

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LAS LENGUAS, LAS ARTES Y EL DEPORTE**



TESIS DOCTORAL

**COMPETENCIA, ESTRATEGIAS
Y HÁBITOS LECTORES
DE MAESTROS
EN FORMACIÓN INICIAL**

Andrea Felipe Morales

Directores

Dra. D^a. María Elvira Barrios Espinosa

Dr. D. Cristóbal González Álvarez


MÁLAGA, 2015





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Andrea Felipe Morales

 <http://orcid.org/0000-0002-1191-1585>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS,
LAS ARTES Y EL DEPORTE



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

**COMPETENCIA, ESTRATEGIAS Y HÁBITOS
LECTORES DE MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL**

Andrea Felipe Morales

Directores: Dra. D^a. María Elvira Barrios Espinosa
Dr. D. Cristóbal González Álvarez

MÁLAGA, 2015

TESIS DOCTORAL

**COMPETENCIA, ESTRATEGIAS Y HÁBITOS
LECTORES DE MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL**

Andrea Felipe Morales

Universidad de Málaga

D^a. María Elvira Barrios Espinosa, doctora en Filología Inglesa, profesora titular, y D. Cristóbal González Álvarez, doctor en Filosofía y Letras, catedrático de E.U. del Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga

HACEN CONSTAR:

Que D^a. Andrea Felipe Morales ha realizado bajo su dirección, en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga, la tesis titulada “Competencia, estrategias y hábitos lectores de los maestros en formación inicial”, para la obtención del grado de Doctor.

Y que la citada tesis reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación pública.

Málaga, noviembre de 2015

Fdo. M^a Elvira Barrios Espinosa Fdo. Cristóbal González Álvarez

A mis hijos, mis mejores maestros.

*Tell me and I forget,
teach me and I may remember,
involve me and I learn.*

BENJAMIN FRANKLIN

AGRADECIMIENTOS

Sin lugar a dudas, son muchas las personas a las que debo un cálido agradecimiento. Conciliar estos últimos años la vida familiar con la académica ha supuesto un esfuerzo considerable –un largo cuatriatlón–, y quisiera dar las gracias de corazón a todos aquéllos que me han acompañado en el recorrido, allanándome el terreno abrupto, cada uno de distinto modo y en la medida de sus posibilidades.

A mi marido, por su enorme paciencia, su cariño infinito y su apoyo incondicional, sin los cuales difícilmente podría haber culminado este proyecto. Siempre le estaré agradecida por no haberme dejado desfallecer.

A mis tres hijos, porque el tiempo que he dedicado a esta tesis les pertenecía a ellos. Algún día espero que entiendan por qué mamá muchas veces –lamentablemente demasiadas– les decía que no podía jugar, con la mirada fija en el ordenador o perdida en montañas de papeles, como una ermitaña de la era digital.

A mis directores de tesis. A Elvira Barrios –mi brújula, mi faro, mi amiga–, por implicarse en cada hebra de esta tesis con una apasionada dedicación, por compartir conmigo tantos buenos ratos y permanecer a mi lado –incansable, paciente y comprensiva– en los momentos difíciles. Y a Cristóbal González, por demostrarme su aprecio, consideración y confianza durante tantos años, y por haberme dado la oportunidad de desarrollar mis ideas y de tomar mis propias decisiones.

A mi familia y a mis buenas amigas, por transmitirme sus ánimos, por sentirse orgullosos de mí y por hacerme notar que están

cerca, a pesar de la distancia. Especialmente a mi madre, que siempre ha creído en mi potencial y me ha inculcado desde temprana edad la importancia de fijarme metas y esforzarme por alcanzarlas; y a mi abuela materna, a la que se le han hecho eternos mis estudios y a sus 92 años le preocupaba la idea de no poder llegar a verme finalizar.

A los buenos maestros que tuve en mi infancia y juventud, que supieron transmitirme el amor por la lengua y la lectura. Esta tesis es el fruto de la labor que ellos empezaron mucho tiempo atrás.

A los expertos y colaboradores que me han dado soporte con su trabajo. A mi gran amiga Soledad Martín, por hacerme sugerencias sobre la redacción y señalarme las erratas; a Mihaela Tancheva, por escoltarme en la tediosa tarea de introducir los datos en el SPSS; a Francisca Rius por realizar los análisis estadísticos y ayudarme a desentrañarlos; a Ferran Fernández por llevar a cabo la maqueta final de la tesis y a Miguel Ángel Martín por sus amenas clases de estadística.

A Juan Delval, Kouider Mohktari y Anthony Applegate, por su amabilidad y por manifestarme su interés en este estudio.

Al profesorado y alumnado de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga por colaborar tan generosamente en esta investigación. Entre ellos, de manera destacada, al profesorado del Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte –en especial a Francisca Zaragoza, José Antonio Molero, J. Alejandro Rodríguez y Guillermina Jiménez– por su buena disposición, consejos y ánimos.

Al Centro Internacional de Posgrado y Doctorado de la Universidad de Málaga por concederme una ayuda doctoral para la realización de tesis por la publicación de contribuciones de calidad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	21
Justificación y relevancia del tema	21
Objetivos de la investigación	29
Estructura de la tesis	32
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	35
CAPÍTULO 1. COMPETENCIA LECTORA	37
1.1. El concepto de competencia y su evolución	37
1.1.1. Competencia lingüística	39
1.1.2. Competencia comunicativa	41
1.2. Comprensión/competencia lectora	44
1.3. La competencia lectora en PISA	50
1.3.1. Definición de competencia lectora	50
1.3.2. Las situaciones de lectura	53
1.3.3. Los textos	53
1.3.4. Los aspectos de lectura	57
1.3.5. Selección textual y elaboración de los ítems	58
1.4. Evaluación de la comprensión/competencia lectora	60
1.4.1. La comprensión/competencia lectora de adolescentes	60
1.4.2. La comprensión/competencia lectora de universitarios	62
CAPÍTULO 2. ESTRATEGIAS DE LECTURA	69
2.1. La metacognición y el proceso lector	69

2.2. Definición y taxonomía de las estrategias de lectura	71
2.3. Uso de las estrategias de lectura y comprensión lectora	74
2.4. Lectores competentes frente a lectores principiantes	76
2.5. Evaluación de las estrategias de lectura	78
2.6. Enseñanza de las estrategias de lectura	80
CAPÍTULO 3. HÁBITOS LECTORES	85
3.1. Los hábitos de lectura actuales	85
3.2. Los Nuevos Estudios de Literacidad	87
3.3. Lectura y motivación	90
3.4. Hábitos lectores de los universitarios	93
3.5. Docentes en formación y ejercicio ante la lectura	96
3.5.1. Perfil lector de los docentes	96
3.5.2. Influencia de los hábitos lectores de los docentes en sus prácticas de enseñanza	97
3.5.3. Influencia de las primeras experiencias lectoras y de las creencias en torno a la lectura del profesorado en sus prácticas docentes	101
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	105
CAPÍTULO 4. DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	107
4.1. Contexto de la investigación	107
4.2. Descripción de la muestra	108
4.2.1. Características generales	108
4.2.2. Información demográfica	110
4.2.2.1. Lugar de nacimiento	111
4.2.2.2. Titularidad del último centro educativo	111
4.2.2.3. Modalidad de acceso al grado	112
4.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de datos	113
4.3.1. Introducción	113
4.3.2. Test de Competencia Lectora para Universitarios	114

4.3.2.1. Test CLUni (Versión preliminar)	115
4.3.2.1.1. Descripción de la prueba	115
4.3.2.1.2. Validación	118
4.3.2.1.3. Consistencia interna	121
4.3.2.1.4. Análisis de los ítems	121
4.3.2.2. Test CLUNI (última versión)	121
4.3.2.2.1. Descripción de la prueba	122
4.3.2.2.2. Consistencia interna	126
4.3.2.2.3. Análisis de los ítems	126
4.3.3. Cuestionario de Competencia Lectora	126
4.3.4. Cuestionario de Estrategias Efectivas de Lectura (CEEL)	129
4.3.5. Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores	138
4.4. Procedimiento de análisis de datos	149
CAPÍTULO 5. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN	153
5.1. Introducción	153
5.2. Competencia lectora	153
5.2.1. Prueba de competencia lectora	154
5.2.1.1. Test CLUni (versión preliminar)	154
5.2.1.1.1. Resultados	154
5.2.1.1.2. Percepción de la dificultad de la prueba	155
5.2.1.2. Test CLUni	156
5.2.1.2.1. Resultados	157
5.2.1.2.2. Percepción de la dificultad de la prueba	159
5.2.1.2.3. Respuestas de los ítems	162
5.2.1.2.4. Resultados según el tipo de comprensión lectora	165
5.2.1.2.5. Resultados según la tipología textual	169
5.2.1.2.6. Comparación de los resultados obtenidos por los cursos 1º y 4º	180
5.2.2. Autopercepción de la competencia lectora	180
5.2.3. Dificultades al leer	185

5.2.3.1. Dificultades al leer palabras, párrafos y oraciones	186
5.2.3.2. Dificultades al leer distintos tipos de textos	188
5.2.4. Estrategias de resolución de dificultades de comprensión	191
5.3. Estrategias de lectura	196
5.4. Experiencias y hábitos lectores	202
5.4.1. Lecturas del verano pasado	202
5.4.2. Satisfacción asociada a la lectura	206
5.4.3. Autoconcepto de perfil lector	208
5.4.4. Tipología de lectores	211
5.4.5. Formación lectora recibida	215
5.4.6. Consideración de las primeras experiencias relacionadas con el aprendizaje de la lectura	218
5.4.7. Circunstancias y factores incentivadores del hábito lector	218
5.4.8. Experiencias lectoras en la Universidad	226
5.4.9. Expectativas ante la lectura	228
5.4.10. Modos de acceso a la lectura	231
5.4.11. Medios de acceso a la lectura digital	232
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	235
6.1. Conclusiones	235
6.1.1. Conclusiones referidas a la competencia lectora	235
6.1.2. Conclusiones referidas a las estrategias de lectura	241
6.1.3. Conclusiones referidas a las experiencias y hábitos lectores	244
6.2. Limitaciones de la investigación	251
6.3. Prospectiva investigadora	251
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
ÍNDICE DE TABLAS	277

ÍNDICE DE FIGURAS	283
ANEXOS	287
Anexo I: Instrumentos de recogida de datos	289
Anexo II: Ejemplos de respuestas abiertas de los cuestionarios	313
Anexo III: Análisis de varianza univariante (ANOVA) del Test CLUni	357
Anexo IV: Compendio de análisis estadísticos (soporte digital)	

INTRODUCCIÓN

Justificación y relevancia del tema

Son muchas las causas que han motivado que cada vez más adolescentes detesten la lectura y vean los libros como gigantes inaccesibles y amenazantes, como los molinos de viento de Don Quijote. Daniel Pennac (1993) plantea una serie de ideas que desembocan en un dilema: ¿qué ha pasado? ¿cómo se ha transformado el niño ávido de lectura en un adolescente que aborrece leer? El autor nos dice que cuando el niño es aún pequeño, los padres le leen cuentos, a él le gusta escucharlos y aún más, se llena de placer cuando empieza a descubrir la magia de las letras y comienza a dar sus primeros pasos lectores. A partir de este momento, los padres piensan que su trabajo ha concluido: exigen a su hijo que lea solo, que lo haga bien, y que comprenda y recuerde todos los detalles del texto; y lo apremian. Los padres “cuentistas” (*conteurs*), inconscientemente, se metamorfosean en “contables” (*comptables*), como denomina ingeniosamente el autor. El niño se aturulla y sus progenitores le castigan sin televisión, que se convierte en una recompensa, y la lectura pasa a ser una carga.

Hemos cambiado en el niño el deseo de leer/escuchar por la obligación de leer. Tenemos que leer al niño sin detenernos a cada instante para preguntarle si va entendiendo, disfrutando con él de la sonoridad de las palabras y de la intriga de los si-

lencios, de las sorpresas, las alegrías, las emociones... Leerle, en definitiva, dejándonos cautivar por “el brillo de unos ojos rebosantes de estrellas”¹ (Rosselló Bover, 2004). Sólo así, poco a poco, el pequeño se irá implicando cada vez más, hasta llegar a arrebatar nos el libro como si fuese un báculo para ir a sentarse de un salto –orgullosa y emocionada– en su flamante trono de lector. Al adolescente le cuesta mucho leer porque se lo hemos impuesto; el arte y el placer han de ser gratuitos, la lectura jamás ha de ser una imposición (Pennac, 1993). En palabras de Larrañaga (2004):

La lectura no se manda, se ofrece. Motivar la lectura no es sólo ejercitar de manera mecánica la técnica lectora, sino conseguir que los lectores la empleen como proceso comunicativo, que aprendan a usar los libros como páginas llenas de mensajes que podemos interpretar, poner en conexión con nuestra experiencia y extraer nuevas enseñanzas –no específicamente curriculares– de él, llevándonos al placer de disfrutar con su lectura, porque, sin ninguna duda, se lee por gusto, por pasión, no por obligatoriedad. (p. 19)

Como pone de manifiesto García de la Concha (2002), “el arte de leer no es un capítulo más de la educación y, menos aún, de la enseñanza, sino la base de ambas” (p. 60). Si pretendemos que la lectura llegue a ser un hábito, ésta ha de convertirse en una actividad cotidiana que se lleve a cabo de forma placentera, por ello, “el ambiente cultural, familiar y social será decisivo para la adquisición de los hábitos lectores” (Larrañaga, 2004, p. 20). A pesar de que es la escuela la que tiene la responsabilidad de enseñar a leer a los estudiantes, no es el único lugar donde deben desarrollarse los

1 Cita original: “la lluentor d’uns ulls vessants d’estels.”

hábitos lectores; la familia y la sociedad tienen un papel esencial en este proceso (Larrañaga, 2004; Palacios, Marchesi y Coll, 1991; Sánchez y Romero, 1997). Cerrillo, Utanda y Yubero (2000):

Enseñar a leer y escribir es relativamente fácil, pero no lo es tanto crear y consolidar hábitos lectores... Si aprender a leer ya requiere un esfuerzo, gozar con la lectura es una tarea larga que precisa de mucha paciencia. La expresión “el placer de leer” exige una explicación para evitar que se vacíe de significado: la lectura (esencialmente la lectura de textos literarios) sólo se convierte en placer cuando es activa, creativa y habitual; y para llegar a ello hay que recorrer un largo camino en el que son necesarios el rigor, la soledad, la disciplina y la constancia. El “placer de leer” se hace, pues, poco a poco; y somos los adultos los que tenemos que poner los medios para que los niños puedan llegar a tenerlo un día. (p. 3)

Ferreyro y Stramiello (2008) insisten, asimismo, en que “construirse como lector no es algo espontáneo como resultante del desarrollo humano y social, sino una construcción ligada, en gran medida, a las oportunidades, situaciones y experiencias por las que se atraviesa” (p. 1).

Como se expuso en un estudio reciente (Felipe y Barrios, 2015b), cabría pensar que los estudiantes que han llegado hasta el nivel universitario tienen una relación consolidada con la lectura, que son lectores motivados y comprometidos, y que leen con regularidad de una manera entusiasta guiados por una variedad de propósitos (Applegate y Applegate, 2004; Guthrie y Anderson, 1999). No obstante, la realidad es muy diferente, y se ha observado que un número creciente de estudiantes universitarios son “aletrados” (en inglés, *aliterate*; Agge, 2005; Aliagas, Castellà y Cassany, 2009; Beers, 1996; Mikulecky, 1978; Timmesch, 1983), es decir, que eligen no leer por carecer de motivación intrínseca a pesar de que tienen la habilidad cognitiva para

comprender información (Asselin, 2004). Harris y Hodges (1981, p. 11, citados en Scott, 1996, p. 195), definen *aliteracy* como una “lack of the-reading habit; especially, such a lack in capable readers who choose not to read”.² Este fenómeno adquiere una particular relevancia en el caso de los maestros en formación, ya que estos tendrán la responsabilidad de ser modelos que imitar por sus alumnos.

El perfil lector de un docente afecta sin duda a sus prácticas en el aula. Como señalan Granado y Puig (2014), “en las prácticas de educación lectora que propone un docente convergen el sujeto lector y el sujeto didáctico que como enseñante es” (p.94). Un profesor que no disfrute de la lectura, que la considere tan sólo un medio necesario para lograr resultados académicos, aunque se esfuerce por realizar actividades de fomento de la lectura, difícilmente podrá transmitir a sus alumnos un amor por la lectura que no comparte. Asimismo, si los profesores no han sido instruidos en una postura comprometida con la lectura por sus maestros, ellos no la poseerán y no la pondrán en práctica con sus alumnos, convirtiéndose este fenómeno en un bucle sin fin (Applegate y Applegate, 2004; Applegate et al., 2014). Este ciclo se caracteriza por el hecho de que el sistema genera estudiantes poco entusiastas y escasamente interesados por la lectura, algunos de los cuales se convertirán en docentes a quienes se responsabiliza del fomento de un gusto por la lectura que personalmente no experimentan (Draper, Barksdale-Ladd y Radencich, 2000; McKool y Gespass, 2009; Powell-Brown, 2003/2004).

Esta discordancia entre la misión que se encarga a los docentes de transmitir a sus alumnos el entusiasmo por la lectura y su propio grado de motivación y hábitos de lectura fue bautizado por Applegate y Applegate en una artículo de 2004 como “el efecto Pedro” (*Peter Effect*), en alusión a la historia bíblica en la que un mendigo

2 “ausencia del hábito lector; en especial, como una ausencia de lectores capaces que optan por no leer.” (Traducción de la autora)

le solicitó limosna al apóstol Pedro y éste le respondió que no podía dar aquello de lo que carecía (Hechos 3: 5-7). Sostiene Michèle Petit (1999) que, “para transmitir el amor a la lectura, y en particular a la lectura literaria, hay que haberlo experimentado” (p. 168). En este sentido, existe un consenso unánime entre los expertos en la convicción de que los docentes que no aman la lectura difícilmente podrán transmitir entusiasmo por ésta a sus alumnos (p. ej., Applegate y Applegate, 2004; Applegate et al., 2014; Benevides y Peterson, 2010; Draper et al., 2000; Granado, 2014). Applegate et al. (2014) argumentan esta dificultad:

only highly skilled actors can convey to children a love of reading that they do not possess, and as any seasoned teachers will note, their students are often incisive and brutally honest critics, certainly capable of discerning insincerity versus true affection for reading.³ (p. 125)

Por otra parte, una de las tareas que con mayor asiduidad se exige a los docentes en formación y demás estudiantes universitarios, es la lectura de textos académicos de distinta índole –manuales, artículos especializados, informes, etc.– que cumplen funciones varias tales como la introducción de nuevos conceptos, la ampliación de contenidos, la presentación de puntos de vista divergentes en torno a un mismo fenómeno, entre otros.

Tanto los textos que se les presentan a los estudiantes en la etapa universitaria –sofisticados y complejos desde el punto de vista conceptual y discursivo– como las tareas asociadas a ellos, plantean generalmente una mayor demanda cognitiva que aqué-

3 “sólo los actores altamente cualificados pueden transmitir a los niños el amor por la lectura que no poseen, y como cualquier profesor experimentado notará, sus estudiantes son a menudo incisivos y unos críticos brutalmente honestos, ciertamente capaces de discernir la insinceridad frente a un verdadero afecto por la lectura.” (Traducción de la autora)

llos a los que estaban expuestos en su etapa educativa anterior; esta circunstancia puede representar para algunos un escollo difícil de superar. De hecho, no son infrecuentes las quejas de profesorado de distintos puntos geográficos sobre las deficiencias del alumnado de reciente ingreso a la universidad en una competencia clave como es la de la lectura, cuya importancia reside en que es una capacidad instrumental indispensable para acceder a saberes y desarrollar capacidades propias de las enseñanzas universitarias (De Brito y Angeli, 2005; Echevarría, 2006; Echevarría y Gastón, 2002; Hernández Garre, 2009; Quintana, Raccoursier, Sánchez Guzmán, Sidler y Toirkens, 2007). En palabras de Delgado y Gullerová (2015):

En nuestra opinión, la competencia lectora es un complejo de habilidades y capacidades lectoras necesarias para el trabajo efectivo con el texto. No es solo la habilidad de leer palabras, frases y textos; significa también comprender todo lo leído, trabajar con el contenido y con la información obtenida para interpretarla y transmitirla correctamente y, sobre todo, para crear nuestras propias ideas a partir de la información obtenida, es decir, crear un nuevo conocimiento innovador a partir del conocimiento adquirido a través de la lectura. (p. 49)

A este respecto, es importante señalar que varios estudios han demostrado que muchos estudiantes universitarios experimentan dificultades al leer textos expositivos (Echevarría y Gastón, 2002; León y Peñalba, 2002; Wolfe, 2005), que son, precisamente –junto a los textos argumentativos–, los tipos de textos que de manera más frecuente se han de leer en las etapas de educación superior. Por ejemplo, en un contexto universitario próximo al nuestro, Echevarría y Gastón (2002) evidencian dificultades experimentadas por estudiantes universitarios de primer año al leer tipos textuales

expositivo-argumentativos; en concreto, los participantes del estudio obtuvieron resultados pobres en referencia a la captación de las ideas importantes del discurso y evidenciaron dificultades en cuanto a la extracción de inferencias a partir de lo explicitado en el texto.

Estos hallazgos son compatibles con los obtenidos en los estudios realizados por Pressley, El-Dinary y Brown (1992) y por Woloshyn, Willoughby, Wood y Pressley (1990) –también en un contexto universitario– quienes, además de desvelar que los estudiantes experimentaban dificultad para encontrar información en un texto y no monitorizaban si habían entendido la idea principal de un fragmento, encontraron que no adoptaban una actitud estratégica ni selectiva cuando estudiaban un texto con vistas a una prueba.

Echevarría (2006) apunta que para hacer frente a esta problemática –que califica como falta de autonomía lectora– no debemos pretender que los estudiantes desde un primer momento lleven a cabo una lectura independiente, a pesar de que estén en la etapa universitaria, ya que esto no soluciona sus dificultades sino que las acrecienta. Como explica la autora:

La falta de orientación resulta contraproducente para el fin que se pretende lograr, porque desalienta los intentos y no permite adquirir los recursos con los que afrontar estas dificultades. Si pretendemos un lector autónomo, que pueda autorregularse, es preciso que en un primer momento se le ayude desde fuera, de modo que pueda ir apropiándose de los instrumentos que mejoren su comprensión lectora. (p. 170)

Por tanto, desde la universidad –y no sólo en las etapas educativas previas– resulta necesario emprender medidas para resolver las deficiencias de comprensión lectora y de estrategias efectivas de lectura de las que adolecen los estudiantes universitarios.

Este cambio ya ha empezado a producirse en varias universidades, como señala Echevarría (2006):

Algunas universidades comienzan a tomar conciencia del problema y a asumir la responsabilidad de orientar a sus alumnos en aquello que la mayoría no sabe hacer bien. La tarea de interpretar textos no ha sido objeto de enseñanza en la universidad porque los profesores la presuponen como un mero instrumento (y no un saber en sí mismo), como una capacidad ya adquirida (y no en desarrollo) y como una práctica universal (y no específica). Es preciso que los profesores universitarios tomemos conciencia de que aprender una asignatura es aprender su discurso tanto como sus conceptos y que, por ello, es útil integrar en el currículo de las materias actividades para enseñar a interpretar los textos propios de cada dominio. (p. 170)

Munita (2014) concluye en su estudio que el creciente conocimiento de los bagajes lectores de los maestros en formación debería propiciar un avance en la investigación desde dos líneas: por una parte, una línea que dé “cabida a procesos de reflexión y problematización a partir de las propias experiencias lectoras del estudiante (Langlade, 2001)” (p. 474) y, por otra, una línea que proponga “itinerarios de lectura guiada que permitan ampliar y diversificar los intertextos del futuro profesor, trabajando así en la construcción consolidación de un *dominio* literario en sus historias personales.” (p. 474).

Las consideraciones expuestas llevaron a plantear como línea principal de esta investigación la evaluación de la competencia lectora que tienen los futuros docentes, el análisis de las estrategias efectivas de lectura que emplean y la profundización en las percepciones que tienen sobre diferentes aspectos de su relación con la lectura: la satisfacción que obtienen al leer, cómo consideran la formación lectora que han recibido y cómo recuerdan sus ex-

periencias lectoras (particularmente en cuanto a la influencia del colegio, el instituto, la universidad, el profesorado y la familia).

Hasta el momento, son escasos los estudios en nuestro país que se han centrado en la investigación de la correlación de estos aspectos en futuros docentes de Educación Infantil y Primaria (cf. Granado, 2014); entendemos, en consecuencia, que el presente estudio puede arrojar luz en un área de investigación apenas estudiada hasta la fecha.

Objetivos de la investigación

Con la intención de abordar la problemática referida, se determinó como objetivo general del estudio la identificación del nivel de competencia lectora –y las percepciones sobre ésta–, las estrategias efectivas de lectura y las experiencias, hábitos y prácticas lectoras de los futuros maestros de las etapas iniciales del sistema educativo. Para ello, se tomó como punto de partida una serie de preguntas a las que se espera responder a lo largo del estudio. Estos interrogantes pueden clasificarse en tres categorías, que se corresponden con los bloques temáticos que componen la presente investigación –la competencia lectora, las estrategias de lectura y los hábitos lectores–.

En primer lugar, se pretende averiguar el grado de competencia lectora que poseen los maestros en formación inicial, mediante la respuesta a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué resultados obtienen en una prueba objetiva de competencia lectora?
2. ¿Cómo perciben su competencia lectora?
3. ¿Se corresponde la autopercepción que tienen sobre su competencia lectora con los resultados que logran en una prueba objetiva?

4. ¿Con qué frecuencia encuentran dificultades para entender palabras, párrafos y oraciones?
5. ¿Qué grado de dificultad les plantean los diferentes tipos de textos?
6. ¿Qué resultados obtienen en cada uno de los tipos de comprensión lectora (superficial, y profunda y crítica) en una prueba objetiva?
7. ¿Qué resultados obtienen en los diversos tipos de textos en una prueba objetiva de competencia lectora?
8. ¿Cómo resuelven sus dificultades de comprensión?
9. ¿Son estadísticamente significativas las diferencias entre hombres y mujeres en la competencia lectora y los distintos aspectos de su autopercepción sobre ella?
10. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de competencia lectora y los diferentes aspectos de su autopercepción sobre ella entre los estudiantes que ingresan en el grado (1er. curso) y los que están a punto de finalizarlo (4º curso)?
11. ¿Son estadísticamente significativas las diferencias de competencia lectora y los diferentes aspectos de su autopercepción sobre ella entre los estudiantes del Grado de Educación Infantil y los del Grado de Educación Primaria?

En segundo lugar, se desea investigar el uso de estrategias efectivas de lectura que manifiestan los futuros docentes, guiadas por los siguientes interrogantes:

1. ¿Con qué frecuencia declaran usar estos estudiantes estrategias efectivas de lectura, tanto globalmente, como divididas entre las que se utilizan antes, durante y después de la lectura?
2. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas entre el uso de estrategias de lectura antes, durante y después de la lectura?

3. ¿Son estadísticamente significativas las diferencias en el uso de estrategias lectoras que hacen hombres y mujeres?
4. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en relación a las estrategias de lectura que emplean los estudiantes que ingresan en el Grado (1er. curso) y los que están a punto de finalizarlo (4º curso)?
5. ¿Son estadísticamente significativas las diferencias de estrategias de lectura entre los estudiantes del Grado de Educación Infantil y los del Grado de Educación Primaria?

En tercer lugar, se espera profundizar en las percepciones que tienen los futuros docentes sobre diferentes aspectos de sus experiencias y hábitos relacionados con la lectura, considerando las siguientes preguntas:

1. ¿Con qué perfil lector se identifican?
2. ¿A qué tipo de lector (según la terminología usada por Applegate et al., 2014) podrían adscribirse?
3. ¿Qué satisfacción obtienen al leer?
4. ¿Cómo consideran la formación lectora que han recibido en las distintas etapas educativas: Primaria, Secundaria y Universitaria?
5. ¿Cómo recuerdan sus experiencias lectoras (escolares y domésticas)?
6. ¿Cómo consideran sus experiencias lectoras en la universidad?
7. ¿Cómo perciben las influencias recibidas en referencia a los hábitos lectores?
8. ¿Consideran que alguno de sus maestros ha sabido transmitirles el amor por la lectura?
9. ¿Qué expectativas tienen ante la lectura?
10. ¿Cuáles son los modos de acceso a la lectura que utilizan con más frecuencia?

11. ¿Qué medios son los que emplean para acceder a la lectura digital?
12. ¿Son estadísticamente significativas las diferencias entre hombres y mujeres en las experiencias y hábitos lectores?
13. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en la relación con la lectura que tienen los estudiantes que ingresan en el Grado (1er. curso) y los que están a punto de finalizarlo (4º curso)?
14. ¿Son estadísticamente significativas las diferencias de experiencias y hábitos lectores entre los estudiantes del Grado de Educación Infantil y los del Grado de Educación Primaria?

Estructura de la tesis

Tras una breve introducción en la que se expone la justificación y la relevancia del tema tratado en esta investigación, los objetivos y la estructura de la misma, se ha organizado el contenido en dos partes: fundamentación teórica e investigación empírica.

La primera parte –la fundamentación teórica– se compone de tres capítulos en los que se hace una revisión de la literatura científica que sustenta la presente investigación.

El primer capítulo trata sobre las características de la competencia lectora, desde el concepto general de competencia hasta la competencia lectora en PISA y la evaluación de la comprensión/competencia lectora de adolescentes y universitarios.

El segundo capítulo versa sobre las estrategias efectivas de lectura. Después de una introducción sobre la metacognición y el proceso lector, se caracterizan tipos de lectores según su competencia lectora y se describen la evaluación de las estrategias y la vinculación de su uso con la comprensión lectora.

El capítulo tercero aborda los hábitos lectores en la actualidad, primero desde una perspectiva amplia, para pasar a centrarse en

la relación que mantienen con la lectura los estudiantes universitarios, en general, y los maestros en formación y en ejercicio, en particular, y cómo esta relación –su identidad lectora, primeras experiencias y creencias lectoras– afecta a las prácticas docentes de estos últimos.

La segunda parte –la investigación empírica– está conformada, asimismo, por tres capítulos, en los que se presenta la investigación de campo realizada.

En el capítulo cuarto se describen el diseño y el método de la investigación, en el capítulo quinto se muestran y discuten los hallazgos que se derivan de ella y en el capítulo sexto se exponen las conclusiones que se han extraído en referencia al tema estudiado.

El trabajo se cierra con las referencias bibliográficas consultadas y con los anexos que se han considerado pertinentes para complementar el contenido expuesto en el estudio. En el anexo I se presentan los instrumentos de recogida de datos elaborados para la investigación, en el anexo II se exponen ejemplos de las respuestas abiertas de los cuestionarios, en el anexo III se exhiben los resultados del ANOVA de la prueba de competencia lectora (*Test CLUni*) y en el anexo IV se recopilan el resto de los análisis estadísticos realizados. Éste último anexo se facilita en soporte digital con el fin de evitar la excesiva presentación de tablas en el libro.

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1

COMPETENCIA LECTORA

1.1. El concepto de competencia y su evolución

El concepto de *competencia* se ha convertido en uno de los referentes básicos de los actuales sistemas educativos europeos desde que la OCDE, en la propuesta *Definition and Selection of Competencies*, recogida en el documento *DeSeCo* (2003) y el Consejo de Europa, en su reunión de diciembre de 2006⁴, estableciesen una serie de recomendaciones que sitúan la educación por competencias como el eje fundamental de la formación permanente de las personas. En esta línea se han pronunciado en España tanto la *LOE (Ley Orgánica de Educación, de 2006)* como la *LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa)* y los correspondientes decretos que las desarrollan.

En el marco legislativo español actual –adoptando la definición de *DeSeCo*, 2003– se describe la competencia como “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”(BOE núm. 5, 29 de enero de 2015, p. 1). Se contem-

4 Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].

pla, pues, como la proyección en la práctica de un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal –a través del currículo–, como en los contextos educativos no formales e informales.

A efectos curriculares, la *LOMCE* (2013) adopta la denominación de competencias clave, definidas así por la Unión Europea: “las competencias que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (*Real Decreto 1105/2014*, p. 2). Estas siete competencias clave –una menos que las establecidas por la *LOE* (2006)– serían:

- a) comunicación lingüística;
- b) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
- c) competencia digital;
- d) aprender a aprender;
- e) competencias sociales y cívicas;
- f) sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; y
- g) conciencia y expresiones culturales.

La transversalidad, el dinamismo y su carácter integral son las características del aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje afecta a todas las áreas de conocimiento pero, dada la índole de nuestro trabajo, nos centraremos solamente en la *competencia en comunicación lingüística* –denominación curricular del concepto de *competencia comunicativa*– que posee una dilatada trayectoria en el ámbito de la Lingüística aplicada y de la Didáctica de la Lengua.

1.1.1. Competencia lingüística

La *gramática generativa* de Noam Chomsky (1965) –que ha tenido gran influencia en los estudios sobre el lenguaje, abriendo nuevas vías de investigación– supone una crítica a la obra de Skinner *Verbal behavior* (1957) y a su explicación de la adquisición del lenguaje como conducta aprendible y reforzada por la comunidad –es decir, del modelo conductista basado en estímulo-respuesta (E-R), que olvida las variables mentales responsables del lenguaje–. Según Chomsky existe una *gramática universal*, capacidad que todo ser humano posee por innatismo, y una *gramática particular* de cada lengua, que permite al individuo nacido en el seno de una lengua particular conocer qué producciones son aceptables y cuáles no a partir de una serie de reglas sintácticas. La revolucionaria teoría de Chomsky del innatismo –según la cual el ser humano posee al nacer una capacidad para el lenguaje– se apoya en la existencia de caracteres universales y en el hecho de que las personas cuando aprenden su lengua materna pueden comprender y producir desde muy temprana edad un número casi ilimitado de enunciados, lo que testimonia la intervención de factores internos; es decir, el lenguaje es una propiedad del código genético y los seres humanos están dotados de un hipotético mecanismo de adquisición, al que Chomsky llama *Language Acquisition Device* o LAD (Chomsky, 1965). Por tanto, la competencia lingüística chomskiana tiene un carácter más genético que social.

El autor pone énfasis en el componente sintáctico de la lengua. Es fundamental la distinción entre competencia lingüística y actuación. Para Chomsky, la competencia lingüística es el sistema de conocimiento de la lengua que posee un hablante nativo y la actuación sería el uso que el hablante hace de su lengua en las situaciones reales de comunicación. Así, cualquier individuo dotado de la facultad

de hablar es capaz de expresarse con corrección en su propia lengua e interpretar lo que otro individuo de su comunidad lingüística le pueda comunicar. La competencia lingüística está interiorizada y se exterioriza en cada acto lingüístico. Esta dicotomía es para el autor el primer requisito de la gramática generativa –conjunto de reglas que permiten generar todas y cada una de las manifestaciones lingüísticas de una lengua–. Asimismo existen dos tipos de reglas: las reglas de estructura de frase, jerárquicas, que generan la oración, y las reglas transformacionales, que se aplican desde la estructura profunda, donde reside el componente semántico –relacionado con el significado– a la estructura superficial, pudiendo generar diferentes estructuras de superficie o enunciados.

Esta teoría, puesta en cuestión por la preeminencia de la sintaxis, fue rectificada posteriormente por Chomsky con objeto de subsanar las insuficiencias que le atribuían –debidas según el autor a que las investigaciones se habían abordado desde la actuación y no desde la competencia–; que estaban basadas en considerar la sintaxis más importante e independiente, la denominada tesis de la autonomía formal –el estudio de la sintaxis es independiente del estudio del significado–, en detrimento de la semántica (significado) y de la pragmática (aspectos funcionales, comunicativos, etc.). Así, a partir de 1965 explica la gramática compuesta por sintaxis, semántica y fonología, siendo la sintaxis la más importante (Teoría Estándar).

A pesar de que la contribución de Chomsky supuso un gran avance en los estudios sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje –cambiando el enfoque, dando relevancia a la sintaxis, influyendo y estimulando las investigaciones posteriores que toman en consideración aspectos semánticos y pragmáticos–, las nuevas tesis cuestionaron sus limitaciones en cuanto que presenta rasgos ideales, ya que para que la comunicación sea efectiva no basta con el mero conoci-

miento de la lengua, sino que es necesario aprender los usos sociales que la comunicación comporta, y considerar los procesos mentales que se activan en la comprensión y producción del lenguaje.

1.1.2. Competencia comunicativa

Gracias a las aportaciones de disciplinas como la Psicolingüística, la Pragmática, la Filosofía del Lenguaje, la Sociolingüística y la Lingüística del Texto, entre otras, se desarrolla una nueva concepción de la comunicación lingüística de gran importancia para la Didáctica. Esta nueva concepción parte del concepto de *competencia comunicativa* propugnado por Hymes (1971a), según el cual, para poder usar la lengua con propiedad, no basta la mera competencia lingüística o conocimiento de la gramática, sino que es necesario estar capacitados para poder usarla oralmente y por escrito en las diversas situaciones sociales concretas que se presentan, con distintos objetivos e intenciones comunicativas ante una amplia variedad de interlocutores.

Según Hymes (1971a), saber “cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde y de qué forma” (p.21) afecta a la competencia comunicativa, que consiste en la capacidad de elaborar discursos que, además de gramaticalmente aceptables, sean también eficaces en una interacción social. Desde este planteamiento, adquirir una lengua consiste en aprender a usarla, comunicarse a través de ella, lo cual supone ampliar el enfoque que la concibe casi exclusivamente como una materia de conocimiento y la estudia a través de la reflexión y el análisis gramatical.

Hymes (1971b), a partir de sus estudios de Sociolingüística y de Etnografía de la Comunicación –concretamente en su trabajo *Towards a Communicative Competence*– modifica la competencia

chomskiana, que hace abstracción de los rasgos socioculturales de la situación de uso. Decía Hymes:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. (p. 29)

A partir de los estudios de Hymes, fueron apareciendo nuevas matizaciones. Así, la Etnografía de la Comunicación (Gumperz, 1972) estudia el uso del lenguaje por parte de los miembros de un determinado grupo: la situaciones en que se produce ese uso, las estructuras de diverso orden que lo sostienen, las funciones a que sirve y las reglas que siguen los interlocutores, así como las variaciones que se observan entre diferentes grupos.

Posteriormente, otros autores han profundizado en el concepto. Canale (1983), discípulo de Hymes, establece una serie de competencias interrelacionadas constitutivas de la competencia comunicativa:

- *Lingüística*, incluye la capacidad innata que se posee como hablante de una lengua y el conocimiento de su gramática.
- *Sociolingüística*, consiste en el conocimiento de las normas socioculturales que regulan un acto comunicativo y lo adecuan a los distintos contextos lingüísticos.
- *Discursiva o textual*, gira en torno a las destrezas y los conocimientos necesarios para entender y originar un discurso según los principios de coherencia y cohesión.

- *Estratégica*, implica el uso de los recursos disponibles para la resolución de dificultades susceptibles de aparecer en una interacción comunicativa.

La *competencia sociocultural* de Van Ek (1986) incluye la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos marcos de conocimiento propios de una comunidad.

De lo anterior se desprende que la comunicación es una actividad compleja que supera el ámbito lingüístico y que debe ser objeto de estudio desde una perspectiva más amplia e interdisciplinar; en toda interacción de producción y recepción lingüística subyacen procesos comunicativos subjetivos que dependen del componente psicológico de los hablantes y que se producen en un tiempo y un espacio determinados, que influyen en la comunicación junto con otros factores externos.

En resumen, la competencia comunicativa sería la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Como señalan López Valero y Encabo (2013), el desglose analítico de la competencia comunicativa en saber y saber hacer que propusiera Coste (1978) implica la delimitación de los contenidos y los enfoques que debe desarrollar la Didáctica de la Lengua y la Literatura para cumplir su cometido.

Por otro lado, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) considera que la *competencia comunicativa* está comprendida por tres elementos: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, y asume que cada

uno de ellos incluye a su vez conocimientos, destrezas y habilidades. Las *competencias lingüísticas* “incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.”(p. 13); las *competencias sociolingüísticas* se relacionan con los condicionantes socioculturales del uso de la lengua y las *competencias pragmáticas* se refieren al uso funcional de los recursos lingüísticos en una interacción comunicativa.

Vemos pues que, a pesar de la abundante bibliografía y aplicaciones surgidas de la concepción de la competencia comunicativa, ésta es un concepto complejo (Widdowson, 1990), que incluye sucesivos matices de muy diversa índole.

1.2. Comprensión/competencia lectora⁵

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* incluye la comprensión lectora entre las actividades comunicativas de la lengua. El documento trata las actividades y estrategias de comprensión lectora y ofrece pautas para la fijación de objetivos y evaluación de esta destreza.

En la actividad de comprender el lenguaje intervienen diversos procesos lingüísticos y psicológicos, no sólo de descodificación de ideas explícitas sino también de las inferidas a partir del conocimiento del mundo universal, rescatadas de la memoria a largo plazo (MLP). Participan en la lectura, por tanto, mecanismos cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos, que permiten la interpretación y valoración personal del texto.

5 Este epígrafe y los siguientes son una ampliación de Felipe (2014).

Como describe Solé (1987a, 1992), leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto mediante el que el lector trata de satisfacer de una forma activa, procesando y examinando el texto, los diversos objetivos que motivan su lectura, siendo estos imprescindibles para que tenga lugar dicho proceso. El lector construye el significado del texto según sus experiencias y conocimientos previos y guiado por sus objetivos. Los objetivos del lector condicionan, por tanto, su lectura, a pesar de que el texto sea invariable, y son esenciales porque no sólo determinan las estrategias de lectura de las que depende la comprensión, sino que influyen en el control inconsciente que tenemos sobre este proceso (Solé, 1992), lo que Brown (1980) denomina “estado de piloto automático”.

Según Palincsar y Brown (1984), cuando se posee una cierta destreza para la descodificación, se produce la comprensión debido a tres condiciones:

1. que los textos estén bien escritos, con una estructura que resulte familiar al lector y con un nivel aceptable de sintaxis, estilo y coherencia;
2. que los conocimientos previos que posee el lector sean adecuados para el contenido del texto; y
3. que el lector recurra a las estrategias de lectura para aumentar la comprensión, detectar fallos en ésta y corregirlos.

Snow (2002), asimismo, define la comprensión lectora como “el proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a través de la interacción y participación con el lenguaje escrito” (p. 11). En esta definición, como explica la autora, los términos *extracción* y *construcción* se emplean para enfatizar que tanto la importancia como la insuficiencia del texto son factores determinantes de la comprensión lectora. Señala, además, que la comprensión consta

de tres elementos: el lector –y las capacidades, conocimientos, habilidades y experiencias que éste aporta al acto de lectura–, el texto –que ha de ser interpretado– y la actividad –en la que se incluyen los propósitos, procesos y consecuencias relacionadas con la lectura–. Estas tres dimensiones interactúan dentro de un contexto sociocultural más amplio que moldea y es moldeado por el lector.

Sánchez Miguel y García-Rodicio (2014) definen los tipos de comprensión. En la *comprensión superficial (texto base)*, el lector es capaz de entender lo que dice el texto mediante la selección y organización de su contenido, empleando escasamente sus conocimientos previos. Para que tenga lugar una *comprensión profunda (modelo situacional)*, no obstante, es necesario que el lector comprenda, además, el contexto situacional al que se refiere el texto; debe, por tanto, integrar sus conocimientos previos con la información contenida en el texto. Por último, la *comprensión crítica (o reflexiva)*, se manifiesta cuando el lector evalúa la “validez” de la fuente y solventa las inconsistencias que puedan producirse entre afirmaciones dentro de un mismo texto (o entre varios textos) o entre la información que aporta el texto y los conocimientos que ya posee. Estos tipos de comprensión se relacionan con los aspectos evaluados en los ítems de PISA, como podemos ver en la figura 1.

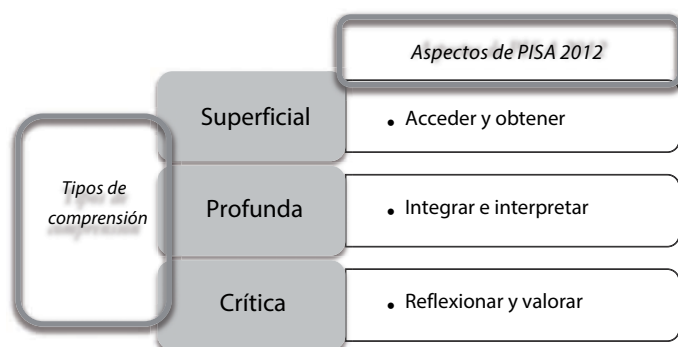


Figura 1. Correspondencia entre los tipos de comprensión y los aspectos de PISA 2012

Sánchez Miguel y García-Rodicio (2014) describen, asimismo, los procesos responsables de la comprensión: procesos locales y procesos globales (figura 2). Los *procesos locales* –que están dirigidos por los elementos específicos del texto conforme van apareciendo en el campo visual del lector– son tres:

1. *Decodificación*: Leemos palabras, activamos su significado y el de aquellos conceptos asociados con ellas.
2. *Proposición*: Componemos con esos significados léxicos una red de relaciones (agente-acción-objeto) que conforma las unidades básicas del significado.
3. *Integración lineal*: Una vez creada una proposición, emprendemos la elaboración de una nueva que debe conectarse a la anterior (p.89).

Los *procesos globales*, sin embargo, consideran generalmente el texto como un todo, por ejemplo, cuando se identifica el tema tratado y se construyen ideas más generales, prescindiendo de los elementos secundarios y deduciendo categorías con un grado más alto de abstracción. Los autores señalan, además:

Finalmente, hemos visto que realizamos inferencias para conectar localmente dos proposiciones (inferencias puente) o para encontrar una meta que dé sentido a todo lo narrado. Y de manera más básica, hemos también mencionado que cada vez que reconocemos una palabra en el texto y activamos lo que sabemos de ella en nuestra memoria, se propaga la activación de todos los elementos con los que está conectada en nuestra memoria (p.89).

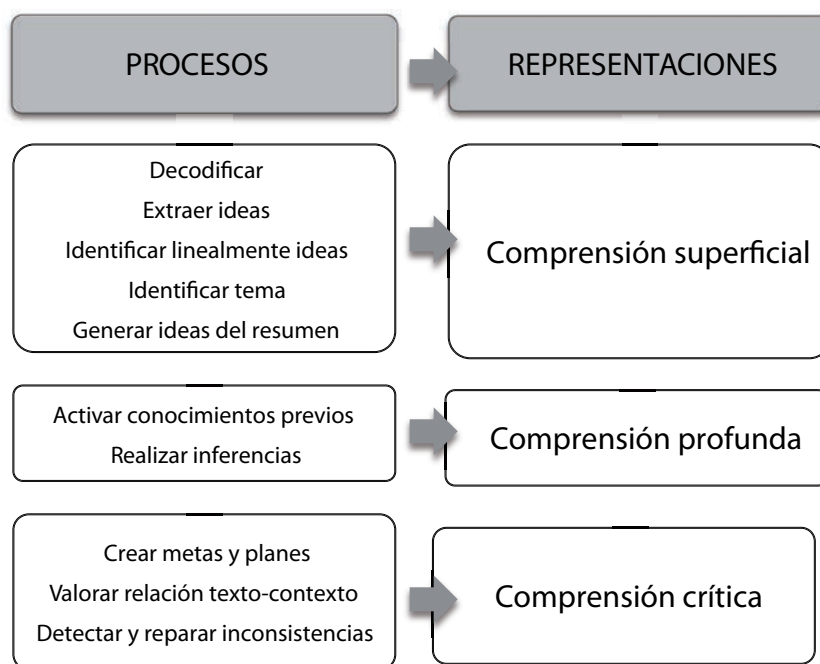


Figura 2. Modelo para entender la comprensión lectora (Sánchez Miguel y García-Rodicio, 2014, p.90).

Las diversas explicaciones del proceso de lectura pueden agruparse, asimismo, en dos modelos: el ascendente (*bottom up*) y el descendente (*top down*). En el modelo *ascendente* se entiende que para alcanzar la comprensión, el lector procesa el texto de una manera secuencial, comenzando por las letras, siguiendo por las palabras, las oraciones... En cambio, en el modelo *descendente*, el lector hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para formular hipótesis sobre el contenido del texto y recurre a éste para comprobarlas. El modelo *interactivo* reúne y simplifica ambos enfoques, por una parte los elementos que componen el texto (unidades léxicas, subléxicas y supraléxicas) crean expectativas en el lector de una manera ascendente pero, por otra parte, al mismo tiempo, el

significado global del texto genera unas conjeturas semánticas que el lector trata de verificar de manera descendente (Solé, 1992).

Cuando el lector verifica sus predicciones sobre el significado del texto, puede elaborar una interpretación y se produce la comprensión. Como señala Solé (1992), “cuando hipotetizamos y vamos leyendo, vamos comprendiendo, y, si no comprendemos, nos damos cuenta de ello y podemos emprender acciones necesarias para resolver la situación” (p. 27).

Las definiciones de los conceptos de lectura y competencia lectora han evolucionado al verse influidas por los cambios socio-culturales y económicos. El aprendizaje considerado como un *continuum* a lo largo de toda la vida, y no simplemente en los primeros años de ésta, ha modificado las concepciones sobre la competencia lectora: ya no se considera como una capacidad que tan sólo se adquiere durante la primera etapa escolar, sino que se entiende como un conjunto en constante evolución compuesto por conocimientos, habilidades y estrategias que han de ser desarrolladas por el individuo a partir de las experiencias y de la interacción social (OCDE, 2006).

En una sociedad en la que la creación y distribución del conocimiento y el acceso a éste se lleva a cabo con una rapidez de vértigo, no tiene sentido la necesidad de memorizar datos y enseñar hechos concretos como se venía haciendo tradicionalmente, sino que, por el contrario, cobra un papel relevante el desarrollo de los instrumentos para escoger y utilizar el conocimiento. La competencia lectora se convierte de este modo en una competencia básica, ya no sólo en el ámbito académico, sino también en cualquier actividad personal, laboral y social. La competencia en comunicación lingüística es imprescindible para el desarrollo del resto de competencias, por tanto, ésta y las demás han de perfeccionarse conjuntamente (Zayas, 2012).

1.3. La competencia lectora en PISA

El proyecto PISA –*Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes)*– es una evaluación internacional estandarizada que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) desde el año 2000 con el objetivo de evaluar la competencia en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias de estudiantes de 15 años de los países participantes. La evaluación se realiza cada tres años y hasta el momento se han llevado a cabo cinco ediciones: en 2000, 2003, 2006, 2009 y 2012.

El equivalente para adultos del proyecto PISA es el PIAAC –*Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la Población Adulta)*–, puesto en marcha en 2012 por la OCDE con la finalidad de valorar el nivel de conocimientos y el grado y distribución de destrezas de la población adulta durante su vida laboral (desde los 16 a los 65 años). Este programa, basado asimismo en el marco teórico de PISA, mide las destrezas cognitivas y las habilidades laborales básicas que permiten a las personas adultas participar en la vida social y económica. En su primera edición participaron un total de 26 países.

1.3.1. Definición de competencia lectora

En *La lectura en PISA 2009*, e igualmente en el informe de 2012, se define la competencia lectora como:

La capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial, y par-

participar en la sociedad (Ministerio de Educación, 2010, p. 34 y MECD, 2013, p. 54).

En esta concepción, como señala Zayas (2012), entran en relación tres elementos: el lector, los textos y los fines de lectura. El lector adapta su lectura a un fin, y a su vez, las distintas situaciones y fines de lectura determinan la aproximación al texto, y las características textuales condicionan las estrategias y destrezas que debe usar

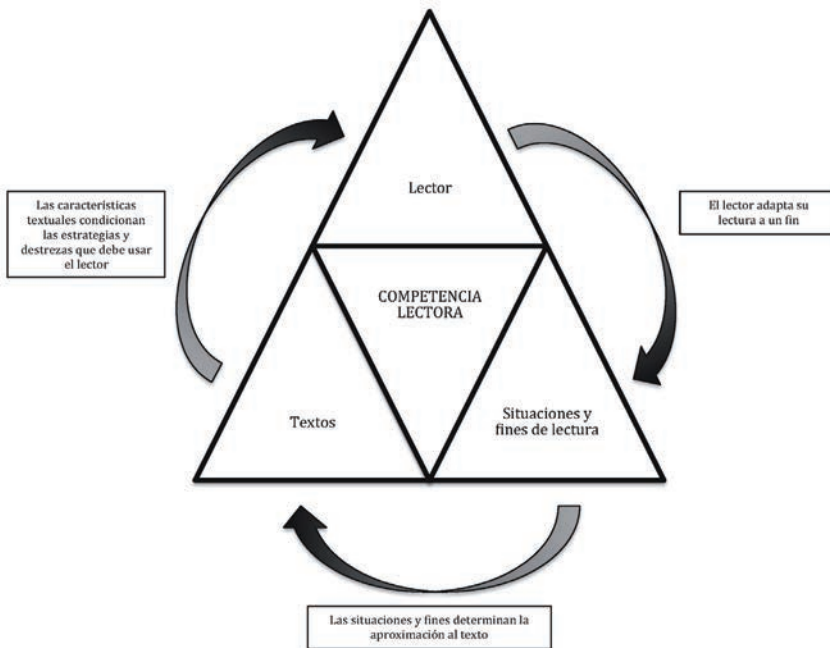


Figura 3. Elementos que entran en relación en la competencia lectora

En PISA 2012 (MECD, 2013), para diseñar los ejercicios que evalúan la competencia lectora, se tienen en cuenta tan sólo tres características básicas del proceso de lectura, ya que sería imposible abarcar en una misma evaluación sus múltiples matices. Estas características fundamentales son: la situación, el texto y el aspecto (figura 4).

