Extremadura. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. Líneas de investigación: didáctica de la lengua oral y escrita, lectoescritura y análisis de los manuales escolares que se utilizan en los centros educativos en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria. Correo electrónico: misuarez@unex.es

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lectura y escritura es uno de los procedimientos más complejos a los que las personas tienen que hacer frente a lo largo de su vida. Mediante la lectura, se accede a la mayoría de los conocimientos de las diferentes etapas vitales. El objetivo de la lectura es identificar y reconocer las palabras para lograr entender el significado del texto. De manera progresiva, el hecho de llegar al significado de las palabras se va convirtiendo en una respuesta automática (Cuetos, 2008). Sin embargo, lo importante de leer no es reconocer, sino alcanzar los significados. La lectura comprensiva es un aprendizaje muy complejo en el que se encuentran inmersas múltiples operaciones mentales que abarcan desde el ámbito perceptivo hasta el cognitivo. Durante el acto lector se implican cuatro procesos: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Una apropiada lectura requiere la adecuada intervención de los cuatro y, si alguno no funciona correctamente, se producirán alteraciones lectoras.

La capacidad de comprender un texto en mayor o menor medida va a estar condicionada por los conocimientos previos del sujeto sobre el tema en cuestión, la información proporcionada en el texto y los procesos cognitivos de bajo y alto nivel. Los microprocesos (o procesos de bajo nivel) son los encargados de la tarea de reconocimiento durante la lectura, y los macroprocesos (o procesos de alto nivel) son los que se activan a la hora de comprender lo leído. Los primeros permiten identificar o reconocer las palabras y, gracias a los macroprocesos, se entiende el significado del texto.

Lectura de palabras, exactitud y comprensión lectora

La lectura de palabras adquiere, pues, una gran importancia en el proceso lector. A través de ella se establece una comparación entre la forma ortográfica de la palabra y las representaciones acumuladas en la memoria para reconocer con cuál de las palabras encaja. Durante la educación primaria, cuando en las escuelas se enseña concienzudamente al alumnado a leer, se insiste en que lean palabras, que es uno de los primeros pasos en el procedimiento de iniciación a la lectura.

En la lectura de palabras está la esencia misma del proceso lector. Leer, según Vallés (2005), no es más que descifrar el código de la letra impresa para que esta tenga significado y, en consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Si se tiene la capacidad de reconocer o decodificar las palabras escritas de manera correcta, esto es, si se logra convertir la expresión escrita en su forma sonora correspondiente, se dispone de exactitud lectora, tal como han resaltado Outón y Suárez (2011). Asimismo, una adecuada lectura de palabras permitirá acceder a los significados y, con ello, a la comprensión lectora (Ehri, 2005).

Existen diversos estudios en torno a la exactitud lectora y los problemas que suscitan en niños y jóvenes los errores en esta práctica. Hudson, Lane y Pullen (2005) sostienen que la deficiente exactitud lectora tiene influencias negativas en la comprensión lectora. El lector que comete errores de exactitud, probablemente, no está entendiendo el texto que lee, y esto lleva a una interpretación errónea, debido a la falta de precisión en la lectura de ese texto.

Investigaciones como las de Perfetti (2007) y Outón y Suárez (2011), entre otras, confirman con sus resultados que la exactitud lectora compromete la comprensión del texto de modo negativo. Sin embargo, la exactitud lectora no está relacionada solo con problemas de comprensión. González y Romero (1999) indican que si el sujeto tiene la capacidad de articular de manera correcta las palabras, tendrá más posibilidades de reconocerlas con exactitud y que, para comprender las palabras escritas, es necesario que el sujeto automatice la decodificación fonológica y atienda a otras operaciones mentales relacionadas con el acceso al léxico. Por ello, la producción fonológica influye más en la exactitud lectora que en la comprensión.

Una investigación realizada por Riedel (2007), con más de 1,500 escolares del distrito de Memphis (Estados Unidos), permitió confirmar que la exactitud a la hora de leer y la velocidad lectora, obtenidas por el número de palabras correctas leídas por minuto, fueron las que mejor predijeron los niveles de comprensión lectora.

También la investigación de Outón y Suárez (2011) sobre el nivel de exactitud y la automatización lectora con estudiantes gallegos de segundo de educación primaria en lengua castellana y gallega determinó, en lo referente a exactitud, que estos estudiantes no tienen un dominio completo de su código alfabético en ninguna de las dos lenguas que utilizan; por ello, presentan una deficiente comprensión lectora.

No es desacertado definir la comprensión lectora como la capacidad para entender lo que se lee, tanto en cuanto al significado de las palabras que forman un texto como a la comprensión global del texto mismo. La psicología cognitiva define la comprensión de un texto como un proceso cognitivo altamente complejo en el que intervienen múltiples habilidades, entre ellas, la memoria de trabajo, componente fundamental para la ejecución de tareas demandantes, como el razonamiento, la comprensión del lenguaje o el aprendizaje (Barreyro *et al.*, 2016). La memoria de trabajo es un constructo teórico central en la psicología cognitiva y se refiere a un sistema de capacidad limitada que mantiene activa y temporalmente la información necesaria para llevar a cabo otras tareas cognitivas (Baddeley, 2010; Unsworth & McMillan, 2013).