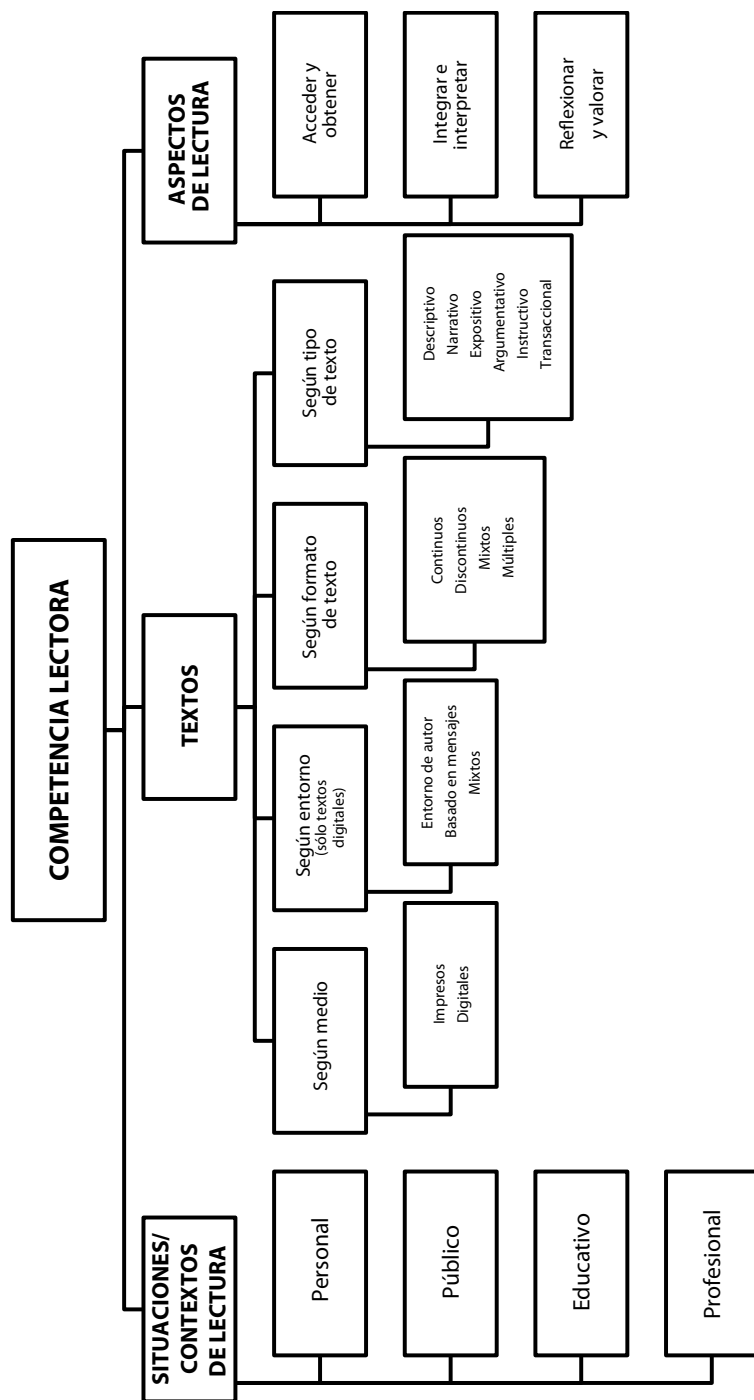


Figura 4. Esquema de la competencia lectora según PISA 2012

1.3.2. Las situaciones de lectura

El término *situación* no sólo hace referencia al lugar donde tiene lugar la actividad lectora, sino asimismo a la variedad de contextos y de finalidades de la lectura. Un autor escribe un texto considerando el público al que va destinado y con un fin determinado. PISA adapta del *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa, 1996) –en el que se habla de ámbito o contexto social– los cuatro usos en los que clasifica las situaciones de lectura: personal, público, educativo y profesional.

La situación *personal* comprende los textos que tienen como objetivo satisfacer los intereses personales de los individuos y mantener o desarrollar las relaciones con otros individuos (cartas personales, ficción, correos electrónicos, blogs tipo diario, textos informativos...). En la variable *público* el contacto con las personas es más bien anónimo; en esta categoría se incluyen los textos relacionados con actividades o inquietudes de la sociedad en general (documentos oficiales, webs de noticias, blogs tipo foro, anuncios oficiales...). Se considera un texto *educativo* al que está elaborado con fines instructivos (libros de texto, programas informáticos de aprendizaje interactivo...). Por último, un texto *profesional* es aquel que se escribe ligado a una actividad profesional (búsqueda de trabajo, anuncio laboral, instrucciones del lugar de trabajo...). No obstante, debemos tener en cuenta que en la práctica las cuatro categorías se superponen en los textos reales (MECD, 2013).

1.3.3. Los textos

En PISA 2009 (Ministerio de Educación, 2010) y PISA 2012 (MECD, 2013) se clasifican los *textos* según cuatro criterios: medio, entorno, formato de texto y tipo de texto (tabla 1).

<i>TEXTOS</i>	
Según <i>medios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Impresos • Digitales
Según <i>entorno</i> (Sólo textos digitales)	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno de autor • Basado en mensajes • Mixtos
Según <i>formato de texto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Continuos • Discontinuos • Mixtos • Múltiples
Según <i>tipo de texto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Descriptivo • Narrativo • Expositivo • Argumentativo • Instructivo • Transaccional

Tabla 1. Clasificación de los textos en PISA 2012

Según el *medio o soporte* los textos se dividen entre impresos o digitales (en PISA 2012 se sustituye el término “electrónicos” por el de “digitales”). Se diferencian principalmente en que los textos *impresos* tienen una lectura secuencial y el lector puede visualizar inmediatamente el texto completo, por lo que son textos fijos o estáticos. Los textos *digitales* (término que PISA 2009 y 2012 utiliza como sinónimo de hipertexto), en cambio, requieren una lectura no secuencial, se accede a ellos mediante una navegación personalizada y son, por tanto, variables y dinámicos. El lector generalmente desconoce, al iniciar la lectura, la extensión completa del texto (MECD, 2013). Zayas (2012) describe las diferencias entre los textos impresos y los textos electrónicos (o digitales):

- Los textos impresos tienen límites definidos: los electrónicos no, su existencia es variable y dinámica.

- La lectura de los textos impresos es secuencial: en cambio, en los electrónicos, el lector traza su propio itinerario.
- El lector tiene la posibilidad de visualizar la estructura en los textos impresos, pero en los electrónicos debe hacer un representación mental de la estructura superior del hipertexto.
- Los rasgos de género discursivo son reconocibles en los textos impresos y difusos en los electrónicos.
- Los textos impresos poseen indicadores de autoría y fiabilidad, en los textos electrónicos resulta difícil valorarlas. (p. 44)

Los textos digitales pueden clasificarse, además, según el *entorno*. En un entorno *de autor*, el lector tiene un papel meramente receptivo, no puede modificar el contenido del texto, en cambio, en un entorno *basado en mensajes*, el lector tiene un papel más activo, no sólo puede acceder a la información, sino que puede añadir sus comentarios, opiniones, experiencias... En definitiva, tiene la posibilidad de comunicarse bilateralmente. Los ejercicios de PISA que incluyen las dos modalidades se catalogan como *mixtos* (MECD, 2013).

Teniendo en cuenta el *formato*, los textos pueden ser continuos, discontinuos, mixtos o múltiples. Los textos *continuos* se componen de oraciones organizadas en párrafos. Elementos como los encabezamientos, la tipografía y los marcadores discursivos proporcionan pistas al lector para comprender la organización textual. La lectura de los textos *discontinuos*, por el contrario, no es lineal: el lector, para poder comprenderlos, necesita conocer las características y el significado de los distintos elementos visuales que lo componen (gráficos, tablas, índices, mapas, esquemas, etc.); si no comprende la forma, difícilmente podrá acceder al contenido. Los textos *mixtos* son conjuntos de elementos con formato continuo y discontinuo que se complementan. Los textos

múltiples son textos que han sido elaborados de manera individual y tienen sentido por sí solos, pero que se unen a otros con los que tienen alguna relación de diferente tipo (formal, de contenido, de contrapunto...) para una finalidad concreta, por ejemplo, en el caso de PISA, para la evaluación de la competencia lectora (MECD, 2013).

Según el *tipo de texto* –en una catalogación adaptada de Werlich, 1976– podemos clasificar los textos como:

- *Descriptivos*: la información hace referencia a las propiedades físicas de los objetos situados en el espacio. Suelen responder a la pregunta “qué”. Ejemplos: folleto, catálogo, mapa geográfico, etc.
- *Narrativos*: hace referencia a las propiedades de los objetos situados en el tiempo. Generalmente responden a las preguntas “cuándo o “en qué orden”. Ejemplos: novela, relato breve, obra teatral, biografía, tira cómica, crónica periodística, etc.
- *Expositivos*: la información se presenta en forma de conceptos o constructos mentales. El texto facilita una explicación sobre el modo en que los diversos componentes interrelacionan en un todo con sentido propio. Habitualmente responden a la pregunta “cómo”. Ejemplos: ensayo académico, mapa conceptual, entrada en una enciclopedia en línea...
- *Argumentativos*: presentan las relaciones entre conceptos y proposiciones. Normalmente responden a la pregunta “por qué”. Ejemplos: carta al director, anuncio en un cartel, comentarios de un foro en línea...
- *Instructivos*: proporcionan indicaciones sobre lo que hay que hacer. Ejemplos: receta, conjunto de diagramas donde se muestra un procedimiento para prestar primeros auxilios, instrucciones para el manejo de *software* digital...

- *Transaccionales*: se dirigen a lograr un objetivo concreto expresado en el texto. Ejemplos: correos electrónicos, mensajes de texto... (Ministerio de Educación, 2010, pp. 48–9)

No obstante, los textos generalmente abarcan más de una categoría textual. En un mismo texto es usual encontrar dos o más categorías, ya que los textos reales no suelen estar escritos con la intención del autor de limitarse a un género concreto. A pesar de ello, la clasificación textual teniendo en cuenta las características más distintivas de los textos es esencial para poder garantizar que un instrumento de evaluación de la competencia lectora sea representativo en cuanto a la variedad de lecturas (MECD, 2013).

1.3.4. Los aspectos de lectura

La última característica básica que tiene en cuenta PISA en la evaluación de la competencia lectora es la categoría de *aspecto* (o proceso de lectura⁶) que se refiere a los diferentes modos, finalidades y estrategias mentales que pone en funcionamiento el lector para acercarse al texto e interactuar con él. En PISA 2012 (MECD, 2013) son cinco los aspectos que sirven de guía para la elaboración de los ejercicios que evalúan la competencia lectora:

1. la obtención de información;
2. el desarrollo de la comprensión global;
3. la elaboración de una interpretación;
4. la reflexión y valoración del contenido de un texto; y

⁶ En *La lectura en PISA 2009* (Ministerio de Educación, 2010, p. 20) se emplea este término como sinónimo de aspecto.

5. la reflexión y valoración de la forma de un texto.

Estos aspectos, al no ser posible incluir suficientes ejercicios que representen a cada uno de ellos, se agrupan en tres categorías para facilitar la descripción de los resultados:

- *Acceder y obtener*: el lector ha de ser capaz de llegar al lugar donde se encuentra la información (especialmente en el medio digital) y seleccionar los datos que necesita.
- *Integrar e interpretar*: Mediante la integración el lector ha de comprender la coherencia del texto y, al interpretar, identifica las ideas o implicaciones que subyacen del texto o de una parte de éste. Con la integración e interpretación, el lector demuestra que ha adquirido una comprensión global del texto.
- *Reflexionar y valorar*: Este aspecto, al contrario que los procesos de lectura anteriores, implica recurrir a conocimientos y experiencias externas al texto y relacionarlos con éste, elaborando así una hipótesis, una comparación por similitud o contraste, y manifestando su propia evaluación (MECD, 2013).

1.3.5. Selección textual y elaboración de los ítems

En referencia a la selección de los textos y la redacción de los ítems para evaluar la competencia lectora, son especialmente útiles las pautas que exponen Mendelovits y Sainsbury en su conferencia *Cómo construir ítems de Lengua* (2013). Mendelovits explicó en dicha ponencia que un buen texto para PISA debe ser rico y atractivo, tener profundidad y captar la atención de los que se

examinan. Ha de tener, además, una dificultad óptima (no ser ni demasiado difícil para que el examinado no se rinda ni demasiado fácil para que no le cause aburrimiento), no debe plantear dificultades artificiales (tiene que ser un texto auténtico), ha de tratar de ser igual de accesible para todos los diferentes sujetos (ser justo e igualitario). Asimismo, un buen texto ha de intentar evitar ofender o crear una perturbación en los alumnos, por lo que no son apropiados algunos temas como la violencia, el racismo, la política o la religión, los malos modelos de comportamiento ni el lenguaje soez. Y, por último, es esencial que el texto ofrezca la posibilidad de crear preguntas profundas que permitan pensar.

En cuanto a la elaboración de un buen ítem, Sainsbury señaló que los ítems deben tener las siguientes características: reflejar el marco teórico, contemplar un aspecto central del texto, tener transparencia (preferiblemente ha ser más fácil de entender que el propio texto y nunca más difícil que éste), poseer igualdad (para no favorecer a determinados grupos) y tener un formato apropiado (un ítem de respuesta abierta o de respuestas múltiples).

En los ítems de respuestas múltiples, la propia pregunta (tronco) ha de ser clara, los sujetos deben ser capaces de entender la pregunta sin necesidad de leer las opciones de respuesta ni recurrir a la deducción de la correcta a través de un proceso de eliminación. Es preferible evitar el uso de palabras negativas en el tronco porque crean confusión. Sólo una de las alternativas debe de ser correcta, los distractores tienen que ser creíbles (se ha de prever en dónde pueden equivocarse o confundirse los sujetos), pero en ningún caso ciertos. Cada opción debe tener más o menos la misma longitud y la gramática debe encajar con el tronco. Sainsbury aconsejó, asimismo, elaborar ítems con cuatro alternativas de respuesta (una opción correcta y tres distractores) y conseguir que cada ítem sea independiente de los demás, para que el examinado no encuentre pistas en otra pregunta.

Los ítems abiertos (o de respuesta construida) se emplean habitualmente cuando la respuesta es directa (una única palabra, por ejemplo) y el texto no ofrece distractores plausibles, o bien en los casos en que los examinados deben mostrar una comprensión desarrollada integrando varias partes del texto (Mendelovits y Sainsbury, 2013).

1.4. Evaluación de la comprensión/competencia lectora

La evaluación y el análisis de la comprensión lectora de la infancia y la preadolescencia ha sido el foco de interés de numerosas investigaciones. No obstante, debido al objeto de nuestro estudio, nos limitaremos a describir tan sólo los trabajos e instrumentos que consideran a los estudiantes adolescentes y universitarios.

1.4.1. La comprensión/competencia lectora de adolescentes

No son demasiadas las pruebas de comprensión lectora aptas para evaluar a estudiantes con una edad superior a 14 años y sólo una de ellas, la *Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC)* (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá y Gilabert, 2011) se fundamenta en el marco teórico de PISA, aunque lo hace en versiones del informe previas a la edición de 2009, en la que se revisa especialmente el marco teórico de competencia lectora.

Los tests de comprensión lectora disponibles en español que incluyen la posibilidad de aplicarse en Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) y/o cursos superiores son:

- El *PROLEC-SE* (Ramos y Cuetos, 1999): que se compone de textos narrativos y expositivos y puede aplicarse hasta 4º

ESO. Se evalúa la comprensión mediante preguntas literales e inferenciales, y preguntas que requieren completar el esquema de un texto.

- La *Escala de Magallanes de Lecto-escritura* (TALE-2000; Toro, Cervera y Urío, 2000) es de aplicación individual, pero la parte de comprensión lectora podría aplicarse de forma colectiva. Puede evaluar hasta 4º ESO. El texto es expositivo y tiene la extensión de una hoja. Se compone de preguntas de elección múltiple.
- El *Test de Procesos de Comprensión* (TPC) (Martínez, 2008) –y su versión electrónica, el *Test Electrónico de Procesos de Comprensión* (Martínez, Vidal-Abarca, Gilabert y Gil, 2009)– evalúan sujetos de 10 a 16 años mediante dos textos expositivos y preguntas de elección múltiple con cuatro alternativas de respuesta.
- La *Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC)* (Llorens, Gil, Vidal-Abarca, Martínez, Mañá y Gilabert, 2011), puede aplicarse de manera individual o colectiva a alumnado de 1º a 3º ESO. Está compuesta por 5 textos, 3 con formato continuo y 2 con formato discontinuo (gráficos y diagramas) con un total de 20 preguntas elaboradas según el marco teórico de PISA 2000 (17 de ellas son de elección múltiple y 3 de respuesta breve). Dispone de una versión electrónica: el *e-CompLEC*.
- *Evaluación de la comprensión lectora. ECOMPLEC-Sec.* (León, Escudero y Olmos, 2012): puede aplicarse de forma individual o colectiva a alumnos de hasta 4º ESO. La prueba se compone de tres textos, dos de ellos son continuos (uno narrativo y otro expositivo) y uno mixto (los autores lo consideran discontinuo) con un total de 74 preguntas de elección múltiple con tres alternativas de respuesta.

1.4.2. La comprensión/competencia lectora de universitarios

La lectura para adquirir conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico en el nivel universitario requieren nuevas prácticas y nuevas funciones (Carlino, 2003; Cassany, 2006; Costa, 2006; Serrano, 2008). Martínez Solís (1997) y Stone Wiske (1999) (citados por Velásquez, Cornejo y Roco, 2008) consideran que en la educación universitaria, la comprensión lectora está relacionada esencialmente con tres aspectos: a) el proceso acelerado de renovación y diversificación de saberes, b) la revalorización de otras formas de aprender y de contextos de aprendizaje distintos a los tradicionales y c) la exigencia de un comportamiento flexible e intelectualmente propicio a nuevos aprendizajes de los universitarios egresados. Velásquez et al. (2008) destacan que:

La relación entre estos tres aspectos y un nivel de competencia lectora satisfactorio es innegable. Comprender grandes volúmenes de información, discriminar entre información apropiada y no apropiada, distinguir entre información relevante y aquella que es secundaria, captar la intención del autor del texto son habilidades fundamentales para los profesionales del siglo XXI (p.125).

Martínez Solís (1997, citado por Velásquez et al., 2008) señala, asimismo, que las principales dificultades que evidencian los universitarios en tareas de comprensión lectora son las siguientes:

- a) pérdida de los referentes;
- b) dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto;
- c) dificultades para identificar las ideas globales y la manera en que el escritor las ha relacionado a través de una estructura retórica determinada;

- d) dificultades para comprender los contextos situacionales que contribuyen a identificar los propósitos del autor; y
- e) dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión. (p. 126)

Estudios como el de Martínez Solís (1997) hicieron patente que los estudiantes universitarios no desarrollaron adecuadamente durante su formación escolar las estrategias necesarias para comprender textos de distinto tipo (tanto de temática general como académicos y especializados en su disciplina) (Velásquez et al., 2008). La necesidad de buscar una explicación que ayudase a paliar estas carencias suscitó en las últimas décadas un creciente interés por la evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes universitarios, siendo objeto de estudio de numerosas investigaciones, llevadas a cabo, principalmente, en universidades latinoamericanas.

Previamente a estas investigaciones, Violeta Tapia (1982) diseñó una prueba de comprensión lectora apta para Educación Secundaria y Superior –para edades de entre 12 a 20 años–, un test validado y estandarizado, que se compone de diez fragmentos expositivos y 38 preguntas principalmente de elección múltiple, a excepción de dos ítems que son de jerarquización y uno de *cloze*. En la prueba se entiende la lectura como una habilidad genérica que se manifiesta en la siguientes subhabilidades:

- *Información de hechos*: habilidad para reconocer la información del texto.
- *Definición del significado de las palabras*: habilidad para identificar el concepto de los términos de la lectura.
- *Identificación de la idea central del texto*: habilidad para identificar el tema principal del fragmento.

- *Interpretación de hechos*: habilidad para identificar el significado de partes del fragmento expresado con proposiciones diferentes.
- *Inferencia sobre el autor*: habilidad para identificar la intención, el propósito y el punto de vista del autor.
- *Inferencia sobre el contenido del fragmento*: habilidad para extraer una conclusión de un párrafo con diferentes proposiciones.
- *Rotulación*: habilidad para identificar el título apropiado al texto de lectura. (Tapia y Luna, 2008, p. 44)

Cabría señalar que cuatro de los textos que componen la prueba de Tapia, a pesar de tener sentido por sí mismos, son de interés exclusivamente regional, y en ellos se presuponen unos conocimientos previos del lector sobre Perú (su historia, su geografía...), sin los cuales la prueba se dificulta innecesariamente, por lo que se hace inviable su aplicación en otros contextos.

Años después, el también peruano González Moreyra (1998), realizó una investigación para valorar la comprensión lectora inferencial mediante el procedimiento *cloze* en una muestra de 352 estudiantes recién ingresados en dos universidades de Lima (una pública y otra privada). Los resultados del estudio mostraron que los alumnos son lectores dependientes en los textos básicos (informativos documentarios y numéricos) y lectores deficitarios en los textos literarios, humanísticos y científicos.

Más recientemente, las profesoras De Brito y Angeli (2005) constataron un nivel deficiente de comprensión lectora –en una muestra de 134 estudiantes universitarios de primer año de dos estados brasileños– mediante la aplicación de un instrumento tipo *cloze* cuya puntuación podía variar de 0 a 40 aciertos. Los participantes obtuvieron un promedio de 18,48 aciertos, una cifra por

debajo de lo esperable para esta etapa educativa. No hallaron diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora de los estudiantes, cuando se realizó la comparación entre las áreas de estudio (exactas, humanas y biológicas) y los sexos.

Igualmente, Arnoux (2007), con la intención de diagnosticar los problemas de los futuros docentes argentinos, diseñó y administró una encuesta sobre lectura y una prueba de comprensión y metacompreensión. La muestra del estudio estuvo compuesta por 65 estudiantes del último año de las carreras de formación de profesores de Secundaria. Se presentó a los alumnos un texto y un cuestionario de comprensión sobre éste, formulado para evaluar diferentes habilidades (comprensión macroestructural, reformulación y conocimiento previo). El análisis de los resultados evidencia que los futuros docentes tienen competencias metacognitivas bajas (obtuvieron una media de 5,04/10 puntos) y serias dificultades para hacer preguntas que conduzcan a la aclaración de problemas léxicos a partir de un texto escrito. A pesar de que los resultados en la prueba fueron deficientes, un 74% de los sujetos percibió la comprensión del texto como “muy fácil” y “normal” (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2007).

Velásquez, Cornejo, Valderrama y Roco (2008), por su parte, emplearon un diseño cuantitativo y semiexperimental para evaluar la comprensión lectora inferencial de estudiantes de primer año de carreras humanistas y del área de la salud de tres universidades chilenas (n=372). Para ello aplicaron una prueba estructurada validada por expertos compuesta por dos textos expositivos y 16 preguntas inferenciales (selección múltiple con 5 alternativas): léxicas, causales, macroestructurales, específicas y de intención de autor. Los resultados evidenciaron un bajo nivel de comprensión lectora: el rendimiento promedio de cada una de las carreras y de toda la muestra no alcanzó el 60%.

Ese mismo año, Irigoyen, Jiménez y Acuña (2008) presentaron la valoración de la competencia lectora de una muestra de 75 estudiantes del Programa Docente de Psicología de la Universidad de Sonora (México). El instrumento empleado estaba compuesto por cinco textos (extraídos de la asignatura Teoría Psicológica) con 24 preguntas (de opción múltiple con cuatro alternativas). Realizaron un segundo estudio escogiendo a 20 sujetos de la muestra inicial, a los que les aplicaron dos versiones de un instrumento de tipo *cloze* (con y sin referente). En el primer estudio encontraron puntuaciones dispares entre los diferentes textos, y en el segundo, puntuaciones más altas, sin dejar de ser insuficientes, en el instrumento con referente.

Asimismo, Calderón e Quijano (2010) analizaron las características de comprensión lectora en estudiantes universitarios en una muestra de 25 alumnos de las carreras de Derecho y Psicología de una universidad colombiana. Aplicaron un test *cloze* al alumnado y realizaron entrevistas a docentes. Los resultados del estudio indicaron que la comprensión de los sujetos se reduce a un nivel literal.

Por su parte, Maldonado, Sandoval y Rodríguez Alveal (2012) evalúan la comprensión lectora de un grupo de 91 estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica en una universidad del Consejo de Rectores (Chile). Para ello, aplican un instrumento –no facilitado en su artículo– sometido a valoración por expertos, con una validez de contenido de 0,57 y una confiabilidad de 0,66. El test –que requiere 90 min para su realización– se compone por 6 textos (3 de ellos literarios: poema, novela y diálogo teatral y 3 no literarios: artículo informativo, ensayo y columna de opinión) y 24 reactivos de respuesta cerrada de opción múltiple (13 que evalúan la inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad y 11 que valoran la interpretación del sentido de dife-

rentes partes del texto y/o de su globalidad). Tras el análisis de los datos obtenidos, los autores concluyeron que la comprensión lectora de los estudiantes participantes no aumentó con la formación universitaria.

Intuimos que la situación de los estudiantes universitarios en nuestro país no es muy diferente a la que evidencian los estudios citados –realizados en otros contextos: Perú, Brasil, Argentina, Chile y México–, sin embargo, no disponemos hasta el momento de investigaciones que lo corroboren.

CAPÍTULO 2

ESTRATEGIAS DE LECTURA

2. 1. La metacognición y el proceso lector⁷

Frente a la concepción tradicional de la lectura como proceso pasivo y estático que concebía la decodificación como habilidad básica disociada de la comprensión, a partir de los años 70 se entiende la comprensión lectora como un proceso interactivo y dinámico en el que el lector se implica activamente en la construcción del significado del texto (Goodman, 1967). Este movimiento provocó que se dirigiera el interés de la investigación hacia los procesos cognitivos, afectivos y motivacionales involucrados en la lectura, la cual ha llegado a establecer de manera concluyente que la metacognición –es decir, el conocimiento consciente, el control, la monitorización y la organización de estos procesos– juega un papel crucial en la comprensión lectora y es una característica definitoria del lector competente o experto (Alexander y Jetton, 2000; Guthrie y Wigfield, 1999; Pressley, 2000; Pressley y Afflerbach, 1995; Taraban, Rynearson y Kerr, 2000).

Flavell (1976) introdujo el término de metacognición y la definió como “one’s knowledge concerning one’s own cognitive pro-

⁷ Este epígrafe y los siguientes suponen una ampliación de la comunicación: “Estrategias metacognitivas de lectura de futuros docentes” de Barrios y Felipe (2015, diciembre).

cesses and outcomes or anything related to them” (p. 232)⁸, a cuya caracterización añade “the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective” (p. 232)⁹.

Habitualmente se diferencian dos dimensiones en la metacognición: el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición (Baker y Brown, 1984; Flavell, 1976, 1978; Veenman, 2005). La primera de ellas, el *conocimiento de la cognición*, comprende tres componentes que han sido denominados declarativo, procedimental y condicional (Jacobs y Paris, 1987; Paris, Lipson y Wixson, 1994).

El conocimiento *declarativo* es un conocimiento de tipo proposicional, que consiste en saber “qué”; un ejemplo de este tipo de conocimiento sería conocer lo que son determinadas estrategias de lectura como, por ejemplo, resumir, extraer inferencias o predecir el contenido. El conocimiento *procedimental* –relacionado con el “cómo”– es el “knowledge of how to execute procedures such as learning strategies” (McCormick, 2003, p. 80)¹⁰, por ejemplo, saber cómo resumir o extraer la idea principal de un texto; se trata de un conocimiento que requiere no sólo entender lo que son las estrategias de lectura sino saber, además, cómo usarlas. Por su parte, el conocimiento *condicional* hace referencia a saber el “porqué” –la justificación– de adquirir y utilizar una determinada estrategia, el

8 “el propio conocimiento relativo a los propios procesos y resultados cognitivos y todo lo relativo a ellos”. (Traducción de la autora)

9 “la monitorización activa y la consiguiente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos o datos en los que se apoyan, generalmente al servicio de alguna meta u objetivo concretos”. (Traducción de la autora)

10 “conocimiento sobre cómo ejecutar procedimientos tales como las estrategias de aprendizaje”. (Traducción de la autora)

cuándo y en qué circunstancias es apropiado usarla, y a saber valorar su efectividad. Es el conocimiento que tiene un lector de las estrategias más adecuadas para satisfacer los objetivos que se plantea al leer y el que le permite, además, reflexionar sobre el uso que se hace de las estrategias.

La segunda dimensión de la metacognición es la relativa a la función de *regulación de la cognición*, gracias a la cual “higher order process orchestrates and directs other cognitive skills” (Paris, Cross y Lipson, 1984, p. 1241)¹¹. En el ámbito específico de la lectura, esta regulación de la cognición incluye las estrategias de planificación, uso de las estrategias adecuadas, monitorización, revisión y evaluación de las mismas (Baker y Brown, 1984; Van Kraayenoord y Goos, 2003).

Como explican León, Escudero y Olmos (2012), autores del test *ECOMPLEC (Evaluación de la Comprensión Lectora)* (2012), la lectura (entendida como comprensión profunda) necesita una conciencia metacognitiva, a la que metafóricamente se refieren como “un vigilante que mantiene el control de la comprensión de las palabras y oraciones y que detecta cualquier problema proponiendo acciones para resolverlo” (p. 10) y que, en consecuencia, “se convierte así en otro elemento indispensable de las estrategias de lectura” (p. 10).

2.2. Definición y taxonomía de las estrategias de lectura

Cuando un lector emplea su conocimiento metacognitivo con la finalidad de emprender acciones –sean éstas observables o men-

11 “el proceso cognitivo de orden superior orquesta y dirige otras habilidades cognitivas” (Traducción de la autora)

tales– con las que comprender un texto de manera más efectiva, utiliza lo que se denominan estrategias de lectura, que pueden entenderse como procedimientos metacognitivos que el lector utiliza de manera intencionada y consciente para comprender un texto (Alexander y Jetton, 2000; Garner, 1987; Paris, Wasik y Turner, 1996). En palabras de Solé (1992):

las estrategias de comprensión lectora ... son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio (p. 70).

En el caso de la investigación que presentamos más adelante, se ha asumido la definición de Cantrell y Carter (2009), quienes –en un estudio en el que también se plantea investigar el uso de estrategias académicas de lectura– las caracterizan como: “the mental processes and procedures that readers purposefully evoke to enhance their comprehension of academic texts” (p. 199)¹².

Una de las clasificaciones de las estrategias de lectura más extendida es la que diferencia entre estrategias superficiales y aquellas que requieren procesamiento profundo (Alexander, 2005/2006; Murphy y Alexander, 2002; VanSledright y Alexander, 2002). Las primeras –*surface-level strategies*–, se orientan a salvar las dificultades que se van presentando al leer y procuran una comprensión literal del texto; ejemplos de este tipo de estrategias son la relectura de un fragmento, el ajuste de la velocidad lectora o el pasar por alto una palabra desconocida. Las segundas –*deep processing strategies*–, por su parte, son estrategias que implican un mayor grado de

12 “los procesos y procedimientos mentales que los lectores evocan intencionadamente para mejorar su comprensión de textos académicos”. (Traducción de la autora)

reflexión y persiguen personalizar, transformar o evaluar el texto; ejemplos de estrategias que requieren procesamiento profundo son el establecer relaciones con otros textos, representar gráficamente el contenido o identificar una idea subyacente.

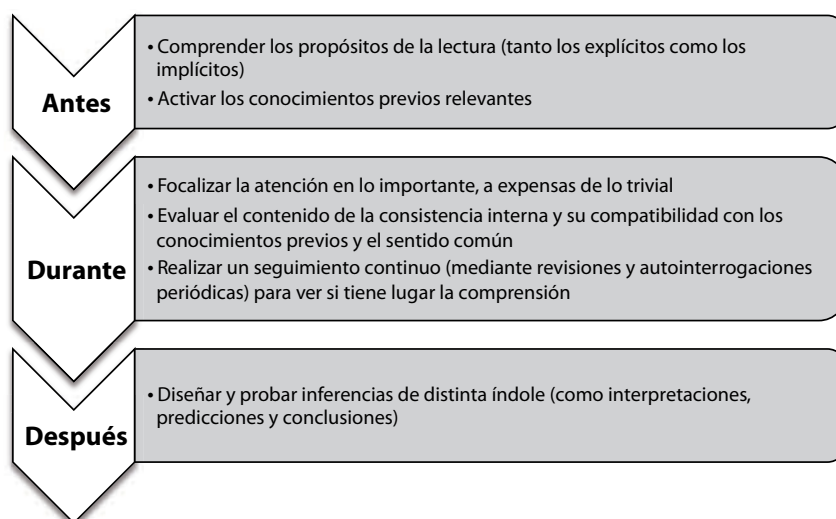


Figura 5. Actividades cognitivas incentivadas por las estrategias antes, durante y después de la lectura (basado en Palincsar y Brown (1984) y Palincsar, Brown y Armbruster (1984))

Palincsar, Brown y Armbruster (recogido en Palincsar y Brown, 1984; Palincsar, Brown y Armbruster, 1984) enumeran las actividades cognitivas que han de ser activadas o incentivadas mediante las estrategias –distribuyéndolas en antes, durante y después de la lectura– (figura 5).

Solé (1992) adopta este modelo y señala que, a pesar de que esta clasificación pueda parecer un tanto artificiosa, es una distinción más útil que otras porque “en ella se hace hincapié en que las

estrategias de lectura deben estar presentes a lo largo de toda la actividad” (p. 89).

Una clasificación diferente es la que proponen Mokhtari y Reichard (2002) a raíz de la revisión de la literatura, de la opinión de expertos y del análisis factorial aplicado al instrumento de autoinforme denominado Inventario de Conciencia Metacognitiva de Estrategias de Lectura –en inglés, *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARSİ)–. Las categorías resultantes, cada una de las cuales integra aquellas que Alexander (2005/2006) denomina estrategias superficiales y estrategias que requieren procesamiento profundo, fueron designadas estrategias *globales* –*Global Reading Strategies*– (orientadas a un análisis de conjunto del texto), *de solución de problemas* –*Problem-Solving Strategies*– (cuya función es la de solventar dificultades cuando el texto se complica) y estrategias *de apoyo* –*Support Reading Strategies*– (o estrategias que comportan el uso de materiales externos de referencia o estrategias de soporte, como el tomar notas, señalar determinada información en el texto o resumir la información importante).

2.3. Uso de las estrategias de lectura y comprensión lectora

Varios estudios han establecido la existencia de una relación entre la instrucción y la activación de determinados procesos metacognitivos de monitorización y autorregulación, y las distintas medidas relacionadas con la comprensión lectora (p. ej., Cataldo y Oakhill, 2000; Cerdán, Vidal-Abarca, Martínez, Gilabert y Gil, 2009; Hyönä, Kaakinen y Lorch, 2002; Mañá, Vidal-Abarca, Domínguez, Gil y Cerdán, 2009; Ponce, López, Labra, Brugellores y Tirado, 2007).

En cuanto a la relación entre el uso de estrategias y el nivel de desempeño en el contexto de la educación superior, recientes inves-

tigaciones han probado que existe una asociación entre el uso percibido de estrategias de comprensión y, por un lado, el rendimiento académico y, por otro, el rendimiento en pruebas de lectura.

A este respecto, el estudio de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991) reveló correlaciones significativas entre respuestas a ítems que abordaban estrategias de lectura de un cuestionario y rendimiento académico. Asimismo, Taraban et al. (2000) en un estudio en el que utilizaron un cuestionario cerrado conformado por 35 estrategias de lectura –muchas de las cuales son idénticas a las de nuestro estudio– concluyeron que las puntuaciones globales obtenidas por los participantes discriminan de manera fiable entre participantes con calificaciones académicas medias altas y bajas. Además, estos autores informan en ese mismo estudio que la puntuación relativa al uso percibido de estrategias diferencia asimismo entre participantes con un mayor y menor rendimiento en una prueba de lectura.

Por su parte, Linderholm, Therriault y Kwon (2014), en un intento de averiguar qué tipo de instrucción en lectura mejoraba la comprensión de textos científicos, llegaron a la conclusión de que la estrategia según la cual el participante se explica a sí mismo el texto en base a otras secciones del texto o bien su conocimiento previo mejoraba el rendimiento en una prueba de comprensión. En esta misma línea, algunos estudios han hipotetizado que las causas de un nivel deficiente de comprensión lectora es imputable a carencias en el uso de estrategias efectivas de lectura. Por ejemplo, De Brito y Angeli (2005), en una investigación con estudiantes universitarios de primer curso, constataron la existencia de un promedio de aciertos en la prueba de comprensión lectora que se situó en un 46,22% y sugirieron, como una de las posibles causas del preocupante nivel de comprensión lectora, “la falta de entrenamiento para el uso de estrategias, pues la competencia en lectura debería

ser desarrollada por medio de un proceso de enseñanza comprometida con el aprendizaje de estrategias y con modos eficientes de emplearlas en diferentes situaciones de lectura” (pág. 23).

2.4. Lectores competentes frente a lectores principiantes

La investigación centrada en identificar factores asociados a niveles distintos de comprensión lectora ha señalado que la diferencia entre lectores competentes o expertos y aquéllos con pobre capacidad de comprensión o principiantes estriba precisamente en el grado de consciencia y control que ambos grupos manifiestan sobre estrategias y procesos lectores, y en la activación y orquestación de recursos cognitivos que llevan a cabo antes, durante y después de la lectura (Alexander y Murphy, 1999; Baker y Brown, 1984; Dole, Duffy, Roehler y Pearson, 1991; Garner, 1987, 1990; Mohktari y Reichard, 2002; Pressley, 2000; Snow, Burns y Griffin, 1998).

Según estos autores, los *lectores competentes*, expertos o eficientes reaccionan de manera activa, constructiva y estratégica ante un texto escrito, son conscientes de los procesos requeridos en la obtención y construcción del significado de éste, emplean deliberadamente estrategias de comprensión y aplican sus conocimientos para comprenderlo y derivar inferencias. Típicamente, un lector competente tiene una intención o propósito en mente cuando lee, activa los conocimientos previos que tiene sobre el tema, presta atención a las características textuales y considera el procedimiento más adecuado para abordarlo antes de leer el escrito. En el transcurso de la lectura monitoriza regularmente su comprensión y, en el caso de que surjan dificultades, utiliza estrategias efectivas para solucionar el problema. Finalmente, una vez acabada la lec-

tura, reflexiona sobre el significado de lo leído y comprueba si ha satisfecho su propósito. Este lector, además, conoce y sabe utilizar una multiplicidad de estrategias de comprensión de manera premeditada, es capaz de modificar su estilo de leer en función de sus objetivos, hace predicciones sobre el discurso cuya veracidad comprueba más adelante y es capaz de calibrar la dificultad del texto y de actuar en consecuencia.

Como explica Solé (1992), los lectores expertos utilizan las estrategias de un modo inconsciente –durante el proceso de lectura se produce la comprensión, la información se procesa de un modo automático– hasta que el lector se encuentra con un obstáculo, algo que le resulta incomprensible, entonces se detiene, abandona el estado de “piloto automático” (Brown, 1980; Palincsar y Brown, 1984) para pasar a un “estado estratégico”, en el que es plenamente consciente de que debe realizar acciones para solventar sus problemas de comprensión. Por tanto, los lectores expertos no sólo comprenden, sino que saben cuándo no comprenden y llevan a cabo acciones para solucionarlo.

A diferencia de éstos, los *lectores principiantes*, incompetentes o con escasa experiencia poseen un limitado conocimiento metalingüístico sobre la lectura (Paris y Winograd, 1990), no son conscientes de que el uso de estrategias cognitivas les facilita la comprensión de un texto (Flavell y Wellman, 1977), afrontan la lectura sin activar procesos cognitivos coadyuvantes, monitorizan en menor medida su comprensión y emplean menos asiduamente estrategias de solución de problemas cuando se enfrentan a una dificultad o problema de lectura (Baker y Brown, 1984; Mokhtari y Reichard, 2002; Pressley y Afflerbach, 1995). Estos lectores tienden a centrarse, asimismo, en los procesos de decodificación frente a los que facilitan la construcción del significado del texto (Baker y Brown, 1984), demuestran un menor nivel de consciencia de sus

dificultades de comprensión (Garner y Reis, 1981) y tienen una menor probabilidad de detectar errores que se hayan podido cometer durante el proceso lector (Cross y Paris, 1988). Como resumen Paris y Jacobs (1984):

Skilled readers often engage in deliberate activities that require planful thinking, flexible strategies, and periodic self-monitoring. They think about the topic, look forward and backward in the passage, and check their own understanding as they read. Beginning readers or poor readers do not recruit and use these skills. Indeed, novice readers often seem oblivious to these strategies and the need to use them (p. 2083).¹³

2.5. Evaluación de las estrategias de lectura

Una de las cuestiones más polémicas referidas a la investigación sobre estrategias es la relativa al instrumento de medición o valoración de éstas. En primer lugar, los juicios de los informantes sobre lo que hacen –es decir, aquéllos en los que se basan los instrumentos de autoinforme tales como cuestionarios, escalas, entrevistas o recuerdo estimulado– no coinciden necesariamente con lo que hacen en realidad cuando leen y pueden estar mediados por el efecto de deseabilidad social (es decir, que los informantes respondan en función de lo que piensan que es apropiado o es-

13 “Los lectores expertos a menudo se involucran en actividades deliberadas que requieren planificación, estrategias flexibles y auto-monitorización periódica. Piensan en el tema, miran hacia adelante y hacia atrás en el pasaje y comprueban su propia comprensión mientras leen. Los lectores principiantes o malos lectores no reúnen ni emplean estas habilidades. De hecho, los lectores principiantes a menudo parecen ignorar estas estrategias y la necesidad de utilizarlas”. (Traducción de la autora)

perado que digan); y, en segundo lugar, el uso de las estrategias depende en gran medida de la situación, la finalidad, la materia y la tarea de lectura (Cromley y Azevedo, 2006; McNamara, 2011; Veenman, 2005). Por consiguiente, las herramientas que se basan en los juicios de los lectores sobre su propia práctica o comportamiento lector han sido puestas en tela de juicio y los estudios que se valen de ellas han de reconocer sus limitaciones. El uso de protocolos de pensamiento en voz alta, observaciones o cuestionarios directamente relacionados con una actividad o texto de lectura en cuestión han sido empleados para subsanar estas limitaciones que entrañan los instrumentos de autoinforme (Mañá et al., 2009; Martínez, Vidal-Abarca, Sellés y Gilabert, 2008; Schellings, 2011).

No obstante, se han utilizado extensamente escalas y cuestionarios en la investigación sobre el uso de estrategias de lectura, fundamentalmente por razones de practicidad para ser administrados a grupos de gran tamaño (p. ej., Akyol y Ulusoy, 2010; Matsumoto, Hiromori y Nakayama, 2013; Mokhtari y Reichard, 2002; Pereira-Laird y Deane, 1997; Scales y Rhee, 2001; Tsai, Ernst y Tally, 2010).

La mayor parte de estos cuestionarios valoran la frecuencia de uso de las estrategias –utilizando generalmente para ello una escala de Likert de entre 5 y 7 puntos que van desde “nunca” o “nunca o casi nunca” a “siempre” o “siempre o casi siempre”– y se basan en estudios previos sobre estrategias de lectura o combinan y/o modifican ítems procedentes de estudios anteriores (p. ej., Akyol y Ulusoy, 2010; Mokhtari y Reichard, 2002; Pereira-Laird et al., 1997; Scales y Rhee, 2001; Taraban et al., 2000; Tsai et al., 2010), tal como se ha hecho en el presente estudio. Por ejemplo, Taraban et al. (2000) usaron las estrategias de lectura descritas por Pressley y Affenbach (1995) y Wyatt, Pressley, El-Dinary, Stein, Evans y Brown (1993) (citados por Taraban et al., 2000, p. 289) para elabo-

rar su cuestionario de uso de estrategias de lectura compuesto de 35 ítems. Por su parte, Akyol y Ulusoy (2010) mencionan a Little (1999) y Forget (2004) (ambos citados en Akyol y Ulusoy, 2010, p. 879) como fuentes de las que se sirvieron para elaborar el cuestionario de 38 ítems que emplearon en su estudio.

En nuestro contexto, la *Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA)* de Puente, Jiménez y Alvarado (2009) es un instrumento que evalúa las funciones ejecutivas metacognitivas de los sujetos –niños hispano-hablantes de 8 a 13 años de edad– mientras éstos realizan tareas de comprensión lectora. El test se sostiene en la teoría de Flavell y en las pautas trazadas por Jacobs y Paris. La escala posee una estructura matricial (3 x 3) en la que se combinan tres procesos metacognitivos (planificación, supervisión y evaluación) y tres variables (tarea, persona y texto). Los ítems de *ESCOLA* son de elección múltiple con tres alternativas, cada una de las cuales representa un nivel distinto de conciencia lectora (bajo, medio y alto). Los estudios psicométricos revelan que la fiabilidad y la validez de la escala son adecuadas (Fernández Lozano, Jiménez Rodríguez, Alvarado y Puente, 2010).

2.6. Enseñanza de las estrategias de lectura

Según varias investigaciones al respecto, la enseñanza de estrategias cognitivas favorece el desarrollo de la cognición y el aprendizaje en una amplia gama de estudiantes (Veenman, Elshout y Busato, 1994); en concreto en el caso de las estrategias metacognitivas de lectura, Pressley y Gaskins (2006) argumentan que la instrucción en este tipo de estrategias está particularmente indicada para contribuir a la mejora de la comprensión en estudiantes con dificultades lectoras.

Solé (1992) subraya la necesidad de que los docentes enseñen a sus alumnos estrategias de comprensión y resalta que el motivo principal es la intención de hacer *lectores autónomos*, es decir,

lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a contextos distintos... (p. 70)

Serra y Oller (1997) destacan, asimismo, la importancia de integrar la enseñanza y aprendizaje de las estrategias lectoras no sólo en las disciplinas lingüísticas sino también en todas las áreas del currículo –partiendo de contextos reales de aprendizaje– (figura 6), ya que “la integración en el campo competencial del alumno de las estrategias lectoras le permitirá avanzar hacia la autorregulación de su propia actividad lectora” (p. 24). Los autores consideran, asimismo, que no pueden darse por concluidos los procesos de enseñanza y aprendizaje tras una serie de actividades, sino que, por el contrario, éstos “vendrán determinados por el propio continuum del proceso educativo, ... en el cual la lectura, al igual que otros procedimientos básicos, tiene una presencia constante y permanente” (p. 27).

En esta línea, diversas iniciativas de mejora de la comprensión lectora se han centrado en el desarrollo de estrategias de efectivas de lectura. Éste es el caso del estudio realizado por Echevarría (2006) en el que participaron estudiantes de primer curso de las Diplomaturas de Educación Social y Maestro de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco, que constató el efecto positivo en la comprensión lectora de una intervención enfocada a procu-

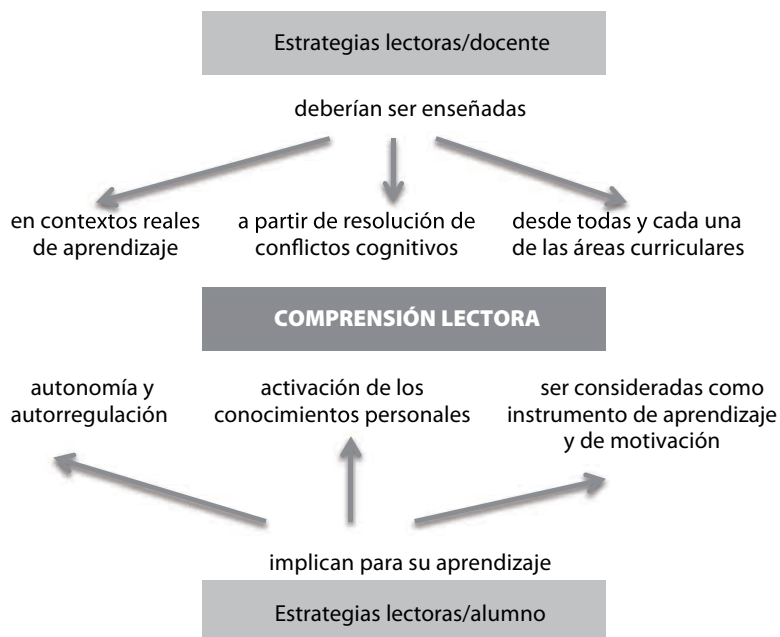


Figura 6. Enseñanza y aprendizaje de estrategias lectoras. Fuente: Serra y Oller (1997, p. 25)

rar la mejora de las estrategias generales de comprensión de textos complejos; la autora resume con estas palabras los progresos conseguidos:

Tras la intervención, los sujetos son capaces de establecer niveles de jerarquía entre las distintas informaciones y de llevar a cabo procesos de esencialización de la información aplicando para ello, no sólo estrategias simples de omisión de la información superflua, sino también otras más complejas que implican construir nuevas informaciones a partir de lo que en los textos se dice. Así mismo se muestran más capaces de identificar las principales relaciones lógicas que permiten conectar las distintas ideas dentro de una secuencia coherente y, a su vez, esta

percepción de la estructura del texto les permite construir una representación o modelo mental de la información leída más coherente y organizada. (p. 186)

Del mismo modo, Hong-Nam y Leavell (2011) indagaron sobre la conciencia metacognitiva, el uso de estrategias de lectura y la autopercepción del desarrollo del esfuerzo en lectores universitarios. Los participantes de su investigación –32 alumnos de una universidad de Texas– recibieron instrucción específica en estrategias de lectura durante un semestre y, previa y posteriormente, se les aplicó la escala MARSÍ (Mokhtari y Reichard, 2002), el *Personal and Academic Self-Concept Inventory* (PASI; Fleming y Whalen, 1990) y el *Individual Background Questionnaire* (IBQ), diseñado por los autores. Los hallazgos del estudio revelaron que la enseñanza de estrategias de lectura comportó un aumento significativo en el uso de estrategias de lectura global. Asimismo, tuvieron significación estadística las correlaciones entre las estrategias de apoyo y la ansiedad social, y las estrategias globales de lectura y la autoeficacia en matemáticas.

CAPÍTULO 3

HÁBITOS LECTORES

3.1. Los hábitos de lectura actuales

Como pone de manifiesto Steiner (2001), la alfabetización de los países desarrollados es sólo aparente; en la actualidad la lectura es una destreza que millones de personas poseen de un modo superficial, ya que muchas de ellas sólo leen con finalidades inmediatas y esencialmente utilitarias.

Así, Aliagas, Manresa y Vilà (2011) consideran que las numerosas investigaciones que se han venido realizando en las últimas décadas en torno a un lector que apenas lee y que tiene carencias lectoras –un lector “débil” (en la tabla 2 se presentan los términos que han utilizado diversos autores para referirse a este tipo de lector)– demuestran un creciente interés por conocer mejor las características que éste presenta y la evolución que sigue su actividad lectora, principalmente dirigidas a poder elaborar estrategias específicas para su desarrollo lector. Las autoras definen de este modo al lector “débil”:

Podríem definir-lo en paràmetres quantitativus com és algú que llegix poc o que no té gaire contacte amb els textos, la qual cosa pot arrossegar-lo cap a unes altres mancances lectores que li poden fer perdre l'interès i les ganes de llegir. Podríem definir-lo en paràmetres psicocognitius com aquell qui no ha desenvolupat l'habilitat dels qui considerem bons lectors o lectors crítics. Podríem, també,

conceptualitzar-lo en paràmetres qualitius com aquella persona reticent a la lectura que no s'ha apropiat dels valors associats a la pràctica lectora en la seva comunitat, independentment de si té dificultats o no per comprendre el que llegeix. (p. 7)¹⁴

Términos	Autores
<i>Faible lecteur</i>	Peroni, 1988 Bahloul, 1998 Petit, 1999
<i>Reluctant/resistant reader</i>	Chambers, 1968 Bintz, 1993 Guthrie, Alao y Rinehart, 1997
<i>Lecteur Récalcitrant</i>	Baribeau, 2004
<i>Struggling reader</i>	Reeves, 2004 Alvermann, 2006

Tabla 2. Diversas denominaciones del término lector “débil” (elaborada a partir de la información obtenida en Aliagas, Manresa y Vilà, 2011)

Como señalan Díaz Gómez y Gámez Armas (2003), debido a la percepción de descenso del hábito lector, los organismos públicos responsables de la Educación y otras entidades privadas del mundo

¹⁴ “Podríamos definirlo en parámetros cuantitativos como alguien que lee poco o que no tiene apenas contacto con los textos, lo que puede arrastrarle a otras carencias lectoras que le pueden hacer perder el interés y las ganas de leer. Podríamos definirlo en parámetros psicocognitivos como aquel que no ha desarrollado la habilidad de los que consideramos buenos lectores o lectores críticos. Podríamos, también, conceptualizarlo en parámetros cualitativos como aquella persona reticente a la lectura que no se ha apropiado de los valores asociados a la práctica lectora en su comunidad, independientemente de si tiene o no dificultades para comprender lo que lee.” (Traducción de la autora)

editorial efectúan de forma periódica encuestas para valorar la evolución de los hábitos lectores y culturales de la población, como es el caso de las encuestas cuyos datos se presentan en los informes *Hábitos de lectura y compra de libros en España* (2002–2013), realizadas anualmente para la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), con la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y la *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España* (2002/2003–2014/2015), elaborada con una periodicidad cuatrienal por el Ministerio de Cultura y la Fundación Autor. Díaz Gómez y Gámez Armas (2003) consideran que estos informes sonpreciados instrumentos que actúan como herramientas diagnósticas y que ayudan a desarrollar planes de fomento de la lectura.

3.2. Los Nuevos Estudios de Literacidad

Numerosas investigaciones en nuestro país han estudiado desde un punto de vista pedagógico la falta de interés por la lectura y el fracaso académico. La Psicología, por su parte, ha mostrado interés por la categorización de las estrategias lectoras que poseen (o de las que carecen) los “buenos” y los “malos” lectores. Y desde la Sociología se han referido las tendencias y prácticas literarias de los jóvenes (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009).

En el área interdisciplinar de los Nuevos Estudios de Literacidad (en adelante, NEL) comienzan a surgir estudios que tratan de ampliar el conocimiento que tenemos sobre las prácticas de lectura y escritura reales de los adolescentes, documentando la relación personal que estos mantienen con la lectura al margen del entorno académico (Aliagas et al., 2009; Barton, Ivanic, Appleby, Hodge y Tusking, 2007; Camitta, 1993; Cassany, Sala Quer y Hernández, 2008; Mahiri, 2003; Martí, 2008). Como señalan Aliagas et al. (2009), los NEL –cuya fundamentación teórica se basa en la Etnografía de la Comunicación y en las ideas vigotskianas– consi-

deran que “leer y escribir son actividades humanas específicas, es decir, situadas histórica, social y personalmente en la vida de cada individuo y comunidad, según sus intereses y necesidades.”(p. 99). Los autores añaden que:

En el mundo, pues, existen formas de leer y de ser lector que son socialmente estructurantes, y cada individuo se las apropia en un proceso de enculturación que es particular, íntimo y creativo. Esta idea lleva a engendrar dos conceptos analíticos que son clave en su formulación teórica y metodológica: el de *práctica letrada* y el de *identidad lectora*. (p. 99)

El concepto de *práctica letrada* incluye los patrones y actividades que describen el modo en que las personas consideran y hacen uso del texto en su vida, en cada contexto social y circunstancia específica (Aliagas et al., 2009; Barton, 1998). Estas prácticas se distinguen entre *prácticas letradas dominantes* –las que están legitimadas por una institución como un modo adecuado de usar el lenguaje– y *prácticas letradas vernáculas* –que son formas de lectoescritura privadas, informales y con un lenguaje no siempre estándar–.

Las prácticas letradas, como interacción social que son, se relacionan con las maneras específicas que tienen los individuos de interactuar con otros, con sus creencias, valoraciones y modos de sentir propios. En los NEL se denomina *identidad lectora* a este concepto subjetivo que se cimienta en tres estructuras: cognitiva, emocional y social (Aliagas et al., 2009).

Aliagas et al. (2009) definen su concepción de la dimensión de la *identidad lectora* de este modo:

... aquel proceso de individualización mediante el cual cada sujeto elabora, a través de la interacción con la cultura letrada de su comunidad, su propia perspectiva ante la lectura. Para nosotros, la construcción de una identidad lectora consiste en

el desarrollo de un punto de vista ideológico y emotivo sobre la lectura que de algún modo condiciona la manera de ser lector que adoptamos en cada evento letrado.