La comprensión lectora y la memoria de trabajo tendrían un rol determinante en la formación y el rendimiento académico (Calderón-Ibáñez y Quijano-Piñuela, 2010; Gómez-Veiga *et al.*, 2013), por lo que resulta pertinente investigar ambas variables a fin de conocer cómo se relacionan entre sí, el grado de incidencia de una en la otra y cómo ambas podrían afectar el desempeño del estudiante.

En los últimos años se han realizado varios estudios que reflejan la incidencia de la memoria de trabajo respecto a la comprensión de textos en el nivel universitario; entre ellos, destacan los de Barreyro, Burin y Duarte (2009), Barreyro *et al.* (2016 y 2017), Irrazabal *et al.* (2015) o Esquivel *et al.* (2016). Ya se ha comentado que la comprensión del texto es un proceso cognitivo de orden superior y una de las actividades humanas más complejas, en la que intervienen numerosas habilidades cognitivas (Gernsbacher & Kaschak, 2013; Saux, Irrazabal y Burin, 2014; Barreyro *et al.*, 2016). Habilidades lingüísticas básicas, como la decodificación de las palabras y el acceso a su significado, el análisis sintáctico de las oraciones y el análisis semántico del texto, además de la activación de los recursos atencionales y la memoria de trabajo, el acceso a la memoria semántica y episódica, razonamiento, conocimiento del mundo y de estrategias de lectura, entre otras, interactúan para poder comprender un texto de manera exitosa (Abusamra *et al.*, 2011; López *et al.*, 2013).

Los estudios de Rodríguez, Figueroa y Fernández (2016) muestran las dificultades académicas con las que los estudiantes inician su trayectoria universitaria, y alcanzan niveles significativos de insuficiencia en matemáticas (78.06%) y en la prueba de lectura (46.98%). Aunque los resultados de esta última parecen ser mejores que los de matemáticas, destaca que la complejidad de la prueba es baja, con algunos ítems pertenecientes a la prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) de 2009. Debemos tomar en cuenta, pues, que la prueba no es exigente y, en cambio, muestra grados de déficit en la comprensión de los estudiantes.

También Fernández *et al.* (2017) completaron una investigación en diversas facultades de Montevideo, en particular, las de Ciencias Económicas y de Administración y la de Psicología aprobaron la realización, en forma de prueba piloto, de la evaluación diagnóstica a sus estudiantes de ingreso a las carreras, a quienes se aplicaron pruebas de lectura y matemáticas. Los resultados arrojaron cifras similares al estudio llevado a cabo dos años atrás sobre la competencia lectora (poco más de un 50% en nivel suficiente), en el cual se observó, además, un rendimiento superior de la Facultad de Economía sobre la Facultad de Psicología.

En los últimos años se han efectuado varios estudios que reflejan la medición de la memoria de trabajo respecto a la comprensión de textos; entre ellos, podemos encontrar, dirigidos a niños de educación primaria, los de Abusamra *et al.* (2008), Canet-Juric *et al.* (2009), Gómez-Veiga *et al.* (2013) e Iglesias-Sarmiento, Carriedo y Rodríguez (2015). Sobre educación media, son referencia los desarrollados por García-Madruga y Fernández (2008), Gutiérrez-Martínez, Ramos y Vila (2011) y Miranda-Casas *et al.* (2010). En el nivel universitario, sobresalen los de Barreyro, Burin y Duarte (2009), Barreyro *et al.* (2016 y 2017), Esquivel *et al.* (2016) o Irrazabal *et al.* (2015).

El lector, mediante la ejecución de todas esas capacidades referidas, comenzará a construir una representación mental (o modelo mental) coherente, que combina la información extraída del texto con sus conocimientos previos (de lenguaje y de lo que sabe sobre el mundo –físico y social– y que comparte con el escritor) para entender su significado (Gómez-Veiga *et al.*, 2013; Kintsch, 1998; van Dijk y Kintsch, 1983, citado en Pérez *et al.*, 2014).

Lectura de palabras y exactitud lectora en el alumnado universitario

Los déficits en lectura de palabras y exactitud lectora sitúan a los jóvenes con niveles muy bajos en lectura expresiva y comprensiva. Estas circunstancias adquieren mayor gravedad y repercusión cuando hablamos de alumnado universitario que, además, al acabar sus estudios, deberá dedicarse a la profesión docente: a impartir los conocimientos adquiridos a alumnos de infantil y primaria.

Cuando se pide al alumnado de los grados de maestro (infantil y primaria) que lean en voz alta un texto periodístico o científico, por un lado, o que extraigan lo más relevante de lo leído por otros compañeros, el resultado es bastante deficiente y descorazonador. Una explicación de los malos resultados que obtiene el alumnado, tras la realización de los exámenes de las diferentes materias que constituyen el plan de estudios de la carrera elegida, reside no en haber estudiado poco o nada (que también), sino en las dificultades y limitaciones que presentan a la hora de

comprender los textos y saber identificar las ideas principales, a consecuencia de no ser capaz de aplicar estrategias antes, durante y después de la lectura, y también, en muchos casos, como resultado de una mala lectura de palabras y una deficitaria exactitud lectora.

La educación recibida ha priorizado la pasividad y el desarrollo de las habilidades escritas en detrimento de las orales en etapas educativas anteriores (primaria y secundaria). También la enseñanza universitaria sigue favoreciendo la cultura escrita a pesar de que cada vez son más los estudios e investigaciones que apuntan a que más del 20% del alumnado universitario no sabe comprender textos escritos y que el momento de ingreso en las aulas universitarias registra el peor porcentaje en comprensión lectora. A pesar de ello se sigue prestando poca atención a este asunto, que repercute de manera muy negativa en el rendimiento académico y en la formación del alumnado universitario.

Uno de los principales problemas en los estudios universitarios dirigidos a la formación de los futuros docentes, aplicable a todos los estudios universitarios, es que se da por hecho que el alumnado ya ha desarrollado y ha adquirido plenamente la comprensión lectora, algo que no se ajusta a la realidad, como lo evidencian los innumerables casos de estudiantes que no saben lo que están leyendo ni lo que han leído, a pesar de tener un largo recorrido de lectura-escritura en su periplo educativo. Además, en los planes de estudios de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, en relación con la exactitud y la comprensión lectora, escasamente se alude a estas como competencias que se han de alcanzar a través de las diferentes asignaturas. Esto viene a confirmar que, para la universidad y en concreto para estos estudios de grado, no es un tema relevante, sin duda, porque se da por hecho en etapas educativas anteriores.

Sin embargo, la eficiencia lectora es un aspecto cada vez más relevante en contextos universitarios; a la consecución de la comprensión lectora, se ha de añadir el parámetro de velocidad; esto es, acceso al significado en el menor tiempo posible, con objeto de rentabilizar los recursos cognitivos del lector.

ESTUDIO EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO

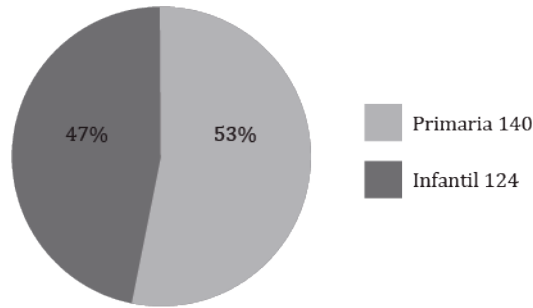
Con base en las reflexiones y planteamientos anteriores, decidimos realizar un estudio que pudiera confirmar si el alumnado universitario que cursa los grados de maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria posee o no índices bajos de eficacia lectora; si en verdad hay diferencias en los niveles de esa eficacia, según la edad del alumnado o el grado de especialización elegido; en definitiva, si la lectura eficaz (rapidez y comprensión) arroja déficits que requieran una reflexión posterior y la toma de decisiones encaminadas a su mejora.

Muestra

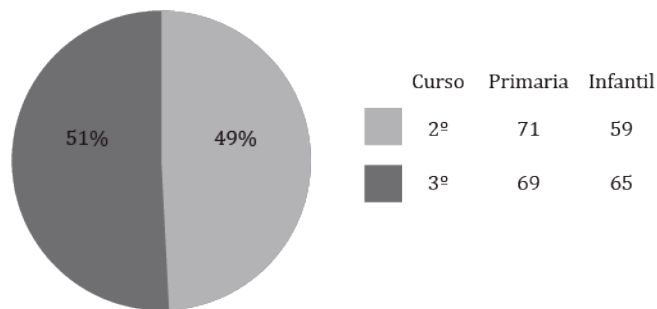
El estudio se aplicó a un total de 264 sujetos de ambos sexos de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura en Badajoz (España), alumnado matriculado en los cursos de 2º y 3º de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil. La elección de estos cursos estuvo motivada por tratarse de los centrales

de los grados, que dejan atrás prácticas académicas propias de secundaria o bachillerato; y también porque en estos cursos se imparten asignaturas obligatorias, sin la dispersión que originan los itinerarios de especialización ni las prácticas de enseñanza, concentradas en el curso 4°.

Gráfica 1. Muestra total con separación de grados



Gráfica 2. Muestra total con diferenciación de cursos



Gráfica 3. Muestra total por sexo

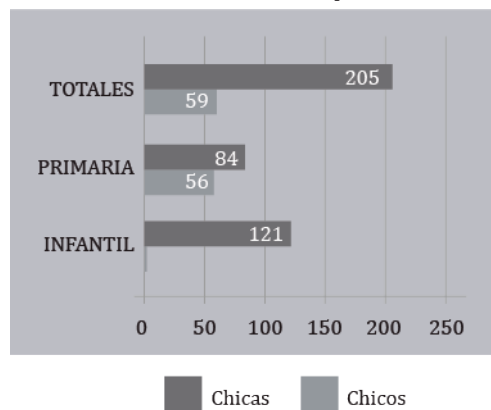


Tabla 1. Muestra grado de Educación Primaria por edad

	Edad	n	%
Primaria	20	55	39.29
	21	52	37.14
	22	10	7.14
	23	13	9.29
	24	2	1.43
	25	5	3.57
	26	1	0.71
	27	2	1.43
Total		140	100

Tabla 2. Muestra grado de Educación Infantil por edad

	Edad	n	%
Infantil	20	46	37.1
	21	62	50.0
	22	3	2.42
	23	3	2.42
	24	5	4.03
	25	4	3.22
	26	1	0.81
Total		124	100

Instrumento

En los últimos años se han ido introduciendo en el medio hispanohablante un número considerable de instrumentos destinados a evaluar los procesos de lectura en escolares (Cuetos *et al.*, 2016, 2014; Ramos y Cuetos, 1997; Defior *et al.*, 2006). Como sucede con todos los instrumentos exhaustivos, estas baterías son de aplicación individual y contienen un número importante de pruebas que proporcionan información detallada para la intervención en casos individuales. En cambio, por su extensión y aplicación individual, son poco apropiadas para evaluar una población extensa de manera rápida.