En la tabla siguiente se puede observar como describen estos autores los elementos que tienen una influencia significativa en el proceso de articulación de una actividad lectora: las prácticas y eventos letrados, la interacción social, las creencias y valores en torno a la lectura, y los conocimientos textuales, entre otros (tabla 3).

Prácticas letradas	<p>Las prácticas letradas dominantes de cada comunidad cultural, puesto que controlan las representaciones sociales sobre qué se debe leer, cómo y por qué.</p> <p>Las prácticas letradas vernáculas que cada individuo desarrolla al margen del canon, no reconocidas o menos valoradas académica y socialmente.</p>
Eventos letrados	<p>La suma de eventos letrados en los que un individuo participa a lo largo de su vida, dentro y fuera del contexto escolar; la calidad de cada experiencia y los sentimientos que se derivan (frustración, éxito, indiferencia, etc.).</p>
Interacción social	<p>La interacción social que se produce en cada uno de los eventos letrados y las relaciones interpersonales: el contraste de las ideas propias con aquellas implícitas o sostenidas en los discursos de los otros, especialmente de aquellos que representan roles de autoridad o complicidad en relación con uno mismo (familia, profesores, amigos, etc.).</p>
Creencias y valores	<p>Las creencias y valores que forjamos sobre la lectura, marcados por las representaciones dominantes de la misma y los usos sociales que les atribuimos.</p>
Conocimientos textuales	<p>La construcción de conocimientos textuales y el desarrollo de habilidades lingüísticas discursivas e interpretativas; la evaluación de los otros y el contraste con los otros.</p>

Tabla 3. Dispositivos que influyen en la forja de una identidad lectora (Aliagas et al., 2009, p. 100)

3.3. Lectura y motivación

La lectura –como describen Ferreyro y Stramiello– no es tan sólo “un estímulo para la inteligencia, la sensibilidad y la imaginación, sino que las promueve simultáneamente.” (2008, p. 3) Podemos considerar como incuestionables los beneficios de la lectura; incluso la mayoría de los que afirman no realizar esta actividad coinciden en verla como algo positivo. Son interesantes las palabras de Gilardoní (2006) al respecto:

Leer no sólo amplía el conocimiento, sino que también le permite al lector vivenciar emociones que van más allá de la mera comprensión de un texto. Por otro lado, la relación que existe entre lectura y rendimiento intelectual es estrecha, pues ésta influye en el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje a través de la potenciación de la expresión oral y escrita, lo cual torna el lenguaje más fluido. De esta forma, junto con aumentar el vocabulario y mejorar la ortografía, facilita la exposición del pensamiento. (p. 14)

Algunos expertos se han referido a los lectores ideales como lectores comprometidos que leen de forma regular y con entusiasmo llevados por una variedad de propósitos (Applegate y Applegate, 2004; Guthrie y Anderson, 1999). Es objeto de interés la motivación que mueve a los lectores comprometidos (Applegate y Applegate, 2004; Metsala y McCann, 1997), ya que es una de las variables más importantes para explicar la conducta lectora. Como apuntan Guthrie y Wigfield (1999):

La construcción del significado durante la lectura es un acto motivado. Un individuo que interactúa con un texto con el propósito de comprenderlo se comporta intencionalmente. Durante la lectura, el individuo actúa deliberadamente y con

un propósito. ... Por lo tanto, una explicación en términos motivacionales es crucial para una explicación del acto de leer. (p. 199; citados por Díaz Gómez y Gámez Armas, 2003)

Para Guthrie y Wigfield (1999, citados por Díaz Gómez y Gámez Armas, 2003), son cinco los procesos motivacionales que adquieren importancia para la conducta lectora, y –como han demostrado varias investigaciones– un nivel alto en estos conlleva un mayor rendimiento lector (Anderson, Wilson y Fielding, 1988; Cipelewski y Stanovich, 1992; Gottfried, 1990; Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox, 1999). Estos procesos son:

1. Las *metas de aprendizaje de la tarea*, que se refieren a la naturaleza de las intenciones del lector al interactuar con el texto.
2. La *motivación intrínseca*, es decir, la dedicación a la lectura por la propia satisfacción que ésta puede proporcionar.
3. La *auto-eficacia*, que es la percepción por parte del lector de que está capacitado para leer con éxito.
4. El *interés personal*, considerado como la apreciación positiva de los contenidos del texto.
5. Las *creencias transaccionales* sobre la lectura, que suponen la certeza de que los valores personales, las creencias y la propia idiosincrasia son esenciales para la lectura.

Guthrie et al. (1999) simplifican la clasificación anterior en tan sólo dos componentes motivacionales: extrínseco e intrínseco. En primer lugar, el componente *extrínseco* tiene que ver con la lectura como una actividad instrumental cuyo objetivo consiste en recabar información u obtener un beneficio, como el reconocimiento social. En segundo lugar, el componente *intrínseco*, se relaciona con los aspectos más lúdicos de la lectura, la curiosidad y el interés por esta actividad en sí misma. Como señalan Applegate y Applegate

(2004), “another dimension of intrinsic motivation is the presence of an effective implicit model of reading or a system of beliefs that affects a reader’s goals and strategies for reading” (p. 554)¹⁵.

Los lectores intrínsecamente motivados se comprometen con la lectura voluntariamente y disfrutan satisfaciendo su curiosidad; incrementan el tiempo dedicado a leer, por lo que realizan una mayor cantidad de lecturas que otros estudiantes y esto conlleva una mejora significativa del rendimiento lector (Wigfield y Guthrie, 1997). Gilardoní apunta (2006):

Por otro lado, la lectura aumenta el bagaje cultural; proporciona información, estimula y satisface la curiosidad intelectual y científica, despierta aficiones e intereses, desarrolla la capacidad de juicio, de análisis y de espíritu crítico. Al potenciar el rendimiento académico se fomenta el esfuerzo exigiendo una cuota de voluntad, puesto que el acto de leer exige una participación activa y dinámica. El lector es protagonista de su propia lectura, no es un sujeto pasivo. Al potenciar la capacidad de observación, de atención y de concentración se facilita la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad, puesto que durante la lectura se recrea y vivencia aquello que el escritor ha creado para el lector. (p. 14)

En 1978, Rosenblatt describió las posturas estética y eferente. Al lector con una postura *eferente* tan sólo le preocupa obtener información de la lectura; sin embargo, el lector con una postura *estética* va más allá, tiene una actitud activa frente a la lectura, se sumerge en el texto para experimentar como propias las situaciones que viven los personajes (Applegate y Applegate, 2004). Applegate y

15 “otra dimensión de la motivación intrínseca es la presencia de un modelo implícito efectivo de lectura o un sistema de creencias que afecta a las metas del lector y a sus estrategias de lectura.” (Traducción de la autora)

Applegate (2004) consideran que la postura estética de Rosenblatt se conecta con la visión de Lewis (1961): “In reading great literature I become a thousand men and yet remain myself... I see with a myriad eyes, but it is still I who see” (p. 141; citado por Applegate y Applegate, 2004, p. 554)¹⁶.

3.4. Hábitos lectores de los universitarios

Recientes estudios coinciden en poner de manifiesto los cada vez más insuficientes hábitos lectores de los estudiantes universitarios (Alonso y Lobato, 2004; Cornejo, Roble, Barrero y Martín, 2012; Gilardoní, 2006). Algunos autores (García Delgado, 2011; Roca, 2005), asimismo, tratan de hacer una llamada de atención para promover un cambio en la universidad y en las prácticas de sus docentes que, hasta el momento, han escogido asumir las deficiencias del alumnado en este aspecto y adaptarse a ellas –en vez de tratar de resolverlas–, posiblemente por la extendida creencia de que esta labor no les corresponde a ellos sino al profesorado de las etapas educativas previas.

Un ejemplo de estas investigaciones es el estudio descriptivo sobre los elementos que influyen en el fracaso universitario realizado con 180 estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad de Huelva, en el que Alonso y Lobato (2004) concluyen que el alumnado participante tiene unos hábitos de lectura escasos, que se reduce tan sólo a libros de lectura obligatoria para la carrera.

Gilardoní (2006) denuncia, también, unos hábitos lectores deficientes en la población analizada (834 alumnos universitarios chilenos), en la que un 33% afirma no leer nunca, casi nunca u oca-

16 “Al leer buena literatura me convierto en un millar de hombres y, sin embargo, sigo siendo yo mismo ... veo con una miriada de ojos, pero sigo siendo yo el que mira.” (Traducción de la autora)

sionalmente; a pesar de que el 91% de los estudiantes dice considerar la lectura como una actividad positiva. La autora destaca que la lectura entre los universitarios se vincula más a su función referencial que a la estética.

Para Roca (2005, citado por Cornejo y Roble, 2012), la escuela y la universidad deberían fomentar el placer por la lectura de textos de divulgación científica con el objetivo de estimular la capacidad crítica de los estudiantes. Se ha optado, en cambio, por proporcionar al alumnado –cada vez menos motivado y con más dificultades de comprensión– materiales más simples y adaptados, que les requieren una lectura meramente literal del texto.

Larrañaga y Yubero (2005) introducen el concepto de *falsos lectores* para designar a los lectores que están en un punto intermedio entre el perfil de estudiante universitario no lector y el lector. Los falsos lectores leen de vez en cuando pero se escudan en la falta de tiempo para justificar que la lectura no forme parte de su vida cotidiana –a pesar de que no es una actividad que les disguste–, recurren a ella, generalmente, para estar informados y se autoperciben mejores lectores de lo que en realidad son. En la tabla siguiente –basada en la descripción de los patrones de lectura de los universitarios que hacen Larrañaga y Yubero (2005) y Yubero, Larrañaga y Cerrillo (2009)– pueden apreciarse las diferencias entre los perfiles de los estudiantes lectores, falsos lectores y no lectores (tabla 4).

	No lectores	Falsos lectores	Lectores
Frecuencia lectora	Se acercan a la lectura de forma esporádica, generalmente por obligación académica	Leen alguna vez	Leen de forma regular
Tipos de lecturas	Los hombres leen diarios deportivos y las mujeres prefieren la prensa local	Mayoritariamente lecturas obligatorias	Prefieren las novelas pero leen también otros géneros. Son lectores frecuentes de prensa nacional
Motivación lectora	Sólo instrumental, para obtener información	Sólo instrumental, para obtener información	Plurifactorial
Justificante para no leer	No leen apenas por falta de tiempo	Se excusan en la falta de tiempo	Consideran que no leen más por falta de tiempo
Acceso a los libros	Muy restringido. Compran y les regalan pocos libros	Compran libros por necesidad	Les gusta comprar y poseer libros, también se los regalan o los toman en préstamo de amigos o de la biblioteca
Gusto por la lectura	Realmente no les gusta leer	No les disgusta la lectura pero tampoco se enganchan a ella	Les interesa la lectura y recuerdan los libros
Autovaloración de su relación con la lectura y de su nivel lector	Consideran su relación regular pero dentro de la normalidad	Rebajan el nivel de sujeto lector para encajar ellos mismos dentro de esta categoría	Conciben su relación con la lectura como positiva y se perciben como buenos lectores

Tabla 4. Patrones de lectura de los universitarios (Larrañaga y Yubero, 2005; Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2009)

3.5. Docentes en formación y en ejercicio ante la lectura

Tal y como se expondrá en este apartado, los futuros maestros –que son el objeto de interés de la presente investigación– siguen la misma tendencia y evidencian, asimismo, las carencias que caracterizan al colectivo universitario actual.

3.5.1. Perfil lector de los docentes

Como se mencionó en una publicación reciente (Felipe y Barrios, 2015b), los estudios existentes sobre los hábitos lectores de profesorado en ejercicio y en formación coinciden en identificar a este colectivo con un perfil de lector “débil”; en este sentido, la investigación, de manera consistente, viene confirmando desde la década de los años 70 del pasado siglo que la lectura personal y de ocio no representa una actividad prioritaria entre el profesorado (p. ej., Ferrero y Stramiello, 2008; Mueller, 1973; Mourn, 1977; Nathanson, Pruslow y Levitt, 2008; Powell-Brown, 2003/2004).

El estudio de Tenti Fanfani (2005) –realizado en varios países de América Latina (Argentina, Perú, Brasil y Uruguay)– demuestra que las experiencias lectoras de los maestros participantes son escasas, que no tienen la costumbre de comprar libros, no hacen apenas uso de las bibliotecas y prácticamente nunca leen literatura de ficción.

También se confirma –tanto fuera como dentro de nuestras fronteras– que los futuros docentes mantienen una relación frágil con la lectura y que carecen de unos hábitos lectores sólidos (Applegate y Applegate, 2004; Applegate et al., 2014; Benevides y Peterson, 2010; Cremin, Bearne, Mottram y Goodwin, 2008; Granada, 2014; Granada y Puig, 2014; Gupta, 2004; Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008; Nathanson et al. 2008); en nuestro contexto, un dato significativo es el que revela el estudio de Granada (2014) con

estudiantes de Magisterio de las universidades de Sevilla, Cádiz y Huelva, en el que sólo un 36,4% se declara lector habitual o empedernido.

Una investigación sobre el modo en que los maestros en formación inicial abordan la lectura apunta, incluso, que estos adoptan estrategias que los autores denominan de “pseudolectura” y que su conducta lectora se asemeja a la de quienes presentan auténticas dificultades al leer (Lesley, Watson y Elliott, 2007).

3.5.2. Influencia de los hábitos lectores de los docentes en sus prácticas de enseñanza

Ruddell (1995) –como refieren Turner, Applegate y Applegate, 2009– trató de identificar las cualidades de los maestros influyentes, aquellos educadores que logran dejar una impronta profunda y duradera en sus discípulos. Una de las cualidades que destacan es el amor por la lectura, su modo de acercarse a ésta en profundidad, con disfrute, implicándose en lo que leen y dejándose envolver por la historia; lo que Rosenblatt (1978) denominó postura estética. Como pone en relieve Munita (2014):

Se ha demostrado que el *efecto espejo* (Manresa, 2009) que provoca en niños y jóvenes la observación de conductas lectoras (en definitiva, de imágenes de lectores) por parte de sus docentes influye, y en ocasiones puede ser decisivo, en la conformación de sus trayectorias personales de lectura. (p. 462)

Los expertos convienen en resaltar la importancia de que los docentes practiquen las conductas lectoras que recomiendan (p. ej., Applegate y Applegate, 2004; Applegate et al., 2014; McKool y Gespass, 2009; Mour, 1977); se ha sugerido, asimismo, la necesidad de motivar a los docentes a leer más frecuentemente con la

esperanza de que transmitan este valor a sus estudiantes (Dillingofski, 1993; Dreher, 2002). Applegate y Applegate (2004) señalan que:

Teachers who are engaged and enthusiastic readers are more likely to encourage and cultivate at least some kindred spirits in their classrooms. It is in classrooms of such teachers that children are more apt to encounter teaching strategies that foster a love for reading and a high level of engagement in reading. (p. 555)¹⁷

Algunos estudios han constatado la relación entre los hábitos lectores del profesorado y sus prácticas de enseñanza (Morrison, Jacobs y Swinyard, 1999; Munita, 2014; McKool y Gespass, 2009). Por ejemplo, Munita (2014) –recuperando el pensamiento de Du-bois, 1990– considera que las prácticas didácticas relacionadas con la lectura literaria “tendrán un fuerte arraigo en el bagaje personal de lecturas, y en la identificación con una identidad lectora que, en el mejor de los casos, se pretende proyectar hacia los estudiantes.” (p. 463).

Morrison et al. (1999) concluyeron, en esta misma línea, que aquellos docentes que son lectores entusiastas utilizan un mayor número de estrategias didácticas asociadas a buenas prácticas y a la promoción de la lectura. Más recientemente, McKool y Gespass (2009) encontraron que los docentes que dedican diariamente más de 30 minutos a la lectura usan una gama mayor de buenas prácticas docentes y que quienes valoran la lectura en sus vidas aplican estrategias didácticas relacionadas con la lectura más efectivas que

17 “Los profesores que son lectores comprometidos y entusiastas son más propensos a estimular y cultivar al menos algunos espíritus afines en sus aulas. Es en las aulas de estos profesores en las que los niños tienen más probabilidades de encontrar estrategias de enseñanza que fomenten el amor por la lectura y un alto nivel de compromiso con ésta”. (Traducción de la autora)

las que adoptan quienes no lo hacen. Los estudios mencionan, entre otras, las buenas prácticas de recomendar lecturas, fomentar la lectura independiente y organizar actividades en las que se habla de libros en tiempo de clase.

Con respecto al profesorado y sus prácticas docentes como influencias sobre la actitud hacia la lectura, Applegate et al. (2014) refieren que, entre los futuros maestros catalogados como lectores entusiastas de la investigación, el 75% declaró haber tenido docentes que favorecían el hablar sobre libros en clase y analizarlos; además, en la muestra completa del estudio –1.025 estudiantes universitarios americanos de 2º curso–, entre los lectores entusiastas, el 54,1% recordaba que sus profesores le leían en voz alta y el 55,1%, que éstos incorporaban un margen de elección en las lecturas asignadas. Igualmente, el 64,6% de quienes fueron categorizados como lectores entusiastas se refirió a un profesor como una fuente de inspiración para él como lector; y, entre aquellos que reconocían que sus profesores habían conseguido infundir en ellos al gusto por la lectura, el 54,5% eran lectores clasificados como entusiastas (frente al 37% de lectores no entusiastas), y entre quienes comentaron que sus profesores les habían recomendado libros que pensaban que les gustaría leer, el 72,4% eran también lectores catalogados como entusiastas. Así, estos autores concluyen que, “in light of these findings, it is difficult to avoid the conclusion that a teacher’s love for reading puts a great many young readers at a significant advantage.” (p. 195)¹⁸

Yubero, Larrañaga y Cerrillo (2009), por su parte, subrayan el hecho de que un docente que tenga en consideración tan sólo el valor instrumental de la lectura difícilmente podrá formar lectores y describen esta situación con las siguientes palabras:

18 “A la luz de estos resultados, es difícil eludir la conclusión de que el amor de un maestro por la lectura proporciona a un gran número de jóvenes lectores una ventaja significativa.” (Traducción de la autora)

El problema de los maestros que son lectores instrumentales o falsos lectores, es que pueden llevar a programar sólo actividades de instrumentalización de la lectura y, con ello, olvidar el valor de la lectura por sí misma. El objetivo debe ser que leer se convierta en un placer, primando la gratuidad y la libertad de la acción, para insertar la conducta en el tiempo de ocio. Sólo así se llega a ser lector. (p. 131)

Las consecuencias para la práctica en el aula del hecho de que el docente no encuentre placentera la lectura se han verificado incluso en el caso de profesorado de materias no lingüísticas; según el estudio de Sulentic-Dowell, Dowell, Beal y Capraro (2006), aquellos docentes de matemáticas de su estudio que leían por placer tenían mayor probabilidad de fomentar el que los alumnos usaran estrategias de comprensión cuando resolvían problemas, y de comprobar si habían entendido el vocabulario de sus enunciados.

Munita (2013) clasifica a los futuros docentes participantes en su estudio a partir de sus “relatos de vida lectora” en *lectores fuertes* (o buenos lectores) –aquellos estudiantes que explicitan una amplia práctica lectora voluntaria y placentera durante todo el año– y *lectores débiles* (o no lectores literarios) –aquellos estudiantes que no leen más allá de las lecturas obligatorias de la carrera, a excepción de algunos *best sellers* muy esporádicos–. El autor identifica, asimismo, diferencias entre el *lector fuerte* y el *lector débil* en cómo incorporan esta lectura al aula, así como en sus concepciones y perspectivas de acción sobre la misma, “más fértiles en aquellos lectores asiduos, y más reduccionistas por parte de los no lectores” (p. 85), en la línea del “patrón actitudinal diferencial entre lectores y no lectores” (categoría conformada por aquéllos que no leen o que, a los sumo, leen dos libros en el último año) al que se refieren Larrañaga y Yubero (2005).

3.5.3. Influencia de las primeras experiencias lectoras y de las creencias en torno a la lectura del profesorado en sus prácticas docentes

Los maestros, tal como describen Granado y Puig (2014), “cuentan con una historia individual y colectiva como lectores, llena de vivencias concretas de lectura que vendrán a servir de lentes a la hora de interpretar, reaccionar, valorar y actuar en contextos y situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lectura.” (p. 95)

En un estudio que utilizó autobiografías escritas por docentes en formación como fuente de datos, Manna y Misheff (1987) encontraron que la mayoría de los docentes manifestaba una actitud positiva hacia la lectura a raíz de sus experiencias familiares y escolares (aunque un nada despreciable 28% expresó albergar experiencias negativas hacia la lectura). Con respecto a las experiencias escolares estos autores se pronuncian así:

The influences perceived by the students as either contributing to or impeding their reading development should remind anyone concerned with literacy that there are indeed basic practices and attitudes that form people into either “reduced” readers who feel alienated from print or “transactional” readers who feel a strong connection with it. (p. 167)¹⁹

Manna y Misheff (1987) concluyen –en la misma línea que otros autores (Applegate y Applegate, 2004; Applegate et al., 2014; Petit, 1999; Powell-Brown, 2003/2004)– que difícilmente podrá un docente del

19 “Las influencias percibidas por los estudiantes, tanto las que contribuyen como las que impiden su desarrollo lector, deben recordar a quien esté relacionado con la alfabetización que realmente existen prácticas y actitudes básicas que forman a las personas, o bien en lectores “reducidos”, que se sienten alienados de lo impreso, o bien en lectores “transaccionales”, que sienten una fuerte conexión con ello.” (Traducción de la autora)

tipo de lector reducido modelar comportamientos que favorezcan el desarrollo de una afición por la lectura en el alumnado.

Numerosos autores han coincidido en señalar que las creencias que el profesorado alberga en torno a la lectura inciden en su práctica docente (Asselin, 2000; Powers, Zippay, y Butler, 2006; Sulentic-Dowell et al., 2006; Taboada y Buehl, 2012). La propia biografía y experiencias lectoras del docente es uno de los factores que influye en las creencias y concepciones que sostiene, en su práctica en el aula en torno a la lectura y en su trayectoria lectora (Manna y Misheff, 1987; Munita, 2014; Pascual Díez, 2007).

En el seno de esta corriente de investigación que pretende indagar los lazos existentes entre las experiencias escolares de lectura y la propia práctica lectora, se ha constatado el predominio de una percepción negativa entre los estudiantes de Magisterio sobre su propia experiencia escolar de lectura en cuanto a, por ejemplo, lecturas obligatorias y evaluación de las mismas (Munita, 2014; Pascual Díez, 2007). Asimismo, en el estudio de Nathanson et al. (2008), los participantes –docentes ya graduados, docentes de lectura y escritura, y especialistas en la enseñanza a niños con necesidades educativas especiales– caracterizados como lectores entusiastas mostraban una tendencia superior que la de los no entusiastas a valorar como positivas sus vivencias lectoras tempranas en el colegio.

Dentro del marco escolar, el docente, como es esperable, se ha identificado en algunas investigaciones como uno de los agentes más influyentes en el desarrollo del hábito lector y de la motivación por la lectura (Munita, 2014; Nathanson et al., 2008; Sana-core, 2002; Sweet, Guthrie y Ng, 1998).

El ambiente de lectura en el seno familiar es otro de los elementos que repercuten en las prácticas y hábitos de lectura (Morawski y Brunhuber, 1995; Nathanson et al., 2008); por ejemplo, autores como Trelease (1995) y Shapiro y Whitney (1997) sugieren que la *aliteracy* puede tener su origen en el ambiente de lectura previo a la escolarización formal.

En el estudio de Morawski y Brunhuber (1995), el 63% de los participantes –docentes en formación de Primaria y Secundaria– que manifestó tener recuerdos positivos ligados al aprendizaje de la lectura, percibía a sus padres y a su hogar como influencias significativas en su propio desarrollo lector.

Asimismo, los modelos lectores del entorno familiar que tuvieron en su infancia los estudiantes de Magisterio es uno de los factores –junto con otros de índole personal, social y escolar– cuya incidencia en el tipo de lector constata el estudio de Munita (2014). A este respecto, aunque el autor interpreta que el porcentaje de hogares favorecedores de un hábito lector podría estar sobredimensionado en las declaraciones de los participantes, admite, sin embargo, la importancia del entorno familiar en la iniciación a la lectura del niño y en su trayectoria posterior como lector, aunque ésta no represente una garantía de lector fuerte en la edad adulta.

SEGUNDA PARTE
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Contexto de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga –ubicada en el Campus de Teatinos– que alberga en la actualidad a alrededor de 4000 estudiantes, distribuidos entre cuatro titulaciones de Grado –Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía–, el programa de doctorado –Educación y Comunicación Social– y los cinco Másteres oficiales que oferta el centro:

- Cambio social y Profesiones Educativas;
- Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos;
- Educador/a Ambiental;
- Políticas y Prácticas de Innovación Educativa; y
- Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas²⁰

En el curso académico 2009-10 se implantan en la Universidad de Málaga el Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria, los dos primeros cursos académicos en convivencia con el plan a extinguir de las diplomaturas de Maestro de Educación

²⁰ Información obtenida de: <http://www.uma.es/centros-listado/info/4421/facultad-de-ciencias-de-la-educacion/>

Infantil y Maestro de Educación Primaria (Plan de estudios de 1999). En el curso 2013-2014 se gradúan los primeros maestros de los nuevos grados.

4.2. Descripción de la muestra

4.2.1. Características generales

La muestra de este estudio está conformada por 1495 futuros docentes matriculados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en los Grados de Educación Infantil ($n = 730$, es decir, 48,8%) y Educación Primaria ($n = 765$, o sea, 51,2%), en los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015.

Curso	n/%	Grado		Total	
		Educación Infantil	Educación Primaria		
Hombre	1º	n	12	60	72
		%	4,3%	20,7%	24,9%
	2º	n	3	78	81
		%	0,9%	27,1%	28,0%
	3º	n	2	52	54
		%	0,6%	18,2%	18,8%
	4º	n	19	63	82
		%	6,4%	21,9%	28,3%
	Total	n	36	253	289
		%	12,5%	87,5%	100%
Mujer	1º	n	249	115	364
		%	20,8%	9,5%	30,2%
	2º	n	69	138	207
		%	5,7%	11,5%	17,2%
	3º	n	91	130	221
		%	7,5%	10,8%	18,3%
	4º	n	285	129	414
		%	23,5%	10,7%	34,3%
	Total	n	694	512	1206
		%	57,5%	42,5%	100%
Total	n	730	765	1495	
	%	48,8%	51,2%	100%	

Tabla 5. Distribución de la muestra por grado, curso y sexo

Las mujeres representan el 80,7% de la muestra ($n = 1206$) y los hombres, el 19,3% ($n = 289$).

Se puede observar la distribución de los sexos según grado y curso en la tabla 5. La edad de los participantes oscila entre los 17 y los 54 años (Media: 22,25 ; D.E. 4,920).

Durante los cursos en los que se aplicaron los instrumentos de recogida de datos (2013-14 y 2014-5), los estudiantes matriculados en los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad de Málaga fueron un total de 2939 en el año académico 2013-2014 y 2887 en el curso 2014-2015 (véase el desglose por años, grados y cursos en la tabla 6).

Curso	Número de matriculados/ % representación	Grado en Educación Infantil			Grado en Educación Primaria			Total
		2013-14	2014-15	Total 2013-15	2013-14	2014-15	Total 2013-15	
1º	<i>n</i>	212	123	335	449	465	914	1249
	%			89,25%			21,66%	39,79%
2º	<i>n</i>	287	179	466	547	536	1083	1549
	%			17,38%			22,81%	21,17%
3º	<i>n</i>	275	167	442	495	532	1027	1469
	%			23,76%			20,25%	21,31%
4º	<i>n</i>	242	322	564	432	563	995	1559
	%			60,99%			22,01%	36,11%
Total	<i>n</i>	1016	791	1807	1923	2096	4019	5825
	%			45,88%			21,70%	29,20%

Tabla 6. Alumnos matriculados en los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria en los cursos 2013-14 y 2014-15 (*n*) y porcentajes de representación de la muestra de la investigación (%)

Los alumnos no fueron objeto de una selección previa, sino que se empleó una técnica no probabilística de muestreo de conveniencia. Por tanto, participaron en la investigación los estudiantes que aceptaron colaborar voluntariamente de entre aquellos que asistieron a las clases en las que fueron aplicados los instrumentos de recogida de datos. La muestra total que participó en nuestro estudio, compuesta por 1495 estudiantes, supone un 26,66% del total de los matriculados. En la tabla 6²¹ puede observarse el número de alumnos matriculados en los cursos 2013-14 y 2014-5 por años académicos, grados y cursos, y el porcentaje de representación que supone nuestra muestra.

Se realizó, asimismo, un esfuerzo deliberado por incluir grupos del turno de mañana y de tarde de todos los cursos de las dos titulaciones en las que se centró el estudio, con el fin de obtener una muestra representativa de la población estudiada.

4.2.2. Información demográfica

Todos los instrumentos de recogida de datos aplicados en esta investigación eran precedidos por una serie de ítems que solicitaban a los futuros maestros participantes información demográfica y relativa a la formación previa al grado. A continuación se describen brevemente los datos recogidos.

21 Los datos de la tabla 6 han sido facilitados por la secretaría de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA. Es necesario advertir que el número de alumnos matriculados en cada curso del Grado en Educación Infantil se desvirtúa por el hecho de que algunos estudiantes provienen de un ciclo superior de Formación Profesional y al comenzar el grado se les convalidan varias asignaturas. El programa informático que proporciona los datos contabiliza a los estudiantes en el curso superior en el tienen formalizada la matrícula de alguna asignatura, a pesar de que tengan asignaturas de dos cursos distintos.

4.2.2.1. Lugar de nacimiento

En cuanto al lugar de nacimiento de los participantes, un 83,3% de estos eran malagueños, de Málaga capital (48,7%) o de otros municipios de la provincia (34,6%). El 6,3% de la muestra procedía de otras provincias andaluzas y el 4,5% del resto de provincias españolas. Un 2,5% de los informantes eran extranjeros, de otros países europeos (1,6%) o del resto del mundo (0,9%). Un 3,4% de la muestra no especificó su lugar de nacimiento (tabla 7).

	<i>n</i>	%
Málaga capital	728	48,7
Málaga provincia	517	34,6
Otras provincias andaluzas	94	6,3
Resto de España	67	4,5
Resto de Europa	24	1,6
Resto del mundo	14	0,9
NC	51	3,4
Total	1495	100

Tabla 7. Distribución de la muestra por lugar de nacimiento

4.2.2.2. Titularidad del último centro educativo

Se indagó, asimismo, sobre la titularidad del último centro en el que cursaron la Educación Secundaria. Un 73,4% de los docentes en formación inicial provenía de un instituto de titularidad pública, un 19,1% de un centro privado concertado y tan sólo un 6,5% cursó sus estudios de Secundaria en un centro privado. El 1% de los participantes no respondió a este ítem (tabla 8).

	<i>n</i>	%
Pública	1097	73,4
Privada concertada	289	19,1
Privada	97	6,5
NC	15	1,0
<i>Total</i>	1495	100

Tabla 8. Distribución de la muestra por titularidad del último centro de Secundaria

4.2.2.3. Modalidad de acceso al grado

Respecto a la modalidad de acceso al grado, los participantes de la investigación provenían, principalmente, de los estudios de Bachillerato (en un 70,3%) y de Formación profesional (22,3%); y un 0,8% de la muestra había cursado ambos. Un 3,2% del alumnado había realizado el acceso para mayores de 25 ó de 45 años (2,4% y 0,8%, respectivamente). Tan sólo un 0,4% de los futuros maestros había estudiado el Bachillerato Unificado Polivalente y el mismo porcentaje había realizado una carrera previa. El 0,3% de los participantes no especificaron la procedencia de sus estudios de Secundaria (tabla 9).

	<i>n</i>	%
Bachillerato	1050	70,3
Formación profesional	333	22,3
Bachillerato Unificado Polivalente	6	0,4
Otra carrera	42	2,8
Mayores de 25 años	36	2,4
Mayores de 45 años	12	0,8
Bachillerato y Formación profesional	12	0,8
NC	4	0,3
<i>Total</i>	1495	100

Tabla 9. Distribución de la muestra por modalidad de acceso al grado

4.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

4.3.1. Introducción

Cuatro fueron los instrumentos que sirvieron para obtener datos para la presente investigación: una prueba objetiva de evaluación de la competencia lectora (*Test CLUni*: versión preliminar y última versión) y tres cuestionarios de autoinforme (anexo I):

- Cuestionario de Competencia Lectora
- Cuestionario de Estrategias Efectivas de Lectura (CEEL)
- Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores

Los participantes cumplieron la prueba de competencia lectora y/o los cuestionarios de manera individual, sin que se permitiera la consulta o comunicación entre ellos. La prueba de competencia lectora (*Test CLUni*) fue aplicada siempre en papel. En el caso de los cuestionarios, estos fueron rellenados, bien en papel, bien en línea– dependiendo en gran medida de la disponibilidad de las aulas de Informática de la Facultad de Educación–, y en algún momento del horario lectivo cedido por el docente a cargo del grupo.

Colaboraron en la investigación un total de 21 profesores/as de cinco departamentos de la Universidad de Málaga: Didáctica de la Lengua y la Literatura ($n=10$), Didáctica de la Organización Escolar ($n=4$), Didáctica de las Ciencias Sociales ($n=3$), Didáctica de la Matemática ($n=3$) y Didáctica de la Educación Física ($n=1$).

En la tabla siguiente podemos ver los estudiantes que participaron en cada uno de los instrumentos (tabla 10).

Instrumentos		Participantes						Total
		Grado en Educación Infantil			Grado en Educación Primaria			
		H	M	Total	H	M	Total	
Test CLUni	Versión preliminar	0	0	0	32	96	128	128
	Última versión	16	433	449	122	265	387	836
Cuestionario de Competencia lectora		30	446	476	197	407	604	1080
Cuestionario de Estrategias Efectivas de Lectura (CEEL)		15	375	390	200	418	618	1008
Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores		23	409	432	193	403	599	1031

Tabla 10. Muestra participante (en frecuencia) en cada uno de los instrumentos, por grados y sexo (H = hombre y M = mujer)

4.3.2. Test de Competencia Lectora para Universitarios

Al constatar la ausencia de un instrumento validado en nuestro contexto que midiese esta competencia en estudiantes universitarios, se elaboró el Test de Competencia Lectora para Universitarios (*Test CLUni*) con la intención de recabar datos para la presente investigación. En primer lugar se desarrolló una versión preliminar de la prueba y, posteriormente, se llevaron a cabo modificaciones que culminaron en una última versión (anexo I).

El *Test CLUni* se aplicó al alumnado en horario lectivo, que fue cedido por los docentes a cargo de los grupos. Los sujetos disponían de un máximo de 45 minutos para completarla. Se les solicitó que cumplimentasen una serie de datos académicos y biográficos y, a continuación, que leyesen atentamente cada uno de los textos y respondiesen a las preguntas marcando la respuesta que consi-

derasen correcta (a, b, c ó d) en la hoja de respuestas adjunta (y escribiendo en el espacio destinado para ello en los ítems abiertos de la versión preliminar). Se les explicó que podían releer y consultar los textos tantas veces como necesitasen, siempre y cuando no excediesen el límite de tiempo establecido para la realización de la prueba. También se les dio la posibilidad de consultar las dudas que tuviesen sobre la realización del test a la examinadora, pero no de realizar consultas sobre el vocabulario.

4.3.2.1. Test CLUni (Versión preliminar)²²

A continuación se procederá a describir el diseño de la prueba, el proceso de validación que se llevó a cabo y los cambios que se realizaron en ésta hasta llegar a la última versión del test.

4.3.2.1.1. Descripción de la prueba

La prueba consta de un total de 6 textos y 24 preguntas, de las que todas eran de elección múltiple con cuatro alternativas, a excepción de tres de ellas que se elaboraron a modo de preguntas abiertas y una que requería ordenar los enunciados. Un total de 10 preguntas evalúan la categoría del aspecto de acceso y obtención de la información; 4, la de la integración e interpretación; otras 4, la de reflexión y valoración; y las 6 restantes valoran un combinado de dos o tres de estas categorías de procesos de lectura.

El ítem 1 (texto 1) constituye un ejemplo del aspecto de acceso y obtención de la información. El enunciado dice: “*Al realizar la maniobra de Heimlich es esencial que se presione justo en el centro del abdomen para:*”. Los evaluados debían escoger entre las cuatro alternativas: a)

22 Este epígrafe es una ampliación de Felipe (2014).

Lograr que respire el accidentado; b) Conseguir que el accidentado expulse el cuerpo extraño; c) No dañar órganos internos (correcta); y d) Que el accidentado no pierda el conocimiento.

En el ítem 5 (texto 2) se evalúa el aspecto de integrar e interpretar. La pregunta dice: “¿A qué se refiere la autora cuando dice que Beatriz piensa “cuál sería el próximo (libro) en caer?”” ante la que los estudiantes tenían que responder que se refiere al próximo libro que se vería obligada a vender.

Puede observarse un ejemplo de la categoría reflexionar y evaluar en el ítem 10 (texto 3). El enunciado pregunta por el motivo de que haya casillas en blanco en la tabla: “*Las casillas en blanco son debidas a:*”. Y los alumnos habían de escoger entre cuatro alternativas: *a) No hay reguladas velocidades máximas para estos vehículos; b) No hay establecidas velocidades mínimas para estos vehículos; c) Estos vehículos tienen prohibido circular en estas vías (correcta); y d) Se permite la libre circulación de estos vehículos en estas vías.*

La tabla siguiente muestra la clasificación de los textos de esta prueba –según una tipología adaptada de Werlich (1976) utilizada en PISA 2009 y 2012–; como puede comprobarse, los tipos de textos fueron extraídos de dicha tipología, a la que se añadieron los textos digitales (clasificación de PISA según el medio o soporte) y los textos discontinuos (clasificación de PISA según el formato) (tabla 11).

El *Texto 1* es un texto de 350 palabras que versa sobre primeros auxilios; en él se explica cómo se debe actuar para socorrer a un accidentado que tiene una obstrucción total de las vías respiratorias. Se trata de un texto educativo pero podría considerarse también profesional dependiendo del oficio de los destinatarios. Consta de un párrafo introductorio y 5 puntos en los que se describen las instrucciones a seguir. Es un fragmento extraído de la página “Obstrucción de las vías respiratorias: Primeros auxilios” de José Luis Moliné y M^a Dolores Solé, albergada en la web del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Se ha modi-

TEXTO	SEGÚN MEDIO	SEGÚN FORMATO	SEGÚN TIPO	SEGUN SITUACIONES/ CONTEXTOS DE LECTURA
1	Impreso	Continuo	Instrucción (modo de actuación)	Educativo
2	Impreso	Continuo	Narración (novela)	Personal
3	Impreso	Mixto	Instrucción (normas)	Educativo
4	Impreso	Continuo	Exposición (ensayo académico)	Educativo
5	Impreso	Mixto (Principalmente discontinuo)	Exposición (representaciones gráficas)	Público

Tabla 11. Clasificación de los textos empleados en el *Test CLUni* (versión preliminar)

ficado mínimamente el contenido y se han suprimido las ilustraciones.

El *Texto 2* es un fragmento narrativo de 518 palabras (8 párrafos) extraído de la novela *Don de Lenguas* de Rosa Ribas y Sabine Hofmann (pp. 31–32) en el que se describen el ostracismo y las dificultades económicas que sufre una profesora tras regresar del exilio. Puede incluirse en una situación de lectura personal. Se ha eludido un párrafo que contenía un fragmento de diálogo.

El *Texto 3* (284 palabras) está extraído del *Manual del conductor 2013* de Marcos Peguero (epígrafe 2: “Esquema general de velocidades” del tema 5. Documento en línea). Este texto educativo tiene un formato mixto (mayoritariamente discontinuo): consta de un breve párrafo introductorio, una tabla en la que se especifican los límites de velocidad máximos y mínimos permitidos para los distintos vehículos según el tipo de vía por el que circulen y cinco notas a pie de página con algunas especificaciones sobre el contenido de la tabla. El texto se ha modificado mínimamente y se han sustituido los dibujos que representaban las señales de tráfico por números que expresan las velocidades; las velocidades máximas están expresadas en negrita y las mínimas, en cursiva.

El *Texto 4* (2 párrafos, 218 palabras) es un fragmento expositivo de un ensayo académico (texto educativo) y versa sobre el enfoque

maduracionista de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Está extraído del libro *Didáctica de la Lengua en la Escuela Infantil* de Cristóbal González (p. 196). No se ha modificado el contenido, tan sólo se han corregido las erratas que aparecían en el texto original.

El *Texto 5* (169 palabras) tiene un formato múltiple, esencialmente discontinuo. En él se representan los porcentajes de la lectura digital de los menores españoles (de 10 a 13 años) en los años 2010 a 2012, y los soportes digitales que utilizan. Se compone de tres párrafos breves, un gráfico circular, tres gráficos de barras y un gráfico lineal. Se incluiría en el ámbito público. Está extraído de *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012* (Federación de Gremio de Escritores de España y Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de España, 2013; p. 137). Se trata de una captura de pantalla del documento en línea, por lo que no se ha modificado el contenido ni se han corregido las erratas.

El *Texto 6* (420 palabras, 7 párrafos) es argumentativo. Es un artículo de opinión sobre los resultados del Informe PISA, publicado en *El Semanal Digital* y firmado por Elv del Valle (8 de octubre de 2013), que lleva por título: “Los culpables de la enésima bofetada del informe Pisa”. Se ha sustituido una expresión por considerarla excesivamente prosaica y se ha suprimido el párrafo final. Se circunscribe también al contexto público.

En el proceso de selección de los textos y de elaboración de los ítems se han tenido en cuenta las pautas que ofrecieron Mendelovits y Sainsbury en su conferencia “Cómo construir ítems de Lengua”(2013), expuestas anteriormente.

4.3.2.1.2. Validación

La versión preliminar del *Test CLUni* fue validada por cinco expertos de las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filología y Psicología de la Educación, a quienes se les envió por correo

electrónico –por correo ordinario en uno de los casos– la versión preliminar de la prueba y un documento (elaborado siguiendo las pautas y consejos de Feliz, 2010) en el que se les solicitaba su colaboración para su validación por expertos. Tras una breve introducción en la que se describía la prueba, sus destinatarios y la investigación para la que se ha elaborado, se les presentaba una serie de tablas para una valoración general de la prueba y para la evaluación específica de cada uno de los textos y los ítems que se refieren a ellos. En las tablas podían valorar la pertinencia (en qué modo evalúa la competencia lectora) y la adecuación (a los destinatarios de la prueba) mediante escalas de 1 a 5, en las que 1 significa “nada pertinente/adecuado” y 5 “muy pertinente/adecuado”. Disponían, además, de un espacio para comentarios sobre la prueba en general y sobre cada texto e ítem, donde podían anotar lo que considerasen oportuno (motivos de su elección en la escala, propuestas de mejora, propuestas de cambio o eliminación, erratas...). Por último se les facilitaba un espacio donde podían escribir sus comentarios y sugerencias.

Los expertos que participaron en el proceso de validación valoraron muy positivamente la mayoría de los ítems que componen la prueba. Asimismo, en sus comentarios generales, señalaron que consideraban que el *Test CLUni* (versión preliminar) es una prueba completa, suficientemente compleja, y que en ella, desde el punto de vista formal, se presentan textos variados que atienden a diferentes contextos y a dos categorías (continuos y discontinuos), con diversidad de formatos, tipo, géneros y situaciones, y con contenidos relevantes cercanos a la realidad. Expusieron, además, que las preguntas que incorpora la prueba evalúan diferentes procesos cognitivos –de comprensión literal y más complejos– y se atienen a la finalidad de la misma, por lo que permitirían apreciar la competencia lectora de la muestra a que está destinada, así como una posterior generalización a estudiantes universitarios de otros ámbitos. Consideraron, final-

mente, que la prueba se ajusta a los objetivos pretendidos y que el instrumento está preparado (a excepción de leves consideraciones) para su aplicación y recogida de datos.

No obstante, los expertos consultados señalaron determinados aspectos de mejora, por lo que se modificó la prueba en una versión posterior de la misma en los sentidos que se detallan a continuación:

- Se corrigió un error en el enunciado del ítem 3 (señalado por uno de los expertos).
- Se añadió una palabra al párrafo introductorio del texto 3 para que resultase más claro (siguiendo el consejo de una de las expertas).
- Se cambió el formato de respuesta múltiple a respuesta abierta breve del ítem 11 (lo consideraron apropiado dos de los expertos).
- El texto 4 se sustituyó por un fragmento de similares características perteneciente al mismo libro pero de una redacción más clara, ya que dos de los expertos señalaron que les parecía confuso e innecesariamente complejo. Se cambiaron a su vez los ítems que se referían a ese texto (13–16). Se sustituyó asimismo el texto 6 por otro artículo de opinión sobre el mismo tema pero desde el punto de vista de un especialista, con un lenguaje accesible pero más cuidado, debido a que dos de los expertos consideraron que algunas de las opiniones que se expresaban son incorrectas, el tono jocoso no era adecuado y se usaban palabras que no están incluidas en el diccionario. Se modificaron, además, los ítems que se referían a ese texto (21–24). Se facilitaron las nuevas propuestas de los textos 4 y 6 (y sus ítems correspondientes) a los expertos que se habían mostrado disconformes con las versiones anteriores y estos dieron su aprobación.

Asimismo, la validez del contenido estaba garantizada gracias a la selección de tipos de textos y el diseño de los ítems conforme a los supuestos establecidos en el marco teórico de PISA 2009 y 2012.

4.3.2.1.3. Consistencia interna

Se realizó un análisis de consistencia interna del test basado en el coeficiente alfa de Cronbach de la puntuación global lograda por los participantes; se obtuvo un índice global de ,517, lo cual supone un índice de consistencia bajo que en la versión definitiva necesitaría ser aumentado.

4.3.2.1.4. Análisis de los ítems

Los datos más relevantes obtenidos a partir del análisis de los ítems del *Test CLUni* (versión preliminar) se muestran en la tabla 12. En la segunda columna figuran los índices de dificultad de los ítems, que presentan valores entre ,11 y ,95. En la cuarta columna aparecen los índices de homogeneidad de los ítems, y la última, muestra los valores del alfa total de la prueba asociados a la supresión de cada ítem. Estos valores demuestran que la eliminación del ítem 11 supondría un incremento del índice de fiabilidad a ,529.

4.3.2.2. *Test CLUNI* (última versión)

Tras el pilotaje de la prueba y el proceso de validación por expertos, se realizó una serie de modificaciones en la prueba. El test resultante se describe en el siguiente epígrafe.

Ítem	Media	D.T.	Homogeneidad	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	,17	,379	,209	,497
2	,74	,439	,176	,501
3	,84	,365	,188	,501
4	,38	,488	,158	,505
5	,37	,484	,170	,502
6	,63	,486	,412	,456
7	,73	,443	,022	,527
8	,26	,439	,197	,498
9	,92	,269	,211	,501
10	,95	,212	,016	,519
11	,59	,494	,023	,529
12	,63	,484	,149	,506
13	,86	,349	,279	,489
14	,70	,462	,183	,500
15	,67	,471	,241	,490
16	,68	,468	,067	,520
17	,70	,459	,045	,524
18	,82	,385	,393	,470
19	,93	,257	-,036	,525
20	,18	,385	,035	,522
21	,79	,410	,155	,505
22	,11	,313	-,007	,525
23	,37	,484	,128	,510
24	,64	,482	,111	,513

Tabla 12. Estadísticos obtenidos en el análisis de los ítems del *Test CLUni* (versión preliminar)

4.3.2.2.1. Descripción de la prueba

El *Test CLUni*²³ (anexo I) consta de un total de 6 textos y 24 preguntas, de las que todas son de elección múltiple con cuatro alternativas.

²³ Se entenderá que se hace referencia a la última versión de la prueba siempre que no se especifique que se trata de la versión preliminar de ésta.

TEXTOS	ÍTEMS	ASPECTOS EVALUADOS (según PISA 2012)	TIPOS DE COMPRESIÓN
1 Obstrucción de las vías respiratorias	1	Integrar e interpretar	Profunda
	2	Integrar e interpretar	Profunda
	3	Acceder y obtener	Superficial
	4	Integrar e interpretar	Profunda
	5	Integrar e interpretar	Profunda
2 <i>Don de lenguas</i>	6	Integrar e interpretar	Profunda
	7	Integrar e interpretar	Profunda
	8	Integrar e interpretar	Profunda
3 Velocidades	9	Acceder y obtener	Superficial
	10	Integrar e interpretar	Profunda
	11	Acceder y obtener	Superficial
	12	Acceder y obtener	Superficial
	13	Acceder y obtener	Superficial
4 Investigación-acción	14	Acceder y obtener	Superficial
	15	Acceder y obtener	Superficial
	16	Acceder y obtener	Superficial
5 Lectura digital	17	Acceder y obtener	Superficial
	18	Integrar e interpretar	Profunda
	19	Acceder y obtener	Superficial
	20	Reflexionar y valorar	Crítica
	21	Acceder y obtener	Superficial
6 PISA	22	Acceder y obtener	Superficial
	23	Acceder y obtener	Superficial
	24	Reflexionar y valorar	Crítica

Tabla 13. Aspectos y tipos de comprensión evaluados en cada uno de los ítems del *Test CLUni*

Un total de 13 preguntas evalúan la categoría del aspecto de acceso y obtención de la información, 9; la de la integración e interpretación, y 2 la de reflexión y valoración (tabla 13).

En el ítem 19 (texto 5) puede apreciarse un ejemplo del aspecto de acceso y obtención de la información. La pregunta dice: “*Esta encuesta se realizó:*”. Los sujetos debían escoger entre las cuatro al-

ternativas: a) *En tres años consecutivos*; b) *Tres veces en un mismo*; c) *Con encuestados de tres edades distintas*; y d) *En tres años no consecutivos*. La respuesta correcta es la a.

En el ítem 6 (texto 2) se evalúa la categoría de integrar e interpretar. El enunciado dice: “¿Por qué la protagonista tuvo que irse a Buenos Aires?” y los evaluados tenían que responder la opción a) *Por escribir unos artículos de contenido político*, descartando las otras alternativas: b) *Porque en las universidades e institutos españoles no había vacantes*; c) *Por sus férreas convicciones políticas*; y d) *Para conseguir un certificado de adhesión al Régimen*.

El ítem 24 (texto 6) supone un ejemplo del aspecto reflexionar y evaluar. El enunciado indaga la percepción que tienen los sujetos sobre la opinión del autor: “¿Qué opinión crees que tiene el autor sobre los resultados de España en la evaluación PISA-2012?:”. Y los alumnos habían de escoger entre cuatro alternativas: a) *Que son prácticamente los mismos que en las evaluaciones anteriores*; b) *Que son un fracaso rotundo*; c) *Que no son demasiado buenos pero tampoco alarmantes*; y d) *El autor no expresa su opinión, tan sólo informa de una noticia*. La respuesta correcta es la c.

La tabla siguiente muestra la clasificación de los textos de esta prueba, siguiendo una tipología adaptada de Werlich (1976) utilizada en PISA 2009 y 2012 (tabla 14).

Los *Textos 1, 2, 3 y 5* se conservan de la versión preliminar de la prueba, tal y como se describieron en el epígrafe 4.3.2.1.1. Se sustituyeron, no obstante, los *Textos 4 y 6*.

El *Texto 4* (seis párrafos, 327 palabras) es un fragmento expositivo extraído de un ensayo académico (texto educativo) y en él se describe el método de investigación-acción. Este fragmento pertenece al libro *Didáctica de la Lengua en la Escuela Infantil* de Cristóbal González (pp. 240–1). No se ha modificado el contenido, tan sólo se han corregido las erratas que aparecían en el texto original.

El *Texto 6* (397 palabras, 4 párrafos) es argumentativo. Es un artículo de opinión de Jorge Calero sobre los resultados del Informe

PISA, extraído de la edición Digital de *El País* y que lleva por título: “España en PISA: ninguna catástrofe”. Se enmarca asimismo en el contexto público.

TEXTO	SEGÚN MEDIO	SEGÚN FORMATO	SEGÚN TIPO	SEGÚN SITUACIONES/CONTEXTOS DE LECTURA
1	Impreso	Continuo	Instrucción (modo de actuación)	Educativo
2	Impreso	Continuo	Narración (novela)	Personal
3	Impreso	Mixto	Instrucción (normas)	Educativo
4	Impreso	Continuo	Exposición (ensayo académico)	Educativo
5	Impreso	Mixto (Principalmente discontinuo)	Exposición (representaciones gráficas)	Público
6	Impreso	Continuo	Argumentación (artículo de opinión)	Público

Tabla 14. Clasificación de los textos empleados en el *Test CLUni*

En el proceso de selección de los textos y de elaboración de los ítems –tal y como se hizo en la versión preliminar de la prueba– se han tenido en cuenta las pautas ofrecidas por Mendelovits y Sainsbury en su conferencia “Cómo construir ítems de Lengua” (2013).

4.3.2.2.2. Consistencia interna

Se elaboró un análisis de consistencia interna de la prueba. El coeficiente Alfa de Cronbach de la puntuación global obtenida por los futuros docentes participantes fue ,660, alcanzando así, en esta versión de la prueba, un índice de consistencia que puede considerarse adecuado.

4.3.2.2.3. Análisis de los ítems

Los datos más destacables obtenidos a partir del análisis de los ítems del *Test CLUni* se presentan en la siguiente tabla. En la segunda columna (media) figuran los índices de dificultad de los ítems, que señalan valores entre ,28 y ,95. Según la clasificación que propone Gil (2011), la mayoría de los ítems de la prueba ($n=18$) quedarían incluidos en las categorías de “muy fáciles” y “fáciles” –con índices de dificultad superiores a ,55–. Tan sólo 6 ítems podrían considerarse como “normales” (ítems 5, 11 y 24) o “difíciles” (ítems 1, 8 y 20). Ninguno de los ítems del test pertenecen a la categoría de “muy difíciles”.

La última columna de la tabla muestra los valores del alfa total de la prueba asociados a la supresión de cada ítem. Estos valores apuntan a que tan sólo la eliminación de uno de los ítems –el ítem 13– conllevaría un incremento del índice de fiabilidad (a ,662) (tabla 15).

4.3.3. Cuestionario de Competencia Lectora

Con el fin de obtener los datos relativos a las percepciones del alumnado se elaboró un Cuestionario de Competencia Lectora (anexo I) compuesto por cinco preguntas –cuatro cerradas y una

abierta-, tres de las cuales fueron diseñadas expresamente para esta investigación y las otras dos preguntas se seleccionaron de los estudios de Scales y Rhee (2011) y de Taraban, Rynearson y Kerr (2000). Estas últimas fueron traducidas del inglés al español por una doctora en Filología Inglesa especialista en Didáctica del Inglés como Lengua Extranjera y una persona licenciada en Filología Hispánica revisó la formulación de los ítems en español. Se incluyeron, asimismo, ítems para solicitar a los futuros maestros información de tipo demográfico.