Desde hace poco tiempo se ha comenzado a dar respuesta a la necesidad de desarrollar pruebas breves de aplicación colectiva para evaluar la eficacia lectora. En investigación, contar con una buena medida del nivel lector es el primer requisito para seleccionar las muestras de estudio. En educación, un instrumento de esta naturaleza facilita la evaluación de los progresos, los estudios comparativos y la identificación de sujetos en riesgo que requieren más entrenamiento y atención docente. Una prueba que responde a estas características es el test colectivo de eficacia lectora (TECLE), diseñado por Marín y Carrillo (1999), que elegimos para nuestro estudio.

La prueba está compuesta de 64 ítems que contienen una frase como encabezado y cuatro opciones de respuesta. A la frase le falta la última palabra, que debe ser seleccionada entre las cuatro opciones de respuesta. Las tres opciones falsas son dos pseudopalabras, que constituyen pares mínimos ortográfico y fonológico de la

respuesta correcta y, por último, una palabra que resulta inadecuada desde el punto de vista semántico o sintáctico para completar la frase. Por tanto, el evaluado o evaluada necesita ser capaz de discriminar entre sutiles cambios fonológicos, ortográficos y semántico/sintácticos, que actúan como distractores, para poder contestar adecuadamente. La presentación de las frases se estructura en orden de dificultad creciente. Contiene dos ítems de ensayo y la prueba es cronometrada, de ahí que la selección de alternativas debe producirse en el menor tiempo posible: tres minutos, si se aplica a sujetos mayores de catorce años.

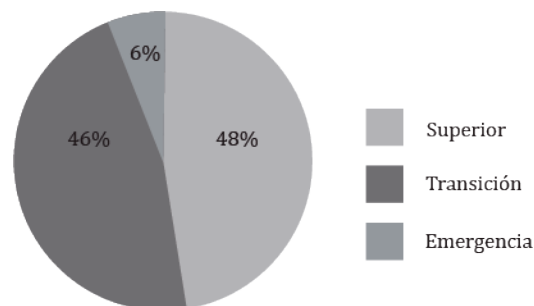
De acuerdo con Ferreres, Casajús y China (2010), las baterías exhaustivas para el análisis de la lectura están destinadas a obtener un detalle analítico del estado de los procesos que intervienen en ella; sin embargo, el TECLE busca incluir una única medida, a la que denomina eficacia lectora (o nivel lector), cuyos principales parámetros que la controlan son: la precisión y la velocidad en la decodificación; la comprensión del significado de la oración; y la administración de los recursos cognitivos, sin un análisis detallado. Los mismos autores afirman que “el formato del test así como la posibilidad de tomarlo colectivamente lo hacen ideal como prueba de *screening* y de nivel lector” (p. 525).

En cuanto a los ítems, la gran mayoría muestra altos índices de facilidad, lo que “le hacen adecuado como prueba de velocidad para medir eficacia lectora” (p. 526). También Ferreres *et al.* (2011) han señalado que la prueba TECLE es un test con tiempo límite en el que la puntuación depende de la cantidad de respuestas correctas. Cuando los ítems tienen la misma dificultad, el rendimiento depende sobre todo de la velocidad con que se resuelve cada uno. En la mayoría de test de velocidad, lo ideal es que todos los ítems posean un grado similar de baja dificultad, que es lo que sucede en este caso; por ello, resulta adecuado para la población estudiada.

RESULTADOS

El 93.94% de los estudiantes obtuvieron resultados que los sitúan en los niveles superior o de transición (entre 48 y 64 o entre 32 y 48 aciertos, respectivamente). Llama la atención que el 6.06% restante (un total de 16 alumnos de la muestra) se ubica en el nivel de emergencia, con un número de aciertos que, como máximo, solo llega a la mitad de los ítems, como queda reflejado en la gráfica 4.

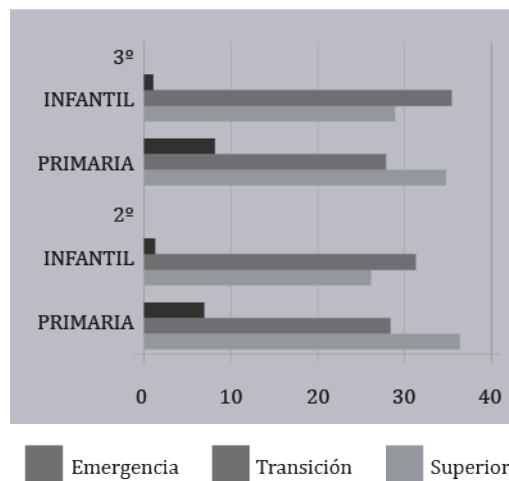
Gráfica 4. Resultados totales globales



Tampoco pasa inadvertido que el 46% del alumnado se encuentre en el nivel de transición cuando se trata de estudios universitarios, etapa en la que, se supone, deberían haber alcanzado las competencias en las habilidades lingüísticas escritas. Dicho de otra manera, menos de la mitad del alumnado participante en el estudio muestra haber obtenido un nivel superior de eficacia lectora.