Ítem	Media	D.T.	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	,28	,447	15,82	11,394	,188	,654
2	,86	,342	15,23	11,406	,276	,646
3	,74	,440	15,35	11,186	,266	,646
4	,79	,404	15,30	11,305	,255	,647
5	,49	,500	15,60	11,242	,199	,653
6	,68	,466	15,41	10,924	,331	,638
7	,69	,461	15,40	11,465	,155	,657
8	,30	,460	15,79	11,541	,131	,660
9	,89	,313	15,20	11,557	,238	,650
10	,95	,213	15,14	11,827	,197	,654
11	,51	,500	15,59	10,982	,280	,644
12	,62	,485	15,47	11,259	,205	,652
13	,79	,407	15,30	11,733	,094	,662
14	,73	,447	15,37	11,166	,267	,646
15	,89	,310	15,20	11,574	,233	,650
16	,69	,462	15,40	11,322	,201	,652
17	,57	,496	15,53	11,070	,256	,647
18	,82	,384	15,27	11,572	,169	,655
19	,93	,258	15,16	11,738	,201	,653
20	,40	,491	15,69	11,114	,246	,648
21	,55	,498	15,54	10,904	,307	,641
22	,69	,464	15,41	11,210	,237	,649
23	,75	,433	15,34	11,209	,264	,646
24	,47	,500	15,62	11,315	,178	,655

Tabla 15. Estadísticos obtenidos en el análisis de los ítems del *Test CLUni*

Mediante dos preguntas cerradas de elaboración propia se solicitaba a los respondientes que autoevaluaran su competencia lectora tanto en una escala de 1 a 10 (en la que 1 = Muy baja y 10 = Muy alta), como en otra también de tipo Likert cuyos puntos iban desde “Nada competente” hasta “Muy competente”.

En otro ítem cerrado –extraído de Scales y Rhee (2011)– se requería a los maestros en formación inicial que manifestaran la frecuencia con la que encontraban oraciones, párrafos y palabras difíciles de entender. Los ítems 16 y 17 de Scales y Rhee (2011): “*During reading, how often do you 16. find sentences hard to understand?/17. find paragraphs hard to understand?*” se tradujeron por: “¿Con qué frecuencia... encuentras oraciones difíciles de entender? / ...encuentras párrafos difíciles de entender?” Y se añadió: “...encuentras palabras difíciles de entender?” por considerar que completaba la información que pretendía recogerse con esta pregunta. La escala de frecuencia, de tipo Likert con cinco puntos, iba desde “Nunca o casi nunca” a “Siempre o casi siempre”.

En la pregunta abierta –inspirada en un ítem de Taraban, Rynearson y Kerr (2000)–, se solicitaba a los estudiantes que explicasen brevemente algunas estrategias a las que pueden recurrir para resolver las dificultades de comprensión que les plantea la lectura. La segunda pregunta abierta del cuestionario de Taraban et al. (2000): “*What are some things that you can do if you are having difficulty understanding something you are reading?*” fue traducida por: “Explica brevemente algunas de las cosas que puedes hacer cuando tienes dificultad para entender algo que estás leyendo.” Las respuestas fueron codificadas en 25 categorías, que se agruparon, asimismo, en 7 macrocategorías:

1. releer;
2. buscar en diccionarios y otros materiales;
3. preguntar a alguien;

4. buscar concentración;
5. contextualizar;
6. usar técnicas de análisis y síntesis del texto; y
7. otros

Mediante un último ítem cerrado de elaboración propia se indagó sobre el grado de dificultad que representaba para los futuros docentes un total de 8 tipos de textos –narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos, instructivos, transaccionales, electrónicos y discontinuos– en una escala de 1 a 10 (en la que 1 = Muy fácil y 10 = Muy difícil).

4.3.4. Cuestionario de Estrategias Efectivas de Lectura (CEEL)

El Cuestionario de Estrategias Efectivas de Lectura –en adelante, CEEL– (anexo I) empleado en este estudio pretende obtener datos en torno a las estrategias de lectura que los participantes estiman que usan, de manera consciente y deliberada, antes, durante y después de acometer la lectura de un texto académico (anexo I).

La construcción del cuestionario parte de las premisas de que la metacognición de los procesos cognitivos y motivacionales juega un papel extraordinario en la comprensión lectora y de que la monitorización de la comprensión está ligada al aprendizaje académico (véase el apartado 2.1.).

El proceso de elaboración del cuestionario se inició con una revisión bibliográfica de investigaciones que utilizaban cuestionarios de estrategias de lectura para identificar el instrumento que se ajustara más adecuadamente al propósito arriba expuesto de obtener información relativa a la autopercepción del uso de estrategias efectivas en cada una de esas tres fases del proceso lector. Al no encontrar un cuestionario que resultase plenamente satisfactorio, se decidió revisar la bibliografía relevante para seleccionar ítems

que recogieran una gama amplia de potenciales estrategias efectivas antes, durante y después de leer un texto.

Tras realizar dicha revisión se optó por emplear como base del cuestionario los 30 ítems del Inventario de Conciencia Metacognitiva de Estrategias de Lectura –en inglés, *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (en adelante, MARSÍ)– (Mokhtari y Reichard, 2002) y completarlo con ítems procedentes de los estudios de Scales y Rhee (2001), Pereira-Laird y Deane (2006), Akyol y Ulusoy (2010), Tsai, Ernst y Talley (2010) y Matsumoto, Hiromori y Nakayama (2013). Ello supuso el contraste de los ítems incluidos en todos los cuestionarios para eliminar los de contenido similar a los del MARSÍ y seleccionar ítems que enunciaban estrategias efectivas de lectura en las tres fases de la lectura.

El inventario MARSÍ fue diseñado con el objetivo de “valorar la conciencia metacognitiva y el uso percibido de estrategias de lectura de lectores adolescentes y adultos mientras leen materiales académicos o relacionados con la escuela²⁴” (Mokhtari y Reichard, 2002, p. 249). Asociado a este objetivo, se confiaba asimismo en que este instrumento de evaluación sirviera tanto para sensibilizar a los estudiantes sobre sus propios procesos de comprensión como para mejorar el conocimiento de los profesores acerca de las necesidades de sus alumnos:

The major purposes were to devise an instrument that would permit one to assess the degree to which a student is or is not aware of the various processes involved in Reading and to make it possible to learn about the goals and intentions he or she holds when coping with academic reading tasks. Such

24 Cita original: “the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, which is designed to assess adolescent and adult readers the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, which is designed to assess adolescent and adult readers’ metacognitive awareness and perceived use of reading strategies while reading academic or schoolrelated materials.”

information can increase students' awareness of their own comprehension processes. As well, it can help teachers better understand the needs of their students²⁵ (Mokhtari y Reichard, 2002, p. 251).

Como su propio nombre indica, se trata de un cuestionario que parte de la premisa de que la construcción del significado de un texto es un acto deliberado de aproximación estratégica al mismo por parte del lector, cuya ejecución requiere habilidades metacognitivas y no únicamente habilidades de decodificación, de reconocimiento de vocabulario y de memorización del contenido. De hecho, las estrategias utilizadas por lectores competentes identificadas por Pressley y Afflerbach (1995) fueron –según se recoge en Mokhtari y Reichard (2002)– una referencia esencial para la elaboración de los ítems del cuestionario por cuanto que “they represent a research-based conceptualization of what constitutes a metacognitive reading strategy, informed by a richness of inquiry into the construct of metacognition²⁶” (p. 251).

El análisis psicométrico del MARSÍ, realizado a partir de los datos obtenidos de su aplicación a una población nativa angloparlante estadounidense de los cursos 6º a 12º –de 12 a 18 años, aproximadamente– (N=825) con diferentes niveles, demostró que se trataba de un instrumento fiable y válido según el propósito para

25 “Los principales propósitos eran diseñar un instrumento que nos permita evaluar el grado en que un estudiante es o no es consciente de los diferentes procesos que intervienen en la lectura y hacer posible aprender acerca de los objetivos e intenciones que él o ella tiene cuando se enfrenta con tareas de lectura académicas. Dicha información puede aumentar la conciencia de los propios procesos de comprensión de los estudiantes. Además, puede ayudar a los profesores a comprender mejor las necesidades de sus estudiantes.” (Traducción de la autora)

26 “representan una conceptualización basada en la investigación de lo que constituye una estrategia de lectura metacognitiva, informada por una riqueza de la investigación sobre la construcción de la metacognición.” (Traducción de la autora)

el cual se concibió. El coeficiente alfa de Cronbach de consistencia interna del inventario fue 0,89.

Mokhtari y Reichard (2002) aportan una descripción detallada del proceso de elaboración del MARSÍ junto a su fundamentación teórica y cualidades psicométricas. A raíz de la revisión de la literatura, de la opinión de expertos y del análisis factorial aplicado al inventario, los autores dividen las estrategias en tres categorías: estrategias globales (orientadas a un análisis de conjunto del texto), de solución de problemas (cuya función es la de solventar problemas cuando el texto se complica) y estrategias de apoyo (o estrategias que comportan el uso de materiales externos de referencia o estrategias de soporte como el tomar notas, señalar determinada información en el texto o resumir la información importante).

A estos 30 ítems provenientes del MARSÍ se les añadieron 12 ítems procedentes de otros autores: 8 de Matsumoto, Hiromori y Nakayama (2013), 6 de Akyol y Ulusoy (2010), 5 de Scales y Rhee (2001), 1 de Tsai, Ernst y Talley (2010) y 1 de Pereira-Laird y Deane (2006); además, se añadió un ítem de elaboración propia para incluir una estrategia no contemplada en los estudios anteriores.

El CEEL consta, por consiguiente, de 52 ítems, cada uno de los cuales contiene una afirmación relativa a una estrategia efectiva de lectura sobre la cual el informante ha de pronunciarse a través de una escala de Likert de 5 puntos (1: “Nunca o casi nunca lo hago” / 2: “Lo hago sólo ocasionalmente” / 3: “A veces lo hago (alrededor del 50% de las veces)” / 4: “Suelo hacer esto” / 5: “Siempre o casi siempre lo hago”). Además, el cuestionario recogió datos demográficos y relativos a la formación previa al grado de los informantes.

Los ítems fueron ordenados de forma tal que las estrategias que potencialmente pueden usarse antes de acometer la lectura antecederan a las que se realizan mientras se lee y éstas, a su vez, precedieran a las que pueden usarse, generalmente, al acabar de leer un determinado texto, lo cual exigió variar el orden de los ítems en el que aparecían en los cuestionarios originales. A pesar de ser

conscientes de que existen estrategias que pueden emplearse indistintamente en uno u otro momento de la lectura –como es el caso de las estrategias 48 a 52 del cuestionario–, en los casos en que se ha advertido que una misma estrategia podía ser utilizada en más de una fase, se ha clasificado en aquella en la que se ha considerado que su uso es más frecuente.

Los 51 ítems originarios de estudios publicados en inglés fueron traducidos del inglés al español por una experta en Didáctica del Inglés como Lengua Extranjera y doctora en Filología Inglesa. A continuación, dos traductores profesionales con experiencia en traducción en el ámbito de la Lingüística y la Didáctica de las Lenguas tradujeron asimismo los ítems, y se contrastaron las tres traducciones. Los casos en los que hubo discrepancia se discutieron y se decidió por consenso la traducción más adecuada. El ítem 13 (11 en el MARSI) –cuya traducción planteaba dudas– se consultó por correo electrónico a Mokhtari, que respondió proporcionando una explicación del ítem:

The main issue with item 11 is that good readers focus on their reading, and when they lose that focus, they try to regain it. With this in mind, you might want to consider using the phrase ‘regain focus’ rather than ‘get back on track’.²⁷ (comunicación personal, 8 de agosto, 2013).

Finalmente, una persona titulada en Filología Hispánica revisó la formulación de todos los ítems y las instrucciones (en español), y se incluyeron algunos cambios a partir de sus comentarios. Entendemos que este proceso garantiza que la traducción sea fiel a la fuente original y favorece la comprensión de los ítems en español.

27 “El tema principal del ítem 11 es que los buenos lectores se centran en su lectura, y cuando pierden ese foco, intentan recuperarlo. Con esto en mente, es posible que quieras considerar el uso de la frase ‘recuperar el foco’ en vez de ‘volver a la pista.’” (Traducción de la autora)

Las tablas siguientes muestran los ítems del CEEL –clasificados en estrategias previas (tabla 16), durante (tabla 17) y posteriores a la lectura (tabla 18)–, la formulación de los ítems de los que proceden (en su caso) y la fuente de procedencia de los mismos.

ANTES DE LA LECTURA		
Ítems del CEEL	Ítems originales	Fuente
1. Cuando leo tengo un propósito determinado en mente.	I have a purpose in mind when I read.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (01)
2. Leo por encima el texto para ver de lo que trata antes de leerlo más detenidamente.	I preview the text to see what it's about before reading it.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (04)
3. Ojeo el texto al principio advirtiendo características como la longitud, el tipo de texto y la organización.	I skim the text first by noting characteristics like length and organization.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (10)
4. Me hago preguntas a mí mismo/a cuyas respuestas me gustaría encontrar en el texto.	I ask myself questions I like to have answered in the text.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (28)
5. Cuando leo intento predecir de lo que va el texto a partir del título.		Propia (26b)
6. Antes de empezar a leer decido el procedimiento de lectura que voy a seguir (por ejemplo, ojear el texto, leer únicamente el encabezamiento de las secciones, fijarme en la información visual...).	I determine my reading method starting to read.	Akyol y Ulusoy (2010) (3)
7. Decido qué leer detenidamente y qué ignorar.	I decide what to read closely and what to ignore.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (14)

Tabla 16. Ítems del CEEL que hacen referencias a las estrategias previas a la lectura

DURANTE LA LECTURA		
Ítems del CEEL	Ítems del CEEL	Ítems del CEEL
8. Tomo notas durante la lectura para ayudarme a entender lo que leo.	I take notes while reading to help me understand what I read.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (02)
9. Pienso en lo que sé acerca del tema para ayudarme a entender lo que leo.	I think about what I know to help me understand what I read	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (03)
10. Cuando un fragmento me resulta difícil, lo leo en voz alta para ayudarme a entender lo que leo.	When text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (05)
11. Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto.	I summarize what I read to reflect on important information in the text.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (06)
12. Leo detenidamente para asegurarme de que entiendo lo que estoy leyendo.	I read slowly but carefully to be sure I understand what I'm reading.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (08)
13. Cuando pierdo la concentración, intento volver a concentrarme (en el texto).	I try to get back on track when I lose concentration.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (11)
14. Subrayo o resalto información en el texto para ayudarme a recordarla.	I underline or circle information in the text to help me remember it.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (12)
15. Ajusto mi velocidad de lectura a lo que estoy leyendo.	I adjust my reading speed according to what I'm reading.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (13)
16. Uso materiales de referencia (p. ej. diccionarios) para ayudarme a entender lo que leo.	I use reference materials such as dictionaries to help me understand what I read.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (15)
17. Cuando un fragmento me resulta difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.	When text becomes difficult, I pay closer attention to what I'm reading.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (16)
18. Hago uso de las tablas, gráficos, ilustraciones y dibujos que aparecen en el texto para aumentar mi comprensión.	I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (17)
19. Me detengo de vez en cuando para pensar en lo que estoy leyendo.	I stop from time to time and think about what I'm reading.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (18)
20. Uso pistas contextuales para ayudarme a entender mejor lo que leo.	I use context clues to help me better understand what I'm reading.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (19)
21. Parafraseo (es decir, reelaboro las ideas en mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.	I paraphrase (restate ideas in my own words) to better understand what I read.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (20)

22. Trato de imaginar o visualizar la información para ayudarme a recordar lo que leo.	I try to picture or visualize information to help remember what I read.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (21)
23. Utilizo las ayudas tipográficas (como la letra negrita o la cursiva) para identificar información clave.	I use typographical aids like boldface and italics to identify key information.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (22)
24. Analizo críticamente y evalúo la información expuesta en el texto.	I critically analyze and evaluate the information presented in the text.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (23)
25. Voy hacia atrás y hacia delante en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que contiene.	I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (24)
26. Compruebo mi comprensión cuando me encuentro con información contradictoria.	I check my understanding when I come across conflicting information.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (25)
27. Cuando leo intento predecir de lo que va el texto.	I try to guess what the material is about when I read.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (26)
28. Cuando un fragmento me resulta difícil, lo releo para mejorar mi comprensión.	When text becomes difficult, I reread to increase my understanding.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (27)
29. Intento hacer conjeturas sobre el significado de las palabras o expresiones desconocidas.	I try to guess the meaning of unknown words or phrases.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (30)
30. Hago interpretaciones de lo que no está claramente escrito en el texto.	I interpret what is not clearly written in the text.	Matsumoto, Hiro-mori y Nakayama (2013) (13)
31. Procuo deducir el significado de las partes difíciles mientras continuo leyendo.	I infer the meaning of difficult parts while I continue reading.	Matsumoto, Hiro-mori y Nakayama (2013) (14)
32. Busco la oración que expresa la idea principal en cada párrafo.	I search for a topic sentence representing the main idea in each paragraph.	Matsumoto, Hiro-mori y Nakayama (2013) (16)
33. Diferencio la idea principal de las ideas secundarias.	I differentiate the main idea from supporting details.	Matsumoto, Hiro-mori y Nakayama (2013) (18)
34. Deduzco el contenido del texto basándome en lo que ya sé.	I infer the text content based on what I already know.	Matsumoto, Hiro-mori y Nakayama (2013) (20)
35. Hago uso de lo que sé acerca del tipo de texto y su organización.	I make use of what I know about the text type and organization.	Matsumoto, Hiro-mori y Nakayama (2013) (21)
36. Voy hacia delante y hacia atrás en el texto en busca de información necesaria.	I go back and forth in the text searching for necessary information.	Matsumoto, Hiro-mori y Nakayama (2013) (23)

37. Aunque no me guste el texto, trato de entenderlo.	Even though I do not like reading the text, I try to understand it	Akyol y Ulusoy (2010) (9)
38. Aunque el texto no sea interesante, continúo leyéndolo.	Even the text is not interesting enough, I continue reading it.	Akyol y Ulusoy (2010) (11)
39. Si no entiendo lo que leo, cambio mi estrategia de lectura.	If I do not understand what I read, I change my reading strategy.	Akyol y Ulusoy (2010) (22)
40. Elaboro gráficos, ilustraciones y dibujos para expresar lo que leo.	I prepare graphics, figures, and pictures to express what I read.	Akyol y Ulusoy (2010) (31)
41. Me hago preguntas a mí mismo/a para asegurarme de que comprendo bien el texto.	I ask myself questions to make sure I understand the text well.	Akyol y Ulusoy (2010) (33)
42. Leo las leyendas y pies de fotos, dibujos, mapas o gráficos que acompañan al texto.	Before you read, how often do you read the captions of pictures, maps, or graphs that go with your reading?	Scales y Rhee (2001) (6)
43. Paso por alto las palabras que no conozco.	During read, how often do you I skip words you do not know?	Scales y Rhee (2001) (10)
44. Trato de establecer lazos entre la lectura y experiencias de mi vida.	During reading, how often do you try to relate the reading to situations in your life.	Scales y Rhee (2001) (25)
45. Seleccione palabras importantes.	During reading, how often do you pick out important words?	Scales y Rhee (2001) (26)
46. Cuando un texto me resulta difícil, procuro determinar el significado de las palabras desconocidas que parecen ser cruciales para la comprensión del texto.	When you are blocked, did you: try to determine the meaning of unknown words that seem critical to the meaning of the text?	Tsai, Ernst y Talley (2010) (27)
47. Cuando me pierdo mientras leo, vuelvo al punto donde empecé a tener problemas.	When I get lost while reading, I go back to the point where I first had trouble.	Pereira-Laird y Deane (2006) (m8)
48. Considero si el contenido del texto se ajusta a mi propósito de lectura.	I think about whether the content of the text fits my reading purpose.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (07)

Tabla 17. Ítems del CEEL que hacen referencias a las estrategias durante la lectura

DESPUÉS DE LA LECTURA		
Ítems del CEEL	Ítems originales	Fuente
8. Tomo notas durante la lectura para ayudarme a entender lo que leo.	I take notes while reading to help me understand what I read.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (02)
9. Pienso en lo que sé acerca del tema para ayudarme a entender lo que leo.	I think about what I know to help me understand what I read.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (03)
10. Cuando un fragmento me resulta difícil, lo leo en voz alta para ayudarme a entender lo que leo.	When text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (05)
11. Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto.	I summarize what I read to reflect on important information in the text.	MARSI (Mokhtari 1998-2002) (06)

Tabla 18. Ítems del CEEL que hacen referencias a las estrategias posteriores a la lectura

El coeficiente alfa de Cronbach de consistencia interna del inventario CEEL fue 0,931, que se considera una consistencia interna excelente (George y Mallery, 2003).

4.3.5. Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores

Se elaboró un Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores (anexo I) basado en el cuestionario de lectura de Applegate y Applegate (2004), que fue traducido del inglés al español. A las 7 preguntas que se emplearon de este cuestionario se le añadieron dos preguntas procedentes de la investigación llevada a cabo por Granada, Puig y Romero (2009) y otras tres preguntas de elaboración propia. Asimismo, se incluyeron ítems para solicitar a los alumnos información de tipo demográfico. De las 12 preguntas que requerían a los encuestados información sobre hábitos y experiencias lectoras, 8 son abiertas y 4 cerradas (tabla 19).

Ítem	Descripción	Tipo de pregunta	Procedencia
1	Lecturas del verano pasado	Abierta	Applegate y Applegate (2004) / Ítem 1
2	Satisfacción asociada a la lectura	Abierta	Applegate y Applegate (2004) / Ítem 2
3	Formación lectora recibida	Cerrada	Applegate y Applegate (2004) / Ítem 3
4	Primeras experiencias lectoras escolares	Abierta	Applegate y Applegate (2004) / Ítem 4
5	Primeras experiencias lectoras en casa	Abierta	Applegate y Applegate (2004) / Ítem 5
6	Transmisión del hábito lector por parte de algún maestro	Abierta	Applegate y Applegate (2004) / Ítem 6
7	Experiencias lectoras en la Universidad	Abierta	Applegate y Applegate (2004) / Ítem 7
8	Perfil lector	Cerrada/Abierta	Granado, Puig, y Romero (2009)
9	Expectativas ante la lectura	Abierta	Elaboración propia
10	Circunstancias y factores incentivos del hábito lector	Abierta	Elaboración propia
11	Modos de acceso a la lectura	Cerrada	Granado, Puig y Romero (2009)
12	Medios de acceso a la lectura digital	Cerrada	Elaboración propia

Tabla 19. Procedencia de los ítems del Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores

Los 7 ítems pertenecientes al cuestionario de Applegate y Applegate (2004), publicados originalmente en inglés, fueron traducidos al español por una experta en Didáctica del Inglés como Lengua Extranjera y doctora en Filología Inglesa. A continuación, un traductor con experiencia en traducción en el ámbito de la Lingüística y la Didáctica de las Lenguas tradujo asimismo los ítems, y se contrastaron ambas traducciones, decidiendo por consenso la traducción más apropiada. Finalmente, una persona titulada en Filología Hispánica revisó la formulación de todos los ítems (en español), y se incluyeron algunos cambios a partir de sus comentarios. Se in-

tentó, mediante este proceso, guardar fidelidad a la fuente original y mejorar la comprensión de los ítems en español.

A partir de una pregunta de respuesta abierta extraída del cuestionario de Applegate y Applegate (2004), se sondeó a los futuros maestros sobre cuáles habían sido las lecturas que habían realizado de forma voluntaria en el verano anterior. El ítem 1 de Applegate y Applegate (2004): “*What reading did you do this past summer? Are there any titles or authors that you recall? In general, what did you read for recreation?*” se tradujo por “¿Qué leíste el verano pasado? ¿Recuerdas algunos títulos o autores? En general, ¿qué leíste por placer?” Las respuestas fueron codificadas en las mismas categorías empleadas por los autores, a las que se añadió una categoría de “otras respuestas” para albergar las respuestas que se consideraron inclasificables, en general, debido a que no respondían realmente a la pregunta formulada (tabla 20).

Codificación respuestas	Codificación de Applegate y Applegate (2004)
1. No leyeron nada durante el pasado verano	1. <i>Did no reading during the past summer</i>
2. Sólo leyeron periódicos y revistas	2. <i>Read only papers or magazines</i>
3. Se quedaron a mitad de un libro	3. <i>Were in the midst of reading a book</i>
4. Leyeron un libro completo	4. <i>Complete one book</i>
5. Leyeron varios libros	5. <i>Read several books</i>
6. Otras respuestas	

Tabla 20. Codificación de la pregunta 1: Lecturas del verano pasado

Asimismo, se requirió a los estudiantes que caracterizaran el grado de satisfacción que asocian a la lectura mediante una pregunta abierta inspirada en una del mismo tipo incluida en el cuestionario de Applegate y Applegate (2004). El ítem 2 de Applegate y Applegate (2004): “*When you think of yourself in general as a reader, how much enjoyment do you associate with reading? What reason(s)*

do you have for responding in this way?” fue traducido por “Cuando piensas en ti mismo como lector/a, ¿cuánta satisfacción asocias a la lectura? ¿Qué motivo/s tienes para responder de la manera en que lo has hecho?” Las respuestas fueron categorizadas en una escala que varía desde “Ninguna satisfacción” a “Mucha satisfacción”, haciendo una adaptación de la codificación empleada por Applegate y Applegate (2004), teniendo en cuenta la variedad de respuestas de los participantes (tabla 21).

Codificación respuestas	Codificación de Applegate y Applegate (2004)
1. Ninguna satisfacción	1. <i>Associate no enjoyment with reading</i>
2. Poca/alguna satisfacción	2. <i>Associate little enjoyment with reading</i>
3. Satisfacción media	3. <i>Lukewarm; reading is “OK” but they do not do it regularly; or “like reading” but they not engage in it over the summer</i>
4. Bastante satisfacción	4. <i>Like reading, engaged in it, but qualified the types and/or genres that they read</i>
5. Mucha satisfacción	5. <i>Enthusiastic readers; find reading enjoyable and rewarding and read regulary</i>
	6. <i>Avid readers; tend to read widely in a variety of genres and topics</i>

Tabla 21. Codificación de la pregunta 2: Satisfacción asociada a la lectura

Con la intención de averiguar el compromiso con la lectura que tienen los futuros maestros, se clasificó a los participantes en seis categorías –que pueden agruparse, a su vez, en dos macrocategorías: lectores entusiastas y lectores no entusiastas– siguiendo la tipología que proponen Applegate y Applegate (2004), ampliada en Applegate et al. (2014). Para realizar esta categorización se usó la respuesta que aportaban los informantes a la pregunta cerrada anterior sobre su autoconcepto de perfil lector, además de la información que proporcionaban en tres preguntas abiertas, en las que

se les interpelaba sobre las lecturas que habían realizado el pasado verano, la satisfacción que asociaban a la lectura y la justificación que realizaban de su elección del perfil lector (tabla 22).

TIPOLOGÍA DE LECTORES	Lecturas del verano pasado (Preg. 1)	Satisfacción asociada a la lectura (Preg. 2)	Perfil lector (Preg. 8a)	Justificación del perfil lector (Preg. 8b)	
LECTORES ENTUSIASTAS (<i>Enthusiastic readers</i>)	Lectores apreciativos (<i>appreciative</i>)	Han leído al menos un libro	Bastante satisfacción	Lector habitual	Expresa aprecio por la lectura
	Lectores monotemáticos (<i>Focused</i>)	Una o varias lecturas pero todas del mismo género o autor	Bastante satisfacción	Lector habitual	Expresa aprecio por un tipo de lectura
	Lectores implicados y ávidos (<i>Engaged & Avid</i>)	Amplias lecturas	Mucha satisfacción	Lector empedernido	Expresa amor por la lectura
LECTORES NO ENTUSIASTAS (<i>Unenthusiastic readers</i>)	Lectores desafectos (<i>Lukewarm</i>)	Pocas lecturas	Poca/ alguna satisfacción o satisfacción media	Lector ocasional o de vacaciones	Dice que no tiene tiempo para leer o que aunque le gusta prefiere hacer otras cosas
	Lectores reacios (<i>Reluctant</i>)	No ha leído nada por placer	Ninguna satisfacción	No le gusta la lectura	Manifiesta que sólo lee por obligación
	Lectores aletrados (<i>Unwilling Readers</i>)	No ha leído nada	Ninguna satisfacción	No le gusta la lectura	Desprecia la lectura y trata de excluirla de su vida

Tabla 22. Criterios para la clasificación de los participantes en tipos de lectores

Los lectores entusiastas (*enthusiastic readers*) manifiestan una actitud positiva hacia la lectura y han realizado alguna lectura en verano. Este grupo de lectores entusiastas se clasifica en tres tipos: lectores apreciativos, lectores monotemáticos y lectores implicados y ávidos. Los lectores apreciativos (*appreciative*) son los que dicen leer como mínimo un libro en verano, se consideran lectores habituales y muestran aprecio por la lectura y bastante satisfacción al leer. Los lectores monotemáticos (*focused*) también declaran tener bastante satisfacción con la lectura y considerarse lectores habituales pero manifiestan entusiasmo tan sólo por un género y/o autor concretos. Los lectores implicados y ávidos (*engaged & avid*) son los que expresan amor por la lectura, declaran haber hecho numerosas lecturas el pasado verano y se consideran a sí mismos como lectores empedernidos que asocian mucho disfrute a la lectura.

Los lectores no entusiastas (*unenthusiastic readers*), por el contrario, asocian poco o ningún disfrute con la lectura y no le han dedicado apenas tiempo a ésta el verano pasado. Se dividió –siguiendo a Applegate y Applegate, 2004– a los lectores no entusiastas en tres categorías: lectores desafectos, lectores reacios y lectores aletrados. Se clasificó como lectores desafectos (*lukewarm*) a aquellos que expresan poco entusiasmo por la lectura y manifiestan haber leído poco y también a los que, a pesar de afirmar que les gusta la lectura, dicen no haber tenido tiempo de leer un solo libro completo en todo el verano. Los lectores reacios (*reluctant*) confiesan abiertamente que no obtienen ninguna satisfacción de la lectura, por lo que no leen nada por placer sino sólo por obligación. Los lectores aletrados (*unwilling readers*) desprecian sin tapujos la lectura y tratan de excluirla siempre que les sea posible de su vida académica y personal.

La metodología utilizada para efectuar esta clasificación –que no únicamente contempló la información que aportaron los participantes en preguntas de cuya respuesta tiene el informante el

control total sino que incorporó otras en las que ejercen un menor grado de control, como la relativa a las lecturas que los estudiantes manifestaron haber realizado el verano previo a la recogida de datos o la justificación que realizaban de su elección del perfil lector- permitía reducir el efecto de deseabilidad social que se ha identificado como una de las limitaciones de las preguntas de autoinforme (cf. Larrañaga y Yubero, 2005).

Un ejemplo de este fenómeno es el descrito por Munita (2014), en un estudio en el que participaron 317 estudiantes de Magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona. Del 85% de la muestra que autoevaluó su nivel lector, el 50,5% se identificó como lector fuerte, el 41%, como lector mediano y sólo un 8,5% se autocalificó como lector débil. No obstante, cuando se analizaron las prácticas cotidianas de lectura mencionadas por ellos, el panorama de tipología de lector entre estos estudiantes varió notablemente, pues, tras este análisis, la categoría de lectores fuertes descendía al 15,8%, mientras se incrementaba el porcentaje categorizado como lector mediano (58,5%) y lector débil (25,7%). Munita (2014) interpreta de este modo esta incoherencia entre nivel lector declarado y hábitos de lectura reales: “El fenómeno descrito confirma el peso que ostenta el valor social de la lectura y su influencia en las declaraciones de los estudiantes, en las que se observan abundantes huellas de un discurso oficial aprendido ...” (p. 465).

Con la intención de indagar sobre la percepción que tienen los futuros docentes en cuanto a la formación lectora que han recibido en las distintas etapas educativas, se les solicitó que completasen una pregunta extraída del cuestionario de Applegate y Applegate (2004). El ítem 3 de Applegate y Applegate (2004): “*When you consider the instruction in reading that you received in school, how would you rate the emphasis that was placed upon each of the following:*” se tradujo por: “Cuando consideras la formación en lectura que has recibido, ¿cómo calificarías el énfasis puesto

en cada uno de los siguientes aspectos?”. En la tabla siguiente pueden apreciarse los aspectos sobre los que se indagó y su formulación original en inglés. Se añadió el aspecto “Eventos literarios y actividades lúdicas” por considerarse que podía ser de interés (tabla 23).

Aspectos de la formación lectora	Aspectos de la formación lectora en Applegate y Applegate (2004)
1. Recordar los detalles de lo que lees	<i>1. Remembering the details of what you read</i>
2. Tu propia reacción hacia o interpretación de lo que lees	<i>2. Your own reaction to or interpretation of what you read</i>
3. Discutir tus reacciones e interpretaciones con compañeros de clase o profesores	<i>3. Discussing your reactions and interpretations with classmates or teachers</i>
4. Completar tareas o trabajos asociados con lo que lees	<i>4. Completing assignments or reports associated with the reading</i>
5. Eventos literarios y actividades lúdicas en torno a la lectura (Día del Libro, visitas de escritores, juegos y concursos literarios...)	

Tabla 23. Aspectos de la formación lectora recibida

Las etapas formativas del cuestionario de Applegate y Applegate (2004) –Elementary school y High school– se adaptaron al sistema educativo español (Primaria y Secundaria) y se incluyó la etapa universitaria, debido a que nuestra muestra contiene alumnado universitario de todos los cursos, y no sólo de primero. Los maestros en formación inicial debían caracterizar el énfasis puesto por sus educadores en las diferentes tareas relacionadas con la lectura en una escala de tipo Likert, cuyos puntos iban desde “Ningún énfasis” hasta “Mucho énfasis” (tabla 24).

Escala	Escala de Applegate y Applegate (2004)
1. Ningún énfasis	1. <i>No emphasis</i>
2. Poco énfasis	2. <i>Little emphasis</i>
3. Algún énfasis	3. <i>Some emphasis</i>
4. Énfasis considerable	4. <i>Considerable emphasis</i>
5. Mucho énfasis	5. <i>Great deal of emphasis</i>

Tabla 24. Escala de la pregunta 3: Formación lectora recibida

Mediante una pregunta de respuesta abierta semidirigida –extraída del cuestionario de Applegate y Applegate (2004)– se pidió a los participantes que valorasen sus primeras experiencias lectoras escolares. El ítem 4 de Applegate y Applegate (2004): “*When you consider your early elementary school reading experiences with learning to read, do you recall them as primarily positive, negative, or neutral? Why?*”, fue traducido por “Cuando consideras tus primeras experiencias lectoras escolares relacionadas con el aprendizaje de la lectura, ¿las recuerdas ante todo como positivas, negativas o neutras? ¿Por qué?” Se usó la misma codificación que los autores, categorizando las respuestas en positivas, negativas y neutras. Teniendo en cuenta las respuestas de los participantes, consideramos necesario añadir dos categorías: “En ocasiones positivas y en ocasiones negativas” y “No las recuerdo”.

Asimismo, con una pregunta abierta extraída de Applegate y Applegate (2004), se indagó sobre las similitudes y las diferencias percibidas por los estudiantes entre las experiencias con la lectura que tuvieron en el colegio y las que tuvieron en casa. El ítem 5 de Applegate y Applegate (2004): “*Did your experiences with reading at home differ from your experiences at school? If so, how?*” se tradujo por: “¿Fueron diferentes las experiencias con la lectura que tuviste en tu casa? Si tu respuesta es afirmativa, ¿en qué sentido fueron

diferentes?” Para codificar las respuestas, se utilizaron las mismas categorías que Applegate y Applegate (2004), a las que se añadió la categoría de “No lo recuerdo” para incluir aquellas respuestas en las que los informantes admitían no recordar sus primeras experiencias lectoras en casa (tabla 25).

Codificación respuestas	Codificación de Applegate y Applegate (2004)
1. Peores en casa	1. <i>Different-home more negative than school</i>
2. Igual de negativas	2. <i>Same-both home and school negative</i>
3. Igual de neutras	3. <i>Same-both home and school neutral</i>
4. Igual de positivas	4. <i>Same-both home and school positive</i>
5. Mejores en casa	5. <i>Different-home more positive than school</i>
6. No lo recuerdo	

Tabla 25. Codificación de la pregunta 5: Comparación entre las primeras experiencias lectoras escolares y domésticas

Igualmente, con una pregunta abierta –extraída de Applegate y Applegate (2004)– se preguntó a los estudiantes si alguno de sus docentes había logrado compartir con ellos el amor por la lectura. El ítem 6 de Applegate y Applegate (2004): “*Were any of your teachers effective in sharing with you a love of reading? If so, how did they do this?*” fue traducido por: “¿Consiguió alguno de tus maestros/as o profesores/as compartir contigo el amor por la lectura? Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo lo hicieron?”. Las respuestas a ambas preguntas se codificaron conjuntamente y se clasificaron en afirmativas y negativas.

Mediante una pregunta de respuesta abierta semidirigida –extraída del cuestionario de Applegate y Applegate (2004)– se solicitó a los futuros maestros que valorasen sus experiencias lectoras universitarias, expresando si las consideraban sustancialmente positivas, negativas o neutras. El ítem 3 de Applegate y Applegate (2004): “*When you consider your college level reading experiences, do you see them as primarily positive, negative or neutral? Why?*” se tradujo por: “Cuando

consideras el nivel de tus experiencias lectoras en la universidad ¿las ves ante todo como positivas, negativas o neutras? ¿Por qué?” Para categorizar las respuestas (de nuevo unificando las respuestas a las dos preguntas), se usó la misma codificación que los autores: positivas, negativas y neutras. Sin embargo, considerando las respuestas de los informantes, se añadió la categoría “En ocasiones positivas y en ocasiones negativas”.

A partir de una pregunta cerrada extraída del estudio de Granada et al. (2009), se requirió a los futuros maestros que reflexionasen sobre su autopercepción lectora, escogiendo entre cinco opciones el perfil lector con el que se sintieran más identificados: “No me gusta la lectura”, “Lector/a ocasional”, “Lector/a de vacaciones”, “Lector/a habitual” y “Lector/a empedernido/a”. Se les solicitó, además, que justificasen brevemente la elección de ese perfil. Las respuestas abiertas que describían la selección del perfil lector sirvieron para complementar la información que llevó a clasificar a los alumnos en un determinado perfil lector según la tipología de Applegate y Applegate (2004) y Applegate et al. (2014), que se ha descrito anteriormente.

Con un ítem abierto de elaboración propia –“Cuando lees, ¿qué esperas obtener de la lectura?”– se pidió a los informantes que describiesen sus expectativas en torno a la lectura. Para codificar esta pregunta se tuvieron en cuenta las respuestas de los participantes y se hicieron 18 categorías en las que podían incluirse todas ellas, para proceder después a cuantificar los resultados. Estas categorías, a su vez, se agruparon en cinco macrocategorías:

1. nada;
2. enriquecimiento intelectual;
3. enriquecimiento personal y transmisión de sensaciones placenteras;
4. entretenimiento; y
5. otros

Mediante una pregunta abierta, también de elaboración propia –“¿Qué o quién crees que podría haberte ayudado a leer con más frecuencia? ¿Por qué?”– se solicitó a los maestros en formación inicial que reflexionasen sobre qué o quién/quienes consideraban que podría/n haberles ayudado a leer con más frecuencia. Las respuestas de los estudiantes fueron clasificadas en 12 categorías distintas, que incluían a familiares, maestros y otros factores no personales (libros, escuela, tener más tiempo...), etc.

Con una pregunta cerrada inspirada en un ítem de la investigación de Granado et al. (2009): “¿Cómo accedes a los textos que lees?”, se requirió a los estudiantes información sobre la frecuencia con que utilizaban los distintos modos de acceso a la lectura, en una escala de tipo Likert cuyos puntos iban de “Nunca o casi nunca” a “Siempre o casi siempre”. Se realizaron algunas modificaciones a la pregunta de Granado et al. (2009): se suprimieron dos modos de acceso a la lectura (“Leo prensa en formato digital” y “Busco y utilizo la información de Internet”) y se añadieron tres (“Me regalan o prestan los libros que leo”, “Leo los textos en formato papel” y “Leo los textos en formato digital”), por considerarse más pertinentes para la presente investigación.

El cuestionario concluía con una pregunta cerrada de elaboración propia en la que se solicitaba a los participantes que indicasen la frecuencia con la que empleaban los distintos medios de acceso a la lectura digital: ordenador, tableta, libro electrónico y teléfono móvil, mediante una escala de tipo Likert cuyos puntos iban de “Nunca o casi nunca” a “Siempre o casi siempre”.

4.4. Procedimiento de análisis de datos

Para la realización del análisis estadístico de los datos se han utilizado los procedimientos que se describen a continuación.

La información obtenida a través de preguntas abiertas se sometió a análisis del contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 2004) con el fin de categorizar los datos obtenidos. A este respecto, la información aportada por los encuestados en cada una de las preguntas se analizó separadamente para identificar temas, los cuales, conforme se avanzaba en el análisis, se iban contrastando y codificando en categorías provisionales (Goetz y LeCompte, 1985; LeCompte y Preissle, 1993) para, finalmente, y tras varias revisiones de estas categorías provisionales, acabar con la categorización definitiva. Más adelante, estas categorías resultantes se analizaron mediante estadística descriptiva.

Inicialmente se realizó un análisis descriptivo de los datos, calculando las distribuciones de frecuencias y porcentajes con respecto a las variables cualitativas y los estadísticos habituales de centralización, dispersión y posición, para las de naturaleza cuantitativa. En las variables ordinales se han efectuado los dos procedimientos con objeto de ver la distribución y al mismo tiempo disponer de una idea de los estadísticos de centralización y dispersión que las definen.

Para el estudio de la posible relación entre las variables estudiadas y los factores que pudieran considerarse relacionados con éstas, se han utilizado los contrastes de hipótesis que se especifican a continuación.

En el caso de relacionar variables de naturaleza cualitativa, se han calculado las tablas de contingencia o tablas cruzadas. Como descriptores se han computado los porcentajes por filas o columnas según la disposición de la tabla, y como test de independencia se ha hecho uso del test Chi-Cuadrado de Pearson. Se han contemplado las condiciones de validez del test, es decir, que no más del 30% de las casillas tuvieran una frecuencia esperada inferior a 5.

Para los contrastes de igualdad de medias entre una variable cuantitativa y otra cualitativa se ha hecho uso de los test *t* Student o ANOVA, dependiendo de que el factor tuviera dos o más

niveles. Se han contemplado las condiciones de homocedasticidad y normalidad necesarios para la realización de dichos contrastes paramétricos.

En aquellas situaciones en las que el ANOVA ha arrojado resultados significativos, se ha utilizado el test de Tukey como test *post hoc*.

Cuando ha interesado comprobar la posible relación entre algunas variables con el sexo, el grado y el curso de procedencia de los participantes de manera simultánea, se ha llevado a cabo un modelo ANOVA multifactorial de tres factores con interacciones de segundo orden, ya que ninguna de las interacciones de tercer orden arrojó significación alguna.

Se ha realizado, asimismo, los análisis de consistencia interna del *Test CLUni* (versiones preliminar y definitiva) y del CEEL, basados en el coeficiente alfa de Cronbach; y se han calculado los índices de dificultad, fiabilidad y homogeneidad con respecto a cada ítem del *Test CLUni*.

El alto número de sujetos presentes en la muestra justifica sobremanera el uso de contrastes paramétricos. Los cálculos estadísticos se han realizado haciendo uso del software estadístico SPSS v. 20 y se ha considerado que existen diferencias significativas cuando la significación obtenida ha sido inferior al 5% ($p < 0,05$). Se calculó el índice de tamaño del efecto para complementar las pruebas de significación –según la norma establecida por el 5º Manual de Publicación de la American Psychological Association (APA) (2001)– mediante el estadístico *d* de Cohen (1977, 1988) en los casos en los que se aplicó la prueba *t* de Student y la eta al cuadrado parcial en el estadístico ANOVA aplicado a datos obtenidos gracias al *Test CLUni*.

CAPÍTULO 5

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

5.1. Introducción

Se exponen a continuación los resultados surgidos a partir del análisis de los datos recabados para fines de la investigación y la discusión de éstos. Los hallazgos se presentarán en los tres bloques temáticos en los que se divide la investigación: competencia lectora, estrategias de lectura y hábitos lectores.

Con relación a la presentación de los resultados obtenidos mediante procedimientos estadísticos inferenciales, en los casos en los que el análisis estadístico no ha encontrado diferencias estadísticamente significativas ni tendencias en relación a los tres factores analizados (sexo, grado y curso) y a las intersecciones entre ellos, no se hará mención de ello con el objetivo de no sobrecargar la redacción.

5.2. Competencia lectora

En este apartado se presentan los resultados conseguidos respecto a la competencia lectora de los futuros maestros participantes, tanto los obtenidos en una prueba objetiva como los que se extraen de la percepción que poseen sobre su propia competencia lectora y la frecuencia con la que manifiestan encontrar dificultades al leer los diferentes tipos de textos –así como palabras, párra-

fos y oraciones-, y los recursos que utilizan para solventar estas dificultades.

Como se detalla en el capítulo anterior, los hallazgos de este apartado se relacionan con los recogidos mediante el *Test CLUni* (versión preliminar y última versión) y el Cuestionario de Competencia Lectora (véanse 4.3.2 y 4.3.3.).

5.2.1. Prueba de competencia lectora

En este epígrafe se presentan los resultados obtenidos a través de la aplicación del Test de Competencia Lectora para Universitarios (*Test CLUni*), de una manera sucinta los que se refieren a la versión preliminar de la prueba y, más detenidamente, los correspondientes a la última versión de ésta.

5.2.1.1. *Test CLUni* (versión preliminar)

Como se expuso con anterioridad, se aplicó una versión preliminar de la prueba de competencia lectora elaborada *ad hoc* para esta investigación a una muestra de 128 estudiantes del Grado en Educación Primaria matriculados en el año académico 2013-14 en la Universidad de Málaga. A continuación se analizan los resultados del pilotaje del test y la percepción de la dificultad de éste declarada por los participantes.

5.2.1.1.1. Resultados

Se realizó el análisis de los resultados de la prueba según las puntuaciones totales obtenidas por los participantes en el estudio (tabla 26). Como se puede observar, la media de las puntuaciones fue

de 14,66 sobre 24, que equivaldría a un 6,11 sobre 10. Los estudiantes que obtuvieron mejores resultados en la prueba contestaron correctamente 21 de las preguntas (lo que equivaldría a una nota de 8,75 sobre 10) y los estudiantes con una puntuación más baja respondieron de forma acertada sólo 6 ítems (lo que correspondería a una nota de 2,5 sobre 10).

Media	D.T.	Moda	Mín.	Máx.
14,66	2,907	14	6	21

Tabla 26. Estadísticos de las puntuaciones de los participantes en la versión preliminar del *Test CLUni*

5.2.1.1.2. Percepción de la dificultad de la prueba

Se solicitó a los participantes que, una vez finalizada la prueba, valorasen la dificultad de ésta en una escala de 1 (= Ninguna dificultad) a 10 (= Mucha dificultad). La puntuación media obtenida de estas valoraciones fue de 5,91; no obstante, en una categorización de las valoraciones llevada a cabo con posterioridad –cuyos valores pueden verse en la tabla 27 y en la figura 7– más de un 43% de los participantes manifestó que la prueba le había planteado bastante dificultad (es decir, valoraron la dificultad de la misma entre 7 y 8,5).

Valoración	2	3	4	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5
Frecuencia	4	11	9	23	1	17	7	37	2	15	2
Porcentaje	3,1	8,6	7,0	18,0	0,8	13,3	5,5	28,9	1,6	11,7	1,6

Tabla 27. Valoración que hacen los participantes sobre la dificultad del *Test CLUni* (versión preliminar)

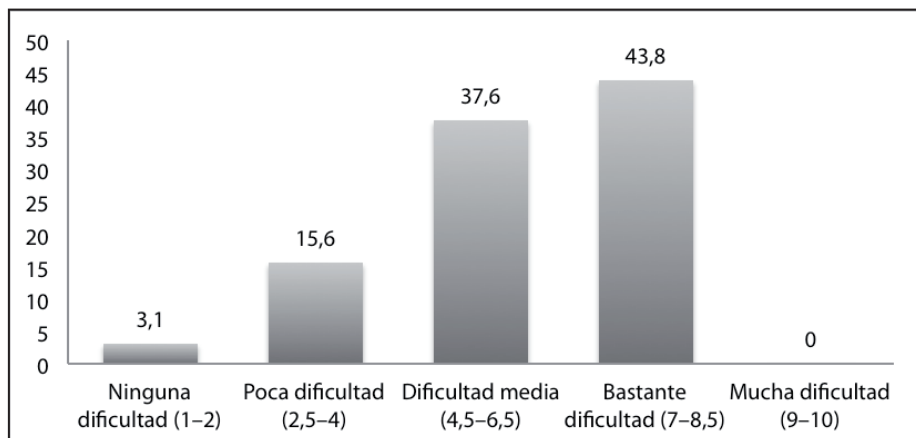


Figura 7. Valoración que hacen los participantes sobre la dificultad del *Test CLUni* (versión preliminar) en una escala de “Ninguna dificultad” a “Mucha dificultad” (en porcentajes)

5.2.1.2. Test CLUni

Considerando los resultados obtenidos en la fase de pilotaje y las valoraciones de los expertos, se elaboró una nueva versión de la prueba –tal y como se explica en el epígrafe 4.3.2.2.– y se aplicó a una muestra compuesta por 836 futuros maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria, matriculados en los cursos 2013-14 y 2014-15 en la Universidad de Málaga. En los siguientes epígrafes se presentan los hallazgos que se derivan del análisis de los datos recogidos. Para ello –tras una descripción general de los datos obtenidos y de la percepción de la dificultad del test que manifiestan los participantes–, se analizan detenidamente las respuestas, teniendo en cuenta los resultados según los diferentes textos contemplados y los tipos de comprensión evaluados en cada grupo de ítems.

5.2.1.2.1. Resultados

Se realizó el análisis de los datos recabados por el test según las puntuaciones totales logradas por los futuros maestros que participaron en la investigación (tabla 28). La media de las puntuaciones fue de 16,09 sobre 24, que correspondería a un 7,04 sobre 10. Tan sólo dos estudiantes (una alumna del Grado en Educación Infantil y un alumno del Grado en Educación Primaria) obtuvieron la nota máxima (un 24); la nota mínima fue de 4 puntos.

Media	Varianza	D.T.	Moda	Mín.	Máx.
16,09	12,161	3,489	18	4	24

Tabla 28. Estadísticos de las puntuaciones de los participantes en el *Test CLUni*

Si categorizamos a los participantes teniendo en cuenta la puntuación obtenida en la prueba, se obtiene un preocupante 11% de estudiantes entre “Nada competentes” (puntuación de 0–6) y “Poco competentes” (puntuación de 7–11). La mayoría de los futuros maestros pertenecería a la categoría “De competencia media” (puntuación de 12–17) y “Bastante competentes” (puntuación de 18–21) con un 50,5% y un 35% respectivamente. Es destacable el hecho de que tan sólo un 3,3% de los participantes podrían clasificarse como “Muy competentes” (puntuación de 22–24), cuando cabría esperar que esto fuese lo habitual en la etapa educativa universitaria (figura 8).

Se realizó un análisis ANOVA (anexo III) que concluyó que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo ($F(1, 823)=18,764, p=,000$) y al curso ($F(3, 823)=5,119, p=,002$) de los participantes; a este respecto, como se aprecia en las tablas siguientes, los hombres obtienen una media más alta que las mujeres (tabla 30) y las medias de los cursos son heterogéneas, los es-

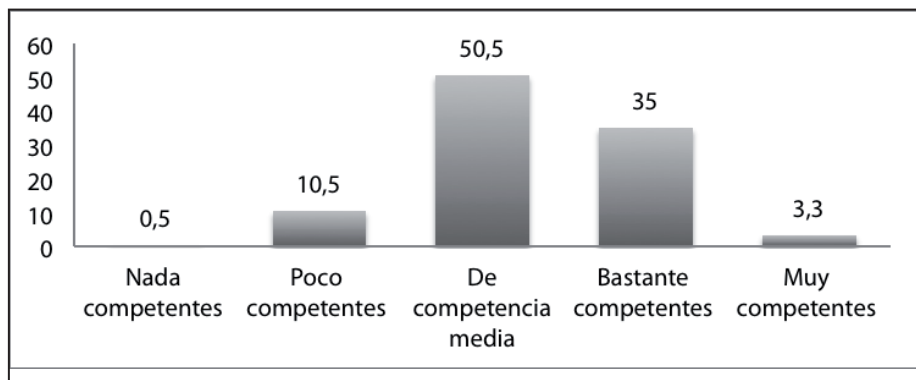


Figura 8. Categorización de los participantes según el resultado obtenido en el Test CLUni (en porcentajes)

tudiantes de 1º presentan las puntuaciones más bajas y los de 3º, las más altas (tabla 29).

Curso	Media*	Error típico
1º	15,971	,348
2º	16,986	,941
3º	17,686	,545
4º	17,329	,284

*Rango de 1-24

Tabla 29. Resultados en el Test CLUni por cursos

Existen, asimismo, diferencias estadísticamente significativas en la intersección entre grado y sexo ($F(1, 823)=8,183, p=,004$); como puede apreciarse en la tabla 30, en el Grado en Educación Infantil se obtienen medias diferentes entre los sexos, mientras que en el Grado en Educación Primaria la diferencia entre éstos es mínima.

Grado	Sexo	Media*	Error típico
Educación Infantil	Hombre	19,352	1,022
	Mujer	15,687	,464
Educación Primaria	Hombre	16,907	,322
	Mujer	16,027	,216
<i>Total</i>	Hombre	18,129	,548
	Mujer	15,857	,256

*Rango de 1-24

Tabla 30. Resultados en el *Test CLUni* por grados y sexos

Se hallan también diferencias estadísticamente significativas en la intersección entre curso y sexo ($F(3, 823)=3,144, p=,025$); en este sentido se aprecia que hay más homogeneidad entre las medias obtenidas por la mujeres en los distintos cursos (tabla 31).

Sexo	Curso	Media*	Error típico
Hombre	1º	16,512	,672
	2º	18,389	1,209
	3º	19,679	,952
	4º	17,937	,538
Mujer	1º	15,430	,243
	2º	15,583	,876
	3º	15,693	,427
	4º	16,721	,201

*Rango de 1-24

Tabla 31. Resultados en el *Test CLUni* por curso y sexo

5.2.1.2.2. Percepción de la dificultad de la prueba

Al igual que se hizo en la versión preliminar, se requirió a los estudiantes que, una vez finalizada la prueba, valorasen la dificultad de ésta en una escala de 1 (= Ninguna dificultad) a 10 (= Mucha dificultad).

tad). La media ponderada obtenida de las apreciaciones de los participantes fue de 5,92, por lo que puede afirmarse que consideraban que la prueba les planteaba una dificultad de grado medio (tabla 32).