Mientras que el alumnado del grado de Educación Primaria, que se sitúa en el nivel superior, es poco mayor que el de Infantil (50% frente a 45%), el que se ubica en el nivel de emergencia es significativamente mayor (10% frente a 1%); esto equivale a un nivel peor de eficacia lectora del alumnado de Primaria frente al de Infantil, ya que 14 alumnos de los 16 del nivel de emergencia son de Primaria frente a solo dos de Infantil.

Gráfica 5. Comparativa por grados, cursos y niveles obtenidos



Es necesario comentar que la variable sexo no ha podido utilizarse en este estudio, dado que, mayoritariamente, el grado de Maestro de Educación Infantil es cursado por chicas (121 frente a solo tres chicos); también está descompensado el grado de Maestro de Primaria, con 56 chicos frente a 84 chicas. No sería descabellado pensar que ese mayor número de chicas en el grado de Infantil es el que condiciona los mejores resultados que obtienen. Sin embargo, el estudio de Ferreres *et al.* (2011) llevado a cabo en la población escolar de Buenos Aires (Argentina), con un total de 693 participantes, y cuya intención fue determinar la influencia de las variables sexo, grado, oportunidades educativas y tipo de gestión (estatal o privada) en los procesos de lectura –en el que también utilizaron la prueba TECLÉ–, mostraron que el rendimiento está influido por el grado y el nivel de oportunidades educativas, pero no por el sexo. En nuestro estudio las variables especialidad, curso y edad sí fueron consideradas.

El alumnado del grupo de edad 20-21 (esto es, matriculado en el curso que le corresponde por edad) logra resultados significativamente mejores en la prueba en comparación con los otros grupos: 115 alumnos de los 126 que en total han alcanzado el nivel superior; es decir, el 91.2%. Lo mismo ocurre con quienes se encuentran en el nivel de transición: 97 alumnos (79.5%) están realizando sus estudios en el curso que les concierne por edad. Además, solo tres alumnos de este grupo se encuentran en el

nivel de emergencia, lo que representa apenas un 18.7% del alumnado que peores resultados obtiene. Este dato confirma que una promoción educativa normalizada asegura mejores resultados de aprendizaje y, como en este caso, mejor nivel de eficacia lectora, como puede observarse en la tabla 3.

Tabla 3. Datos globales por grupos de edad y niveles alcanzados en la prueba

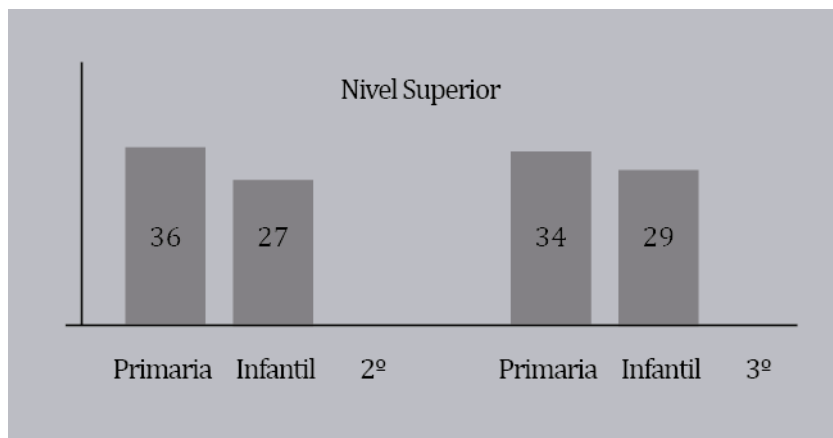
Edades	20		21		22		23		24		25		26		27		Ambos grados
Grados Valor	Pri n	Inf n	Pri n	Inf n	Pri n	Inf n	Pri n	Inf n	Pri n	Inf n	Pri n	Inf n	Pri n	Inf n	Pri n	Inf n	
N. superior	35	20	31	29	2	1	1	1	1	3	0	2	0	0	0	0	126
N. transición	19	26	19	33	7	2	10	1	0	2	1	2	0	0	0	0	122
N. emergencia	1	0	2	0	1	0	2	1	1	0	4	0	1	1	2	0	16