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
1	7	0,8
2	18	2,2
3	44	5,3
3,5	5	0,6
4	50	6,0
4,5	2	0,2
5	144	17,2
5,5	5	0,6
6	193	23,1
6,5	28	3,3
7	256	30,6
7,5	14	1,7
8	63	7,5
8,5	1	0,1
9	6	0,7

Tabla 32. Valoración que hacen los participantes sobre la dificultad del *Test CLUni* (en frecuencia y porcentaje)

Según la categorización de las valoraciones que se realizó a posteriori, un 14,9% de los participantes manifestó que la prueba le supuso entre “Ninguna” (valoraciones 1–2) y “Poca dificultad” (valoraciones 2,5–4); un 44,4% de los estudiantes señaló que presentaba una “Dificultad media” (valoraciones 4,5–6,5); y un 40,6% afirmó que el test le planteaba “Bastante” (valoraciones 7–8,5) o “Mucha dificultad” (valoraciones 9–10) (figura 9).

El análisis ANOVA realizado (anexo III) determinó que existen diferencias estadísticamente significativas en relación al grado,

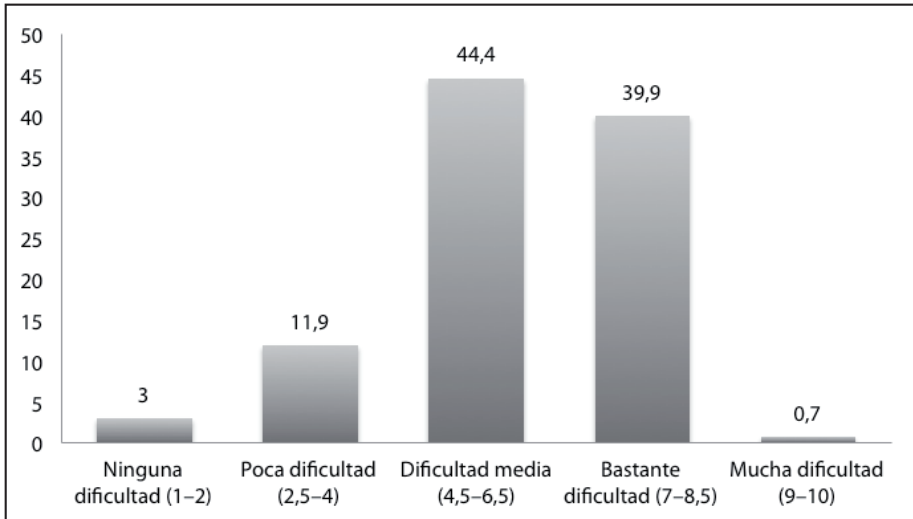


Figura 9. Valoración que hacen los participantes sobre la dificultad del *Test CLUni* en una escala de “Ninguna dificultad” a “Mucha dificultad” (en porcentajes)

curso y sexo de los participantes, y a la intersección entre grado y curso. Si se tiene en consideración la variable independiente grado ($F(1, 823)=5,683, p=,017$), los futuros maestros de Educación Primaria afirman percibir una mayor dificultad en la prueba que los de Educación Infantil (tabla 34). La diferenciación entre los cursos ($F(3, 823)=5,255, p=,001$) se manifiesta en que los estudiantes de los cursos 2º y 3º valoran que la prueba supone una dificultad menor de la que perciben los alumnos de los cursos 1º y 4º (tabla 33).

Curso	Media*	Error típico
1º	5,906	,151
2º	4,915	,408
3º	5,071	,236
4º	5,820	,123

*Rango de 1-10

Tabla 33. Valoración de la dificultad del *Test CLUni* por cursos

Teniendo en cuenta el sexo ($F(1, 823)=4,586$, $p=,033$), las mujeres manifiestan considerar una mayor dificultad en la prueba que sus compañeros, siendo la medias de 5,671 (error típico=,111) y 5,185 (error típico=,237), respectivamente.

En cuanto a la intersección entre grado y curso ($F(3, 823)=4,871$, $p=,002$), la consideración de la dificultad de la prueba es más baja en todos los cursos en el Grado de Educación Infantil a excepción del primer curso, donde sucede al contrario (tabla 34).

Grado	Curso	Media	Error típico
Educación Infantil	1º	6,044	,246
	2º	3,663	,782
	3º	4,952	,392
	4º	5,680	,199
	<i>Total</i>	5,085	,278
Educación Primaria	1º	5,769	,150
	2º	6,167	,179
	3º	5,191	,201
	4º	5,960	,133
	<i>Total</i>	5,771	,084

*Rango de 1-10

Tabla 34. Valoración de la dificultad del *Test CLUni* por grados y cursos

5.2.1.2.3. Respuestas de los ítems

En la tabla siguiente se puede observar el porcentaje de estudiantes que ha escogido cada una de las cuatro alternativas de respuesta –a, b, c ó d– en cada uno de los ítems, además del porcentaje de respuestas en blanco o nulas (invalidadas por haber escogido dos opciones en un mismo ítem). Se han destacado en negrita los porcentajes correspondientes a la alternativa de respuesta correcta (tabla 35).

Ítems	Respuestas					
	En blanco	Nulas	a	b	c	d
1	0,1	0,1	8,1	63,8	27,6	0,2
2	4,8	0,0	2,6	4,4	1,7	86,5
3	1,1	0,0	73,7	11,2	13,0	1,0
4	2,7	0,0	10,5	79,5	6,0	1,3
5	6,7	0,0	22,9	19,6	49,2	1,6
6	0,1	0,0	68,1	79,9	9,2	14,7
7	0,5	0,1	8,7	18,4	69,4	2,9
8	0,7	0,0	11,0	11,6	46,4	30,3
9	0,4	0,2	9,2	89,0	0,5	0,7
10	0,6	0,1	0,6	2,3	95,2	1,2
11	1,9	0,2	34,4	50,8	7,8	4,9
12	11,0	0,0	62,1	16,7	4,3	5,9
13	0,1	0,2	2,7	79,1	2,0	15,8
14	0,0	0,0	11,9	14,8	72,5	0,7
15	0,2	0,1	4,2	89,2	1,7	4,5
16	0,5	0,0	17,4	1,9	11,0	69,2
17	0,0	0,4	33,7	0,7	56,5	8,7
18	0,1	0,2	3,8	82,1	5,9	7,9
19	0,6	0,1	92,8	0,8	4,7	1,0
20	17,4	0,1	27,7	5,0	9,3	40,4
21	0,5	0,0	4,2	31,9	8,4	55,1
22	1,3	0,0	3,9	68,7	7,4	18,6
23	0,5	0,0	5,5	75,0	6,7	12,3
24	0,6	0,2	15,9	13,1	47,2	22,9

Tabla 35. Respuestas del *Test CLUni* en cada una de las alternativas en los ítems (en porcentajes)

Los ítems con un mayor porcentaje de aciertos –superior al 85%– pertenecen a los textos instructivos y expositivos (tanto continuos como mixtos). Los ítems con un menor número de aciertos –con

un porcentaje inferior al 50%– evalúan la comprensión profunda y crítica (tabla 36).

	nº ítem	%	nº texto	Tipo de comprensión	Tipo de texto
Ítems con mayor % de aciertos	10	95,2	3	Profunda	Instructivo / Mixto*
	19	92,8	5	Superficial	Expositivo / Mixto*
	15	89,2	4	Superficial	Expositivo / Continuo
	9	89,0	3	Superficial	Instructivo / Mixto*
	2	86,5	1	Profunda	Instructivo / Continuo
Ítems con menor % de aciertos	1	27,6	1	Profunda	Instructivo / Continuo
	8	30,3	2	Profunda	Narrativo / Continuo
	20	40,4	5	Crítica	Expositivo / Mixto*
	24	47,2	6	Crítica	Argumentativo / Continuo
	5	49,2	2	Profunda	Narrativo / Continuo

* Principalmente discontinuo.

Tabla 36. Ítems del *Test CLUni* con mayor y menor porcentaje de aciertos

Algunos distractores de los ítems de la prueba han parecido a los participantes suficientemente plausibles –tal y como definía Mendelovits (2013) un buen distractor–, llegando a alcanzar porcentajes de frecuencia superiores al 25%. Sin embargo, otros distractores fueron escogidos por un porcentaje muy bajo de estudiantes (en la tabla siguiente vemos los que tienen una cifra inferior al 1%), por lo que consideramos que en una próxima revisión de la prueba sería conveniente sustituirlos por otros que cumplan mejor su función (tabla 37).

Los ítems con un mayor número de respuestas en blanco corresponden, principalmente, a los que evalúan la comprensión profunda y crítica, presumiblemente porque les plantean una dificultad más alta y, o bien temen equivocarse, o bien no quieren detenerse a pensar demasiado. Los textos expositivos (tanto continuo como mixto) son los que tienen un menor porcentaje de respuestas en blanco (tabla 38).

	nº ítem / Distractor	%	nº texto	Tipo de comprensión	Tipo de texto
Distractores con un % mayor	1b	63,8	1	Profunda	Instructivo / Continuo
	8c	46,4	2	Profunda	Narrativo / Continuo
	11a	34,4	3	Superficial	Instructivo / Mixto*
	17a	33,7	5	Superficial	Expositivo / Mixto*
	21b	31,9	6	Superficial	Argumentativo / Continuo
	20a	27,7	5	Crítica	Expositivo / Mixto*
Distractores con un % menor	1d	0,2	1	Profunda	Instructivo / Continuo
	9c	0,5	3	Superficial	Instructivo / Mixto*
	10a	0,6	3	Profunda	Instructivo / Mixto*
	9d	0,7	3	Superficial	Instructivo / Mixto*
	14d	0,7	4	Superficial	Expositivo / Continuo
	17b	0,7	5	Superficial	Expositivo / Mixto*
	19b	0,8	5	Superficial	Expositivo / Mixto*

*Principalmente discontinuo.

Tabla 37. Distractores de los ítems del *Test CLUni* con mayor y menor porcentaje de aciertos

5.2.1.2.4. Resultados según el tipo de comprensión lectora

Con el fin de comparar los resultados obtenidos por los participantes según el tipo de comprensión evaluada (Sánchez Miguel y García-Rodicio, 2014), se agruparon los ítems del *Test CLUni* en dos categorías: *comprensión superficial* –aspecto de PISA “acceder y obtener”– y *comprensión profunda y crítica* –aspectos de PISA “integrar e interpretar” y “reflexionar y valorar”–. Como puede observarse en la tabla siguiente, los docentes en formación inicial obtuvieron mejores resultados en los ítems que evalúan la competencia superficial (ítems: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 18, 20 y 24), logrando un porcentaje de aciertos en estos ítems de un 71,89%, frente al 61,52% conseguido en

los ítems que valoran la comprensión profunda y crítica (ítems: 3, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22 y 23) (tabla 39).

	nº ítem	%	nº texto	Tipo de comprensión	Tipo de texto
Ítems con un % mayor de respuestas en blanco	20	17,4	5	Crítica	Expositivo / Mixto*
	12	11,0	3	Superficial	Instructivo/ Mixto*
	5	6,7	2	Profunda	Narrativo / Continuo
	2	4,8	1	Profunda	Instructivo / Continuo
	4	2,7	1	Profunda	Instructivo / Continuo
Ítems con un % menor porcentaje de respuestas en blanco	14	0,0	4	Superficial	Expositivo / Continuo
	17	0,0	5	Superficial	Expositivo / Mixto*
	1	0,1	1	Profunda	Instructivo / Continuo
	6	0,1	2	Profunda	Narrativo / Continuo
	13	0,1	4	Superficial	Expositivo / Continuo
	18	0,1	5	Profunda	Expositivo / Mixto*

*Principalmente discontinuo.

Tabla 38. Ítems del *Test CLUni* con un mayor y menor porcentaje de respuestas en blanco

TIPOS DE COMPRENSIÓN	Media*	Mediana	D.T.	Moda
Comprensión superficial	,7189	,6364	,17082	,77
Comprensión profunda y crítica	,6152	,7692	,17050	,64

*Rango de 0-1

Tabla 39. Estadísticos de los resultados en los distintos tipos de comprensión en el *Test CLUni*

El análisis ANOVA llevado a cabo (anexo III) determinó que en los resultados obtenidos en los ítems que evalúan la *comprensión superficial* hay diferencias estadísticamente significativas en prácticamente todos los factores tenidos en cuenta.

En primer lugar, existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos ($F(1, 823)=17,724$, $p=,000$), en el sentido de que los hombres obtienen una mayor puntuación en los ítems que evalúan este tipo de comprensión (tabla 41).

En segundo lugar, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los grados ($F(1, 823)=4,252$, $p=,040$) y entre los cursos ($F(3, 823)=3,770$, $p=,011$); los alumnos del Grado en Educación Infantil obtienen puntuaciones más altas que los del Grado en Educación Primaria –unas medias de 10,335 (error típico=,406) y 9,468 (error típico=,123), respectivamente– y los estudiantes de 2º y 4º consiguen mejores resultados que los de 1º y 3º en este tipo de comprensión (tabla 40).

Curso	Media*	Error típico
1º	9,322	,220
2º	10,465	,595
3º	9,732	,345
4º	10,088	,180

*Rango de 1-13

Tabla 40. Resultados en los ítems que evalúan la comprensión superficial en el *Test CLUni* por cursos

En tercer lugar, existen diferencias estadísticamente significativas en la intersección entre grado y sexo ($F(1, 823)=8,735$, $p=,003$). Como puede apreciarse en la tabla siguiente, en el Grado en Educación Infantil los resultados de los sexos están más diferenciados entre sí y en el Grado en Educación Primaria no se dan apenas diferencias entre los sexos (tabla 41).

Grado	Sexo	Media*	Error típico
Educación Infantil	Hombre	11,488	,646
	Mujer	9,182	,294
Educación Primaria	Hombre	9,712	,204
	Mujer	9,225	,136
<i>Total</i>	Hombre	10,600	,347
	Mujer	9,203	,162

*Rango de 1-13

Tabla 41. Resultados en los ítems que evalúan la comprensión superficial en el *Test CLUni* por grados y sexos

En cuarto lugar, se producen diferencias estadísticamente significativas en la intersección entre curso y sexo ($F(3, 823)=4,046$, $p=,007$). Las medias de las mujeres en los distintos cursos son más homogéneas que las de sus compañeros (tabla 42).

Sexo	Curso	Media*	Error típico
Hombre	1º	9,811	,425
	2º	11,474	,764
	3º	10,872	,602
	4º	10,243	,340
Mujer	1º	8,833	,154
	2º	9,456	,554
	3º	8,591	,270
	4º	9,933	,127

*Rango de 1-13

Tabla 42. Resultados en los ítems que evalúan la comprensión superficial en el *Test CLUni* por cursos y sexos

Por último, el análisis ANOVA revela una tendencia en la intersección entre grado y curso ($F(3, 823)=2,553$, $p=,054$). Se aprecia que los resultados más altos en este tipo de comprensión en el Grado

en Educación Infantil se dan en 2º, mientras que en el mismo curso del Grado de Educación Primaria se obtienen los peores resultados del grado (anexo III).

En cuanto a la *comprensión profunda y crítica*, el análisis ANOVA (anexo III) concluyó que existen diferencias estadísticamente significativas en los factores sexo y curso. Por una parte, en cuanto al sexo de los participantes ($F(1, 823)=10,048$, $p=,002$), puede observarse que –al igual que sucedía con la comprensión superficial– los hombres obtienen una mayor puntuación que sus compañeras en los ítems que evalúan este tipo de comprensión, siendo las medias de 7,569 (error típico=,299) y 6,661 (error típico=,140), respectivamente.

Por otra parte, en relación con el curso en el que están matriculados ($F(3, 823)=6,259$, $p=,000$), se observa que los estudiantes de cursos finales (de tercero y cuarto) obtienen unas puntuaciones más altas que los de cursos iniciales (de primero y segundo) en los ítems que evalúan la comprensión profunda y crítica (tabla 43).

Curso	Media*	Error típico
1º	6,690	,190
2º	6,544	,514
3º	7,930	,298
4º	7,298	,155

*Rango de 1-11

Tabla 43. Resultados en los ítems que evalúan la comprensión profunda y crítica en el *Test CLUni* por cursos

Se advierte, además, cierta tendencia en relación a las intersecciones grado y sexo ($F(1, 823)=3,947$, $p=,047$), y curso y sexo ($F(3, 823)=2,474$, $p=,060$), en el sentido de que en el Grado en Educación Infantil la diferencia entre hombres y mujeres es menor que en el de Primaria y que las medias de los hombres en los distintos cursos son más heterogéneas (anexo III).

5.2.1.2.5. Resultados según la tipología textual

Atendiendo a la clasificación según su contenido, los textos en los que los docentes en formación obtienen mejores resultados en el *Test CLUni* son los expositivos (textos 4 y 5) y los instructivos (textos 1 y 3), con un 72,80% y 70,62% de aciertos, respectivamente. Las preguntas del texto argumentativo (texto 6) fueron respondidas correctamente por un 61,56% de los participantes. El texto narrativo (texto 2) es el que les plantea una dificultad más alta: el porcentaje de errores medio en los ítems de este texto es del 45,61%. Según el formato, los futuros docentes obtienen mejores resultados en los textos discontinuos (71,18% de aciertos) que en los continuos (65,11% de aciertos) (tabla 44).

TIPOS DE TEXTOS		Media*	Mediana	Moda	D.T.
Según contenido	Textos instructivos	,7062	,7500	,75	,18273
	Texto narrativo	,5439	,5000	,50	,26834
	Textos expositivos	,7280	,7500	,75	,17789
	Texto argumentativo	,6156	,5000	,50	,27398
Según formato	Textos continuos	,6511	,6875	,75	,16342
	Textos discontinuos	,7118	,7500	,75	,18412

* Rango de 0-1

Tabla 44. Estadísticos de los resultados en los distintos tipos de textos en el *Test CLUni*

Según los resultados del análisis ANOVA realizado (anexo III) se dan las siguientes significaciones:

En los *textos instructivos* hay una diferencia estadísticamente significativa entre ambos sexos ($F(1, 823)=9,055, p=,003$), en el sentido en que los hombres obtienen una mejor puntuación en este tipo de textos que sus compañeras (tabla 45). Se dan, asimismo, tendencias en cuanto a las intersecciones entre grado y curso ($F(3, 823)=2,701, p=,045$) y grado y sexo ($F(1, 823)=4,447, p=,035$). En el

Grado en Educación Infantil los resultados más bajos son los de 3º, mientras que en el Grado de Educación Primaria los de ese curso son los más altos de la carrera y las diferencias entre los sexos son más marcadas en el Grado de Educación Infantil (anexo III).

Sexo	Media*	Error típico
Hombre	6,219	,233
Mujer	5,548	,109

*Rango de 1-8

Tabla 45. Resultados en los textos instructivos del *Test CLUni* por sexos

En cuanto al *texto narrativo* el análisis estadístico arroja una diferencia estadísticamente significativa con respecto a los factores sexo ($F(1, 823)=6,647$, $p=,010$) y curso ($F(3, 823)=4,458$, $p=,004$). Los hombres obtienen mejores resultados que las mujeres en los ítems de este texto -con una media de 2,527 (error típico=,172) y 2,102 (error típico=,080), respectivamente- y los estudiantes finales logran unas puntuaciones más altas que los iniciales (tabla 46). Existe, además, una tendencia en cuanto a la intersección entre curso y sexo ($F(3, 823)=2,561$, $p=,054$); se aprecia que las diferencias entre los sexos no son las mismas en todos los cursos, siendo en 3º donde se dan mayores diferencias entre los sexos y en 1º donde las diferencias son menores (anexo III).

Curso	Media*	Error típico
1º	2,114	,109
2º	2,034	,295
3º	2,643	,171
4º	2,467	,089

*Rango de 1-4

Tabla 46. Resultados en el texto narrativo del *Test CLUni* por cursos

Los *textos expositivos* ofrecen diferencias estadísticamente significativas en los factores sexo $F(1, 823)=9,749$, $p=,002$) y grado $F(1, 823)=5,247$, $p=,022$), y en la intersección entre estos $F(1, 823)=4,332$, $p=,038$). Como se puede observar en la tabla siguiente, los hombres logran mejores puntuaciones que sus compañeras en los ítems de los textos expositivos, los futuros maestros de Educación Infantil obtienen puntuaciones más altas que los de Educación Primaria y la diferencia entre ambos sexos es menor en el Grado en Educación Primaria que en el de Infantil (tabla 47). Se produce, asimismo, una tendencia en el curso ($F(3, 823)=2,443$, $p=,063$) y en las intersecciones entre grado y curso ($F(3, 823)=2,259$, $p=,080$) y curso y sexo ($F(1, 823)=4,332$, $p=,038$). Los estudiantes de 1º consiguen unos resultados más bajos que los de los demás cursos, en el Grado en Educación Infantil la puntuación es más alta que en segundo, mientras que en Primaria los estudiantes de 2º curso obtienen las puntuaciones más bajas de la carrera y las mayores diferencias entre ambos sexos tienen lugar en los cursos 2º y 3º (anexo III).

Grado	Sexo	Media*	Error típico
Educación Infantil	Hombre	7,075	,426
	Mujer	5,971	,193
	Total	6,523	,267
Educación Primaria	Hombre	6,019	,134
	Mujer	5,759	,090
	Total	5,889	,081
Total	Hombre	6,547	,228
	Mujer	5,865	,107

*Rango de 1-8

Tabla 47. Resultados en los textos expositivos del *Test CLUni* por grados y sexos

En el *texto argumentativo* existe una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a los factores sexo ($F(1, 823)=9,954$, $p=,002$),

curso ($F(3, 823)=5,113, p=,002$) y en la intersección entre grado y sexo ($F(1, 823)=4,855, p=,028$). Los hombres obtienen unos resultados superiores a las mujeres en los ítems de este texto (tabla 49), las puntuaciones van en aumento, siendo menores en los cursos inferiores y mayores en los superiores (tabla 48) y la diferencia entre los sexos es mayor en el Grado en Educación Infantil (tabla 49).

Curso	Media	Error típico
1º	2,383	,111
2º	2,516	,300
3º	2,695	,174
4º	2,861	,091

*Rango de 1-4

Tabla 48. Resultados en el texto argumentativo del *Test CLUni* por cursos

Grado	Sexo	Media*	Error típico
Educación Infantil	Hombre	3,150	,326
	Mujer	2,281	,148
Educación Primaria	Hombre	2,605	,103
	Mujer	2,419	,069
Total	Hombre	2,877	,175
	Mujer	2,350	,082

*Rango de 1-4

Tabla 49. Resultados en el texto argumentativo del *Test CLUni* por grados y sexos

En los *textos continuos* se da también una diferencia estadísticamente significativa en los factores sexo ($F(1, 823)=14,620, p=,000$), curso ($F(3, 823)=6,224, p=,000$) y en la intersección entre grado y sexo ($F(1, 823)=7,833, p=,005$). Se observa, de nuevo, que los hombres tienen una puntuación más alta que las mujeres en este tipo de

textos y que es en el Grado en Educación Infantil donde se producen las mayores diferencias entre los sexos (tabla 50), y que los estudiantes de los cursos finales obtienen mejores resultados que los alumnos de los cursos iniciales en los ítems relativos a los textos continuos (tabla 51).

Grado	Sexo	Media*	Error típico
Educación Infantil	Hombre	12,496	,766
	Mujer	9,972	,348
Educación Primaria	Hombre	10,869	,241
	Mujer	10,387	,162
Total	Hombre	11,682	,411
	Mujer	10,179	,192

*Rango de 1-16

Tabla 50. Resultados en los textos continuos del *Test CLUni* por grados y sexos

Curso	Media*	Error típico
1º	10,270	,261
2º	10,550	,705
3º	11,449	,409
4º	11,455	,213

*Rango de 1-16

Tabla 51. Resultados en los textos continuos del *Test CLUni* por cursos

En los *textos discontinuos* existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al factor sexo ($F(1, 823)=12,527$, $p=,000$) y en la intersección entre grado y sexo ($F(1, 823)=3,937$, $p=,048$) y curso y sexo ($F(3, 823)=2,762$, $p=,041$). Como puede observarse en la tabla 52, los hombres obtienen mejores resultados que las mujeres siendo mayor la diferencia en el Grado en Educación Infantil. En cuanto a la intersección entre curso y sexo, se aprecia que en las mujeres apenas existen diferencias

en las puntuaciones obtenidas en los distintos cursos; en cambio, en los varones las calificaciones son más heterogéneas (tabla 53).

Grado	Sexo	Media*	Error típico
Educación Infantil	Hombre	6,939	,441
	Mujer	5,720	,200
Educación Primaria	Hombre	6,035	,139
	Mujer	5,651	,093
Total	Hombre	6,487	,237
	Mujer	5,685	,111

*Rango de 1-8

Tabla 52. Resultados en los textos continuos del *Test CLUni* por grados y sexos

Sexo	Curso	Media*	Error típico
Hombre	1º	5,945	,290
	2º	7,020	,522
	3º	6,911	,411
	4º	6,072	,232
Mujer	1º	5,541	,105
	2º	5,897	,378
	3º	5,514	,184
	4º	5,790	,087

*Rango de 1-8

Tabla 53. Resultados en los textos continuos del *Test CLUni* por cursos y sexos

Al realizar los análisis, se consideró pertinente agrupar los textos de la prueba en dos categorías: por una parte, los textos más propios del ámbito académico (expositivos y argumentativo) –en los que los participantes obtuvieron un 69,06% de aciertos– y por otra, los menos usados en este ámbito (textos instructivos y narrativo) –en los que los estudiantes lograron un 65,21% de aciertos– (tabla 54).

TIPOS DE TEXTOS	Media*	Mediana	Moda	D.T.
Textos expositivos y argumentativo	,6906	,6667	,75	,17214
Textos instructivos y narrativo	,6521	,6667	,67	,16984

*Rango de 0-1

Tabla 54. Estadísticos de los resultados en los distintos tipos de textos en el *Test CLUni* agrupados en categorías

En la categoría de *textos expositivos y argumentativo* hay diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los factores sexo ($F(1, 823)=14,846$, $p=,000$), grado ($F(1, 823)=4,438$, $p=,035$), curso ($F(3, 823)=4,141$, $p=,006$) y a la intersección entre grado y sexo ($F(1, 823)=6,874$, $p=,009$). Los hombres tienen una puntuación más alta que las mujeres en este tipo de textos, siendo mayor la diferencia entre ambos sexos en el Grado en Educación Infantil (tabla 55). En cuanto al factor curso, la diferencia más notable se produce entre 1º y 3º, siendo en el primer curso donde se obtienen los resultados más bajos del grado (tabla 56).

Grado	Sexo	Media*	Error típico
Educación Infantil	Hombre	10,225	,611
	Mujer	8,252	,278
Educación Primaria	Hombre	8,624	,193
	Mujer	8,178	,129
Total	Hombre	9,424	,328
	Mujer	8,215	,153

*Rango de 1-12

Tabla 55. Resultados en los textos expositivos y argumentativo del *Test CLUni* por grados y sexos

En la categoría de *textos instructivos y narrativo* existen diferencias estadísticamente significativas en los factores sexo ($F(1, 823)=12,500$,

Curso	Media*	Error típico
1º	8,221	,208
2º	9,002	,563
3º	9,998	,326
4º	8,958	,170

*Rango de 1-12

Tabla 56. Resultados en los textos expositivos y argumentativo del *Test CLUni* por cursos

$p=,000$) y curso ($F(3, 823)=3,175, p=,024$), y en la intersección entre grado y sexo ($F(1, 823)=5,502, p=,019$). Los hombres obtienen unas puntuaciones más altas que sus compañeras en los ítems de estos textos –siendo la diferencia entre los sexos mayor en el Grado en Educación Infantil– (tabla 57) y los resultados de los estudiantes de los cursos finales en estos textos son superiores a los de los estudiantes de los cursos iniciales (tabla 58). Se observa, asimismo, una tendencia en la intersección entre curso y sexo ($F(3, 823)=2,291, p=,077$), de manera que la mayor diferencia entre los sexos en los resultados obtenidos a partir de estos tipos de textos son mayores en los cursos medios del grado (2º y 3º) (anexo III).

Grado	Sexo	Media*	Error típico
Educación Infantil	Hombre	9,210	,604
	Mujer	7,440	,274
Educación Primaria	Hombre	8,281	,190
	Mujer	7,860	,127
Total	Hombre	8,745	,324
	Mujer	7,650	,151

*Rango de 1-12

Tabla 57. Resultados en los textos instructivos y narrativo del *Test CLUni* por grados y sexos

Curso	Media*	Error típico
1º	7,791	,206
2º	8,007	,556
3º	8,564	,322
4º	8,428	,168

*Rango de 1-12

Tabla 58. Resultados en los textos instructivos y narrativo del *Test CLUni* por cursos

Categorías	Variables	Factores					
		Sexo	Grado	Curso	Grado* curso	Grado* sexo	Curso* sexo
Resultado	Puntuación total	,000	,114	,002	,321	,004	,025
Percepción dificultad	Valoración de la dificultad	,033	,017	,001	,002	,756	,418
Tipos de comprensión	Comprensión superficial	,000	,040	,011	,054	,003	,007
	Comprensión profunda y crítica	,002	,534	,000	,588	,047	,060
Tipos de textos	Textos instructivos	,003	,630	,363	,045	,035	,095
	Texto narrativo	,010	,570	,004	,093	,120	,054
	Textos expositivos	,002	,022	,063	,080	,038	,068
	Texto argumentativo	,002	,336	,002	,826	,028	,652
	Textos continuos	,000	,224	,000	,606	,005	,117
	Textos discontinuos	,000	,091	,132	,139	,048	,041
	Textos expositivos y argumentativo	,000	,035	,006	,286	,009	,110
	Textos instructivos y narrativo	,000	,517	,024	,575	,019	,077

*Destacadas en negrita las diferencias estadísticamente significativas ($,000-0,050$) y en cursiva las tendencias ($,051-0,080$).Tabla 59. Significación de los factores analizados en el ANOVA del *Test CLUni* en cada una de las variables

A modo de recapitulación, pueden observarse en la tabla 59 las significaciones entre las variables analizadas en los epígrafes anteriores y los factores considerados (sexo, grado y curso), y las intersecciones entre ellos.

Con la intención de comparar los resultados obtenidos en el *Test CLUni* en lo referente a los tipos de comprensión evaluados (comprensión superficial / comprensión profunda y crítica), y a la tipología textual según el formato (textos discontinuos / textos continuos) y según el contenido (textos expositivos y argumentativo / textos instructivos y narrativo), se ha aplicado la prueba T de Student para muestras relacionadas. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables comparadas (tabla 60).

Como puede observarse en la tabla 60, el tamaño del efecto del tipo de comprensión es mediano y los tamaños del efecto de las dos clasificaciones textuales –según formato y según contenido– son pequeños (siguiendo la interpretación de Cohen, 1998).

		Media	Diferencia de la media	t	gl	Sig. (bilateral)	Tamaño del efecto
Par 1	Comprensión superficial	,7189					
	Comprensión profunda y crítica	,6152	-,10368	-16,580	836	,000	0,61
Par 2	Textos continuos	,6511					
	Textos discontinuos	,7118	-,06063	-9,183	836	,000	0,23
Par 3	Textos expositivos y argumentativo	,6906					
	Textos instructivos y narrativo	,6521	-,03843	-6,123	836	,000	0,35

Tabla 60. T de Student de tipos de comprensión y tipos de textos en el *Test CLUni*

5.2.1.2.6. Comparación de los resultados obtenidos por los cursos 1º y 4º

Para valorar las diferencias que se dan entre los cursos 1º y 4º en relación a las variables del *Test CLUni* y a la percepción por parte de los participantes respecto a la dificultad de la prueba, se ha utilizado la prueba T de Student para muestras independientes. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de las variables comparadas. Como puede apreciarse en la tabla siguiente, los estudiantes de 4º obtienen mejores resultados que los de 1º en todas las variables del *Test CLUni*; en cambio, los alumnos de 1º perciben una dificultad mayor en la prueba que la que estiman los que están a punto de finalizar el grado (tabla 61).

Categorías	Variables	Curso	Media	D.T.	Significación (bilateral)	Tamaño del efecto
Resultados	Total prueba CLUni	1º	15,31	3,478	,000	-0,40
		4º	16,68	3,355		
Dificultad	Valoración dificultad	1º	6,02	1,577		
		4º	5,94	1,481		
Tipos de comprensión	Comprensión superficial	1º	8,82	2,220	,000	-0,47
		4º	9,83	2,091		
	Comprensión profunda y crítica	1º	6,53	1,889	,020	-0,18
		4º	6,87	1,860		
	Textos instructivos	1º	5,44	1,443	,002	-0,25
		4º	5,81	1,482		
	Texto narrativo	1º	2,06	1,060	,011	-0,16
		4º	2,27	1,067		
Tipos de textos	Textos expositivos	1º	5,64	1,513	,004	-0,23
		4º	5,97	1,308		
	Texto argumentativo	1º	2,21	1,077	,000	-0,43
		4º	2,66	1,030		
	Textos continuos	1º	9,81	2,639	,000	-0,44
		4º	10,92	2,458		
	Textos discontinuos	1º	5,53	1,434	,032	-0,17
		4º	5,78	1,489		

Tabla 61. Comparación entre 1º y 4º en las variables relativas al *Test CLUni* y a valoración de dificultad de la prueba

Como puede apreciarse en la tabla anterior, todos los tamaños del efecto son pequeños, aunque con respecto a la comprensión superficial, el texto argumentativo y los textos continuos, los valores son muy próximos al tamaño del efecto mediano (según la interpretación de Cohen, 1998).

5.2.2. Autopercepción de la competencia lectora²⁸

Dos preguntas del Cuestionario de Competencia Lectora se orientaban a conseguir información sobre la percepción que tienen los participantes de su propia competencia lectora. Como puede observarse en la figura 10, la inmensa mayoría de ellos –un 72,78%– se considera entre “De competencia media” y “Bastante competente”; sorprende en los datos que un 12,78% se percibe entre “Nada” y “Poco competente” y que únicamente un 6,48% se califica como “Muy competente”. Un 7,96% de los informantes dejó en blanco esta pregunta (figura 10).

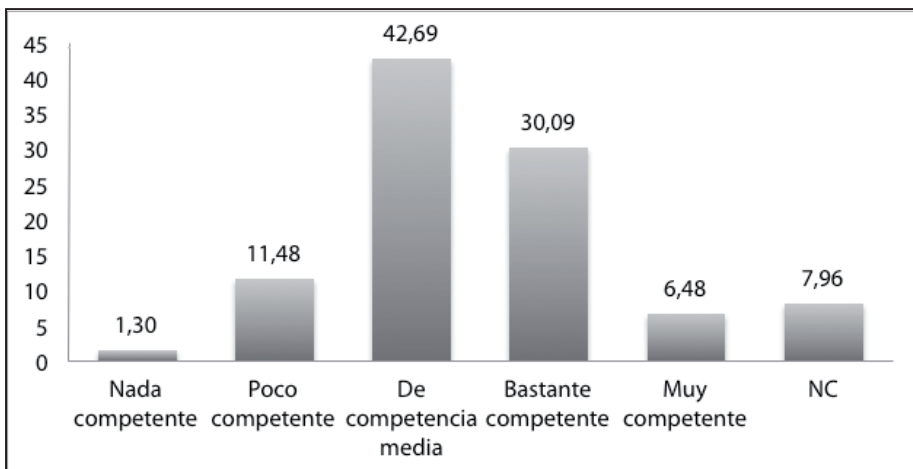


Figura 10. Autopercepción de la competencia lectora entre “Nada” y “Muy competente” (en porcentajes)

²⁸ Este parte de la investigación amplía la realizada por Felipe y Barrios (2015).

Según los resultados del análisis ANOVA realizado (anexo IV), existen diferencias estadísticamente significativas en el factor curso ($F(3, 978)=3,003, p=,030$). Como puede distinguirse en el dato de las puntuaciones medias obtenidas por curso, los estudiantes de los cursos finales consideran que su competencia lectora es más alta que la valoración de la misma que hacen los de los cursos iniciales (tabla 62).

Curso	Media	D.T.
1º	3,20	,080
2º	3,34	,124
3º	3,52	,151
4º	3,49	,069

Tabla 62. Autopercepción de la competencia lectora por cursos

Con el fin de comparar la autopercepción de la competencia lectora que tienen los participantes de primer curso con la que poseen los que ya están a punto de finalizar el grado, se agruparon en tres las cinco categorías de autopercepción de la competencia lectora descritas anteriormente, subsumiéndose “Nada competente” y “Poco competente” en “Nada y Poco competente”, y “Bastante competente” y “Muy competente” en “Bastante y Muy competente”.

Según el análisis estadístico llevado a cabo (anexo IV), existen diferencias estadísticamente significativas entre los cursos 1º y 4º en cuanto a la autopercepción de la competencia lectora; el valor del estadístico chi-cuadrado fue de 19,758, con una significación de 0,000. Como se puede apreciar en la tabla 63, en 1º hay casi el doble de alumnos que en 4º que se consideran “Nada y Poco competentes” y en 4º, por el contrario, hay un porcentaje mucho mayor de futuros maestros que se perciben como “Bastante y Muy competentes”.

El estudio pretendía también averiguar la correlación entre las dos medidas subjetivas de competencia lectora arriba referidas y el nivel de competencia lectora según el test objetivo de competencia

	Curso		Total
	1º	4º	
Nada y Poco competente	43 17,6%	21 8,0%	64 12,6%
De competencia media	128 52,2%	117 44,8%	245 48,4%
Bastante y Muy competente	74 30,2%	123 47,1%	197 38,9%
<i>Total</i>	245 100,0%	261 100,0%	506 100,0%

Tabla 63. Comparación de la autopercepción de la competencia lectora entre los cursos 1º y 4º (en número y porcentajes)

lectora *Test CLUni*. Los resultados (tabla 64) revelan que existe una débil correlación positiva entre la autopercepción de los participantes de su competencia lectora y su rendimiento en la prueba *CLUni* ($r = ,220$), y entre la percepción del tipo de lector en función de la estimación de la propia competencia lectora y el rendimiento en el *Test CLUni* ($\rho = ,199$). Entendemos que estos resultados pueden ser indicativos de una falta de conciencia de la propia competencia lectora por parte de los futuros maestros del estudio.

	Autopercepción de tipo de lector (de 1 = Nada competente" a 5 = "Muy competente")	Autopercepción de competencia lectora (de 1 = Muy baja" a 10 = "Muy alta")
Correlación de Pearson		,220**
Correlación de Spearman	,199**	
Sig. (Bilateral)	,000	,000
N	340	351

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 64. Índices de correlación de medidas de autopercepción de competencia lectora y *Test CLUni*

Una segunda pregunta solicitaba a los respondientes que calificaran su competencia lectora en una escala de 1 (= Muy baja) a 10 (= Muy alta). Como puede apreciarse tanto en la tabla 65 como en la figura 11, los participantes en el estudio, futuros docentes, tienen una autovaloración de la competencia lectora bastante alta: un 69,90% de los estudiantes que respondieron a esta pregunta la autoevalúa entre los valores máximos de 7 a 10. No obstante, no es despreciable el dato según el cual un porcentaje próximo al 30% de los mismos perciba su competencia lectora por debajo de un 7.

N	Media	Moda	Desviación típica	Máximo	Mínimo
1067	7,00	7	1,611	1	10

Tabla 65. Medidas de tendencia central y dispersión de la autovaloración de competencia lectora

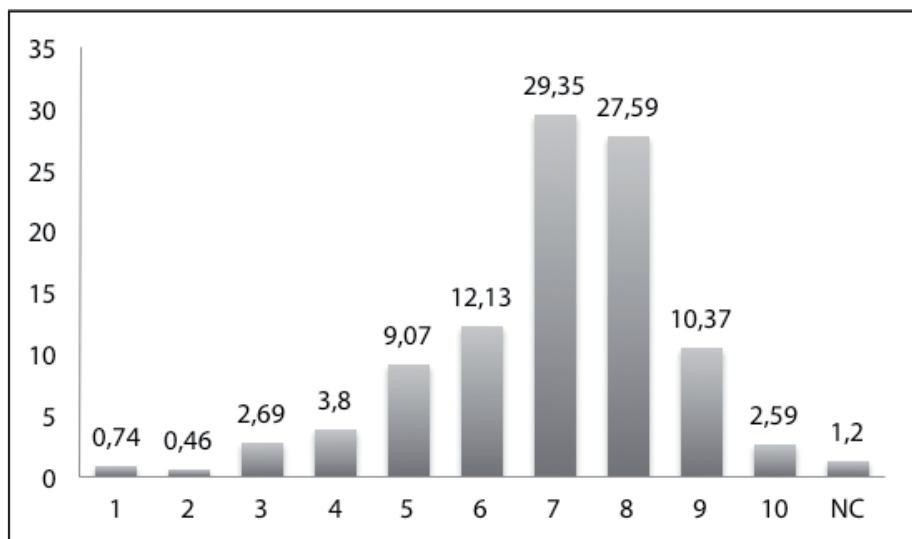


Figura 11. Autovaloración de la competencia lectora entre 1 (= Muy baja) y 10 (= Muy alta)

El análisis ANOVA llevado a cabo (anexo IV) revela que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al curso $F(3, 1051)=4,266, p=,005$, en el sentido de que –al igual que sucedía en la otra medida de autopercepción de la competencia lectora– los estudiantes de nuevo ingreso se asignan una competencia lectora menor que la que se atribuyen sus compañeros a punto de finalizar el grado (tabla 66).

Curso	Media	D.T.
1º	6,81	,153
2º	6,71	,237
3º	7,41	,285
4º	7,40	,131

Tabla 66. Grado de autopercepción de la competencia lectora por cursos

Los análisis sugieren, asimismo, una ligera tendencia en referencia al factor sexo $F(1, 1051)=2,829, p=,093$, ya que los hombres tienen una media algo superior que las mujeres (7,26 y 6,91, respectivamente).

5.2.3. Dificultades al leer

Dos preguntas cuestionaban a los participantes sobre las dificultades que experimentan al leer, tanto en cuanto a la frecuencia con la que componentes léxicos, oracionales y relativos a párrafos les generan dificultades –pregunta extraída, y ampliada para incluir las palabras, de los ítems 16 y 17 de Scales & Rhee (2011)–, como en cuanto al grado de dificultad que experimentan al leer distintos tipos de textos.

5.2.3.1. Dificultades al leer palabras, párrafos y oraciones

En relación a la frecuencia con la que palabras, párrafos y oraciones plantean dificultad a los futuros maestros destaca el dato de que el léxico es, de estos tres componentes por los que se les interroga, el que les supone una dificultad de manera más frecuente; en concreto, un 43,52% de ellos experimenta dificultades con el léxico con una frecuencia de entre “A veces” y “Siempre”, lo que representa un porcentaje superior en un 10% a la percepción de dificultad que manifiestan tener al leer párrafos y oraciones (figura 12).

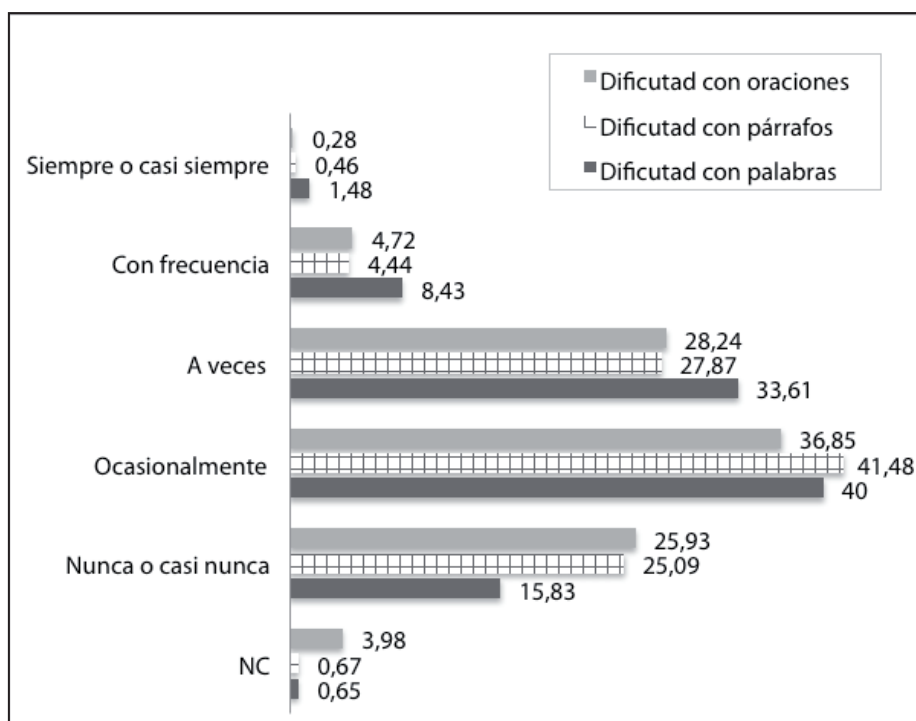


Figura 12. Frecuencia con la que oraciones, párrafos y palabras plantean dificultad a los participantes (en porcentajes)

El análisis ANOVA realizado (anexo IV) concluye que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al factor sexo

en la frecuencia con la que los participantes encuentran dificultades para comprender palabras ($F(1, 1057)=12,880$, $p=,000$), párrafos ($F(1, 1057)=4,946$, $p=,026$) y oraciones ($F(1, 1021)=6,905$, $p=,009$). Las mujeres manifiestan que encuentran con mayor frecuencia que los hombres dificultades para entender estos componentes lingüísticos (tabla 67). Encontramos, asimismo, una cierta tendencia referida al factor grado en la percepción de la dificultad con el componente léxico ($F(1, 1057)=3,195$, $p=,074$) y en la intersección entre grado y curso en cuanto a la percepción de la dificultad para entender párrafos ($F(3, 1057)=2,117$, $p=,096$) y oraciones ($F(3, 1021)=2,188$, $p=,088$).

DIFICULTADES	Sexo	Media	D.T.
Palabras	H	2,06	,115
	M	2,49	,032
Párrafos	H	1,95	,110
	M	2,21	,030
Oraciones	H	1,91	,113
	M	2,21	,031

Tabla 67. Dificultades para entender palabras, párrafos y oraciones por sexos

Con el objetivo de contrastar las dificultades de comprensión de palabras, textos y oraciones que tienen los futuros maestros de 1º con las que manifiestan los estudiantes del último curso del grado, se realizó un análisis estadístico. Previamente, se agruparon en tres las cinco categorías mencionadas: “Nunca o casi nunca” y “Ocasionalmente” se fusionaron en la categoría de “Nunca o casi nunca y Ocasionalmente” y “Con frecuencia” y “Siempre y casi siempre” en “Con frecuencia y Siempre y casi siempre”.

Según el análisis estadístico llevado a cabo (anexo IV), existen diferencias estadísticamente significativas entre los cursos 1º y 4º en cuanto a las dificultades de comprensión de oraciones: el valor

del estadístico chi-cuadrado fue de 10,152, con una significación de 0,006; en cuanto a la comprensión de palabras: el valor del estadístico chi-cuadrado fue de 7,593, con una significación de 0,022. Los párrafos, en cambio, no presentan diferencias estadísticamente significativas pero sí cierta tendencia: el valor del estadístico chi-cuadrado fue de 0,624, con una significación de 0,732.

Como se puede observar en la tabla siguiente, los estudiantes de 4º afirman que tienen dificultades con una frecuencia menor que la que perciben los alumnos del primer curso en cuanto a oraciones y palabras; en cambio, la percepción de la dificultad relativa a párrafos no presenta apenas diferencias entre ambos cursos (tabla 68).

	ORACIONES		PÁRRAFOS		PALABRAS	
	1º	4º	1º	4º	1º	4º
Nunca o casi nunca y Ocasionalmente	172 69,4%	164 62,1%	166 66,9%	173 65,5%	128 51,6%	168 63,6%
A veces	59 23,8%	92 34,8%	69 27,8%	80 30,3%	98 39,5%	79 29,9%
Con frecuencia y Siempre o casi siempre	17 6,9%	8 3,0%	13 5,2%	11 4,2%	22 8,9%	17 6,4%
<i>Total</i>	248 100,0%	151 100,0%	248 100,0%	264 100,0%	248 100,0%	264 100,0%

Tabla 68. Comparación entre los cursos 1º y 4º de la frecuencia con la que oraciones, párrafos y palabras plantean dificultad a los participantes (en número y porcentajes)

5.2.3.2. Dificultades al leer distintos tipos de textos

Por lo que respecta al grado de dificultad experimentado con distintos tipos de textos –8 en total– se solicitó a los participantes

que emitieran un juicio mediante una escala de 1 (= Muy fácil) a 10 (= Muy difícil). Como puede apreciarse en la tabla 69 y en la figura 13 –aunque ninguno de los tipos de textos parece plantearles una dificultad destacable– son los textos argumentativos (artículos de opinión, ensayos...), seguidos de los expositivos (libros de texto, artículos periodísticos...) –tipos de textos cuya lectura es imprescindible en un contexto académico–, los que los participantes encuentran más difíciles. Un 34,43% de los docentes en formación inicial encuestados afirma que considera que los textos argumentativos le representan una dificultad entre media y alta; mientras que la dificultad percibida en los expositivos es de un 28,23%.

TIPOS DE TEXTOS	Media*	Moda	Desviación típica
Textos descriptivos	2,62	1	1,986
Textos narrativos	2,85	1	2,106
Textos expositivos	3,63	2 ^a	1,983
Textos instructivos	3,13	3	2,143
Textos argumentativos	3,91	1	2,221
Textos transaccionales	2,51	1	2,069
Textos electrónicos	2,50	1	2,042
Textos discontinuos	4,02	3	2,282

a Existen múltiples modas. Se muestra el valor más pequeño.

*Rango de 1-10

Tabla 69. Resultados de la evaluación de la dificultad percibida en distintos tipos de textos

Varios expertos han señalado la necesidad de que el sistema educativo asuma la enseñanza explícita de estos tipos de textos. Por ejemplo, Camps (2012) afirma lo siguiente: “Algunos géneros complejos ... como los académicos de tipo expositivo, los literarios y los periodísticos, no se aprenden simplemente con el uso sino que de-

ben ser tomados como objeto de aprendizaje.” (p. 35). Solé (2012), por su parte, denuncia la ausencia de tradición de enseñanza de lectura de textos característicos de las diferentes materias académicas con estas palabras: “no parece existir una tradición consolidada de «enseñar» cómo leer textos expositivos y disciplinares, cómo sintetizarlos, cómo relacionar e integrar la información que vehiculan.” (p. 56).

A este respecto, es probable que la mayor dificultad advertida por los participantes al leer textos argumentativos y expositivos esté relacionada con la falta de capacitación en la lectura de este tipo de textos, lo que refuerza la posición de quienes defienden la enseñanza programada y explícita de la lectura de los mismos en el sistema escolar.

Los textos instructivos (instrucciones de uso, normas de seguridad y legales, recetas de cocina...) y los textos narrativos (novelas, cuentos, cómics...) les plantean una dificultad media en relación a los diferentes tipos de textos. Son los textos transaccionales (intercambio de cartas personales o correos electrónicos para organizar o planificar algo...) y descriptivos (guías turísticas, catálogos, diarios...) los que los estudiantes consideran de dificultad más baja. En cuanto al formato, es destacable, asimismo, la dificultad que les plantean los textos discontinuos (gráficos, diagramas, tablas, anuncios...). Un 36,76% de los informantes afirma que este formato de texto les supone una dificultad entre media y alta. En cambio, son los textos electrónicos (páginas web, correos electrónicos, foros, blogs...) los que consideran más accesibles (figura 13).

Para valorar las diferencias que se dan entre los cursos 1º y 4º en la percepción de las dificultades de comprensión que experimentan dependiendo de la tipología textual, se ha utilizado la prueba T de Student para muestras independientes (anexo IV).

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de los cursos 1º y 4º en los textos descriptivos ($t(500)=4,220$, $p=0,000$), narrativos ($t(508)=3,538$, $p=0,000$),

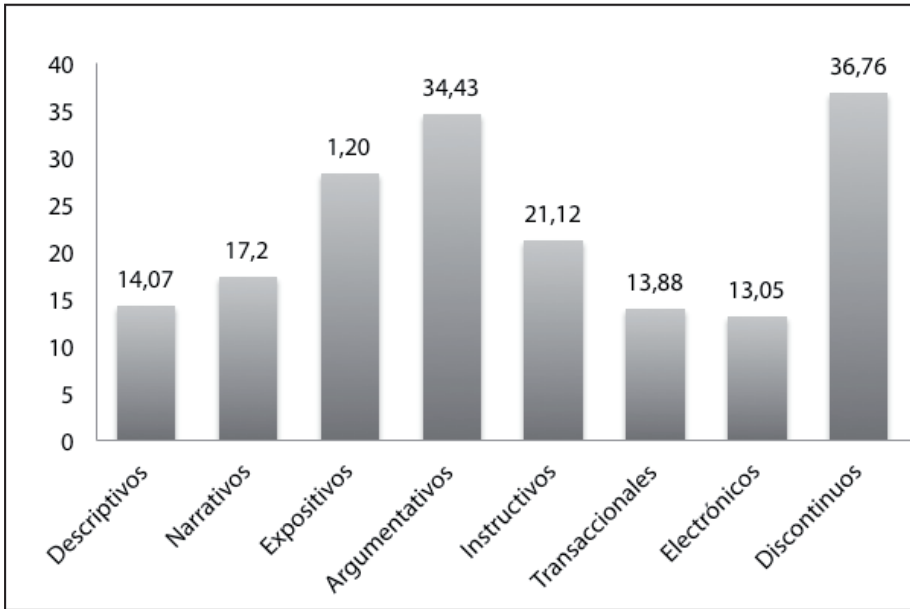


Figura 13. Porcentaje de participantes que encuentran una dificultad entre media y alta en los diferentes tipos de textos

instructivos ($t(508)=2,362$, $p=0,019$), transaccionales ($t(508)=2,753$, $p=0,006$) y electrónicos ($t(508)=3,381$, $p=0,001$). Como puede apreciarse en la tabla siguiente, todos los tamaños del efecto de las variables analizadas son pequeños, siguiendo la interpretación de Cohen (1988) (tabla 70).

5.2.4. Estrategias de resolución de dificultades de comprensión

Mediante una pregunta abierta –inspirada en un ítem de Taraban et al. (2000), traducido del inglés al español–, se solicitó a los maestros en formación que explicasen algunas de las estrategias que podían adoptar cuando tienen dificultades para entender algo que están leyendo. La mayoría de los encuestados nombró más de una estrategia para resolver las dificultades de comprensión. En

TIPOS DE TEXTOS	Curso	<i>n</i>	Media	Desviación típica	Error típico	Tamaño del efecto
Textos descriptivos	1º	239	3,00	2,069	,134	0,38
	4º	263	2,24	1,946	,120	
Textos narrativos	1º	247	3,21	2,385	,152	0,31
	4º	263	2,54	1,933	,119	
Textos expositivos	1º	245	3,67	2,037	,130	
	4º	263	3,41	1,879	,116	
Textos argumentativos	1º	245	3,96	2,226	,142	
	4º	263	3,79	2,015	,124	
Textos instructivos	1º	247	3,39	2,257	,144	0,21
	4º	263	2,93	2,151	,133	
Textos transaccionales	1º	247	2,87	2,180	,139	0,24
	4º	263	2,37	1,999	,123	
Textos electrónicos	1º	247	2,96	2,180	,139	0,30
	4º	263	2,33	2,021	,125	
Textos discontinuos	1º	247	4,09	2,242	,143	
	4º	263	4,11	2,360	,146	

Tabla 70. Comparación entre los cursos 1º y 4º en la dificultad percibida en los distintos tipos de textos

total se recogieron un total de 2141 menciones. Las estrategia que describieron con más frecuencia fue buscar en diccionarios –en papel o internet– (“Buscar en el diccionario, manuales, enciclopedias... en formato papel” y “Buscar en internet”) con un 40,03% del total de respuestas, seguida de “Releerlo una o varias veces más” y “Fijarme en el contexto”, con un 14,99% y 12,09%, respectivamente (tabla 72). Se ha optado por agrupar los códigos 4 y 6 por considerar que muchos estudiantes –a pesar de no haber especificado que la búsqueda en diccionarios era en línea– es probable que piensen en este hecho al responder, ya que se hace evidente que el uso de diccionarios en formato papel es cada vez menos frecuente entre el alumnado.