Pri= Primaria

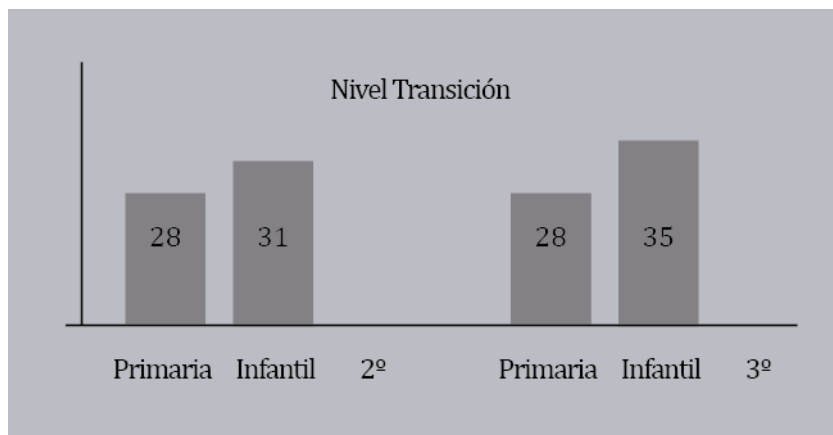
Inf= Infantil

Por último, aunque el alumnado de Educación Infantil obtuvo mejores resultados en lectura eficaz, en comparación con el de Primaria, llama la atención que la mayoría del alumnado de los cursos 2º y 3º de Infantil se encuentra en el nivel de transición, mientras que la mayoría del alumnado de esos mismos cursos de Primaria se encuentra en el nivel superior.

Gráfica 6. Comparativa alumnado en el nivel superior



Gráfica 7. Comparativa alumnado en el nivel de transición



Resulta preocupante también que casi el 54% del alumnado de Infantil se ubique en el nivel de transición (frente al 40% del alumnado de Primaria), porcentajes demasiado altos en ambos casos, si se tiene en cuenta la facilidad de la prueba aplicada. Sirva de ejemplo la tabla 4.

Tabla 4. Muestra parcial de la prueba aplicada

Marca con una la palabra que mejor complete la frase

1. Ana puso la ...	<input type="checkbox"/> mella	<input type="checkbox"/> mesa	<input type="checkbox"/> mefa	<input type="checkbox"/> meva
2. Se rompió el ...	<input type="checkbox"/> carfón	<input type="checkbox"/> cartas	<input type="checkbox"/> cartón	<input type="checkbox"/> carpón
3. Le ocultaba la ...	<input type="checkbox"/> verlad	<input type="checkbox"/> vertad	<input type="checkbox"/> vendar	<input type="checkbox"/> verdad

Un total de 66 alumnos de Infantil y 56 de Primaria solo acertaron entre el 50% y el 75% de los ítems, lo que, sin duda, representa niveles deficitarios al tratarse de alumnado universitario.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Parece evidente el déficit en lectura eficaz en el alumnado universitario de los grados de maestros. Solo el 50% del alumnado de Primaria (60 alumnos) y el 45% de Infantil (56 alumnos) se colocan en el nivel superior, lo que supone haber respondido con acierto a más del 75% de los ítems propuestos. Es necesario insistir en la facilidad de la prueba y en el nivel que debería tener el alumnado universitario para lamentar más los resultados. No es solo que el 10% del alumnado de Primaria se ubique en el nivel de emergencia (frente al 1.6% del alumnado de Infantil), sino el porcentaje tan bajo obtenido por quienes se encuentran en el nivel superior.

El estudio desarrollado por González *et al.* (2010), que compara los niveles de eficacia lectora entre alumnado universitario de Ciencias Técnicas, Ciencias Experimentales y Letras, y alumnado de Enseñanzas Medias, tanto de Ciencias como de Letras, confirma que el máximo de eficiencia lectora se alcanza en bachillerato. También constata la superioridad de los alumnos de bachillerato de Letras respecto a los de Ciencias, mientras que el alumnado universitario manifiesta, en general, una pérdida de la eficiencia lectora a lo largo del ciclo de estudios, algo que apenas se recupera con el avance de los cursos. Dicho estudio propone la inclusión de actividades que favorezcan, de manera explícita, la comprensión y eficiencia lectoras, en las carreras de Ciencias y de Letras, con objeto de que no decaiga la cota alcanzada en bachillerato.

Cuando un estudiante ingresa a la universidad, se espera que el desarrollo de sus habilidades lectoras haya alcanzado el nivel adecuado para enfrentar los estudios superiores. Sin embargo, y cada vez con mayor frecuencia, las instituciones de

educación superior han notado las dificultades de sus alumnos para comprender lo que leen (Sandoval *et al.*, 2010; Makuc, 2011; Maldonado, Sandoval y Rodríguez, 2012). Por ello, no nos sorprende que este tema despierte el interés de diversos investigadores (Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuelas, 2010; Martínez-Diez, Díaz y Rodríguez, 2011; Riffo y Contreras, 2012).

La investigación de Ochoa *et al.* (2019) para demostrar la eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora, aunque en niveles anteriores a la universidad, confirma que "... es posible lograr la mejora en la comprensión lectora en los niños a través de un trabajo consistente [...] con un abordaje didáctico apropiado, con material didáctico estimulante, con docentes capaces de sensibilizar a los estudiantes en la búsqueda y descubrimiento de significados" (p. 71).

Los resultados obtenidos en nuestro estudio coinciden con la experiencia de Neira, Reyes y Riffo (2014) con una muestra, sensiblemente inferior, compuesta de 40 estudiantes de primer año de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción, en Chile. El 70% de ellos de sexo femenino y el 30%, masculino. La edad promedio fue de veinte años y medio. Los resultados de ese estudio revelan que el nivel de comprensión lectora promedio de los estudiantes evaluados es bajo. Esto puede tener consecuencias en el desempeño académico de los sujetos y, tal vez, en la calidad de sus aprendizajes.