Código	ESTRATEGIAS	<i>n</i>
1	Fijarme en el contexto	259 23,98
2	Leerlo con detenimiento	112 10,37
3	Releerlo una o varias veces más	321 29,72
4	Buscar en el diccionario, manuales, enciclopedias... en formato papel	599 55,46
5	Buscar sinónimos	62 5,74
6	Buscar en internet	258 23,89
7	Preguntar a profesores o especialistas en la materia	18 1,67
8	Preguntar a compañeros/amigos	37 3,43
9	Preguntar a familiares	43 3,98
10	Preguntar a alguien (sin especificar)	219 20,28
11	Leerlo en voz alta	18 1,67
12	Entender el significado global	15 1,48
13	Intentar que no haya ruido, tranquilizarme, concentrarme, eliminar distracciones, descansar, dejarlo para otro día...	22 2,04
14	Subrayar palabras clave	14 1,39
15	Reescribirlo, dividir la oración, escribirlo con mis propias palabras	26 2,41
16	Hacer un esquema o mapa conceptual	8 0,74
17	Leer el texto hasta el final, seguir leyendo	40 3,70
18	Sacar ideas principales y secundarias	14 1,30
19	Resumir	7 0,65
20	Ir al principio del texto o al punto donde encontré la dificultad	18 1,67
21	Sacar distintas interpretaciones de su posible significado	11 1,02

22	Acudir a las acotaciones, notas a pie de página, explicaciones, imágenes, tablas...	2 0,19
23	Hacer dibujos	2 0,19
24	Buscar otros textos que se refieran a lo mismo	4 0,37
25	Otros	10 0,93

Tabla 71. Estrategias de resolución de dificultades de comprensión (en frecuencia y porcentaje)

Las respuestas de los informantes podrían clasificarse en ocho categorías (figura 14). Un 85,46% de los informantes que respondieron a esta pregunta afirmó que podía resolver sus dificultades de comprensión buscando en diccionarios y otros materiales (códigos 4, 5, 6 y 24), un 43,43% describe la relectura (códigos 2, 3, 11 y 20), un 29,36% opta por preguntar a alguien (códigos 7, 8, 9 y 10), un 29,16% prefiere contextualizar lo que lee (códigos 1, 12 y 17), un 6,68% utiliza técnicas de análisis y síntesis del texto (códigos 14, 15, 16, 18, 19 y 23), un 2,04% busca concentración (código 13) y un 2,14% expresa usar otras estrategias (códigos 21, 22 y 25).

Si se tiene en cuenta la influencia del factor sexo en este ítem, puede observarse una ligera diferencia entre hombres y mujeres; las mujeres, por ejemplo, afirman recurrir con más frecuencia a varias categorías de estrategias, como la relectura (hombres: 18,20% – mujeres: 22,79%), preguntar a alguien (hombres: 13,59% – mujeres: 15,10%) y contextualizar (hombres: 13,11% – mujeres: 15,10%); los hombres, en cambio, indican que buscan en el diccionario (hombres: 49,27% – mujeres: 41,64%) e intentan encontrar concentración (hombres: 1,46% – mujeres: 0,93%) con más frecuencia que sus compañeras. No obstante, como puede apreciarse, las diferencias de los porcentajes son mínimas.

En cuanto a las diferencias entre grados, se observa que los futuros maestros de Educación Infantil afirman releer más (E. Infantil: (24,36% – E. Primaria: 20,14%) y los de Educación Primaria

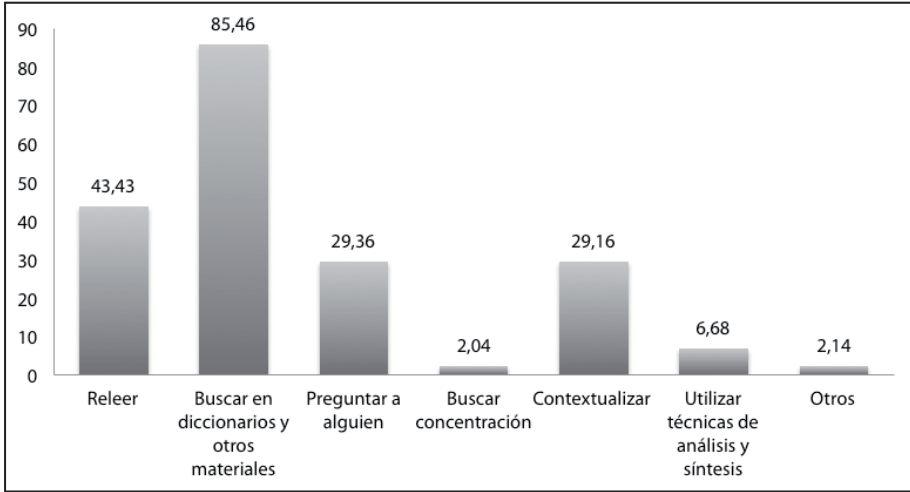


Figura 14. Estrategias de resolución de dificultades de comprensión (en porcentajes)

consideran fijarse con más frecuencia en el contexto (E. Infantil: 12,51% – E. Primaria: 16,29%).

Pueden apreciarse, asimismo, diferencias entre los estudiantes de 1º y 4º. Destaca el hecho de que los estudiantes de 4º aluden más que los de 1º a buscar en el diccionario (1º: 50,29% – 4º: 58,65%) y a utilizar técnicas de análisis y síntesis (1º: 1,73% – 4º: 3,71%); y los de 1º, en cambio, afirman preguntar a alguien en un porcentaje superior a los de 4º (1º: 18,23% – 4º: 7,55%)²⁹ (anexo IV).

Los resultados obtenidos por Taraban et al. (2000) en esta pregunta abierta fueron de un total de 33 estrategias distintas mencionadas por los informantes. Al igual que en nuestra investigación, los estudiantes nombraron más de una estrategia (una media de 3 por participante). En torno a la mitad de los participantes indicaron que leían el texto más de una vez (52%), trataban de determinar el sig-

²⁹ Para más detalle sobre la influencia de las variables sexo, grado y curso en las estrategias de resolución de dificultades de comprensión, véase el anexo IV.

nificado de las palabras desconocidas (45%) y/o solicitaban ayuda a otra persona (45%). Un 17% de los éstos afirmó reducir la velocidad de lectura y un 18%, manifestó llevar a cabo acciones más complejas, como descomponer el texto en frases individuales (8%), subrayar el texto durante la lectura (5%) y tomar notas durante ésta (5%). En menor medida se refirieron otras estrategias que también fueron planteadas por nuestros estudiantes, aunque en distintos porcentajes: tomar un descanso de la lectura (7%), cambiar o mejorar el ambiente (5%), utilizar una fuente alternativa (5%), prestar mayor atención a la información importante (4%), leer el texto en voz alta (3%) y sacar conclusiones sobre su significado (2%). Tan sólo dos de las estrategias aludidas en la investigación de Taraban et al. (2000) no fueron descritas por nuestros participantes: aprovechar los conocimientos en la materia (7%) y generar preguntas sobre el material (6%).

5.3. Estrategias de lectura

En este epígrafe se analizan las estrategias lectoras que afirman utilizar con más frecuencia los maestros en formación participantes a la hora de leer textos académicos, de una manera global y dividiendo estas estrategias en los momentos de lectura en los que se llevan a cabo. Como se expuso en el capítulo anterior, los hallazgos de este apartado se corresponden a los recogidos a través del Cuestionario de Estrategias Efectivas de Lectura (CEEL) (véase 4.3.4).

Mediante el CEEL –elaborado principalmente con ítems traducidos del inglés del inventario MARSÍ de Mokhtari y Reichard (2002), además de ítems de cuestionarios de otros autores como Akyol y Ulusoy (2010), Matsumoto et al. (2013), Pereira-Laird y Deane (2006), Scales y Rhee (2011) y Tsai et al. (2010)–, se solicitó a los maestros en formación participantes que manifestasen la frecuencia con la que utilizan las 52 estrategias que se les presentaban referidas a la lectura de textos académicos, en una escala de tipo

Likert cuyos puntos iban de “Nunca o casi nunca lo hago” a “Siempre o casi siempre lo hago”.

Como puede observarse en las tablas 72, 73 y 74, las diez estrategias que los participantes afirman utilizar con una mayor asiduidad son:

- *Cuando un fragmento me resulta difícil, lo releo para mejorar mi comprensión* (ítem 28; media: 4,24).
- *Cuando pierdo la concentración, intento volver a concentrarme (en el texto)* (ítem 13; media: 4,22).
- *Cuando un fragmento me resulta difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo* (ítem 17; media: 4,21).
- *Cuando me pierdo mientras leo, vuelvo al punto donde empecé a tener problemas* (ítem 47; media: 4,16).
- *Ajusto mi velocidad de lectura a lo que estoy leyendo* (ítem 15; media: 3,90).
- *Leo detenidamente para asegurarme de que entiendo lo que estoy leyendo* (ítem 12; media: 3,89).
- *Trato de imaginar o visualizar la información para ayudarme a recordar lo que leo* (ítem 22; media: 3,88).
- *Subrayo o resalto información en el texto para ayudarme a recordarla* (ítem 14; media: 3,80).
- *Hago uso de las ayudas tipográficas (como la letra negrita o la cursiva) para identificar información clave en el texto* (ítem 23; media: 3,72).
- *Aunque no me guste el texto, trato de entenderlo* (ítem 37; media: 3,65).

Todas las estrategias referidas se llevan a cabo durante la lectura. Puede apreciarse que los futuros maestros participantes afirman que cuando leen textos académicos o escolares recurren con más frecuencia a la relectura de los textos (ítems 28 y 47), a la búsqueda de concentración y de una mayor atención (ítems 13 y 17) y al ajuste de la velocidad

de lectura (normalmente ralentizándola ante una dificultad de comprensión; ítems 12 y 15). Asimismo, los alumnos visualizan o subrayan la información clave como ayuda para recordarla (ítems 22 y 14).

Si se tienen en cuenta las estrategias puestas en práctica en cada momento de la lectura, en primer lugar, las *estrategias previas a la lectura* empleadas con mayor frecuencia son la lectura superficial (ítem 3: *Ojeo el texto al principio advirtiendo características como la longitud, el tipo de texto y la organización*; media: 3,51), la predicción a partir del título (ítem 5: *Cuando leo intento predecir de lo que va el texto a partir del título*; media: 3,51) y leer con un propósito determinado (ítem 1: *Cuando leo tengo un propósito determinado en mente*; media: 3,41) (tabla 72).

Ítem	Descripción	Media	Moda	D.E.
1	Propósito	3,41	3	1,130
2	Lectura previa	3,13	4	1,288
3	Lectura superficial	3,51	4	1,232
4	Autopreguntas de expectativas	2,71	3	1,208
5	Predicción	3,51	4	1,154
6	Procedimiento	2,54	1	1,299
7	Triaje	2,80	3	1,237

Tabla 72. Descriptivos de los ítems del CEEL que se refieren a estrategias previas a la lectura

En segundo lugar, las estrategias que los informantes utilizan más frecuentemente *durante la lectura* son: la relectura (ítem 28: *Cuando un fragmento me resulta difícil, lo releo para mejorar mi comprensión*; media: 4,24), la búsqueda de concentración (ítem 13: *Cuando pierdo la concentración, intento volver a concentrarme (en el texto)*; media: 4,22) y de atención (ítem 17: *Cuando un fragmento me resulta difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo*; media: 4,21), y la vuelta atrás en la lectura (ítem 47: *Cuando me pierdo mientras leo, vuelvo al punto donde empecé a tener problemas*; media: 4,16) (tabla 73).

Ítem	Descripción	Media	Moda	D.E.
8	Notas	2,81	3	1,317
9	Conocimientos previos	3,33	3	1,097
10	Lectura en voz alta	3,23	5	1,444
11	Resumen	3,03	3	1,223
12	Lectura pausada	3,89	4	,934
13	Concentración	4,22	5	,866
14	Subrayado	3,80	5	1,201
15	Velocidad de lectura	3,90	4	1,005
16	Materiales de referencia	2,92	3	1,259
17	Atención	4,21	5	,903
18	Información visual	3,30	4	1,304
19	Reflexión	3,42	4	1,079
20	Contexto	2,93	3	1,185
21	Paráfrasis	3,42	4	1,191
22	Visualización	3,88	5	1,069
23	Tipografía	3,72	4	1,141
24	Análisis	3,18	3	1,055
25	Conexión de ideas	3,20	3	1,154
26	Comprobación	3,59	4	1,036
27	Predicción	3,46	4	1,099
28	Relectura	4,24	5	,890
29	Conjeturas	3,60	4	1,026
30	Interpretación	3,44	3	1,022
31	Deducción por contexto	3,41	4	1,072
32	Idea principal	3,00	3	1,218
33	Jerarquización de ideas	3,51	4	1,101
34	Deducción por conocimientos previos	3,32	3	1,029
35	Conocimientos previos de tipo de texto	3,13	3	1,101
36	Búsqueda de información	3,44	4	1,155
37	Esfuerzo de comprensión	3,65	4	1,024
38	Lectura pese a desinterés	3,12	3	1,133

39	Cambio de estrategia	3,04	3	1,159
40	Elaboración de información visual	2,22	1	1,250
41	Autopreguntas de comprobación	2,75	3	1,222
42	Pies de ilustraciones	3,43	4	1,260
43	Palabras desconocidas	2,21	1	1,096
44	Experiencias vitales	3,20	3	1,177
45	Palabras importantes	3,30	4	1,209
46	Palabras desconocidas significativas	3,57	4	1,034
47	Vuelta atrás	4,16	5	,934

Tabla 73. Descriptivos de los ítems del CEEL que se refieren a estrategias durante la lectura

Por último, las *estrategias posteriores a la lectura* usadas con más frecuencia son la comprobación de la comprensión global (ítem 51: *Compruebo mi comprensión global del texto*; media: 3,62) y la socialización de la lectura (ítem 52: *Me planteo compartir con otras personas las ideas surgidas a partir de la lectura*; media: 3,48) (tabla 74).

Ítem	Descripción	Media	Moda	D.E.
48	Comprobación de propósito	3,37	3	1,039
49	Verbalización	3,37	4	1,099
50	Comprobación de conjeturas	3,25	3	1,044
51	Comprobación de la comprensión global	3,62	4	,995
52	Socialización de la lectura	3,48	4	1,117

Tabla 74. Descriptivos de los ítems del CEEL que se refieren a estrategias posteriores a la lectura

Según los resultados del análisis ANOVA realizado (anexo IV), no se dan diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de uso de las estrategias efectivas de lectura con respecto a los factores analizados, tan sólo se producen dos tendencias en cuanto al sexo de los participantes en las estrategias que se llevan a cabo durante la

lectura $F(1, 932)=3,631, p=,057$) y las estrategias posteriores a ésta ($F(1, 986)=2,957, p=,086$), en el sentido de que las mujeres manifiestan un mayor uso de estas estrategias que sus compañeros (tabla 75).

	Educación Infantil			Educación Primaria		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Estrategias previas a la lectura	3,15	2,92	3,03	3,14	3,15	3,14
Estrategias durante la lectura	3,33	3,37	3,35	3,19	3,47	3,33
Estrategias posteriores a la lectura	3,26	3,42	3,34	3,25	3,51	3,38
<i>Total</i>	3,29	3,31	3,30	3,19	3,43	3,31

Tabla 75. Estrategias de lectura del CEEL por grado y sexo (medias)

Para estimar las diferencias que se producen entre los cursos 1º y 4º en relación a las variables relativas al CEEL se ha aplicado la prueba T de Student para muestras independientes; no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna ellas (anexo IV). Como puede apreciarse en la tabla 76, las medias de la frecuencia del uso de las estrategias son bastante similares en ambos grupos.

ESTRATEGIAS	Curso	n	Media	Desviación típica	Error típico
Estrategias previas a la lectura	1º	205	2,96	,72242	,050
	4º	239	3,08	,711136	,046
Estrategias durante la lectura	1º	198	3,39	,55773	,040
	4º	220	3,45	,53434	,036
Estrategias posteriores a la lectura	1º	203	3,44	,80848	,057
	4º	239	3,53	,73082	,047

Tabla 76. Comparación entre los cursos 1º y 4º de las estrategias de lectura del CEEL

5.4. Experiencias y hábitos lectores

En este apartado se considerará la identidad lectora de los maestros en formación inicial participantes en la investigación, analizando, por una parte, las experiencias lectoras que recuerdan tener –desde su infancia hasta la actualidad–, la formación lectora que manifiestan haber recibido a lo largo de las distintas etapas educativas y la influencia de sus docentes y de otras personas y factores; y por otra, sus hábitos lectores –tales como las lecturas que han realizado en el último periodo estival, sus expectativas ante la lectura, su perfil lector y los modos y medios de acceso a la lectura que usan con más frecuencia, entre otros aspectos–.

Como se explicó en el capítulo anterior, los hallazgos de este apartado se corresponden con los recogidos mediante el Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores (véase 4.3.5.).

5.4.1. Lecturas del verano pasado

Mediante una pregunta de respuesta abierta extraída del cuestionario de Applegate y Applegate (2004), se interrogó a los maestros en formación inicial sobre cuáles habían sido las lecturas que habían realizado por placer en el verano anterior. Las respuestas fueron codificadas en las mismas categorías empleadas por estos autores.

Un 18,2% de los participantes que respondieron a esta pregunta admitió no haber leído un libro completo de forma voluntaria en todo el verano, mientras que un 29,3% dijo que había leído un libro entero. Alrededor de la mitad de los estudiantes (un 50,6%) expresó haber leído varios libros en el periodo estival. Un 1,9% dio otras respuestas que realmente no respondían a la pregunta que se les había realizado (figura 15).

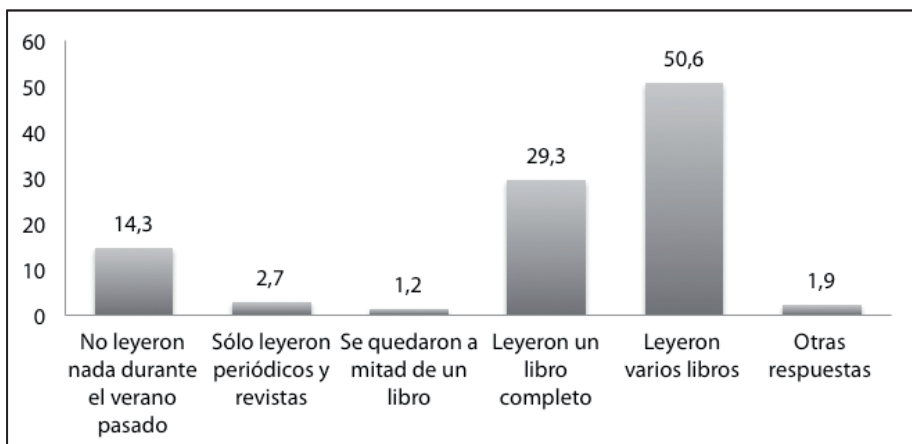


Figura 15. Lecturas que realizaron en el último verano (en porcentajes)

Si consideramos el factor sexo, pueden apreciarse diferencias entre las lecturas referidas por hombres y mujeres: los hombres afirman en un porcentaje superior que las mujeres que no leyeron nada el verano pasado o que sólo leyeron prensa. Las mujeres relatan en mayor medida que sus compañeros haber leído varios títulos durante este periodo vacacional (figura 16).

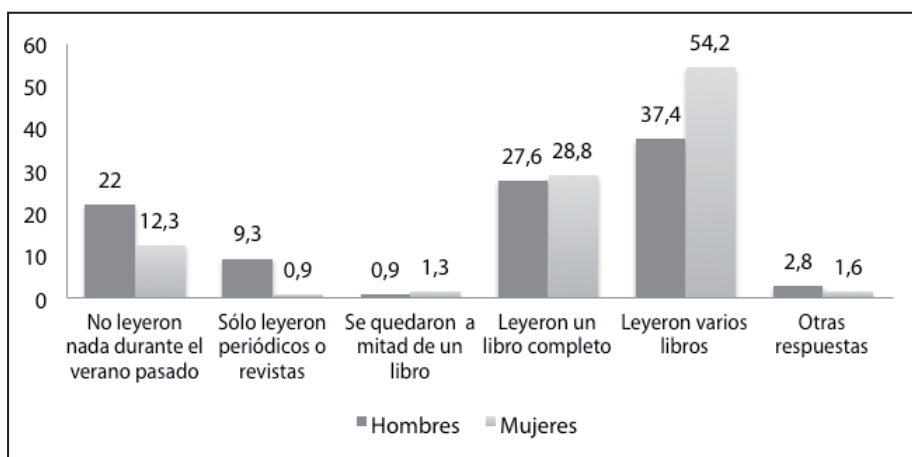


Figura 16. Lecturas que realizaron en el último verano por sexos (en porcentajes)

Al desglosar las respuestas de los futuros maestros por grados y cursos, se aprecia que no existen diferencias relevantes en relación a estos factores y las lecturas realizadas en el periodo estival. Tan sólo cabría destacar el hecho de que en 2º de ambos grados aumenta el número de estudiantes que confirma no haber leído nada en el verano anterior y en 3º –también en ambos grados– es superior el porcentaje de futuros maestros que afirma haber leído varios libros (tabla 77).

LECTURAS DEL VERANO PASADO									
	Educación Infantil				Educación Primaria				
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	
No leyeron nada	15,2	24,0	10,9	9,3	14,3	20,6	9,5	14,4	
Sólo leyeron periódicos y revistas	0,8	0,0	0,0	2,3	3,3	5,1	3,0	4,2	
Se quedaron a mitad de un libro	1,5	2,7	0,0	0,8	0,0	1,7	2,0	0,0	
Leyeron un libro completo	28,0	30,7	17,4	33,3	31,9	26,9	30,3	34,7	
Leyeron varios libros	53,8	41,3	69,6	54,3	45,1	45,7	52,7	42,4	
Otras respuestas	0,8	1,3	2,2	0,0	5,5	0,0	2,5	4,2	

Tabla 77. Lecturas que realizaron en el último verano por grados y cursos (en porcentajes)

Los textos y autores más referidos por los futuros maestros participantes pertenecen al género narrativo y, principalmente –como sucede en la investigación de Granado y Puig (2014)– son *best sellers* con una gran repercusión mediática llevados al cine o a la televisión. Los libros más citados por los alumnos son los que componen la trilogía de *Cincuenta sombras* (*Cincuenta sombras de Grey*, *Cincuenta sombras más oscuras* y *Cincuenta sombras liberadas*) de E. L.

James, que inspiró una película estrenada en 2015; en este caso, la lectura de la novela por parte de los participantes encuestados fue previa a la adaptación a la gran pantalla de ésta.

Los *best sellers* con adaptaciones cinematográficas más referidos por los alumnos son los libros de Federico Moccia (*Tres metros sobre el cielo*, *Tengo ganas de ti* y *Perdona si te llamo amor*), la trilogía de *Los Juegos del hambre* de Suzanne Collins (*Los juegos del hambre*, *En llamas* y *Sinsajo*) y *El niño con el pijama de rayas* de John Boyne. Asimismo, tienen una especial relevancia las referencias a los *best sellers* con adaptaciones televisivas como *El tiempo entre costuras* de María Dueñas, la saga *Crepúsculo* de Stephenie Meller (*Crepúsculo*, *Luna Nueva*, *Eclipse*, *Amanecer...*) y *Juego de tronos* de George R. R. Martin. Se mencionan también ampliamente otros autores superventas como Carlos Ruiz Zafón (*La sombra del viento*, *El juego del ángel*, *Marina...*) y Albert Espinosa (*Todo lo que podríamos haber sido tú y yo si no fuéramos tú y yo*, *Si tú me dices ven lo dejo todo... pero dime ven*, etc.).

Es digno de mención el hecho de que muchos estudiantes no recuerdan bien los títulos y/o los autores de los libros que afirman haber leído –expresan abiertamente que no los recuerdan, eluden su escritura o escriben mal el autor, confunden unos autores con otros, etc.– y aseguran haber leído por placer libros clásicos que suelen ser lecturas obligatorias en Secundaria (por ejemplo, *El Conde Lucanor* o *El Lazarillo de Tormes*); lo que plantea serias dudas acerca de la veracidad de estas manifestaciones y de la voluntariedad de las lecturas referidas.

Al igual que en los estudios de Granada y Puig (2014) y Munita (2014), la mayoría de los títulos recopilados se repiten. Se encuentra, por tanto, poca variedad en los títulos, a pesar de tratarse de lecturas voluntarias. Como señalan Granada y Puig (2014, p. 105), aludiendo a un libro de Gómez Yebra (2008): “En cuanto a los títulos citados, se observa que la literatura que frecuentan nuestros sujetos se centra fundamentalmente en productos de consumo

muy publicitados, lo que constituye un síntoma de lector inmaduro o de corta trayectoria”.

Munita (2014) considera que los maestros en formación inicial tienen una “*competencia literaria ilusoria*” (p.473), no son conscientes de esta homogenización del corpus de sus lecturas, sino que, por el contrario, muchos de ellos se autoperciben como lectores que

...gustan de un amplio abanico bibliográfico cuando en verdad se refieren a un corpus muy reducido, restringido a *best sellers*, a la literatura juvenil, y acaso, a la novela policial. Un elemento importante para entender lo anterior radica en la descripción del pretendidamente amplio corpus que los estudiantes dicen conocer: la recurrencia de los términos *amor, terror, misterio, aventuras*, que no es sino una descripción de la *novela-tipo* de los escritores superventas, a partir de sus principales componentes temáticos y genéricos. (p. 472)

5.4.2. Satisfacción asociada a la lectura³⁰

Es incuestionable que la persistencia que requiere la adquisición y el mantenimiento de la lectura como hábito está relacionada con la obtención de alguna forma de satisfacción; como argumentan Larrañaga y Yubero (2005):

Si entendemos el hábito lector con la doble acepción que contiene el concepto de hábito: como la facilidad que se adquiere por la constante práctica de un mismo ejercicio y como la tendencia a repetir una determinada conducta, hemos de pensar

³⁰ Este epígrafe y los siguientes son una ampliación de Felipe y Barrios (2014b, noviembre).

que la conducta lectora debe entrar a formar parte del repertorio conductual del sujeto, insertándose en su propio estilo de vida. Ello supone, sin duda, una *intencionalidad en la acción*, una orientación positiva hacia el libro, que ha de llevar implícito algún tipo de *satisfacción personal* que refuerce el hecho de ser lector. (p. 43)

En este estudio se solicitó a los alumnos que caracterizaran el grado de satisfacción que asocian con la lectura mediante una pregunta abierta inspirada en una del mismo tipo incluida en el cuestionario de Applegate y Applegate (2004). Las respuestas fueron categorizadas en una escala que varía desde “Ninguna satisfacción” a “Mucha satisfacción”.

De los resultados obtenidos se desprende que un preocupante 17,50% de los estudiantes manifiesta no obtener satisfacción (“Ninguna satisfacción”) u obtener “Poca satisfacción” cuando lee,

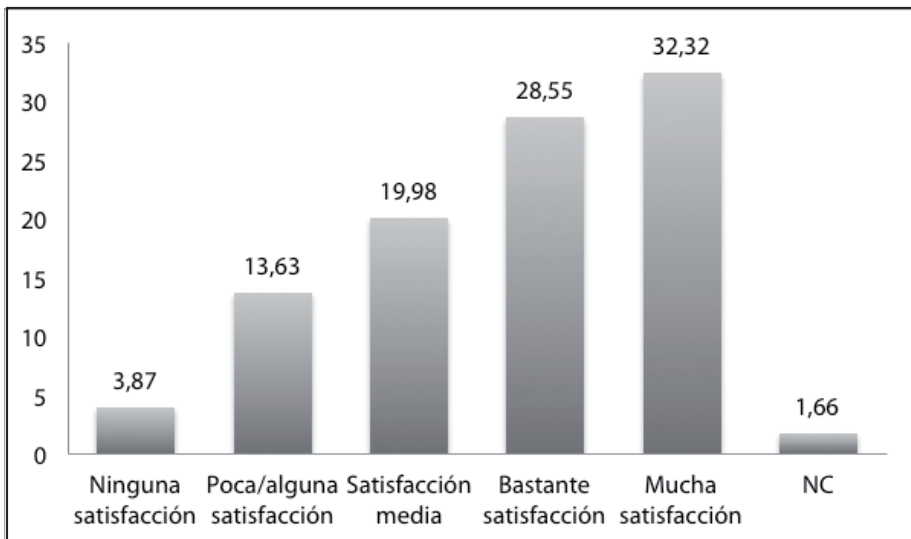


Figura 17. Satisfacción asociada a la lectura (en porcentajes)

un 19,98% considera que obtiene una “Satisfacción media” y un 60,87% afirma que asocia “Bastante” o “Mucha satisfacción” con la lectura. Un 1,66% de los informantes dejó en blanco esta pregunta (figura 17).

Con respecto a los resultados recabados en esta pregunta es importante señalar que es probable que los informantes hayan respondido de la forma en que lo han hecho para producir una impresión socialmente deseable (Larrañaga y Yubero, 2005). Este efecto de la deseabilidad social es, por cierto, una limitación asociada a las medidas de autoinforme tales como cuestionarios o entrevistas.

Los futuros docentes de nuestra investigación declararon obtener más satisfacción con la lectura que los participantes del estudio de Nathanson et al. (2008); entre estos últimos –al igual que en nuestro estudio–, un 17% declaró no obtener ninguna o poca satisfacción; sin embargo, tan sólo el 47% de los informantes se calificaba a sí mismo como lector entusiasta o muy entusiasta.

Según el análisis ANOVA realizado (anexo IV), existen diferencias estadísticamente significativas entre los sexos ($F(1, 955)=4,812$, $p=,029$), ya que las mujeres asocian una satisfacción a la lectura mayor que los hombres (tabla 78).

Sexo	Media	Error típico
Hombres	3,38	,178
Mujeres	3,78	,043

Tabla 78. Satisfacción asociada a la lectura por sexos

5.4.3. Autoconcepto de perfil lector

Mediante una pregunta cerrada extraída de la investigación de Granada et al. (2009), se requirió a los futuros maestros que escogiesen entre cinco opciones el perfil lector con el que se sintieran más identificados.

El 25,4% de los participantes que respondieron a esta pregunta dice considerarse “Lector/a habitual” frente a un 60,4% que se percibe como lector esporádico (“Ocasional” o “De vacaciones”). Tan sólo un 6,9% de los informantes se considera a sí mismo como “Lector/a empedernido/a”. Un porcentaje pequeño pero preocupante –un 7,4% de futuros maestros– declaró que “No le gusta la lectura” (figura 18).

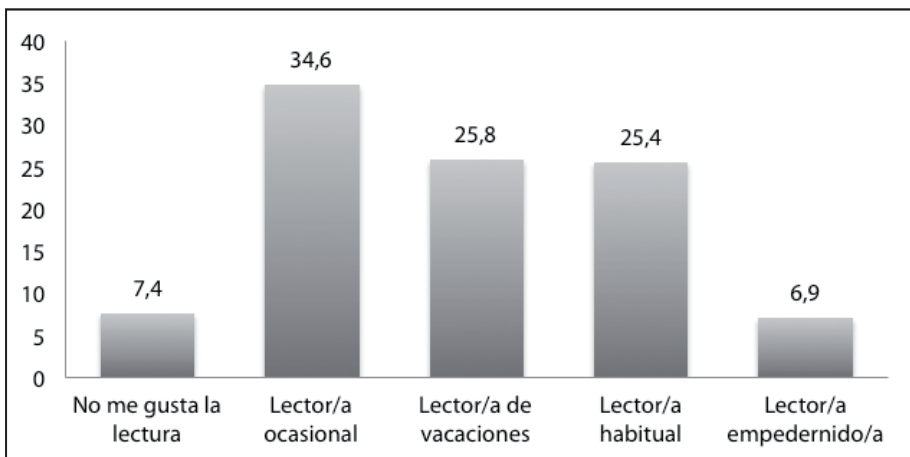


Figura 18. Autoconcepto de perfil lector (en porcentajes)

Estos datos guardan cierta similitud con los obtenidos por Granada (2014) –también con estudiantes de Magisterio– en el que un 6,9% se declara lector empedernido, un 6,1% admite que no le gusta la lectura, el 37,9% se califica como lector ocasional, el 29,5% como lector habitual y el 37%, como lector de vacaciones.

Por su parte, el estudio de Larrañaga, Yubero y Cerrillo (2008) –en el que participaron estudiantes de Magisterio de 10 universidades españolas– concluye que menos de uno de cada diez futuros maestros (en concreto, el 7,7%) es lector habitual y cuatro de cada diez está entre los no lectores y los denominados “falsos lectores”, es decir, que, carentes de hábitos de lectura consolidados, “han rebajado el nivel de

consideración que definiría al sujeto lector, para encajar ellos mismos dentro de esta categoría” (Larrañaga y Yubero, 2005, p. 55).

Esta interpretación es consistente con los resultados del estudio realizado por McKool y Gespass (2009) con 65 docentes de Primaria, en el que se encontró que, aunque los docentes valoran la lectura como actividad de ocio, únicamente algo más de la mitad de la muestra –el 58% de los participantes– leía más de 10 minutos al día en su tiempo libre. Además, en términos de tiempo de dedicación, la lectura –con 22 minutos de dedicación de media– ocupaba el penúltimo lugar entre las ocho actividades de ocio por las que se les preguntaba.

Según el análisis estadístico llevado a cabo (anexo IV), existen diferencias estadísticamente significativas entre los sexos en cuanto al perfil lector: el valor del estadístico chi-cuadrado fue de 24,843, con una significación de 0,000. Destaca el hecho de que es considerablemente mayor el porcentaje de hombres que manifiesta que no le gusta la lectura (hombres: 13,5% – mujeres: 5,7%) y el de mujeres que se declaran lectoras empedernidas (hombres: 4,8% – mujeres: 7,4%) o de vacaciones (hombres: 18,4% – mujeres: 27,8%).

También es estadísticamente significativa la relación entre el perfil lector y el curso de los participantes: el valor del estadístico chi-cuadrado fue de 31,533, con una significación de 0,002. Como puede observarse en la tabla 79, los estudiantes de los últimos cursos (de 3º y 4º) afirman, en un porcentaje menor, que no les gusta la lectura o que son lectores ocasionales y se declaran lectores habituales en un porcentaje mayor que los alumnos de cursos iniciales (de 1º y 2º).

Según el análisis ANOVA de un factor realizado (anexo IV), existe una relación estadísticamente significativa entre el perfil lector de los participantes y la satisfacción que asocian a la lectura ($F(4, 1051)=117,914, p=,000$). Los perfiles lectores con una motivación intrínseca mayor asocian a la lectura un grado de satisfacción superior (tabla 80).

Curso	PERFIL LECTOR				
	No me gusta la lectura	Ocasional	De vacaciones	Habitual	Empedernido/a
1º	8,5	43,0	20,5	19,5	8,5
2º	9,9	39,5	25,3	20,2	5,1
3º	5,7	29,1	29,1	30,1	6,1
4º	5,7	28,9	26,8	30,3	8,3
Total	7,4	34,6	25,8	25,4	6,9

Tabla 79. Autoconcepto de perfil lector por cursos (en porcentajes)

Perfil lector	Media	D.T.
No me gusta la lectura	2,04	1,006
Ocasional	3,36	1,138
De vacaciones	3,81	1,012
Habitual	4,37	,740
Empedernido/a	4,76	,464

Tabla 80. Descriptivos de la relación entre la satisfacción asociada a la lectura y el perfil lector

5.4.4. Tipología de lectores

Applegate y Applegate (2004), en el estudio piloto descrito en su influyente artículo “The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers”, realizado con 195 estudiantes estadounidenses de programas de formación de profesorado de educación primaria, encontraron en la muestra un 45,7% de lectores entusiastas frente a 54,3% de lectores no entusiastas. Asimismo, en el estudio de seguimiento –en esta ocasión realizado con 379 estu-

diantes que manifestaron su deseo de convertirse en docentes de enseñanza primaria-, el porcentaje de lectores entusiastas entre los participantes ascendió a un 51,6%. En un estudio posterior (Applegate et al., 2014), casi la mitad de los 348 futuros docentes –este estudio incluía maestros en formación inicial de todas las etapas preuniversitarias– el porcentaje de lectores entusiastas se situaba en el 51,1% (entre el profesorado de los niveles correspondientes a la Educación Primaria en España el porcentaje fue del 49,53%).

Por su parte, McKool y Gesspass (2009) encontraron que el 79% de los 65 profesores de Educación Primaria participantes en su investigación se autocalificaba como lector extremadamente o muy comprometido; no obstante, uno de cada cinco admitió que era un lector algo o poco comprometido.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio (figura 19), similares a los de Applegate et al. (2014), señalan que un 52,9% de los futuros maestros participantes son lectores entusiastas, frente a un 47,2% de lectores no entusiastas (siguiendo la categorización de Applegate y Applegate, 2004, 2014). Cabe destacar que tan sólo un 3,9% de los encuestados se clasificarían como “Implicados y ávi-

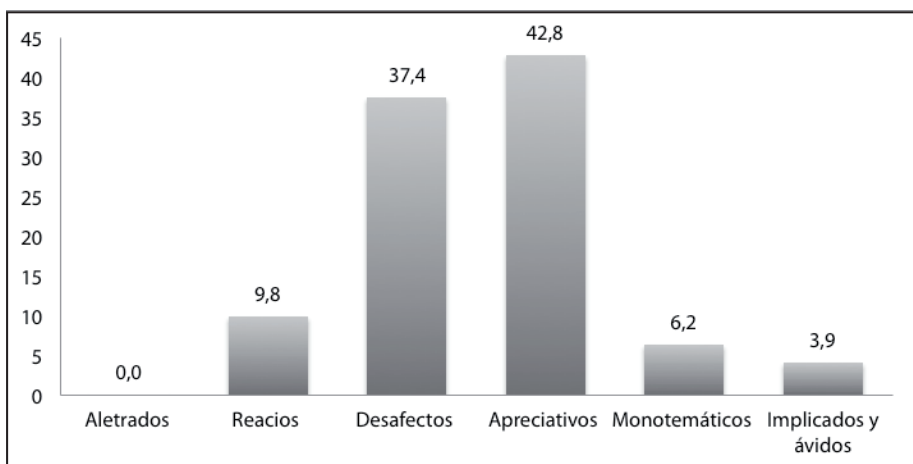


Figura 19. Tipología de lectores (en porcentajes)

dos” y que un amplio porcentaje (37,4%) puede considerarse como “Desafectos”. Afortunadamente, en la muestra analizada no encontramos ningún sujeto “Aletrado”.

En el análisis estadístico realizado (anexo IV) se constata que existen diferencias estadísticamente significativas entre los sexos en cuanto a la tipología de lector: el valor del estadístico chi-cuadrado fue de 21,658, con una significación de 0,000. Se aprecia que es ampliamente mayor el porcentaje de hombres clasificados como lectores reacios (hombres: 17,0% – mujeres: 7,9%) y, asimismo, el de mujeres consideradas como lectoras apreciativas (hombres: 32,5% – mujeres: 45,5%) (tabla 81).

	TIPOLOGÍA DE LECTORES					
	Aletrados	Reacios	Desafectos	Apreciativos	Monotemáticos	Implicados y ávidos
Hombres	0,0	17,0	40,6	32,5	6,6	3,3
Mujeres	0,0	7,9	36,5	45,5	6,1	4,0
<i>Total</i>	0,0	9,8	37,4	42,8	6,2	3,9

Tabla 81. Tipología de lectores por sexos (en porcentajes)

Asimismo es estadísticamente significativa la relación entre la tipología de lectores y el curso de los participantes: el valor del estadístico chi-cuadrado fue de 41,411, con una significación de 0,000. Como puede observarse en la tabla 82, los estudiantes de cursos finales (de 3º y 4º) son menos reacios y desafectos y más apreciativos que los alumnos de cursos iniciales (de 1º y 2º).

Curso	TIPOLOGÍA DE LECTORES					
	Aletrados	Reacios	Desafectos	Apreciativos	Monotemáticos	Implicados y ávidos
1º	0,0	11,5	36,0	40,5	8,0	4,0
2º	0,0	14,2	48,1	30,4	4,6	2,7
3º	0,0	7,4	30,9	51,3	6,0	4,4
4º	0,0	6,5	34,8	47,8	6,5	4,3
Total	0,0	9,8	37,3	42,8	6,2	3,8

Tabla 82. Tipología de lectores por cursos (en porcentajes)

Según el análisis ANOVA de un factor realizado (anexo IV), existe una relación estadísticamente significativa entre el tipo de lector de los participantes y la satisfacción que asocian a la lectura ($F(4, 1062)=266,940, p=,000$); a este respecto, los futuros docentes que tienen un mayor compromiso con la lectura también afirman obtener mayor satisfacción de ésta (tabla 83).

TIPOLOGÍA DE LECTORES	Media	D.T.
Reacios	1,88	,877
Desafectos	3,23	,988
Apreciativos	4,41	,670
Monotemáticos	4,33	,842
Implicados y ávidos	4,95	,216

Tabla 83. Descriptivos de la relación entre la satisfacción asociada a la lectura y el tipo de lector

Con el fin de comparar la tipología de lectores, se agruparon en dos las cinco categorías descritas –siguiendo la clasificación de Applegate y Applegate (2004, 2014)–: “Lectores entusiastas” (“Implicados y ávidos”, “Monotemáticos” y “Apreciativos”) y “Lectores no entusiastas” (“Desafectos”, “Reacios” y “Aletrados”). Como se aprecia en

la tabla siguiente, el porcentaje de estudiantes de los cursos finales (3º y 4º) clasificados en la categoría de “Entusiastas” es mayor que los de el de los alumnos de los cursos iniciales (1º y 2º) (tabla 84).

LECTORES	Cursos			
	1º	2º	3º	4º
Entusiastas	52,5%	37,7%	61,7%	58,6%
No entusiastas	47,5%	62,3%	38,3%	41,3%

Tabla 84. Clasificación en lectores entusiastas y no entusiastas por cursos (en porcentajes)

5.4.5. Formación lectora recibida

Para conocer la percepción que tienen los futuros maestros sobre la formación en lectura que han recibido en las distintas etapas educativas, se les presentó una pregunta extraída del cuestionario de Applegate y Applegate (2004), a la que se añadió la etapa universitaria y el aspecto “Eventos literarios y actividades lúdicas”. El alumnado debía caracterizar el énfasis puesto en una serie de tareas relacionadas con la lectura en una escala de tipo Likert, cuyos puntos iban desde “Ningún énfasis” hasta “Mucho énfasis”.

Si se analizan los datos obtenidos en cuanto a la formación lectora (figura 20 y tablas 85, 86 y 87), puede observarse que los encuestados perciben que el énfasis puesto en los diferentes aspectos (“Recordar los detalles de lo que lees”, “Tu propia reacción o interpretación de lo que lees” “Discutir tus reacciones e interpretaciones con compañeros de clase o profesores” y “Completar tareas o trabajos asociados con lo que lees”) va en aumento a medida que avanzan en su formación, de “Algún énfasis” en Primaria a casi un “Énfasis considerable” en la Universidad. La categoría

de “Discutir tus reacciones e interpretaciones con compañeros de clase o profesores” es la que sufre una evolución más considerable.

PRIMARIA						
	Ningún énfasis	Poco énfasis	Algún énfasis	Énfasis considerable	Mucho énfasis	NC
Recordar los detalles de lo que se lee	63 5,80	173 15,93	352 32,41	341 31,40	154 14,18	3 0,28
La propia reacción o interpretación	81 7,46	200 18,42	336 30,94	328 30,20	134 12,34	7 0,64
Discutir las reacciones e interpretaciones	226 20,81	333 30,66	265 24,40	193 17,77	61 5,62	8 0,74
Completar tareas o trabajos asociados	72 6,63	188 17,31	298 27,44	330 30,39	193 17,77	5 0,46
Eventos literarios y actividades lúdicas	138 12,71	210 19,34	267 24,59	284 26,15	179 16,48	8 0,74

Tabla 85. Énfasis de la formación lectora en Primaria (en frecuencia y porcentajes)

SECUNDARIA						
	Ningún énfasis	Poco énfasis	Algún énfasis	Énfasis considerable	Mucho énfasis	NC
Recordar los detalles de lo que se lee	37 3,41	147 13,53	332 30,57	397 36,56	170 15,66	3 0,28
La propia reacción o interpretación	51 4,70	141 12,98	338 31,12	386 35,54	162 14,92	8 0,74

Discutir las reacciones e interpretaciones	143 13,17	233 21,45	326 30,02	254 23,39	120 11,05	10 0,92
Completar tareas o trabajos asociados	45 4,14	118 10,87	292 26,89	401 36,92	227 20,90	3 0,28
Eventos literarios y actividades lúdicas	136 12,52	236 21,73	320 29,47	257 23,66	127 11,69	10 0,92

Tabla 86. Énfasis de la formación lectora en Secundaria (en frecuencia y porcentajes)

	UNIVERSIDAD					
	Ningún énfasis	Poco énfasis	Algún énfasis	Énfasis considerable	Mucho énfasis	NC
Recordar los detalles de lo que se lee	33 3,04	74 6,81	243 22,38	458 42,17	274 25,23	4 0,37
La propia reacción o interpretación	59 5,43	96 8,84	227 20,90	403 37,11	296 27,26	5 0,46
Discutir las reacciones e interpretaciones	41 3,78	78 7,18	219 20,17	381 35,08	361 33,24	6 0,55
Completar tareas o trabajos asociados	38 3,50	72 6,63	176 16,21	422 38,86	373 34,35	5 0,46
Eventos literarios y actividades lúdicas	206 18,97	224 20,63	252 23,20	255 23,48	134 12,34	15 1,38

Tabla 87. Énfasis de la formación lectora en la universidad (en frecuencia y porcentajes)

El único aspecto que no sigue esta tendencia, sino que, por el contrario, presenta una evolución negativa, es el de “Eventos literarios y actividades lúdicas en torno a la lectura (Día del Libro, visitas de escritores, juegos y concursos literarios)”, que obtiene la máxima puntuación en la etapa de Primaria (tan sólo “Algún énfasis”) y va disminuyendo hasta la etapa universitaria (“Poco énfasis”).

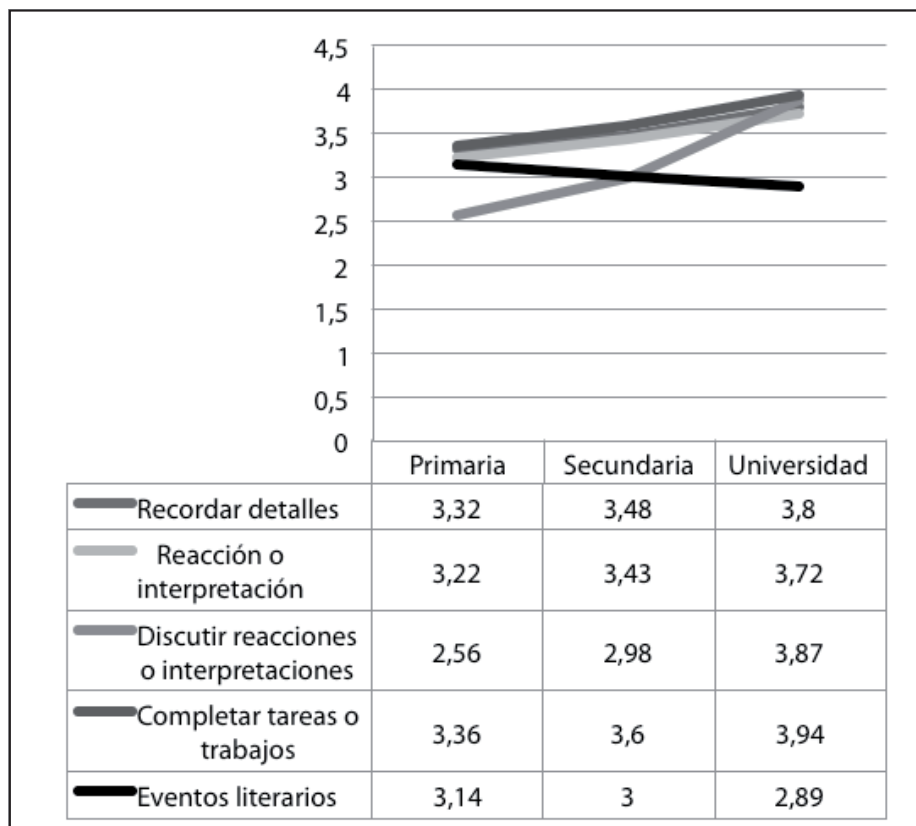


Figura 20. Evolución del énfasis percibido en la formación lectora en las distintas etapas educativas (medias)

5.4.6. Consideración de las primeras experiencias relacionadas con el aprendizaje de la lectura

Mediante una pregunta de respuesta abierta semidirigida, se solicitó a los informantes que valorasen sus primeras experiencias lectoras escolares, expresando si las recordaban ante todo como positivas, negativas o neutras (pregunta extraída del cuestionario de Applegate y Applegate, 2004).

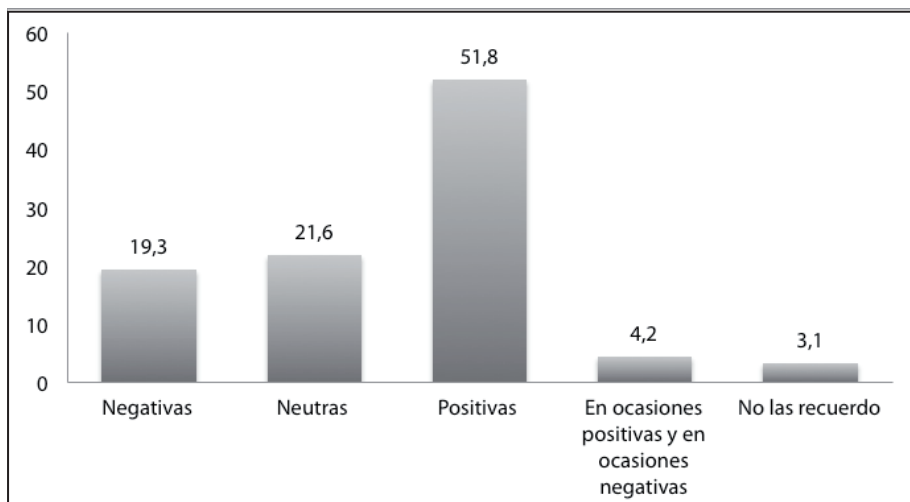


Figura 21. Consideración de las primeras experiencias escolares relacionadas con el aprendizaje de la lectura (en porcentajes)

Un 51,8% de los futuros maestros del estudio que respondieron a este ítem admitió recordar sus primeras experiencias lectoras en el colegio como esencialmente “Positivas”, un 19,3% las consideraba como “Negativas” y un 21,6% como “Neutras”, un 4,2% manifestó que sus experiencias habían sido “En ocasiones positivas y en ocasiones negativas”, y un 3,1% declaró no recordar en absoluto sus primeras experiencias lectoras (“No las recuerdo”) (figura 21).

Se comprueba en el análisis estadístico realizado (anexo IV) que es significativa la relación entre las primeras experiencias lectoras y el curso de los participantes: el valor del estadístico chi-cuadrado fue de 35,214, con una significación de 0,000. Es mayor el porcentaje de estudiantes iniciales (de 1º y 2º) que describen sus primeras experiencias escolares como positivas; asimismo, es mayor el porcentaje de estudiantes de cursos finales que relatan sus experiencias como negativas, y como en ocasiones positivas y en ocasiones negativas. Los alumnos de cursos iniciales admiten en mayor medida que no recuerdan sus primeros pasos lectores (tabla 88).

PRIMERAS EXPERIENCIAS ESCOLARES					
Curso	Negativas	Neutras	Positivas	En ocasiones positivas / negativas	No las recuerdo
1º	12,1	19,6	62,8	3,5	2,0
2º	15,0	21,9	53,1	5,0	5,0
3º	26,5	21,8	43,6	5,7	2,3
4º	21,1	22,8	51,3	1,8	3,1
<i>Total</i>	19,3	21,6	51,8	4,2	3,1

Tabla 88. Primeras experiencias lectoras escolares por cursos (en porcentajes)

Se indagaron asimismo las similitudes y las diferencias entre las experiencias con la lectura en el colegio y en casa mediante una pregunta de respuesta abierta (extraída del cuestionario de Applegate y Applegate, 2004).

La mayoría de los encuestados que respondieron a esta pregunta (un 53,3%) expresó que consideraba las experiencias lectoras “Mejores en casa” que en la escuela. Un 37,7% manifestó considerarlas iguales (“Igual de positivas”, “Igual de negativas” o “Igual de neutras”) y tan sólo un 8,2% afirmó que sus experiencias domésticas fueron “Peores” que las escolares, y lo justificó por el hecho de que sus padres no eran lectores o no habían dedicado tiempo suficiente a afianzar su hábito lector. Un 0,8% manifestó no recordar esas experiencias (“No lo recuerdo”) (figura 22).