La responsabilidad de la universidad es evidente. González (1998), en su análisis de la comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales en Perú, sostiene que

la cantidad de lectores deficientes con perspectivas pedagógicas no muy buenas es muy alta, especialmente en los textos vinculados a las ciencias, las humanidades y la literatura. Aquí emergen dos responsabilidades. Una es la de la educación secundaria del país, que no logra realmente ninguno de los objetivos académicos para los que existe. El sujeto que egresa de ella tiene deficiencias lectoras. La segunda responsabilidad es de la universidad: debe enseñar a leer a sus alumnos iniciales y trabajar en tareas de comprensión lectora con mucho énfasis, en especial en el primer ciclo universitario (pp. 59-60).

Lo anterior, lejos de haber sido superado y pertenecer al recuerdo por el tiempo transcurrido, sigue siendo una triste realidad en el momento presente.

Por su parte, Marín *et al.* (2007) desarrollaron un estudio comparativo entre alumnado español (150 estudiantes de 4º curso de la licenciatura de Psicología de la Universidad de Murcia) y uruguayo (60 estudiantes de primer curso de la licenciatura de Psicología en la Universidad Católica del Uruguay). Todos los participantes afirmaron ser nativos de los respectivos países y haber seguido en su totalidad el proceso de escolarización en instituciones nacionales. Los autores confirmaron que, como la lectura eficiente en español tiene un componente muy importante, basado en el acceso al léxico ortográfico, la carencia de un número suficiente de representaciones en la memoria de trabajo podría interferir y dificultar el desarrollo de una lectura rápida y eficaz.

Los déficits, como se ha documentado, están generalizados en el estudiante universitario hispanohablante y se hace necesario e irrenunciable abordarlos por más que, hasta hace unos años, existiera el convencimiento de que no era cometido de la docencia en la universidad, ni tan siquiera una competencia que debiera figurar en los planes de estudio de los diferentes grados que se otorgan a nivel superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A. y Ferreres, A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico Porto Alegre, PUCRS*, vol. 3, núm. 39, pp. 352-361.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., DeBerni, R. y Comoldi, C. (2011). *Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Baddeley, A. D. (2010). Working memory. *Current Biology*, vol. 4, núm. 20, pp. 136-140. doi: 10.1016/j.cub.2009.12.014
- Barreyro, J.P., Burin, D. y Duarte, A. (2009). Capacidad de la memoria de trabajo verbal. Validez y fiabilidad de una tarea de amplitud de lectura. *Interdisciplinaria*, vol. 2, núm. 26, pp. 207-228.
- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Formoso, J. y Burin, D. I. (2017). El rol de la memoria de trabajo y la atención sostenida en la generación de inferencias explicativas. *Liberabit*, vol. 2, núm. 23, pp. 233-245. doi: 10.24265/liberabit.2017.v23n2.05
- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Formoso, J., Álvarez-Drexler, A. y Burin, D. I. (2016). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Suma Psicológica*, núm., 24, pp. 17-24. doi: 10.1016/j.sumpsi.2016.09.002
- Calderón-Ibáñez, A. y Quijano-Peñuelas, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, vol. 1, núm., 12, pp. 337-364.
- Canet-Juric, L., Urquijo, S., Richard's, M. y Burin, D. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, vol. 2, núm. 2, pp. 99-111.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Klowert.
- Cuetos, F., Arribas, D. y Ramos, J. L. (2016). *PROLEC-SE-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato, Revisada*. Madrid: TEA.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, Revisada*. Madrid: TEA.
- Defior, S., Gottheil B., Fonseca, L., Aldrey, A., Jiménez, G., Pujals, M., Graciela, R. y Serrano, F. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Madrid: Paidós.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. En M. J. Snowling y C. Hulme (eds.). *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 135-154). Oxford: Blackwell Publishing.
- Esquivel, I., Martínez, W., Córdoba, R. y Reyes, C. (2016). Memoria operativa y lectura comprensiva: medición con pruebas de amplitud lectora y tipo cloze en ámbitos pre y universitarios. *Apertura*, vol. 2, núm. 8, pp. 38-53. doi: 10.18381/Ap.v8n2.919
- Fernández, T., Rodríguez, P., Clavijo, F., Figueroa, V., Marques, A., Rodríguez, C. y Silveira, A. (2017). *Evaluación diagnóstica en lectura y matemática a estudiantes que ingresan a carreras de la UDELAR en el CURE, el Noreste y en las facultades de Psicología y Ciencias Económicas*. Montevideo: CSIC/Udelar.
- Ferreres, A., Abusamra, V., Casajús, A. y China, N. (2011). Adaptación y estudio preliminar de un test breve para evaluar la eficacia lectora (TECLE). *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, vol. 1, núm. 3, pp. 1-7.
- Ferreres, A., Casajús, A. y China, N. (2010). *Prueba breve para evaluar el nivel lector*. Presentado en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica

- Profesional en Psicología XVII. Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- García-Madruga, J. A. y Fernández, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*, vol. 39, núm. 1, pp. 133-158.
- Gernsbacher, M. A. & Kaschak, M. P. (2013). Text comprehension. En D. Reisberg (ed.). *The Oxford Handbook of Cognitive Psychology* (pp. 462-474). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Gómez-Veiga, I., Vila, J. O., García-Madruga, J. A., Contreras, A. y Elosúa, M. R. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, núm. 19, pp.103-111.
- González Moreyra, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, núm., 1, pp. 43-65.
- González, M. J. y Romero, J. F. (1999). ¿Influye el desarrollo de la producción fonológica en el aprendizaje de la lectura? *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, vol. 2, núm. XIX, pp. 61-68.
- González Trujillo, M. C., Roldán Segura, C., Arráez Román, D., Gutiérrez Palma, N., Segura Carretero, A. y Fernández Gutiérrez, A. (2010). Eficiencia lectora: comparación alumnos universitarios de Ciencias Técnicas, Ciencias Experimentales y Letras, y alumnos de EE.MM. En *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES a las Titulaciones Técnicas* (pp. 137-140). Granada: Godel Impresores Digitales, SL.
- Gutiérrez-Martínez, F., Ramos, M. y Vila, J. O. (2011). Memoria operativa, comprensión lectora, inteligencia y rendimiento escolar. Predominio del componente "fluido" en las medidas de memoria operativa. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, vol. 4, núm. 34, pp. 465-479.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, núm., 58, pp. 702-714.
- Iglesias-Sarmiento, V., Carriedo López, N. y Rodríguez Rodríguez, J. L. (2015). Updating executive function and performance in reading comprehension and problem solving. *Anales de Psicología*, vol. 1, núm. 31, pp. 298-309. doi: 10.6018/analesps.31.1.15811
- Irrazabal, N., Saux, G., Barreyro, J., Burin, D. y Bulla, J. (2015). La comprensión del texto digital expositivo en el aula virtual de aprendizaje. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 2, núm. 12, pp. 57-66.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Nueva York: Cambridge.
- López Escribano, C., Elosúa, M. R., Gómez-Veiga, I. y García-Madruga, J. A. (2013). A predictive study of reading comprehension in third-grade Spanish students. *Psicothema*, vol. 2, núm. 25, pp. 199-205.
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios Pedagógicos*, vol. 1, núm. 37, pp. 237-254.
- Maldonado, A., Sandoval, P. y Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Revista Folios*, núm. 35, pp. 33-47.
- Marín, J., Cuadro, A. y Pagán, A. (2007). Léxico ortográfico y competencia lectora. *Revista Ciencias Psicológicas*, vol. 1, núm. I, pp. 15-26.

- Marín, J. y Carrillo, M. S. (1999). Test Colectivo de Eficacia Lectora (TECLE). Documento no publicado, Universidad de Murcia, Departamento de Psicología Básica y Metodología.
- Martínez-Diez, E., Díaz, N. y Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, vol. 3, núm. 14, pp. 531-556.
- Miranda-Casas, A., Fernández, M. I., Robledo, P. y García-Castellar, R. (2010). Comprensión de textos de estudiantes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: ¿qué papel desempeñan las funciones ejecutivas? *Revista de Neurología*, vol. 3, núm. 50, pp. 135-42.
- Neira Martínez, A. C., Reyes Reyes, F. T. y Riffo Ocares, B. E. (2014). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Literatura y Lingüística*, núm. 31, pp. 221-244.
- Ochoa, E. M., Del Río, N. E., Mellone, C. y Simonetti, C. E. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, vol. 1, núm. 14, pp. 63-73.
- Outón, P. y Suárez, A. (2011). Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de segundo de educación primaria. *Revista de Investigación en Educación*, vol. 2, núm. 9, pp. 153-161.
- Pérez, A. I., Paolieri, D., Macizo, P. y Bajo, T. (2014). The role of working memory in inferential sentence comprehension. *Cognitive Processing*, vol. 3, núm. 15, pp. 405-413. doi: 10.1007/s10339-014-0611-7
- Perfetti, Ch. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, vol. 4, núm. 11, pp. 357-383. doi: 10.1080/10888430701530730
- Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1997). *PROLEC-SE. Evaluación de los procesos lectores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria y secundaria*. Madrid: TEA.
- Riedel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly*, vol. 4, núm. 42, pp. 546-567.
- Riffo, B. y Contreras, M. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de ciencias políticas. *Estudios Pedagógicos*, vol. 2, núm. 38, pp. 201-219.
- Rodríguez, P., Figueroa, V. y Fernández, T. (2016). Evaluación de competencias al ingreso a la universidad. *Temas de Educación*, vol. 1, núm. 22, pp. 13-32.
- Sandoval, P., Frit, M., Maldonado, A. y Rodríguez, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educación en Revista*, núm. 2, pp. 73-102.
- Saux, G., Irrazabal, N. y Burin, D. (2014). Comprensión de textos de ciencias en estudiantes universitarios: generación de inferencias causales durante la lectura. *Liberabit. Revista de Psicología*, vol. 2, núm. 20, pp. 305-313.
- Unsworth, N. & McMillan, B. D. (2013). Mind wandering and reading comprehension: Examining the roles of working memory capacity, interest, motivation, and topic experience. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, vol. 3, núm. 39, pp. 832-842.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit, Revista de Psicología*, núm. 11, pp. 49-61.