Se puede observar, asimismo, en el análisis estadístico llevado a cabo (anexo IV), que es significativa la relación entre el contraste de las primeras experiencias lectoras escolares y domésticas y el curso de los educandos: el valor del estadístico chi-cuadrado fue de 33,914, con una significación de 0,004. Por una parte, es superior el porcentaje de estudiantes iniciales (de 1º y 2º) que declaran que sus primeras experiencias fueron igual de positivas o igual de neutras en el colegio que en casa. Por otra parte, es más alto el por-

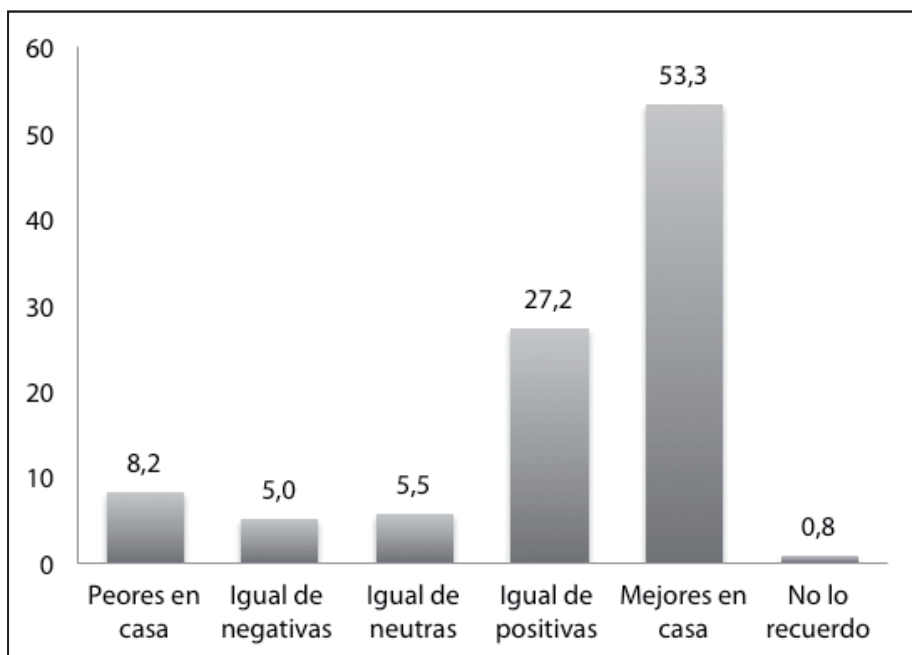


Figura 22. Contraste entre las experiencias de lectura escolares y domésticas (en porcentajes)

centaje de estudiantes de cursos finales (de 3º y 4º) que consideran sus primeras experiencias lectoras igual de negativas (tabla 89).

CONTRASTE ENTRE LAS EXPERIENCIAS DE LECTURA ESCOLARES Y DOMÉSTICAS						
Curso	Peores en casa	Igual de negativas	Igual de neutras	Igual de positivas	Mejores en casa	No lo recuerdo
1º	8,5	3,0	9,5	33,5	45,5	0,0
2º	7,7	4,6	5,8	30,4	49,6	1,9
3º	6,4	6,1	4,1	24,0	55,0	0,9
4º	10,9	5,7	3,5	24,0	55,0	0,9
<i>Total</i>	8,2	5,0	5,5	27,2	53,3	0,8

Tabla 89. Contraste entre las experiencias lectoras escolares y domésticas por cursos (en porcentajes)

Según el análisis ANOVA de un factor realizado (anexo IV), existe una relación estadísticamente significativa entre el contraste entre las experiencias lectoras escolares y domésticas de los participantes y la satisfacción que asocian a la lectura ($F(5, 1056)=9,263$, $p=,000$): cuanto más positivas son las experiencias lectoras en casa que relatan haber tenido los estudiantes, mayor es la satisfacción que éstos afirman obtener de la lectura (tabla 90).

EXPERIENCIAS	Media*	D.T.
Peores en casa	3,41	1,247
Igual de negativas	3,02	1,327
Igual de neutras	3,31	1,220
Igual de positivas	3,82	1,129
Mejores en casa	3,85	1,111
No lo recuerdo	2,89	1,537

*Rango de 1 a 5

Tabla 90. Descriptivos de la relación entre la satisfacción asociada a la lectura y el contraste de la experiencias lectoras escolares y domésticas

En el estudio de Munita (2014), de entre los cerca del 80% de los participantes –estudiantes de Magisterio– que incluyeron en su relato de vida lectora desde su infancia una valoración del entorno familiar como factor de influencia en su iniciación a la lectura (casi la mitad de la muestra), el 79,7% guarda un recuerdo positivo frente al 11,8% que lo recuerda de manera negativa. Aunque, como reconoce este investigador, el dato de experiencias domésticas de lectura favorables a la práctica de la lectura podría estar distorsionado en las declaraciones de los estudiantes para transmitir un bagaje de lectura más abundante, los datos permiten reconocer la importancia de estas experiencias en la trayectoria lectora posterior. En este sentido, el resultado del cruce de datos entre modelos lectores positivos experimentados en la in-

fancia y la autopercepción como buen o mal lector conduce al autor a esta reflexión:

Podríamos concluir, entonces, que existe una estrecha relación entre experiencias lectoras positivas en el entorno familiar de la primera infancia y adultos que, al menos en el discurso de autovaloración, se declaran buenos lectores. La misma relación parece haber entre quienes se declaran lectores precarios y entornos familiares en los que no existieron prácticas, ambientes ni modelos lectores significativos... (p. 467)

Munita explica de este modo los tres ejes en que los futuros maestros participantes en su investigación describen sus recuerdos positivos de iniciación a la lectura en casa:

Primero, la situación de lectura de cuentos antes de dormir. Segundo, la figura de un adulto como mediador de lectura; tanto en su función de lector de cuentos al ir a dormir como en calidad de lector autónomo que actúa como modelo para el niño o niña. Tercero, aunque menos frecuente, la visualización del hogar como un ambiente letrado, marcado por la tenencia de libros, por la actividad lectora y, eventualmente, por el diálogo en torno a la literatura (2014, p. 466).

También la investigación de Applegate et al. (2014) profundiza sobre la influencia de los padres en el entusiasmo experimentado por los informantes. En este caso, se constató que existía una probabilidad mayor de que fuesen clasificados como lectores entusiastas quienes declaraban haber sido animados por sus padres a leer o haber recibido felicitaciones de sus padres por su habilidad lectora.

Los datos de nuestra investigación coinciden asimismo con los obtenidos en el estudio de Nathanson et al. (2008), quienes también encontraron una notable diferencia entre las experiencias de

lectura escolares y domésticas, materializada en una preferencia muy destacada por estas últimas.

5.4.7. Circunstancias y factores incentivadores del hábito lector

Mediante una pregunta abierta se solicitó a los participantes qué o quién/quienes piensan que podría haberles ayudado a leer con más frecuencia. La mayoría de los alumnos encuestados describió más de un factor (n=1158). Los porcentajes de frecuencia en las respuestas indican que los estudiantes consideran que son los maestros y profesores (30,57%) y los padres (28,24%) los más capacitados para influir positivamente en su hábito lector (tabla 91).

Como puede observarse en los resultados del análisis estadístico realizado (anexo IV), las variables de sexo, grado y curso no influyen significativamente en la percepción de los participantes sobre las circunstancias y factores que podrían haber incentivado más su hábito lector.

Se consultó, también, a los informantes –mediante una pregunta abierta– si alguno de sus maestros/as o profesores/as había conseguido compartir con ellos el amor por la lectura (pregunta extraída del cuestionario de Applegate y Applegate, 2004). Un preocupante 63,6% respondió que ninguno de sus profesores lo había conseguido, frente a un 36,4% que afirmó que sí lo habían hecho. No existen apenas diferencias entre los sexos, grados y cursos en las respuestas a este ítem (anexo IV).

Como se ha explicado, el docente es uno de los agentes más influyentes en el desarrollo del hábito lector y de la motivación por la lectura. El estudio de Nathanson, Pruslow y Levitt (2008) mostró que el 56% de los lectores poco entusiastas (*unenthusiatic readers*) no habían tenido un profesor que compartiera con ellos el amor por la lectura mientras que el 64% de los lectores calificados como entusiastas sí que habían disfrutado la experiencia

Código	CIRCUNSTANCIAS Y FACTORES INCENTIVADORES	<i>n</i>
1	Nadie / Yo solo/a	130
		11,22
2	Tener más tiempo	27
		2,33
3	Libros	18
		1,55
4	Maestros/as o profesores/as	354
		30,57
5	Amigos/as o compañeros/as	41
		3,54
6	Padres (madre, padre o ambos)	327
		28,24
7	Hermanos/as	33
		2,85
8	Pareja	12
		1,04
9	Otros familiares	29
		2,50
10	Familia en general	98
		8,46
11	Escuela	56
		4,84
12	Otros	33
		1,04

Tabla 91. Circunstancias y factores incentivadores del hábito lector (en frecuencia y porcentaje)

de un profesor amante de la lectura. Asimismo, en el estudio de Munita (2014) el docente es percibido por los futuros docentes del estudio como un factor propiciador del hábito y el gusto por la lectura:

La idea que define más significativamente los recuerdos hacia el profesorado se relaciona con la capacidad que tuvieron determinados docentes para transmitir su propio gusto y placer por la lectura. Es decir, que integraban su propia relación afectiva con la literatura en sus prácticas didácticas, movimiento percibido como motivador para los alumnos que, en sus palabras, se *contagiaban* con el entusiasmo que demostraba el o la docente como lector literario...” (p. 469)

5.4.8. Experiencias lectoras en la Universidad

Mediante una pregunta de respuesta abierta semidirigida, se requirió a los informantes que evaluaran sus experiencias lectoras universitarias, expresando si las consideraban esencialmente positivas, negativas o neutras (pregunta extraída del cuestionario de Applegate y Applegate, 2004).

El 54,2% de los informantes que respondió a este ítem señaló que percibía “Positivamente” sus experiencias lectoras en la Universidad, un 28,9%, en cambio, manifestó que las veía como “Neutras” y un 6,5% como heterogéneas (“En ocasiones positivas y en ocasiones negativas”). Tan sólo un 10,4% expresó que las consideraba sustancialmente “Negativas” (figura 23).

En términos de catalogación como lectores entusiastas y no entusiastas y de experiencias lectoras en la Universidad, en el estudio de Applegate et al. (2014), el 54% de quienes percibían estas experiencias como positivas habían sido categorizados como lectores entusiastas (frente al 43,2% y el 25% de quienes las valoraron como neutras y negativas, respectivamente).

En el análisis estadístico realizado (anexo IV) se constata que existen diferencias estadísticamente significativas entre el curso de los participantes y la consideración que tienen de sus experiencias lectoras universitarias: el valor del estadístico chi-cuadrado fue de

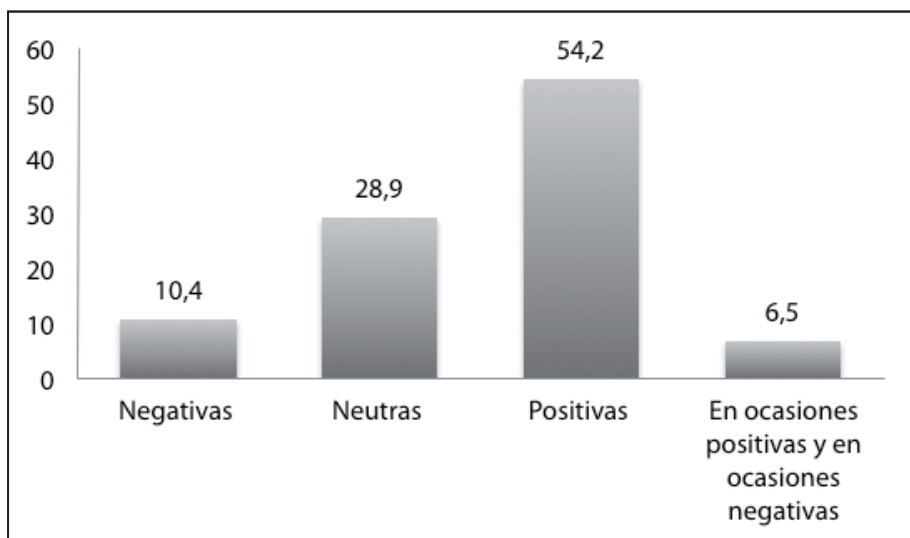


Figura 23. Consideración de las experiencias lectoras en la Universidad (en porcentajes)

28,223, con una significación de 0,001. Los estudiantes iniciales valoran sus experiencias lectoras en la Universidad más positivamente que los finales; asimismo, los estudiantes finales consideran en mayor medida sus experiencias como más neutras o como en ocasiones positivas y en ocasiones negativas que los alumnos iniciales (tabla 92).

EXPERIENCIAS LECTORAS EN LA UNIVERSIDAD				
Curso	Negativas	Neutras	Positivas	En ocasiones positivas / negativas
1º	8,5	23,6	63,8	4,0
2º	11,8	31,4	54,1	2,7
3º	13,1	27,5	49,7	9,7
4º	7,0	32,6	51,7	8,7
<i>Total</i>	10,4	28,9	54,2	6,5

Tabla 92. Experiencias lectoras en la Universidad por cursos (en porcentajes)

5.4.9. Expectativas ante la lectura

Mediante una pregunta abierta de elaboración propia, se solicitó a los maestros en formación que expresasen qué esperan obtener de la lectura (tabla 93). La mayoría de los encuestados afirmó tener varias expectativas distintas, dependiendo, en gran medida, de la finalidad de la lectura. Las expectativas que describieron con más frecuencia fueron “Aprendizaje, conocimiento, cultura e información” ($n=454$) y “Entretenimiento/diversión” ($n=269$), correspondiendo a un 21,74% y un 12,88% del total de referencias, respectivamente.

Código	EXPECTATIVAS ANTE LA LECTURA	<i>n</i>
1	Nada/No mucho/Prefiero dedicar mi tiempo a otras cosas	6 0,29
2	Aprendizaje/Conocimiento/ Cultura/Información	454 21,74
3	Mejorar mi comprensión lectora	42 2,01
4	Mejorar mi expresión escrita y mi ortografía	25 1,20
5	Aumentar mi vocabulario	66 3,16
6	Desarrollar mi imaginación / Que me sumerja en la historia / Aventura	167 8,00
7	Entretenimiento / Diversión	269 12,88
8	Evasión / Que me traslade a un mundo diferente	142 6,80
9	Emoción / Transmisión de sentimientos / Que me llene	118 5,65
10	Relajación	50 2,39
11	Que sea interesante / Que me guste / Que me fascine / Que me captive / Que me motive/ Que me dé ganas de seguir leyendo	170 8,14

12	Experiencias / Enriquecimiento personal / Que me sirva de ejemplo de comportamientos a seguir	117 5,60
13	Que me haga reflexionar / Opiniones, ideas y puntos de vista diferentes	85 4,07
14	Disfrute / Placer / Satisfacción	192 9,20
15	Que me sorprenda	15 0,72
16	Resultados académicos	23 1,10
17	Que logre satisfacer mi curiosidad	28 1,34
18	Otros	119 5,70

Tabla 93. Expectativas ante la lectura (en frecuencia y porcentaje)

Las respuestas de los informantes ($n=2088$) podrían clasificarse en cinco categorías. Un 37,64% ($n=786$) de las expectativas referidas se relaciona con un “Enriquecimiento personal y la transmisión de sensaciones placenteras” (códigos 6, 8, 9, 10, 12 y 14), un 33,29% ($n=695$) hace referencia a obtener un “Enriquecimiento intelectual” (códigos 2, 3, 4, 5, 13 y 16), un 23,08% ($n=482$) representa “Entretenimiento” (códigos 7, 11, 15 y 17), un 0,29% ($n=6$) de las respuestas señala el hecho de no tener “Ninguna expectativa ante la lectura” (código 1) y un 5,70% ($n=119$) describe “Otras expectativas” (código 18) (figura 24).

En cuanto a la influencia de los factores sexo, grado y curso en las expectativas ante la lectura que poseen los futuros maestros participantes, cabe destacar el porcentaje superior de mujeres que manifiesta que entre sus expectativas se encuentra el enriquecimiento personal y la transmisión de sensaciones placenteras y que el enriquecimiento intelectual es nombrado por un 22% más de estudiantes en el Grado de Primaria que en el de Infantil. Se observan más diferencias al comparar a los futuros maestros de primer curso con los que están a punto de finalizar el grado. Las

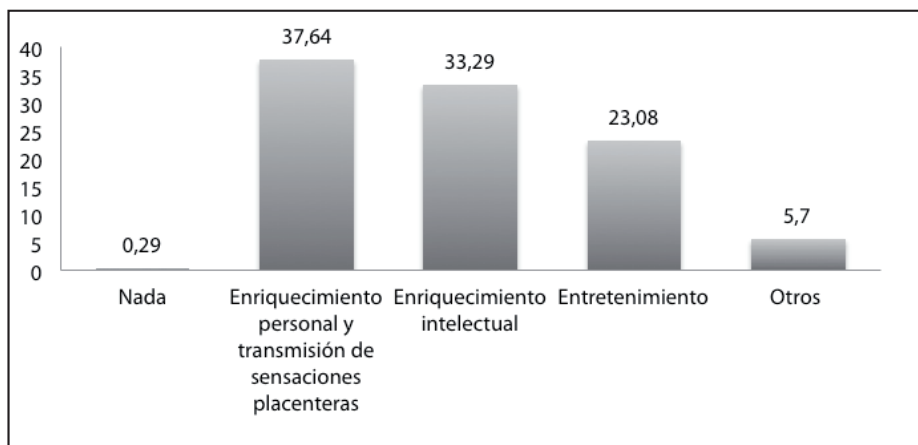


Figura 24. Expectativas ante la lectura por categorías (en porcentajes)

expectativas de enriquecimiento intelectual y de entretenimiento son relatadas por un mayor número de estudiantes de 1º, y el enriquecimiento personal es descrito por un porcentaje superior de alumnado de 4º curso (tabla 94).

Categorías	Sexo		Grado		Curso	
	Hombres	Mujeres	Educación Infantil	Educación Primaria	1º	4º
Nada	0,00	0,80	1,20	0,20	0,40	1,30
Enriquecimiento personal y transmisión de sensaciones placenteras	57,49	78,10	78,55	73,02	70,40	81,51
Enriquecimiento intelectual	63,77	67,09	62,41	80,41	70,40	59,24
Entretenimiento	45,41	45,44	44,10	46,39	44,84	38,66
Otros	8,70	12,20	10,80	11,90	13,90	14,70

Tabla 94. Comparación de las expectativas ante la lectura entre sexos, grados y cursos (en porcentajes)

5.4.10. Modos de acceso a la lectura

Mediante una pregunta cerrada extraída de la investigación de Granada et al. (2009), a la que se le hicieron varias modificaciones, se solicitó a los futuros maestros información sobre los modos de acceso a la lectura; en ella debían indicar la frecuencia con la que hacen uso de varios modos de acceso a la lectura en una escala de tipo Likert cuyos puntos iban de “Nunca o casi nunca” a “Siempre o casi siempre”.

Cabe destacar el hecho de que un alto porcentaje de los informantes declara no consultar ni utilizar los fondos bibliotecarios. Un 46,22% de los futuros maestros no hace uso de los fondos de la biblioteca de la Universidad “Nunca o casi nunca”, o lo hace tan sólo “Ocasionalmente”. El porcentaje asciende hasta un 57,00% en el caso de las bibliotecas no universitarias. En el estudio de Granada et al. (2009), en el que la escala Likert que evalúa la frecuencia se compone de 4 puntos, los participantes declararon hacer un uso ocasional de las bibliotecas similar al de nuestra muestra, ya que afirmaron utilizar “A veces” las bibliotecas universitarias en un 42,1% y otras bibliotecas en un 44,6%. Sin embargo, en general, los datos obtenidos en nuestra investigación revelan un uso menos frecuente de los fondos bibliotecarios que los expuestos en el estudio de Granada et al. (2009). Los datos descritos en la encuesta de *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*, realizado por el Gremio de Editores (2013), corroboran los resultados obtenidos en nuestra investigación. Según este informe, un 30,4% de los estudiantes no acude a las bibliotecas, un 38% lo hace ocasional o esporádicamente y un 26,05%, con frecuencia.

No hay diferencias esenciales entre la frecuencia en la que los estudiantes manifiestan que compran los textos que leen y en la que se los regalan o prestan, siendo ambas categorías de una media de “a veces”. En la investigación de Granada et al. (2009) los participantes declaran una compra de libros ampliamente superior al

de la nuestra, ya que un 53,2% de estudiantes afirma comprar los libros que lee con frecuencia o muy a menudo. En el informe de *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012* (Gremio de Editores, 2013) se indica que un 73,2% de los estudiantes compraron libros (inclusive los de texto) en 2012. Por tanto, el porcentaje de estudiantes que afirmó no comprar ningún libro es similar al de nuestro estudio.

Como puede observarse en la tabla 95, asimismo, la frecuencia de lectura en formato papel y en formato digital, tampoco presenta grandes diferencias: el 54,79 y el 49,45% de los informantes expresa leer en estos formatos con una frecuencia alta (“Con frecuencia” y “Siempre o casi siempre”), respectivamente.

MODOS DE ACCESO A LA LECTURA	Nunca o casi nunca	Ocasional-mente	A veces	Con frecuencia	Siempre o casi siempre	NC
Consulta fondos de la biblioteca universitaria	237 21,82	265 24,40	257 23,66	227 20,90	97 8,93	3 0,28
Consulta fondos de otras bibliotecas	389 35,82	230 21,18	220 20,26	137 12,62	105 9,67	5 0,46
Compro los textos	241 22,19	247 22,74	265 24,40	205 18,88	118 10,87	10 0,92
Me regalan o prestan los textos	163 15,01	232 21,36	334 30,76	265 24,40	84 7,73	8 0,74
Leo en formato papel	104 9,58	141 12,98	240 22,10	313 28,82	282 25,97	6 0,55
Leo en formato digital	122 11,23	182 16,76	240 22,10	326 30,02	211 19,43	5 0,46

Tabla 95. Modos de acceso a la lectura (en frecuencia y porcentaje)

5.4.11. Medios de acceso a la lectura digital

Se incluyó, asimismo, una pregunta cerrada con el fin de indagar sobre los medios en que los participantes acceden a la lectura

digital, mediante una escala de tipo Likert cuyos puntos iban de “Nunca o casi nunca” a “Siempre o casi siempre”.

Al revisar los resultados obtenidos, puede apreciarse que los maestros en formación leen principalmente en el ordenador: un 52,02% lee en este medio con una frecuencia alta (“Con frecuencia” o “Siempre o casi siempre”), y emplean en pocas ocasiones otros medios. Los estudiantes afirman que leen en una frecuencia baja (“Nunca o casi nunca” u “Ocasionalmente”) en tableta (72,75%), en libro electrónico (67,31%) y en teléfono móvil (56,17%) (tabla 96). La encuesta de *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012* (Gremio de Editores, 2013) confirma que el ordenador –a pesar de que los otros medios de lectura digital están aumentando progresivamente el número de adeptos– sigue siendo el medio más empleado.

MEDIOS DE ACCESO A LA LECTURA DIGITAL	Nunca o casi nunca	Ocasional-mente	A veces	Con frecuencia	Siempre o casi siempre	NC
Leo en ordenador	136 12,52	148 13,63	227 20,90	304 27,99	261 24,03	10 0,92
Leo en tableta	652 60,04	138 12,71	123 11,33	93 8,56	76 6,70	4 0,37
Leo en libro electrónico	639 58,84	92 8,47	109 10,04	113 10,41	127 11,69	6 0,55
Leo en teléfono móvil	443 40,79	167 15,38	173 15,93	176 16,21	122 11,23	5 0,46

Tabla 96. Medios de acceso a la lectura digital (en frecuencia y porcentajes)

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

6.1. Conclusiones

En este apartado se compendiarán los hallazgos más relevantes derivados del estudio. Para ello se irán respondiendo de forma sucinta las preguntas planteadas al inicio de la investigación, clasificadas en los bloques temáticos a los que pertenecen –la competencia lectora, las estrategias de lectura y los hábitos lectores–.

6.1.1.1 Conclusiones referidas a la competencia lectora

En primer lugar, se pretendía indagar el grado de competencia lectora que poseen los futuros docentes –tanto objetivo como autopercebido–, mediante la respuesta a los interrogantes que se relacionan a continuación, junto a las conclusiones relacionadas con ellos:

1. *¿Qué resultados obtienen en una prueba objetiva de competencia lectora?*

Los maestros en formación inicial que han participado en el estudio obtienen una media de 16,09 sobre 24 en el *Test CLUni*. Aproximadamente la mitad de los participantes (un 50,5%) puede clasificarse como de competencia media, es decir, con una califi-

cación entre 12 y 17 sobre 24. Es destacable el hecho de que un 11% del alumnado haya obtenido un resultado que lo califica como nada o poco competente (puntuación de 0–11). Puede entenderse que el nivel de competencia lectora que poseen los futuros docentes es insuficiente para la etapa educativa en la que se encuentran, en la que cabría esperar estudiantes muy competentes, categoría a la que pertenece tan sólo un 3,3% de la muestra.

2. *¿Cómo perciben su competencia lectora?*

Los participantes del estudio tienen una autopercepción de su competencia lectora razonablemente alta en su conjunto –más del 70% de los maestros en formación inicial se autopercibe como de competencia media o bastante competente–.

3. *¿Se corresponde la autopercepción que tienen sobre su competencia lectora con los resultados que logran en una prueba objetiva?*

La autopercepción de su competencia lectora no se ve refrendada por el rendimiento en el *Test CLUni*, lo que resulta un tanto inquietante si se tiene en cuenta que los estudiantes son futuros maestros de etapas clave de la formación escolar. Asimismo, la correlación entre el rendimiento en esta prueba y los resultados en las dos medidas de autopercepción de competencia lectora empleadas es débil –aunque significativa–, lo que sugiere que los informantes parecen carecer de una idea acertada de su propia competencia lectora.

4. *¿Con qué frecuencia encuentran dificultades para entender palabras, párrafos y oraciones?*

Los docentes en formación inicial participantes en el estudio afirman que palabras, párrafos y oraciones les plantean con poca frecuencia dificultades de comprensión. Entre estos componentes, es el léxico el que les presenta dificultades con mayor frecuencia, con un porcentaje superior al 40% de estudiantes que declara no

comprender algunas palabras con una frecuencia media-alta (de entre a veces y siempre).

5. *¿Qué grado de dificultad les plantean los diferentes tipos de textos?*

En cuanto a las dificultades que los futuros maestros perciben al leer, destaca el hecho de que sean los textos característicos de las disciplinas académicas que estudian –los argumentativos y los expositivos– los que les perciben como más difíciles, aunque el grado de dificultad que advierten no es excesivamente elevado en ninguno de los tipos de textos (la media de la dificultad apreciada oscila entre 2,50 y 4,02, sobre 10).

6. *¿Qué resultados obtienen en cada uno de los tipos de comprensión lectora (superficial, y profunda y crítica) en una prueba objetiva?*

En general, los estudiantes consiguen mejores resultados en los ítems que evalúan la comprensión superficial (con un porcentaje de aciertos superior en un 10% a la comprensión profunda y crítica), como resulta esperable debido a la menor complejidad que implica este tipo de comprensión. Si se valora la influencia de los factores sexo, grado y curso de los participantes, los hombres obtienen mejores resultados en ambos tipos de comprensión, los estudiantes del Grado en Educación Infantil logran mejores puntuaciones en la comprensión superficial que los de Primaria, y los estudiantes de los cursos finales (3º y 4º) consiguen mejores calificaciones en los ítems que evalúan la competencia profunda y crítica que los alumnos de los cursos iniciales (1º y 2º).

7. *¿Qué resultados obtienen en los diversos tipos de textos en una prueba objetiva de competencia lectora?*

Los textos en los que los participantes obtienen mejores puntuaciones en el *Test CLUni* son los textos expositivos y los instructivos –según contenido– y los textos discontinuos –según formato–. El texto narrativo es el que les plantea una dificultad más alta.

8. *¿Cómo resuelven sus dificultades de comprensión?*

Las estrategias de resolución de dificultades de comprensión más referidas por los participantes del estudio consisten en buscar en el diccionario –en papel o en línea–, releer el texto y fijarse en el contexto. Destaca el bajo porcentaje de alumnos que afirma utilizar estrategias que implican un papel lector más activo, como las técnicas de análisis y síntesis del texto (con un porcentaje cercano al 7% del total de las estrategias mencionadas).

9. *¿Son estadísticamente significativas las diferencias entre hombres y mujeres en la competencia lectora y los distintos aspectos de su auto-percepción sobre ella?*

El análisis ANOVA realizado confirma que existen diferencias estadísticamente significativas entre los sexos, tanto en la puntuación total obtenida por los futuros docentes en el *Test CLUni* como en las dos categorías de comprensión en las que se englobaron los ítems de la prueba –comprensión superficial, y comprensión profunda y crítica– y en los tipos de textos comprendidos en ella. Los estudiantes varones obtienen mejores resultados que sus compañeras, siendo las diferencias entre los sexos más destacadas en el Grado en Educación Infantil respecto a la puntuación total de la prueba, la comprensión superficial y algunos de los tipos de textos (expositivos, argumentativo, continuos, discontinuos, y las categorías unificadas de textos instructivos y narrativo, y textos expositivos y argumentativo). Las diferencias en las puntuaciones globales son de 2,3 puntos (sobre 24) más altas en los hombres que en las mujeres.

El análisis ANOVA llevado a cabo señala que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los sexos en relación a la percepción que tienen los futuros maestros sobre su propia competencia lectora; no obstante, se produce una tendencia en el sentido de que los hombres se autoperceben más competentes.

El análisis ANOVA aplicado concluye que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor sexo en relación a la frecuencia con la que los educandos encuentran dificultades para comprender palabras, párrafos y oraciones; las mujeres afirman que estos elementos lingüísticos les plantean dificultades de comprensión con mayor frecuencia que a sus compañeros. No se hallan, en cambio, diferencias estadísticamente significativas entre los sexos en cuanto a la percepción de las dificultades de comprensión de los distintos tipos de textos.

Mediante la comparación de los porcentajes de las respuestas declaradas por hombres y mujeres se observa que no se dan apenas diferencias entre éstos en cuanto a las estrategias de resolución de dificultades de comprensión que utilizan.

10. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de competencia lectora y los diferentes aspectos de su autopercepción sobre ella entre los estudiantes que ingresan en el grado (1er. curso) y los que están a punto de finalizarlo (4º curso)?

La prueba T de Student para muestras independientes indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los cursos 1º y 4º respecto a todas las variables del *Test CLUni*, aunque los tamaños del efecto son pequeños. Los estudiantes de 4º obtienen mejores puntuaciones en la prueba que los de 1º, existiendo una diferencia de 1,4 puntos (sobre 24) entre ambos. Asimismo, los alumnos de 4º logran mejores calificaciones que los de 1º en ambos tipos de comprensión y en todos los textos evaluados en el test, si bien los tamaños del efecto son pequeños en el conjunto de las variables analizadas.

Según el análisis estadístico efectuado existen, también, diferencias estadísticamente significativas entre los cursos 1º y 4º en cuanto a la autopercepción de la competencia lectora. Por una parte, el porcentaje de participantes que se percibe como nada o poco competente es aproximadamente el doble en 1º que en 4º y,

por otra, es muy superior el número de participantes del último curso que se califica de bastante o muy competente.

Como revela el análisis estadístico elaborado, aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los cursos 1º y 4º en cuanto a la percepción de las dificultades de comprensión de oraciones y palabras. Se produce también una tendencia en relación a los párrafos.

Los estudiantes del último curso manifiestan tener dificultades con una frecuencia menor que la apreciada por los alumnos 1º en lo que respecta a la comprensión de oraciones y palabras; sin embargo, la percepción de la dificultad relativa a párrafos no presenta apenas diferencias entre ambos cursos.

Mediante la aplicación de la prueba T de Student se encontraron, asimismo, diferencias estadísticamente significativas entre los cursos 1º y 4º en las percepciones sobre la dificultad que les plantean algunos de los tipos de textos (textos descriptivos, narrativos, instructivos, transaccionales y electrónicos). No obstante, los tamaños del efecto de todas las variables analizadas son pequeños.

En cuanto a las estrategias que usan los futuros docentes para solventar las dificultades de comprensión que se les plantean al leer, pueden apreciarse –mediante la comparación de los porcentajes de respuesta de ambos cursos– diferencias entre los estudiantes de 1º y 4º: los participantes de 4º afirman buscar en el diccionario y utilizar técnicas de análisis y síntesis del texto en mayor medida que los de 1º; en tanto que los de 1º optan por preguntar a alguien sus dudas con más frecuencia que los de 4º.

11. ¿Son estadísticamente significativas las diferencias en cuanto a medidas relacionadas con la competencia lectora entre los estudiantes del Grado de Educación Infantil y los del Grado de Educación Primaria?

El análisis ANOVA ejecutado determina que no son estadísticamente significativas las diferencias entre las puntuaciones obtenidas por el alumnado de ambos grados. Éstas diferencias

son mínimas, tan sólo de 1,1 puntos (sobre 24) mayor en el Grado en Educación Infantil. En cuanto a los tipos de comprensión, el análisis ANOVA llevado a cabo señala que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grados en relación a la comprensión superficial, pero no en cuanto a la comprensión profunda y crítica. Los estudiantes del Grado en Educación Infantil obtienen puntuaciones más altas que los del Grado en Educación Primaria en los ítems que evalúan la comprensión superficial –con medias de 10,335 y 9,468, respectivamente–.

Considerando la tipología textual, el análisis ANOVA realizado indica que únicamente se dan diferencias estadísticamente significativas entre los grados en los textos expositivos y en la categoría agrupada de textos expositivos y argumentativo. Los futuros maestros de Educación Infantil obtienen puntuaciones más altas que los de Educación Primaria en la comprensión de estos textos.

El análisis ANOVA elaborado concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de ambos grados en las medidas de autopercepción de la competencia lectora ni entre la apreciación de la dificultad que les plantean los distintos tipos de textos y los componentes textuales –palabras, párrafos y oraciones–. Tampoco se perciben apenas diferencias –mediante la comparación de los datos descriptivos– entre los grados en cuanto a las estrategias cuyo uso hacen constar los estudiantes para resolver los problemas de comprensión.

6.1.2. Conclusiones referidas a las estrategias de lectura

En segundo lugar, se esperaba averiguar las estrategias efectivas de lectura que manifiestan utilizar los maestros en formación inicial. A continuación se exponen las conclusiones relativas a cada una de las preguntas planteadas sobre esta dimensión de la investigación.

1. *¿Con qué frecuencia declaran usar estos estudiantes estrategias efectivas de lectura, tanto globalmente como divididas entre las que se utilizan antes, durante y después de la lectura?*

Los participantes del estudio declaran hacer uso de las estrategias efectivas de lectura cuando leen textos académicos con una frecuencia media –tanto en lo que se refiere al total de estrategias como a cada uno de los momentos (antes, durante y después de la lectura)–; los resultados del instrumento en todos los aspectos analizados se sitúan en un punto intermedio entre “a veces lo hago” (alrededor del 50% de las veces) –valor 3 en la escala de 1 a 5 utilizada– y “suelo hacer esto” –valor 4 en dicha escala–. El uso global de estrategias presenta una media de frecuencia de 3,31.

2. *¿Existen diferencias entre el uso de estrategias de lectura antes, durante y después de la lectura?*

No existen apenas diferencias en la frecuencia en que manifiestan llevar a cabo las estrategias clasificadas en los distintos momentos de la lectura. Las estrategias previas son las que tienen una frecuencia de uso levemente menor (media: 3,09), mientras que las estrategias que se realizan durante la lectura (media: 3,34) y después de ésta (media: 3,36) tienen medias muy similares.

Las diez estrategias que obtienen una media de frecuencia de uso mayor se ponen en práctica durante la lectura. Se observa que los maestros en formación inicial afirman que cuando leen textos académicos o escolares recurren con más frecuencia a la relectura de los textos, a la búsqueda de concentración y de una mayor atención y al ajuste de la velocidad de lectura (normalmente ralentizándola al presentarse una dificultad de comprensión). Asimismo, los alumnos visualizan o subrayan la información clave como refuerzo para recordarla.

Si se tienen en cuenta las estrategias que se efectúan en cada momento de la lectura, en primer lugar, las estrategias previas a la lectura usadas más frecuentemente son: la lectura superficial, la predicción a partir del título y leer con un propósito determinado

en mente. En segundo lugar, las estrategias que los futuros educadores utilizan con mayor frecuencia durante la lectura son la relectura, la búsqueda de concentración y de atención, y la vuelta atrás en la lectura. Por último, las estrategias posteriores a la lectura empleadas con más frecuencia son la comprobación de la comprensión global y la socialización de la lectura.

3. *¿Son estadísticamente significativas las diferencias en el uso de estrategias lectoras que hacen hombres y mujeres?*

El análisis ANOVA realizado determina que no existen diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de uso de las estrategias efectivas de lectura en relación al factor sexo, tan sólo se produce una tendencia en las estrategias que se realizan durante la lectura y las estrategias posteriores a ésta, en el sentido de que las mujeres manifiestan un mayor uso de estas estrategias que los hombres.

4. *¿Existen diferencias estadísticamente significativas en relación a las estrategias de lectura que emplean los estudiantes que ingresan en el grado (1er. curso) y los que están a punto de finalizarlo (4º curso)?*

La aplicación la prueba T de Student para muestras independientes indica que no se hallan diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de 1º y 4º en relación a las estrategias efectivas de lectura. Las medias de la frecuencia de uso de las estrategias son bastante semejantes en ambos grupos, a pesar de ser siempre ligeramente superior en los estudiantes de 4º. La diferencia mayor entre estos grupos se produce en las estrategias previas a la lectura pero es solamente de 0,12 puntos (en una escala de 1 a 5).

5. *¿Son estadísticamente significativas las diferencias de estrategias de lectura entre los estudiantes del Grado de Educación Infantil y los del Grado de Educación Primaria?*

El análisis ANOVA aplicado confirma que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grados en la frecuen-

cia de uso de las estrategias efectivas de lectura que manifiestan los participantes, siendo la media total de 3,30 y 3,31 (en una escala de 1 a 5) en el Grado en Educación Infantil y en el Grado de Educación Primaria, respectivamente. La mayor diferencia entre los grados se produce en la frecuencia de uso de las estrategias previas a la lectura, pero esta diferencia es tan sólo de 0,11 puntos.

6.1.3. Conclusiones referidas a las experiencias y hábitos lectores

En tercer lugar, se pretendía profundizar en las percepciones que tienen los futuros maestros sobre diferentes aspectos de sus experiencias y hábitos relacionados con la lectura, partiendo de las cuestiones que se relacionan y responden a continuación.

1. *¿Con qué perfil lector se identifican?*

Un preocupante 67,8% de los docentes en formación inicial afirma que no le gusta la lectura o que lee de forma esporádica (lector ocasional o de vacaciones). Tan sólo el 6,9% de los estudiantes se autocalifica como lector empedernido.

El análisis ANOVA efectuado señala que existe una relación estadísticamente significativa entre el perfil lector de los alumnos y la satisfacción que asocian a la lectura. Los perfiles lectores con una motivación intrínseca mayor asocian a la lectura un grado de satisfacción superior.

2. *¿A qué tipo de lector (según la terminología usada por Applegate et al., 2014) podrían adscribirse?*

Los participantes en nuestro estudio pueden clasificarse casi equitativamente entre lectores entusiastas y lectores no entusiastas –siguiendo la categorización de Applegate y Applegate (2004, 2014)–, con un porcentaje de 52,9% y 47,2%, respectivamente. El porcentaje de estudiantes “implicados y ávidos” es apenas del 3,9%;

en cambio, se encuentra un elevado porcentaje de futuros maestros que son lectores “desafectos” (un 37,4%). Estos porcentajes son en extremo preocupantes, habida cuenta de que éstos en breve serán docentes que tendrán la responsabilidad de inculcar a su vez hábitos lectores en generaciones futuras.

Cabe destacar que el 18,2% de los informantes de la investigación confesó no haber leído un libro completo de forma voluntaria en el verano anterior a la recogida de datos y que tan sólo la mitad del alumnado (un 50,6%) afirmó haber leído varios libros (un mínimo de dos) en las vacaciones de verano. Los libros más referidos por los maestros en formación inicial pertenecen al género narrativo y son en su mayoría *best sellers* que han sido objeto de adaptaciones cinematográficas o televisivas.

Según el análisis ANOVA de un factor llevado a cabo, existe una relación estadísticamente significativa entre el tipo de lector de los futuros docentes y la satisfacción que asocian a la lectura. Los estudiantes que tienen un mayor compromiso con la lectura también afirman obtener mayor satisfacción de ésta.

3. *¿Qué satisfacción obtienen al leer?*

Del estudio se concluye que un alto porcentaje de los docentes en formación inicial (un 37,5%) aprecia que obtiene una reducida satisfacción cuando lee (entre ninguna satisfacción y una satisfacción media). Este porcentaje es más preocupante aún si consideramos el efecto de la deseabilidad social en las respuestas de los encuestados.

4. *¿Cómo consideran la formación lectora que han recibido en las distintas etapas educativas: Primaria, Secundaria y Universitaria?*

Los participantes perciben que el énfasis puesto en los diferentes aspectos de la formación lectora va en aumento a medida que avanzan en su formación –de “algún énfasis” en Primaria a casi un “énfasis considerable” en la etapa Universitaria–, a excepción del

aspecto de “eventos literarios y actividades lúdicas en torno a la lectura”, que sufre una evolución inversa.

5. *¿Cómo recuerdan sus experiencias lectoras (escolares y domésticas)?*

Aproximadamente la mitad de los futuros maestros (un 51,8%) declaró recordar sus primeras experiencias lectoras en el colegio como positivas y un 45,1% de éstos, como negativas, neutras o en ocasiones positivas y en ocasiones negativas. La mayoría de los estudiantes (un 53,3%) expresó que recordaba las experiencias lectoras en el hogar más positivamente que las escolares. Únicamente un 8,2% afirmó que sus experiencias lectoras fueron peores en casa que en el colegio.

Según el análisis ANOVA de un factor efectuado, existe una relación estadísticamente significativa entre el contraste de las experiencias lectoras escolares y domésticas de los participantes y la satisfacción que asocian a la lectura; cuanto más positivas son las experiencias lectoras que describen haber tenido los alumnos en casa, mayor es la satisfacción que éstos afirman obtener de la lectura.

6. *¿Cómo consideran sus experiencias lectoras en la universidad?*

Aproximadamente la mitad de los maestros en formación inicial (un 54,2%) expresó percibir positivamente sus experiencias lectoras en la universidad; sin embargo, un 45,8 afirmó considerarlas como moderadas (neutras o en ocasiones positivas y en ocasiones negativas) y un 10,4% admitió valorarlas como esencialmente negativas.

7. *¿Cómo perciben las influencias recibidas en referencia a los hábitos lectores?*

Los porcentajes de frecuencia en las respuestas apuntan que los docentes en formación del estudio consideran que son los maestros y profesores (30,6%) y los padres (28,2%) los que están en

una posición más privilegiada para influir en su hábito lector. El resto de circunstancias y factores referidos suponen porcentajes ínfimos.

8. *¿Consideran que alguno de sus maestros ha sabido transmitirles el amor por la lectura?*

Un preocupante 63,6% de los participantes manifestó considerar que ninguno de sus docentes había conseguido transmitirle su amor por la lectura.

9. *¿Qué expectativas tienen ante la lectura?*

La mayoría de los encuestados declaró tener varias expectativas diferentes, dependiendo, generalmente, de la finalidad de la lectura. Las respuestas de los alumnos se clasificaron en cinco categorías; de éstas, las tres descritas con más frecuencia fueron: la búsqueda de enriquecimiento personal y la transmisión de sensaciones placenteras (37,6%), la aspiración de enriquecimiento intelectual (33,3%), y el deseo de entretenimiento (23,1%).

10. *¿Cuáles son los modos de acceso a la lectura que utilizan con más frecuencia?*

Un porcentaje bastante considerable de estudiantes confiesa no consultar ni utilizar los fondos bibliotecarios: un 46,2% de los futuros maestros no hace apenas uso de los fondos de la biblioteca de la universidad –con una frecuencia entre nunca o casi nunca y ocasionalmente–, aumentando hasta un 57% en el caso de las bibliotecas no universitarias.

No se observan apenas diferencias entre la frecuencia con la que los participantes manifiestan que compran los textos que leen o se los regalan o prestan –estas acciones tienen una frecuencia media–, ni en la lectura en formato papel y en formato digital (la mitad de los encuestados afirma leer en estos formatos con una frecuencia alta).

11. ¿Qué medios son los que emplean para acceder a la lectura digital?

Los maestros en formación leen principalmente en el ordenador: un 52,02% lee en este medio con una frecuencia alta –de con frecuencia a siempre– y emplea en pocas ocasiones otros medios. Un alto porcentaje de alumnos declara leer con una frecuencia baja –de nunca a ocasionalmente– en tableta (72,8%), libro electrónico (67,3%) y teléfono móvil (56,2%).

12. ¿Son estadísticamente significativas las diferencias entre hombres y mujeres en las experiencias y hábitos lectores?

El análisis ANOVA elaborado revela que existen diferencias estadísticamente significativas entre los sexos en relación a tres de las variables analizadas referidas a experiencias y hábitos lectores de los futuros maestros –la satisfacción asociada a la lectura, el perfil lector y la tipología de lectores–. En primer lugar, las mujeres asocian una satisfacción a la lectura mayor que sus compañeros y es ampliamente superior el porcentaje de hombres que afirma que no le gusta la lectura y el de mujeres que se declaran lectoras empedernidas o de vacaciones. En segundo lugar, se observa, asimismo, que es considerablemente mayor el porcentaje de hombres clasificados como lectores reacios y el de mujeres consideradas como lectoras apreciativas.

Los resultados del análisis estadístico realizado evidencian que las mujeres afirman en un porcentaje superior que los hombres que entre sus expectativas se encuentra el enriquecimiento personal y la transmisión de sensaciones placenteras y que han leído varios libros durante el periodo estival. Los hombres, en cambio, manifiestan en un porcentaje mayor que las mujeres que no leyeron nada durante el verano anterior o que únicamente leyeron prensa.

No obstante, se advierte que el factor sexo no influye significativamente en la percepción de los participantes sobre las circuns-

tancias y factores que podrían haber incentivado en mayor medida su hábito lector ni en la consideración de la transmisión del amor a la lectura por parte de alguno de sus docentes.

13. ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en la relación con la lectura que tienen los estudiantes que ingresan en el grado (1er. curso) y los que están a punto de finalizarlo (4º curso)?

Los análisis estadísticos ejecutados indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que inician el grado y los que están próximos a finalizarlo en algunas de las variables examinadas en relación a las experiencias y hábitos lectores de los docentes en formación inicial: perfil lector, tipología de lectores, primeras experiencias lectoras escolares y domésticas y experiencias de lectura en la universidad.

En cuanto al perfil lector y la tipología de lectores, por una parte, los estudiantes de los cursos finales afirman en un porcentaje menor que los de cursos iniciales que no les gusta la lectura o que son lectores ocasionales, y en un porcentaje superior a éstos se declaran lectores habituales; y por otra, los alumnos de cursos finales son menos reacios y desafectos, y más apreciativos que los alumnos de cursos iniciales.

Se advierte, además, que es superior el porcentaje de alumnado inicial que describe sus primeras experiencias escolares como positivas; igualmente, es mayor el porcentaje de futuros docentes de cursos finales que relata sus experiencias como negativas, y como en ocasiones positivas y en ocasiones negativas.

Los estudiantes que comienzan el grado afirman en un porcentaje más amplio que sus primeras experiencias lectoras fueron igual de positivas o igual de neutras en el colegio que en casa y, por el contrario, es superior el porcentaje de alumnos de cursos finales que percibe sus primeras experiencias lectoras escolares y domésticas como negativas en igual medida. Cabe pensar que los estudiantes que están a punto de finalizar sus estudios puedan

ser más críticos a la hora de describir sus primeras experiencias lectoras debido a que la formación recibida durante el grado les haya hecho tomar conciencia del abanico de acciones pedagógicas que no se llevaron a cabo durante el inicio de su modelaje como lectores.

El análisis estadístico elaborado indica, asimismo, que los maestros en formación de cursos iniciales evalúan sus experiencias lectoras en la universidad de un modo más positivo que los estudiantes de cursos finales; e, igualmente, los alumnos finales consideran sus lecturas universitarias en mayor medida moderadas –neutras o en ocasiones positivas y en ocasiones negativas– que los estudiantes de nuevo ingreso.

Como puede apreciarse en los resultados del análisis estadístico realizado, las expectativas de enriquecimiento intelectual y de entretenimiento son descritas por un mayor número de participantes de 1º, y el enriquecimiento personal es relatado por un porcentaje mayor de alumnado de 4º curso. Sin embargo, el factor sexo no influye significativamente en la percepción de los futuros docentes de cursos iniciales y finales sobre las circunstancias y factores que habrían podido acrecentar su hábito lector, ni en la apreciación de la transmisión del amor por la lectura por parte de sus educadores.

14. ¿Son estadísticamente significativas las diferencias de experiencias y hábitos lectores entre los estudiantes del Grado de Educación Infantil y los del Grado de Educación Primaria?

Los análisis estadísticos aplicados concluyen que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos del Grado en Educación Infantil y los del Grado en Educación Primaria en ninguna de las variables analizadas en relación a las experiencias y hábitos lectores de los futuros maestros.

6.2. Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo del estudio fueron surgiendo varios factores que dificultaron el proceso investigador, entre los que cabría destacar las limitaciones en cuanto a la metodología utilizada. Por una parte, se encontraron inconvenientes en la técnica no probabilística de muestreo de conveniencia escogida, como, por ejemplo, la sobrerrepresentación de algunos grupos (en concreto, de 1º y 4º del Grado en Educación Infantil). Por otra parte, las medidas de autoinforme han de interpretarse con cierta cautela por el efecto de la deseabilidad social en los participantes. Tal y como se hizo con la prueba de competencia lectora elaborada para la investigación, a fin de profundizar de forma fiable en el uso real de estrategias en el transcurso de las tareas de lectura, sería conveniente, asimismo, la aplicación de otros instrumentos, como las observaciones o protocolos de pensamiento en voz alta.

6.3. Prospectiva investigadora

Tras la reflexión sobre la investigación realizada y los hallazgos obtenidos, se considera que el presente trabajo podría ser ampliado a partir de varias líneas, de las que se proponen las siguientes:

- Las experiencias lectoras de los participantes podrían profundizarse mediante la recopilación de historias de vida lectora y la realización de entrevistas a los futuros maestros.
- Para conocer mejor la problemática estudiada y desarrollar propuestas de mejora para la formación en educación lectora en el grado, podrían realizarse entrevistas al profesorado y alumnado, tanto universitario como de las etapas educativas previas.

- Sería conveniente una revisión del *Test CLUni* en la que se sustituyesen los distractores poco seleccionados por los participantes y los ítems con un índice de dificultad demasiado bajo, a la vez que se añadiesen más ítems que evalúen la comprensión crítica. Sería interesante, además, el diseño de una versión electrónica de la prueba (el *e-CLUni*). Asimismo, sería importante aplicar el *Test CLUni* tanto en la Facultad de Educación de otras universidades como en otras especialidades distintas, para poder contrastar de este modo los resultados con los recabados en la presente investigación.
- El diseño e implementación de programas de instrucción en estrategias de lectura sería útil para concienciar a los destinatarios del beneficio de las mismas y de la existencia de una gran variedad de ellas y de sus diferentes funciones.

No obstante, puede considerarse que estudios como el que aquí se presenta ofrecen pistas valiosas sobre la competencia lectora, las estrategias efectivas de lectura y la identidad lectora de los futuros maestros –una combinación de destrezas y prácticas lectoras que ha sido poco estudiada como conjunto en nuestro contexto–, que sirven como punto de partida para el diseño y desarrollo de intervenciones didácticas en el ámbito universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Agee, J. (2005). Literacy, aliteracy, and lifelong learning. *New Library World*, 106, 1212/1213, 244–252.
- Akyol, H. y Ulusoy, M. (2010). Pre-service teachers' use of reading strategies in their own readings and future classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 26, 878–884.
- Aliagas, C. , Castellà, J. M. y Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco soy listo”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura, en *Revista Ocnos*, 5, 97–112. Recuperado de: <https://ruiderae.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/187>
- Alexander, P. A. (2005/2006). A path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37, 413–436.
- Alexander, P. A. y Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. En M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 285–310). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Alexander, P. A. y Murphy, P. (1999). What cognitive psychology has to say to school psychology. En C. R. Reynolds y T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (3 ed.). New York: Wiley.
- Aliagas, C., Manresa, M. y Vilà, M. (2011). Què llegeixen els “no-lectors”? *Articles: de didàctica de la llengua i la literatura*, 53, 7–11.
- Alonso, P. y Lobato, H. (2004). Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 63–79.

- Alvermann, D. E. (2006). Struggling adolescent readers: A cultural construction. En A. McKeough et al. (Ed.), *Understanding literacy development: A global view* (pp. 96–111). Mahwah, Estados Unidos: Erlabum.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. y Fielding, L. G. (1998). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285–303.
- Applegate, A. J. y Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554–563.
- Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Coob, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V. B. y Lewinski, K. E. (2014). The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188–204.
- Arnoux, E. N., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2007). Habilidades metacomprendivas en estudiantes de profesorado: la formulación de preguntas. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, (25), 81–95.
- Asselin, M. (2000). Confronting assumptions: Preservice teachers' beliefs about reading and literature. *Reading Psychology*, 21(1), 31–55.
- Asselin, M. (2004). Supporting sustained engagements with texts. *Teacher Librarian*, 31(3), pp. 51–52.

B

- Bahloul, J. (1998): *Lectures précaires: étude sociologique sur les faibles lecteurs*. París, Francia: Centre Georges Pompidou.
- Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 353–394). White Plains, NY: Longman.
- Baribeau, C. (2004). Les profils d'adolescents lecteurs. En M. Lebrun (Dir.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (pp. 219–245). Quebec, Canadá: Multimondes.

- Barton, D., Ivanic, R., Appleby, Y., Hodge, R. y Tusting, K. (2007). *Literacy Lives and Learning*. London-New York: Routledge.
- Barrios, E. y Felipe, A. (2015, diciembre). *Estrategias metacognitivas de lectura de futuros docentes*. Comunicación aceptada en el Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora (CIVEL 2015), Asociación Española de Comprensión Lectora, Universidad de Málaga y Red de Universidades Lectoras.
- Beers, G. (1996). No time, No interest, No way! The 3 Voices of Ali-literacy. *School Library Journal* (February), 30–33.
- Benevides, T. y Peterson, S. S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291–302.
- Bintz, W. P. (1993). Resistant readers in secondary education: Some insights and implications. *Journal of Reading*, 36(8), 604–615.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. *Theoretical issues in reading comprehension*, 453–481.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S. y Armbruster, B. B. (1984). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, New Jersey: LEA.

C

- Calderón-Ibáñez, A., y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337–364.
- Calero, J. (3 de diciembre de 2013). España en PISA: ninguna catástrofe. *El País*. Recuperado de: http://elpais.com/m/sociedad/2013/12/03/actualidad/1386078127_528619.html
- Camitta, M. (1993). Vernacular Writing: Varieties of Literacy among Philadelphia High School Students. En Street, B. (Ed.). (2003). *Cross-Cultural Approaches to Literacy* (pp. 228–247). Cambridge: Cambridge University Press.

- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23–41.
- Canale, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, trad. de “From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy” en Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (67–83). Madrid: Edelsa.
- Cantrell, S. C. Y Carter, J. C. (2009). Relationships Among Learner Characteristics and Adolescents’ Perceptions About Reading Strategy Use. *Reading Psychology*, 30(3), 195–224.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409–420.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Sala, J. y Hernández, C. (2008). *Escribir ‘al margen de la ley’: prácticas vernáculas de adolescentes catalanes*. Actas del 8º Congreso de Lingüística General. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://elvira.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>
- Cataldo, M. G. y Oakhill, J. (2000). Why Are Poor Comprehenders Inefficient Searchers? An investigation into the effects of text representation and spatial memory on the ability to locate information in text. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 791–799.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R. y Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19(1), 13–27.
- Cerrillo, P., Utanda, C. y Yubero, S. (2000). La lectura, ¿un valor en crisis? *Puertas a la lectura*, 9–10 (S), 28–32. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206237>

- Chambers, A. (1968): *The reluctant reader*. Oxford, Gran Bretaña: Pergamon Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cipielewski, J. y Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 74–89.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Revised Edition. New York: Academic Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Grupo Anaya e Instituto Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- Cornejo, J. R. y Roble, M. B. (2012). Hábitos de lectura en alumnos universitarios de carreras de ciencia y de tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1), 155–163. Recuperado de: http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/14631/10_Cornejo_Roble_2012.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Costa, M. del R. (2006). Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27(4), 48–56.
- Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le monde*, 141, 25–33.
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. y Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8–23.
- Cromley, J. G. y Azevedo, R. (2006). Self-report of reading comprehension strategies: What are we measuring? *Metacognition and Learning*, 1, 229–247,
- Cross, D. R. y Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, 131–142.

D

- De Brito, N. y Angeli, A. (2005). Comprensión lectora en universitarios cursantes del primer año en distintas carreras. *Paradigma*, 26(2), 99–113.
- del Valle, E. (8 de octubre de 2013). Los culpables de la enésima bofetada del informe Pisa. *El Semanal Digital*. Recuperado de: <http://www.elsemanaldigital.com/blog.asp?idarticulo=>
- Delgadová, E. y Gullerová, M. (2015). Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario. *Lenguajes y Textos*, 41, mayo, 45–53.
- Díaz Gómez, J. M. y Gámez Armas, E. (2003). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *REME*, 6(13). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html>
- Dillingofski, M. (1993). Turning teachers into readers: The teachers as readers project. *School Library Journal*, 39, 31–33.
- Dole, J., Duffy, G., Roehler, L. y Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 16(2), 239–264.
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A. y Radencich, M. C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40, pp. 185–203.
- Dreher, M. J. (2002). Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56(4), 338–340. Recuperado de: <http://littvdsb.edublogs.org/files/2014/09/Being-LEad-REader-195a324.pdf>
- Dubois, M. E. (1990). *El factor olvidado de la formación de los maestros*. *Lectura y Vida*, 4, 32–35.

E

- Echevarría, M. A. (2006). ¿Enseñar a leer en la Universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), pp. 169–188. Recuperado de: <https://addiehu.ehu.es/>

bitstream/10810/7187/1/Rev.%20Psicodidactica%2011(2)%20-%20169-188.pdf.

Echevarría, M. A. & Gastón, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, pp. 59-74

F

Federación de Gremio de Escritores de España y Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de España. (2013). *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Recuperado de: <http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/>

Felipe, A. (2014). Elaboración de una prueba piloto para la competencia lectora de estudiantes universitarios. En Requeijo, P. y Gaona, C., *Contenidos innovadores en la Universidad actual* (297–311). Madrid: McGraw–Hill.

Felipe, A. y Barrios, E. (2014a, noviembre). *Competencia lectora de futuros docentes: Percepciones y rendimiento en una prueba objetiva*. Comunicación presentada en el “XV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura”, Universitat Politècnica de València y Universitat de València, Valencia.

Felipe, A. y Barrios, E. (2014b, noviembre). *Futuros docentes ante la lectura: hábitos, experiencias y autopercepciones*. Comunicación presentada en el “XV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura”, Universitat Politècnica de València y Universitat de València, Valencia.

Felipe, A. (en prensa). *Evaluación de la competencia lectora de estudiantes universitarios*. Libro de actas del Congreso Universitario Internacional sobre la comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy: Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia (CUICIID 2014).

Felipe, A. y Barrios, E. (2015). Prospective teachers’ reading competence: perceptions and performance in a reading test. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 178, 87–93.

- Felipe, A. y Barrios, E. (2015, diciembre). *Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes*. Comunicación aceptada en el Congreso Internacional Virtual de Educación Lectora (CIVEL 2015), Asociación Española de Comprensión Lectora, Universidad de Málaga y Red de Universidades Lectoras.
- Feliz, T. (2010), 'Validación de un cuestionario por expertos'. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=C7S5ImJZhvo>.
- Fernández Lozano, M. P., Jiménez Rodríguez, V., Alvarado, J. M. y Puente, A. (2010). La Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA): Un Instrumento para Evaluar Metacognición y Funciones Ejecutivas en Tareas de Lectura. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 10(1), 95–116.
- Ferreyro, J. y Stramiello, C. I. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(4), 1–7. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2321Ferreyro.pdf>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problema solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. En J. M. Scandura y C. J. Brainerd (Eds.), *Structural/process theories of complex human behavior* (pp. 213–245). Alphen aan den Rijn, the Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.
- Flavell, J. H. y Wellman, H. M. (1977). Metamemory. En R. V. Kail y J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3–33). Hillsdale: Erlbaum.
- Forget, K. E. (2004). *Comparative effects of content area reading instruction on rural secondary students' attitudes, metacognitive strategy awareness, and Reading achievement*. (Tesis doctoral no publicada). Bowling Green State University, Estados Unidos.

G

- García Delgado, B. (2011). Estudio de los hábitos lectores de los estudiantes de la Universidad Europea de Madrid. *II Ibersid*, 5, 99–107.
- García de la Concha, V. (2002). Leer para ser. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2002* (pp. 55–61). España: Federación de Gremio de Editores de España.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of educational research*, 60(4), 517–529.
- Garner, R. y Reis, R. (1981). Monitoring and resolving comprehension obstacles: An investigation of spontaneous lookbacks among uppergrade good and poor comprehenders. *Reading Research Quarterly*, 16, 569–582.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gil, J. A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gilardoní, C. (2006). Valoración del libro y mecanismos de acercamiento a la lectura en los estudiantes universitarios. *Serie Biblioteconomía y Gestión de Información*, 16.
- Gómez Yebra, A. (2008). *La animación a la lectura entre los jóvenes*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- González Álvarez, C. (2011). *Didáctica de la Lengua en la Escuela Infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(1), 126–135.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525–538.

- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers / El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación / Culture and Education*, 26(1): 44–70.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93–112. Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43–63. Recuperado de: https://ruiderae.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.13.03
- Granado, C., Puig, M. y Romero, C. (2009). *Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora: Hábitos lectores, creencias, capacitación adquirida y necesidades formativas de los futuros maestros y maestras respecto a la educación lectora*. Proyecto de investigación de la Universidad de Sevilla financiado por el Pacto Andaluz del Libro y la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.
- Gumperz, J. J. y Hymes, D. H. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Gupta, R. (2004). Old habits die hard: Literacy practices of preservice teachers. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 67–78.
- Guthrie, J. T. y Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199–205.
- Guthrie, J. T. y Anderson, E. (1999). “Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers” in J. T. Guthrie y D. E. Alvermann (eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (17–45). New York: Teachers Colleges Press.

- Guthrie, J. T., Alao, S. y Rinehart, J.M. (1997). Engagement in reading for young adolescents. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(6), 438–446.
- Guthrie, J. T. y Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199–205.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. y Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231–256.

H

- Harris, T. y Hodges, R. (Eds.). (1981). *A dictionary of reading and related terms*. Newark DE: International Reading Association.
- Hernández Garre, C. M. (2009). Comprensión lectora y ortografía en el ámbito universitario. *Actas del Congreso Internacional Virtual d'Educació CIVE 2009*, 1–10.
- Hong-Nam, K. y Leavell, A. G. (2011). Reading strategy instruction, metacognitive awareness, and self-perception of striving college developmental readers. *Journal of College Literacy and Learning*, 37, 3–17.
- Hymes, D. H. (1971a). *On Communicative Competence*. Philadelphia: UPP.
- Hymes, D. H. (1971b). “Towards a Communicative Competence”, trad.: “A cerca de la competencia comunicativa”, en Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp. 27–47. Madrid: Edelsa.
- Hyönä, J., Kaakinen, J. y Lorch, R. F. (2002). Individual differences in reading to summarize expository text: evidence from eye fixation patterns. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 44–55.

I

- Irigoyen, J., Jiménez, M., y Acuña, K. (2008). Análisis de la competencia lectora en estudiantes universitarios. *Boletín electrónico*

de investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología, 4, 84-96. Recuperado de: http://www.conductitlan.net/52_competencia_lectora.pdf

J

Jacobs, J. E. y Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3 y 4), 255-278.

L

Larrañaga, E. (2004). *La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. Recuperada de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/931/198%20La%20lectura%20en%20los%20estudiantes.pdf?sequence=1>.

Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de 'falsos lectores'. *Ocnos*, 1, 43-60.

Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid, España: SM.

León, J. A. y Peñalba, G. E. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En A. C. Graesser (Ed.), *The psychology of science text comprehension* (pp. 155-178). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

León, J. A., Escudero, I. y Olmos, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora (ECOMPLEC)*. Madrid: TEA Ediciones.

Lesley, M., Watson, P. y Elliot, S. (2007). "School" reading and multiple texts: Examining the metacognitive development of secondary-level preservice teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 150-162.

Lewis, C. S. (1961). *An experiment of criticism*. Cambridge, Gran Bretaña: Cambridge University Press.

- Linderholm, T., Therriault, D. J. y Kwon, H. (2014). Multiple Science Text Processing: Building Comprehension Skills for College Student Readers. *Reading Psychology*, 35(4), 332–356.
- Little, E. E. (1999). *An exploration of the metacognitive awareness and Reading comprehension achievement of first-semester community college students*. (Tesis doctoral no publicada). University of Maryland at College Park, Estados Unidos.
- Llorens, A. C., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Mañá, A. y Gilabert, R. (2011). Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23(4), 808–817.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.

M

- Mahiri, J. (2005). *What they don't learn at School. Literacy in the lives of Urban Youth*. New York: Peter Lang.
- Maldonado A. C., Sandoval, P. y Rodríguez Alveal, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *Folios*, Segunda época, 35, 34–47. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n35/n35a03.pdf>
- Mañá, A., Vidal-Abarca, E., Domínguez, C., Gil, L. y Cerdán, R. (2009). Papel de los procesos metacognitivos en una tarea de pregunta-respuesta con textos escritos. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 553–565.
- Manna, A. L. y Misheff, S. (1987). What teachers say about their own reading development. *Journal of Reading*, 31, 160–168.
- Manresa, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents: Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura* (Tesis doctoral no publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Martí, F. (2008). Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 44, 59–74.

- Martínez Solís, M. C. (1997). El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario. En M.C. Martínez (Comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura* (11–41). Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, T., Vidal-Abarca, E., Gil L. y Gilabert, R. (2009), On-line assessment of comprehension processes. *The Spanish journal of psychology*, 12(1).
- Martínez, T., Vidal-Abarca, E., Sellés, P. y Gilabert, R. (2008). Evaluación de las estrategias y procesos de comprensión: El Test de Procesos de Comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 319–332.
- Matsumoto, H., Hiromori, T. y Nakayama, A. (2013). Toward a tripartite model of L2 reading strategy use, motivations, and learner beliefs. *System*, 41, 38–49.
- McCormick, C. B. (2003). Metacognition and learning. En I. B. Weiner (Series Ed.), W. M. Reynolds, y G.E. Miller (Vol. Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 79–102). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons, Inc.
- McKool, S. S. y Gespass, S. (2009). Does Johnny’s reading teacher love to read? How teachers’ personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264–276.
- Mcnamara, D. S. (2011). Measuring deep, reflective comprehension and learning strategies: challenges and successes. *Metacognition and Learning*, 6, 195–203.
- Mendelovits, J. y Sainsbury, M. (2013, septiembre). *Cómo construir ítems de Lengua*, conferencia presentada en el seminario “Presentación de ítems liberados de PISA, TIMSS y PIRLS. Marco teórico, elaboración y aprovechamiento didáctico”, Centro Internacional de Estudios Superiores de Español (Fundación Comillas), Comillas (Cantabria). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=cN8Kgl-klOY> (primera parte) y https://www.youtube.com/watch?v=SN6CXVf_Ei8 (segunda parte).

- Metsala, J.L. y McCann, A.D. (1997). Children's motivations for reading. *The Reading Teacher*, 50, 360-362.
- Mikulecky, L. (1978). Aliteracy and a changing view of reading goals. Actas de Annual Meeting of the International Reading Association (23rd, Houston, Texas, May 1-5). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED157052.pdf>
- Ministerio de Cultura y Fundación Autor (2005): *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España*. Madrid, España: Fundación Autor.
- Ministerio de Educación (2010). *La lectura en PISA 2009. Marcos y pruebas de evaluación*. Madrid. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/marcopisa2012.pdf?documentId=0901e72b8177328d>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). PIACC. *Programa internacional para la evaluación de competencias de la población adulta. 2013. Informe español*. Madrid. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/piaac/piaac2012.pdf?documentId=0901e72b8181d500>
- Mokhtari, K. (1998-2000). *Metacognitive-awareness-of-reading-strategies inventory (MARS)*. Unpublished instrument. Stillwater, Oklahoma, USA: Oklahoma State University.
- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Moliné, J. L. y Solé, M^a. D. (s.d.). *Obstrucción de las vías respiratorias: Primeros auxilios*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España. Recuperado de: <http://www.insht.es/InshtWeb/Conteni>

dos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/401a500/ntp_467.pdf

- Morawski, C. y B.S. Brunhuber (1995). Teachers' early recollections of learning to read: Applications in reading teacher education in the content areas. *Reading Research and Instruction*, 34, 315–31.
- Moreyra, R. G. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (1), 43–65.
- Morrison, T. G., Jacobs, J. S. y Swinyard, W. R. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38(2), 81–100.
- Mour, S.I. (1977). Do teachers read? *The Reading Teacher*, 30, 397–401.
- Mueller, D. L. (1973). Teacher attitudes toward reading. *Journal of Reading*, 17, 202–205.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69–87. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>
- Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*, 6(3), 448–475. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2014.965449>
- Murphy, P. K. y Alexander, P. A. (2002). What counts?: The predictive power of subject-matter knowledge, strategic processing, and interest in domain-specific performance. *Journal of Experimental Education*, 70, 197–214.

N

- Nathanson, S., Pruslow, J. y Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313–321.

O

- OCDE (2003). *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper on Key Competencies* (DeSeCo). París.
- OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Santillana Educación. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>

P

- Palacios, J., Marchesi, C. y Coll, C. (1991). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paris, S. G. y Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Paris, S. G. y Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones y L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paris, S. G., Cross, D. R. y Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1239-1252.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. y Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. y Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 609-640). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Pascual Díez, J. (2007). Lecturas y factores que condicionan la maduración lectora. Implicaciones educativas. En P. C. Cerrillo, C. Canamares y C. Sánchez (Coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 421–428). Cuenca: Ediciones UCLM.
- Peguero, M. (2013). *Manual del conductor 2013*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/126577340/Manual-Del-Conductor-2013>
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona, España: Anagrama.
- Pereira-Laird, J. A. y Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Journal*, 18, 185–235.
- Peroni, M. (1988): *Histoires de lire. Lecture et parcours bibliographique*. París, Francia: Centre Georges Pompidou.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*, Technical Report No. 91-B-004. Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan.
- Ponce, H., López, M., Labra, J., Brugellores, J. P. y Tirado, C. (2007). Evaluación experimental de un programa virtual de entrenamiento en lectura significativa (e-PELS). *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(2), 349–492.
- Powell-Brown, A. (2003/2004). Can you be a teacher of literacy if you don't love to read? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47, 284–288.
- Powers, S. W., Zippay, C. y Butler, B. (2006). Investigating connections between teacher beliefs and instructional practices with struggling readers. *Reading Horizons*, 47(2), 3.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? En M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545–561). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. y Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1, 99–113.
- Pressley, M., Beard El-Dinary, P. y Brown, R. (1992). Skilled and not-so-skilled reading: Good information processing of not-so-good processing. En M. Pressley, K. Harris y J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 91–127). San Diego, CA: Academic Press.
- Puente, A., Jiménez, V. y Alvarado, J. M. (2009). *Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA)*. Madrid, España: Editorial EOS.

Q

- Quintana, M. A., Raccoursier, M. S., Sánchez, A., Sidler, H. Y Toirkens, J. (2007). Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, pp. 5-25.

R

- Ramos, J. L. y Cuetos, F. (1999). *PROLEC-SE: Evaluación de procesos lectores en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: TEA.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, BOE, 3 de enero de 2015.
- Reeves, A. R. (2004): *Adolescents Talk About Text*. Newark: International Reading Association.
- Ribas, R. y Hofmann, S. (2013). *Don de Lenguas*. Barcelona: Círculo de Lectores.

- Ripoll, J. C. (2014). 'Test estandarizados de comprensión lectora'. Recuperado de: <http://clbe.wordpress.com/tests-estandarizados-de-comprension-lectora/>
- Roca, M. (2005). Cuestionando las cuestiones. *Alambique*, 45, 9–18.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of literary work*. Carbondale, Estados Unidos: Southern Illinois University Press.
- Rosselló Bover, P. (2004). *El temps llençat al pou*. Palma: Moll.

S

- Sanacore, J. (2002). Questions often asked about promoting lifetime literacy efforts. *Intervention in School and Clinic*, 37, 163–168.
- Sánchez Miguel, E. y García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula*, 20, 83–103.
- Sánchez, A. y Romero, A. (1997). “La colaboración escuela-familia”. Investigación en la escuela, 33, 59–66.
- Sanz, Á. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, nº extraordinario 2005, 95–120.
- Scales, A. M. y Rhee, O. (2011). Adult reading habits and patterns. *Reading Psychology*, 22(3), 175–203.
- Schellings, G. (2011). Applying learning strategy questionnaires: problems and possibilities. *Metacognition and Learning*, 6, 91–109.
- Scott, J. E. (1996). Self-efficacy: A key to literacy learning. *Reading Horizons*, 36, 195–213.
- Serra, J. y Oller, C. (1997). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 24–27.
- Serrano de Moreno, E. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12(42), 505–514.

- Shapiro, J. y Whitney, P. (1997). Factors involved in the leisure reading of upper elementary school students. *Reading Psychology*, 18, 343–370.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding. Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica: RAND Corporation.
- Snow, C. E., Burns, M. S. y Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2012, 59, 43–61.
- Steiner, G. (2001). Carta de amor a la lectura. *Letra Internacional*, 72, 12-15.
- Stone Wiske, M. (1999). La importancia de la comprensión. En M. Stone Wiske (Comp.). *La Enseñanza para la Comprensión* (21–31). Barcelona: Paidós.
- Sulentic-Dowell, M. M., Beal, G. D. y Capraro, R. M. (2006). How Do Literacy Experiences Affect the Teaching Propensities of Elementary Pre-Service Teachers? *Reading Psychology*, 27(2-3), 235–255.
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T., y Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 210–223.

T

- Taboada, A. y Buehl, M. M. (2012). Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read. *Teachers and Teaching*, 18(1), 101–122.
- Tapia, V., y Luna, J. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Rev. investig. psicol*, 11(1), 37–68.

- Taraban, R., Rynearson, K. y Kerr, M. (2000). College Students' Academic Performance and Self-reports of Comprehension Strategy Use. *Reading Psychology*, 21(4), 283–308.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Timmesch, T. (1984) (ed.). *Aliteracy: People who can read but won't*. New York: AEI Press.
- Trelease, J. (1995). *The read-aloud handbook*. New York, Estados Unidos: Penguin Books.
- Tsai, Y., Ernst, C. y Talley, P. C. (2010). L1 and L2 strategy use in Reading comprehension of Chinese EFL readers. *Reading Psychology*, 31(1), 1–29.
- Turner, J. D., Applegate, M. D. y Applegate, A. J. (2009). Teachers as Literacy Leaders. *The Reading Teacher*, 63(3), 254–256.

V

- Van Deven A. H. y Ferry, D. L. (1980). *Measuring and Assessing Organizations*. Nueva York: John Wiley y Sons, Inc.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol. I). Strasbourg: Council of Europe.
- Van Kraayenoord, C. E. y Goos, M. (2003). Metacognition. En J. P. Keeves y R. Watanabe (Eds.), *International handbook of educational research in the Asian-Pacific region* (pp. 477–494). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- VanSledright, B. y Alexander, P. A. (2002). *Historical knowledge, thinking, and beliefs: Evaluation component of the Corps of Historical Discovery Project (#S215X010242)*. United States Department of Education.
- Veenman, M. V. J. (2005). The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multi-method designs? En B. Moschner y C. Artelt (Eds.), *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen für Forschung und Praxis* (pp. 75–97). Berlin, Alemania: Waxmann.

- Veenman, M. V., Elshout, J. J., y Busato, V. V. (1994). Metacognitive mediation in learning with computer-based simulations. *Computers in Human Behavior*, 10, 93–106.
- Velásquez Rivera, M., Cornejo, C., y Roco, Á. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 123–138.

W

- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. London: Oxford University Press.
- Wolfe, M. B. W. (2005). Memory for narrative and expository text: Independent influences of semantic associations and text organization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 31, 359–364.
- Woloshyn, V., Willoughby, T., Wood, E. y Pressley, M. (1990). Elaborative interrogation and representational imagery facilitate adult learning of facts presented in paragraphs. *Journal of Educational Psychology*, 82, 513–524.
- Wyatt, D., Pressley, M., El-Dinary, P., Stein, S., Evans, P. y Brown, R. (1993). Comprehension strategies, worth and credibility monitoring, and evaluations: Cold and hot cognition when experts read professional articles that are important to them. *Learning and Individual Differences*, 5, 49–72.

Y

- Yubero, S., Larrañaga, E. y Cerrillo, P. C. (2009). El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios. En E. Martos y T.M.K. Rösing (Coords.), *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 115–136). Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/1898>

Z

Zayas, F. (2012), *La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Graó.

ÍNDICE DE TABLAS

CAPÍTULO 1

Tabla 1. Clasificación de los textos en PISA 2012	54
---	----

CAPÍTULO 3

Tabla 2. Diversas denominaciones del término lector “débil” (elaborada a partir de la información obtenida en Aliagas, Manresa y Vilà, 2011)	86
--	----

Tabla 3. Dispositivos que influyen en la forja de una identidad lectora (Aliagas et al., 2009, p. 100)	89
---	----

Tabla 4. Patrones de lectura de los universitarios (Larrañaga y Yubero, 2005; Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2009)	95
--	----

CAPÍTULO 4

Tabla 5. Distribución de la muestra por grado, curso y sexo	108
---	-----

Tabla 6. Alumnos matriculados en los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria en los cursos 2013-14 y 2014-15 y porcentajes de representación de la muestra de la investigación (%)	109
---	-----

Tabla 7. Distribución de la muestra por lugar de nacimiento	111
---	-----

Tabla 8. Distribución de la muestra por titularidad del último centro de Secundaria	112
--	-----

Tabla 9. Distribución de la muestra por modalidad de acceso al grado	112
---	-----

Tabla 10. Muestra participante (en frecuencia) en cada uno de los instrumentos, por grados y sexo (H = hombre y M = mujer)	114
--	-----

Tabla 11. Clasificación de los textos empleados en el Test CLUni (versión preliminar)	117
Tabla 12. Estadísticos obtenidos en el análisis de los ítems del Test CLUni (versión preliminar)	122
Tabla 13. Aspectos evaluados en cada uno de los ítems del Test CLUni	123
Tabla 14. Clasificación de los textos empleados en el Test CLUni	125
Tabla 15. Estadísticos obtenidos en el análisis de los ítems del Test CLUni	127
Tabla 16. Ítems del CEEL que hacen referencias a las estrategias previas a la lectura	134
Tabla 17. Ítems del CEEL que hacen referencias a las estrategias durante la lectura	135
Tabla 18. Ítems del CEEL que hacen referencias a las estrategias posteriores a la lectura	138
Tabla 19. Procedencia de los ítems del Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores	139
Tabla 20. Codificación de la pregunta 1: Lecturas del verano pasado	140
Tabla 21. Codificación de la pregunta 2: Satisfacción asociada a la lectura	141
Tabla 22. Criterios para la clasificación de los participantes en tipos de lectores	142
Tabla 23. Aspectos de la formación lectora recibida	145
Tabla 24. Escala de la pregunta 3: Formación lectora recibida	146
Tabla 25. Codificación de la pregunta 5: Comparación entre las primeras experiencias lectoras escolares y domésticas	147
CAPÍTULO 5	
Tabla 26. Estadísticos de las puntuaciones de los participantes en la versión preliminar del Test CLUni	155
Tabla 27. Valoración que hacen los participantes sobre la	

dificultad del Test CLUni (versión preliminar)	155
Tabla 28. Estadísticos de las puntuaciones de los participantes en el Test CLUni	157
Tabla 29. Resultados en el Test CLUni por cursos	158
Tabla 30. Resultados en el Test CLUni por grados y sexos	159
Tabla 31. Resultados en el Test CLUni por curso y sexo	159
Tabla 32. Valoración que hacen los participantes sobre la dificultad del Test CLUni (en frecuencia y porcentaje)	160
Tabla 33. Valoración de la dificultad del Test CLUni por cursos	161
Tabla 34. Valoración de la dificultad del Test CLUni por grados y cursos	162
Tabla 35. Respuestas del Test CLUni en cada una de las alternativas en los ítems (en porcentajes)	163
Tabla 36. Ítems del Test CLUni con mayor y menor porcentaje de aciertos	164
Tabla 37. Distractores de los ítems del Test CLUni con mayor y menor porcentaje de aciertos	165
Tabla 38. Ítems del Test CLUni con un mayor y menor porcentaje de respuestas en blanco	166
Tabla 39. Estadísticos de los resultados en los distintos tipos de comprensión en el Test CLUni	166
Tabla 40. Resultados en los ítems que evalúan la comprensión superficial en el Test CLUni por cursos	167
Tabla 41. Resultados en los ítems que evalúan la comprensión superficial en el Test CLUni por grados y sexos	168
Tabla 42. Resultados en los ítems que evalúan la comprensión superficial en el Test CLUni por cursos y sexos	168
Tabla 43. Resultados en los ítems que evalúan la comprensión profunda y crítica en el Test CLUni por cursos	169
Tabla 44. Estadísticos de los resultados en los distintos tipos de textos en el Test CLUni	170
Tabla 45. Resultados en los textos instructivos del Test CLUni por sexos	171

Tabla 46. Resultados en el texto narrativo del Test CLUni por cursos	171
Tabla 47. Resultados en los textos expositivos del Test CLUni por grados y sexos	172
Tabla 48. Resultados en el texto argumentativo del Test CLUni por cursos	173
Tabla 49. Resultados en el texto argumentativo del Test CLUni por grados y sexos	173
Tabla 50. Resultados en los textos continuos del Test CLUni por grados y sexos	174
Tabla 51. Resultados en los textos continuos del Test CLUni por cursos	174
Tabla 52. Resultados en los textos continuos del Test CLUni por grados y sexos	175
Tabla 53. Resultados en los textos continuos del Test CLUni por cursos y sexos	175
Tabla 54. Estadísticos de los resultados en los distintos tipos de textos en el Test CLUni agrupados en categorías	176
Tabla 55. Resultados en los textos expositivos y argumentativo del Test CLUni por grados y sexos	176
Tabla 56. Resultados en los textos expositivos y argumentativo del Test CLUni por cursos	177
Tabla 57. Resultados en los textos instructivos y narrativo del Test CLUni por grados y sexos	177
Tabla 58. Resultados en los textos instructivos y narrativo del Test CLUni por cursos	178
Tabla 59. Significación de los factores analizados en el ANOVA del Test CLUni en cada de las variables	179
Tabla 60. T de Student de tipos de comprensión y tipos de textos en el Test CLUni	179
Tabla 61. Comparación entre 1º y 4º en las variables relativas al Test CLUni y a valoración de dificultad de la prueba	180
Tabla 62. Autopercepción de la competencia lectora por cursos	182

Tabla 63. Comparación de la autopercepción de la competencia lectora entre los cursos 1º y 4º (en número y porcentajes)	183
Tabla 64. Índices de correlación de medidas de autopercepción de competencia lectora y Test CLUni	183
Tabla 65. Medidas de tendencia central y dispersión de la autopercepción de competencia lectora	184
Tabla 66. Grado de autopercepción de la competencia lectora por cursos	185
Tabla 67. Dificultades para entender palabras, párrafos y oraciones por sexos	187
Tabla 68. Comparación entre los cursos 1º y 4º de la frecuencia con la que oraciones, párrafos y palabras plantean dificultad a los participantes (en número y porcentajes)	188
Tabla 69. Resultados de la evaluación de la dificultad percibida en distintos tipos de textos	189
Tabla 70. Comparación entre los cursos 1º y 4º en la dificultad percibida en los distintos tipos de textos	192
Tabla 71. Estrategias de resolución de dificultades de comprensión (en frecuencia y porcentaje)	193
Tabla 72. Descriptivos de los ítems del CEEL que se refieren a estrategias previas a la lectura	198
Tabla 73. Descriptivos de los ítems del CEEL que se refieren a estrategias durante la lectura	199
Tabla 74. Descriptivos de los ítems del CEEL que se refieren a estrategias posteriores a la lectura	200
Tabla 75. Estrategias de lectura del CEEL por grado y sexo (medias)	201
Tabla 76. Comparación entre los cursos 1º y 4º de las estrategias de lectura del CEEL	202
Tabla 77. Lecturas que realizaron en el último verano por grados y cursos (en porcentajes)	204

Tabla 78. Satisfacción asociada a la lectura por sexos	208
Tabla 79. Autoconcepto de perfil lector por cursos (en porcentajes)	211
Tabla 80. Descriptivos de la relación entre la satisfacción asociada a la lectura y el perfil lector	211
Tabla 81. Tipología de lectores por sexos (en porcentajes)	213
Tabla 82. Tipología de lectores por cursos (en porcentajes)	214
Tabla 83. Descriptivos de la relación entre la satisfacción asociada a la lectura y el tipo de lector	214
Tabla 84. Comparación entre los cursos 1º y 4º en la tipología de lectores, por categorías (en número y porcentajes)	215
Tabla 85. Énfasis de la formación lectora en Primaria (en frecuencia y porcentajes)	216
Tabla 86. Énfasis de la formación lectora en Secundaria (en frecuencia y porcentajes)	216
Tabla 87. Énfasis de la formación lectora en la universidad (en frecuencia y porcentajes)	217
Tabla 88. Primeras experiencias lectoras escolares por cursos (en porcentajes)	220
Tabla 89. Contraste entre las experiencias lectoras escolares y domésticas por cursos (en porcentajes)	221
Tabla 90. Descriptivos de la relación entre la satisfacción asociada a la lectura y el contraste de la experiencias lectoras escolares y domésticas	222
Tabla 91. Circunstancias y factores incentivadores del hábito lector (en frecuencia y porcentaje)	225
Tabla 92. Experiencias lectoras en la Universidad por cursos (en porcentajes)	227
Tabla 93. Expectativas ante la lectura (en frecuencia y porcentaje)	228
Tabla 94. Comparación de las expectativas ante la lectura entre sexos, grados y cursos (en porcentajes)	230
Tabla 95. Modos de acceso a la lectura (en frecuencia	

y porcentaje)	232
Tabla 96. Medios de acceso a la lectura digital (en frecuencia y porcentajes)	233

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO 1

Figura 1. Correspondencia entre los tipos de comprensión y los aspectos de PISA 2012	46
Figura 2. Modelo para entender la comprensión lectora (Sánchez Miguel y García-Rodicio, 2014, p. 90)	48
Figura 3. Elementos que entran en relación en la competencia lectora	51
Figura 4. Esquema de la competencia lectora según PISA 2012	52

CAPÍTULO 2

Figura 5. Actividades cognitivas incentivadas por las estrategias antes, durante y después de la lectura (basado en Palincsar y Brown (1984) y Palincsar, Brown y Armbruster (1984))	73
Figura 6. Enseñanza y aprendizaje de estrategias lectoras. Fuente: Serra y Oller (1997, p. 25)	82

CAPÍTULO 5

Figura 7. Valoración que hacen los participantes sobre la dificultad del Test CLUni (versión preliminar)	
--	--

en una escala de “ninguna dificultad” a “muchísima dificultad” (en porcentajes)	156
Figura 8. Categorización de los participantes según el resultado obtenido en el Test CLUni (en porcentajes)	158
Figura 9. Valoración que hacen los participantes sobre la dificultad del Test CLUni en una escala de “ninguna dificultad” a “muchísima dificultad” (en porcentajes)	161
Figura 10. Autopercepción de la competencia lectora entre “Nada” y “Muy competente” (en porcentajes)	181
Figura 11. Autopercepción de la competencia lectora entre 1 (= Muy baja) y 10 (= Muy alta)	184
Figura 12. Frecuencia con la que oraciones, párrafos y palabras plantean dificultad a los participantes (en porcentajes)	186
Figura 13. Porcentaje de participantes que encuentran una dificultad entre media y alta en los diferentes tipos de texto	191
Figura 14. Estrategias de resolución de dificultades de comprensión (en porcentajes)	195
Figura 15. Lecturas que realizaron en el último verano (en porcentajes)	203
Figura 16. Lecturas que realizaron en el último verano por sexos (en porcentajes)	203
Figura 17. Satisfacción asociada a la lectura (en porcentajes)	207
Figura 18. Autoconcepto de perfil lector (en porcentajes)	209
Figura 19. Tipología de lectores (en porcentajes)	212
Figura 20. Evolución del énfasis percibido en la formación lectora en las distintas etapas educativas (medias)	218
Figura 21. Consideración de las primeras experiencias escolares relacionadas con el aprendizaje de la lectura (en porcentajes)	219
Figura 22. Contraste entre las experiencias de lectura escolares y domésticas (en porcentajes)	221

Figura 23. Consideración de las experiencias lectoras en la Universidad (en porcentajes)	227
Figura 24. Expectativas ante la lectura por categorías (en porcentajes)	230

ÍNDICE DE DOCUMENTOS ANEXADOS

ANEXO I: INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	289
Cuestionario de Competencia Lectora	291
Cuestionario de Estrategias Efectivas de Lectura (CEEL)	294
Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores	297
Test de Competencia Lectora para Universitarios (Test CLUni)	302
ANEXO II: EJEMPLOS DE RESPUESTAS ABIERTAS DE LOS CUESTIONARIOS	313
Respuestas del Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores	315
Respuestas del Cuestionario de Competencia Lectora	350
ANEXO III: Análisis de varianza univariante (ANOVA) del Test CLUni	357
ANEXO IV: Compendio de análisis estadísticos (soporte digital)	

ANEXOS

ANEXO I
INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

CUESTIONARIO DE COMPETENCIA LECTORA

El cuestionario que se te presenta a continuación contiene ítems cerrados e ítems abiertos. En los ítems cerrados debes marcar () la respuesta que consideres que más se acerca a tus autopercepciones. En los ítems abiertos puedes escribir lo que quieras en el espacio que se te facilita. Ten en cuenta que **no hay respuestas correctas ni incorrectas**, ni vas a ser evaluado de ninguna forma, por lo que procura ser lo más sincero/a y razonable posible.

Gracias por tu colaboración.

DATOS BIOGRÁFICOS Y ACADÉMICOS

Apellidos, Nombre:								
Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer		Edad: <input type="text"/> <input type="text"/> años		Lugar de nacimiento: Ciudad/pueblo: Provincia:				
Grado:		Curso: 1º 2º 3º 4º		Modalidad de acceso a esta carrera:				
Nombre y localidad del centro en el que has cursado la mayor parte de tus estudios de Educación Secundaria:				<input type="checkbox"/> Bachillerato				
				<input type="checkbox"/> Formación profesional				
Titularidad del último centro:				<input type="checkbox"/> Bachillerato Unificado Polivalente				
				<input type="checkbox"/> Otra carrera				
<input type="checkbox"/> Pública				<input type="checkbox"/> Mayores de 25 años				
				<input type="checkbox"/> Privada concertada				<input type="checkbox"/> Otro:
								<input type="checkbox"/> Privada

COMPETENCIA LECTORA

1. Te consideras un lector/a...				
<input type="checkbox"/> Muy competente	<input type="checkbox"/> Bastante competente	<input type="checkbox"/> De competencia media	<input type="checkbox"/> Poco competente	<input type="checkbox"/> Nada competente
Justifica tu elección con una frase.				

3. ¿Con qué frecuencia...

Escala:

1: Nunca o casi nunca - 2: Ocasionalmente - 3: A veces - 4: Con frecuencia - 5: Siempre o casi siempre.

	1	2	3	4	5
encuentras oraciones difíciles de entender?					
encuentras párrafos difíciles de entender?					
encuentras palabras difíciles de entender?					

4. Explica brevemente algunas de las cosas que puedes hacer cuando tienes **dificultad para entender** algo que estás leyendo.

2. ¿Cómo calificarías tu **competencia lectora**?

Escala:

1: Muy baja - 10: Muy alta.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Justifica brevemente tu elección.

5. ¿Qué grado de **dificultad** encuentras al leer los siguientes **tipos de textos**?

Escala:

1: Muy fácil - 10: Muy difícil.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Textos descriptivos (guías turísticas, catálogos, diarios...)										
Textos narrativos (novelas, cuentos, cómics...)										
Textos expositivos (libros de texto, artículos periodísticos...)										
Textos argumentativos (artículos de opinión, ensayos...)										
Textos instructivos (instrucciones de uso, normas de seguridad y legales, recetas de cocina...)										
Textos transaccionales (intercambio de cartas personales o correos electrónicos para organizar o planificar algo...)										
Textos electrónicos (páginas web, correos electrónicos, foros, blogs...)										
Textos discontinuos (gráficos, diagramas, tablas, anuncios...)										

Gracias por cumplimentar el cuestionario.

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS EFECTIVAS DE LECTURA (CEEL)

A continuación se enumeran afirmaciones acerca de lo que las personas hacen cuando leen materiales académicos o escolares, tales como libros de texto o libros de la biblioteca. Los cinco números aparecen después de cada enunciado (1, 2, 3, 4, 5), significan lo siguiente:

- **1** significa "Nunca o casi nunca lo hago."
- **2** significa "Lo hago sólo **ocasionalmente**."
- **3** significa "**A veces** lo hago" (alrededor del 50% de las veces).
- **4** significa "**Suelo** hacer esto."
- **5** significa "**Siempre o casi siempre** lo hago."

Después de leer cada afirmación, **marca con una el número** de la escala (1, 2, 3, 4 ó 5) que mejor se corresponda con lo que haces cuando lees. Ten en cuenta que **no hay respuestas correctas o incorrectas** a las declaraciones de este inventario.

Gracias por tu colaboración.

DATOS BIOGRÁFICOS Y ACADÉMICOS

Apellidos, Nombre:			
Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	Edad: <input style="width: 20px;" type="text"/> <input style="width: 20px;" type="text"/> años	Lugar de nacimiento: Ciudad/pueblo: Provincia:	
Grado:	Curso: <input style="width: 20px;" type="text"/> 1º <input style="width: 20px;" type="text"/> 2º <input style="width: 20px;" type="text"/> 3º <input style="width: 20px;" type="text"/> 4º	Modalidad de acceso a esta carrera:	
Nombre y localidad del centro en el que has cursado la mayor parte de tus estudios de Educación Secundaria:		<input type="checkbox"/> Bachillerato	<input type="checkbox"/> Formación profesional
Titularidad del último centro :		<input type="checkbox"/> Bachillerato Unificado Polivalente	<input type="checkbox"/> Otra carrera
<input type="checkbox"/> Pública		<input type="checkbox"/> Mayores de 25 años	<input type="checkbox"/> Otro:
<input type="checkbox"/> Privada concertada			
<input type="checkbox"/> Privada			

1: "Nunca o casi nunca lo hago." / 2: "Lo hago sólo **ocasionalmente**." / 3: "**A veces** lo hago" (alrededor del 50% de las veces) / 4: "**Suelo** hacer esto." / 5: "**Siempre o casi siempre** lo hago."

ESTRATEGIAS	1	2	3	4	5
1. Cuando leo tengo un propósito determinado en mente.					
2. Leo por encima el texto para ver de lo que trata antes de leerlo más detenidamente.					
3. Ojeo el texto al principio advirtiendo características como la longitud, el tipo de texto y la organización.					
4. Me hago preguntas a mí mismo/a cuyas respuestas me gustaría encontrar en el texto.					
5. Cuando leo intento predecir de lo que va el texto a partir del título.					
6. Antes de empezar a leer decido el procedimiento de lectura que voy a seguir (por ejemplo, ojear el texto, leer únicamente los encabezamientos de las secciones, fijarme en la información visual...).					
7. Decido qué leer detenidamente y qué ignorar.					
8. Tomo notas durante la lectura para ayudarme a entender lo que leo.					
9. Pienso en lo que sé acerca del tema para ayudarme a entender lo que leo.					
10. Cuando un fragmento me resulta difícil, lo leo en voz alta para ayudarme a entender lo que leo.					
11. Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto.					
12. Leo detenidamente para asegurarme de que entiendo lo que estoy leyendo.					
13. Cuando pierdo la concentración, intento volver a concentrarme (en el texto).					
14. Subrayo o resalto información en el texto para ayudarme a recordarla.					
15. Ajusto mi velocidad de lectura a lo que estoy leyendo.					
16. Uso materiales de referencia (p. ej. diccionarios) para ayudarme a entender lo que leo.					
17. Cuando un fragmento me resulta difícil, presto más atención a lo que estoy leyendo.					
18. Hago uso de las tablas, gráficos, ilustraciones y dibujos que aparecen en el texto para aumentar mi comprensión.					
19. Me detengo de vez en cuando para pensar en lo que estoy leyendo.					
20. Uso pistas contextuales para ayudarme a entender mejor lo que leo.					
21. Parafraseo (es decir, reelaboro las ideas en mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.					
22. Trato de imaginar o visualizar la información para ayudarme a recordar lo que leo.					
23. Hago uso de las ayudas tipográficas (como la letra negrita o la cursiva) para identificar información clave en el texto.					
24. Analizo críticamente y evalúo la información expuesta en el texto.					
25. Voy hacia atrás y hacia delante en el texto para encontrar relaciones entre las ideas que contiene.					

1: "Nunca o casi nunca lo hago." / 2: "Lo hago sólo ocasionalmente." / 3: "A veces lo hago" (alrededor del 50% de las veces) / 4: "Suelo hacer esto." / 5: "Siempre o casi siempre lo hago."

ESTRATEGIAS	1	2	3	4	5
26. Compruebo mi comprensión cuando me encuentro con información contradictoria.					
27. Cuando leo intento predecir de lo que va el texto.					
28. Cuando un fragmento me resulta difícil, lo releo para mejorar mi comprensión.					
29. Intento hacer conjeturas sobre el significado de las palabras o expresiones desconocidas.					
30. Hago interpretaciones de lo que no está claramente escrito en el texto.					
31. Procuo deducir el significado de las partes difíciles mientras continúo leyendo.					
32. Busco la oración que expresa la idea principal en cada párrafo.					
33. Diferencio la idea principal de las ideas secundarias.					
34. Deduzco el contenido del texto basándome en lo que ya sé.					
35. Hago uso de lo que sé acerca del tipo de texto y su organización.					
36. Voy hacia delante y hacia atrás en el texto en busca de información necesaria.					
37. Aunque no me guste el texto, trato de entenderlo.					
38. Aunque el texto no sea interesante, continúo leyéndolo.					
39. Si no entiendo lo que leo, cambio mi estrategia de lectura.					
40. Elaboro gráficos, ilustraciones y dibujos para expresar lo que leo.					
41. Me hago preguntas a mí mismo/a para asegurarme de que comprendo bien el texto.					
42. Leo las leyendas y pies de fotos, dibujos, mapas o gráficos que acompañan al texto.					
43. Paso por alto las palabras que no conozco.					
44. Trato de establecer lazos entre la lectura y experiencias de mi vida.					
45. Seleccione palabras importantes.					
46. Cuando un texto me resulta difícil, procuro determinar el significado de las palabras desconocidas que parecen ser cruciales para la comprensión del texto.					
47. Cuando me pierdo mientras leo, vuelvo al punto donde empecé a tener problemas.					
48. Considero si el contenido del texto se ajusta a mi propósito de lectura.					
49. Hablo sobre lo que leo con otras personas para comprobar mi comprensión.					
50. Compruebo si mis conjeturas sobre el texto son correctas o erróneas.					
51. Compruebo mi comprensión global del texto.					
52. Me planteo compartir con otras personas las ideas surgidas a partir de la lectura.					

Gracias por cumplimentar el cuestionario.

CUESTIONARIO DE EXPERIENCIAS Y HÁBITOS LECTORES

El cuestionario que se te presenta a continuación contiene ítems cerrados e ítems abiertos. En los ítems cerrados debes marcar () la respuesta que consideres que más se acerca a tus hábitos, preferencias y autopercepciones. En los ítems abiertos puedes escribir lo que quieras en el espacio que se te facilita. Ten en cuenta que **no hay respuestas correctas ni incorrectas**, ni vas a ser evaluado de ninguna forma, por lo que procura ser lo más sincero/a y razonable posible.

Gracias por tu colaboración.

DATOS BIOGRÁFICOS Y ACADÉMICOS

Apellidos, Nombre:																					
Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer		Edad: <input type="text"/> <input type="text"/> años																			
Lugar de nacimiento: Ciudad/pueblo: Provincia:																					
Grado:		Curso:																			
		<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1º</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2º</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3º</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4º</td> </tr> </table>		1º	2º	3º	4º														
1º	2º	3º	4º																		
Nombre y localidad del centro en el que has cursado la mayor parte de tus estudios de Educación Secundaria:		Modalidad de acceso a esta carrera:																			
Titularidad del último centro : <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px;"></td><td style="width: 100px;">Pública</td></tr> <tr><td></td><td>Privada concertada</td></tr> <tr><td></td><td>Privada</td></tr> </table>			Pública		Privada concertada		Privada	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px;"></td><td style="width: 100px;">Bachillerato</td></tr> <tr><td></td><td>Formación profesional</td></tr> <tr><td></td><td>Bachillerato Unificado Polivalente</td></tr> <tr><td></td><td>Otra carrera</td></tr> <tr><td></td><td>Mayores de 25 años</td></tr> <tr><td></td><td>Otro:</td></tr> </table>			Bachillerato		Formación profesional		Bachillerato Unificado Polivalente		Otra carrera		Mayores de 25 años		Otro:
			Pública																		
			Privada concertada																		
			Privada																		
	Bachillerato																				
	Formación profesional																				
	Bachillerato Unificado Polivalente																				
	Otra carrera																				
	Mayores de 25 años																				
	Otro:																				

EXPERIENCIAS LECTORAS

1. ¿Qué leíste el **verano pasado**? ¿Recuerdas algunos títulos o autores? En general, ¿qué leíste por placer?

2. Cuando piensas en ti mismo como **lector/a**, ¿cuánta **satisfacción** asocias a la lectura? ¿Qué motivo/s tienes para responder de la manera en que lo has hecho?

3. Cuando consideras la **formación en lectura** que has recibido, ¿cómo calificarías el énfasis puesto en cada uno de los siguientes aspectos?

Escala:
 1: Ningún énfasis - 2: Poco énfasis - 3: Algún énfasis - 4: Énfasis considerable - 5: Mucho énfasis

	Primaria					Secundaria					Universidad				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Recordar los detalles de lo que lees															
Tu propia reacción hacia o interpretación de lo que lees															
Discutir tus reacciones e interpretaciones con compañeros de clase o profesores															
Completar tareas o trabajos asociados con lo que lees															
Eventos literarios y actividades lúdicas en torno a la lectura (Día del Libro, visitas de escritores, juegos y concursos literarios...)															

4. Cuando consideras tus **primeras experiencias lectoras escolares** relacionadas con el aprendizaje de la lectura, ¿las recuerdas ante todo como positivas, negativas o neutras? ¿Por qué?

5. ¿Fueron diferentes las **experiencias** con la lectura que tuviste en tu **casa**? Si tu respuesta es afirmativa, ¿en qué sentido fueron diferentes?

6. ¿Consiguió alguno de tus **maestros/as o profesores/as** compartir contigo el **amor por la lectura**? Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo lo hicieron?

7. Cuando consideras el nivel de tus **experiencias lectoras** en la **universidad** ¿las ves ante todo como positivas, negativas o neutras? ¿Por qué?

8. ¿Con cuál de estos **perfiles lectores** te sientes más identificado? Soy un/a lector/a...

<input type="checkbox"/> No me gusta la lectura	<input type="checkbox"/> Ocasional	<input type="checkbox"/> De vacaciones	<input type="checkbox"/> Habitual	<input type="checkbox"/> Empedernido/a
---	------------------------------------	--	-----------------------------------	--

Justifica brevemente tu elección.

9. Cuando lees, ¿qué **esperas obtener** de la lectura?

10. ¿Qué o quién crees que podría haberte **ayudado a leer** con más frecuencia? ¿Por qué?

11. ¿Cómo **accedes** a los textos que lees?

Escala:

N: Nunca o casi nunca – O: Ocasionalmente – AV: A veces – CF: Con frecuencia – S: Siempre o casi siempre

Modos de acceso a la lectura	N	O	A V	C F	S
Consulto y utilizo los fondos de la biblioteca de la Universidad					
Consulto y utilizo los fondos de bibliotecas no universitarias					
Compro los textos que leo					
Me regalan o prestan los textos que leo					
Leo los textos en formato papel					
Leo los textos en formato digital					

Medios de acceso a la lectura digital	N	O	A V	C F	S
Leo en el ordenador					
Leo en una tableta					
Leo en un libro electrónico					
Leo en el teléfono móvil					

Gracias por cumplimentar el cuestionario.



Test | CLUni

Test de Competencia Lectora para Universitarios

Autores: A. Felipe, M^a. E. Barrios y C. González

INSTRUCCIONES

Tras cumplimentar los **datos biográficos y académicos** de la **HOJA DE RESPUESTAS**, puedes comenzar la prueba. A continuación encontrarás seis textos, seguidos cada uno de ellos de cuatro preguntas sobre su contenido. Lee atentamente cada texto y responde las preguntas. Puedes releer y consultar los textos tantas veces como necesites. En la **HOJA DE RESPUESTAS**, marca con una X la respuesta que consideres correcta (a, b, c o d). Si deseas corregir una respuesta, táchala completamente y marca con una X otra respuesta. Trata de responder todas las preguntas. Dispones de un máximo de **45 minutos** para completar la prueba. Y recuerda: **NO ESCRIBAS NADA EN LAS HOJAS DE PREGUNTAS.**

Muchas gracias por tu colaboración.

TEXTO 1

Cuando se produce una obstrucción completa o total de las vías respiratorias la persona no tose, ni habla. Esto indica que no entra ni sale aire, pues las cuerdas vocales se mueven gracias a la vibración que produce el aire al respirar. Generalmente el accidentado se lleva las manos al cuello y no puede explicar lo que le pasa, emitiendo sonidos ahínicos. Presenta gran excitación, pues es consciente de que no respira: tiene la sensación de muerte inminente. El objetivo de la maniobra de Heimlich es empujar el cuerpo extraño hacia la tráquea y, por ende, hacia la salida mediante la expulsión del aire que llena los pulmones. Esto se consigue efectuando una presión en el abdomen hacia adentro y hacia arriba para desplazar el diafragma que a su vez comprimirá los pulmones, aumentando la presión del aire contenido en las vías respiratorias. Modo de actuación:

1. Actuar con rapidez.
2. Coger al accidentado por detrás y por debajo de los brazos. Colocar el puño cerrado 4 dedos por encima de su ombligo, justo en la línea media del abdomen. Colocar la otra mano sobre el puño.
3. Reclinario hacia adelante y efectuar una presión abdominal centrada hacia adentro y hacia arriba, a fin de presionar (de 6 a 8 veces) el diafragma. De este modo se produce la tos artificial. Es importante resaltar que la presión no se debe lateralizar. De lo contrario se podrían lesionar vísceras abdominales de vital importancia.
4. Seguir con la maniobra hasta conseguir la tos espontánea o hasta la pérdida de conocimiento.
5. En caso de pérdida de conocimiento, se coloca al accidentado en posición de S.V.B. (Soporte Vital Básico), con la cabeza ladeada, y se sigue con la maniobra de Heimlich en el suelo. En esta situación (de inconsciencia) se debe alternar la maniobra de Heimlich con la ventilación artificial (boca-boca), ya que es posible que la persona haya efectuado un paro respiratorio fisiológico, por lo que tampoco respirará aunque hayamos conseguido desplazar el cuerpo extraño. Si se consigue introducir aire en los pulmones, se iniciará el protocolo de Soporte Vital Básico.

Fuente: Adaptación de "(Título omitido)", José L. Moliné y M^a Dolores Solé. http://www.mapfre.com/documentacion/publico/118n/catalogo_imagenes/rg_rupo.cmd?path=10317900, consultado el 1 de septiembre de 2013.

1. Al realizar la maniobra de Heimlich es esencial que se presione justo en el centro del abdomen para:
 - a) Lograr que respire el accidentado.
 - b) Conseguir que el accidentado expulse el cuerpo extraño.
 - c) No dañar órganos internos.
 - d) Que el accidentado no pierda el conocimiento.
2. El orden de los contenidos según aparecen en el texto es:
 - a) 1: Descripción de la obstrucción de las vías respiratorias, 2: Ejecución de la maniobra de Heimlich, 3: Posición de Soporte Vital Básico, y 4: Descripción de la maniobra de Heimlich.
 - b) 1: Descripción de la maniobra de Heimlich, 2: Descripción de la obstrucción de las vías respiratorias, 3: Ejecución de la maniobra de Heimlich y 4: Posición de Soporte Vital Básico
 - c) 1: Descripción de la maniobra de Heimlich, 2: Descripción de la obstrucción de las vías respiratorias, 3: Posición de Soporte Vital Básico y 4: Ejecución de la maniobra de Heimlich.
 - d) 1: Descripción de la obstrucción de las vías respiratorias, 2: Descripción de la maniobra de Heimlich, 3: Ejecución de la maniobra de Heimlich y 4: Posición de Soporte Vital Básico.
3. Si tras realizar la maniobra de Heimlich el accidentado está consciente pero sigue sin respirar hay que:
 - a) Repetir la maniobra.
 - b) Ponerle en posición de S.V.B.
 - c) Realizarle la ventilación artificial.
 - d) Darle golpes en la espalda para que expulse el cuerpo extraño.
4. ¿Qué título darías a este fragmento?
 - a) Primeros auxilios.
 - b) Obstrucción de las vías respiratorias: primeros auxilios.
 - c) Cómo salvar una vida.
 - d) La maniobra de Heimlich: ventajas e inconvenientes.

TEXTO 2

Beatriz contemplaba la calle desde la ventana de su estudio. Una densa capa de nubes había cubierto y oscurecido toda la ciudad. Estaba empezando a llover y en la rambla de Cataluña la gente había abierto el paraguas y aceleraba el paso.

Tampoco hoy había llegado la carta. Dio un pequeño empujón al sillón y giró con él. Los títulos de los libros en las estanterías apenas eran visibles. En cambio, los huecos se distinguían a la perfección. Rectángulos oscuros entre los volúmenes encuadrados en piel. Cada vez que su vista llegaba a uno de los huecos sentía una punzada de mala conciencia, pero no se podía evitar. No quedaba otro remedio. Las ediciones antiguas daban más que la cubertería de plata. Pensó brevemente, cuál sería el próximo en caer. ¿Uno de los libros de emblemas? ¿Uno de los Virgilos? Probablemente *La consolación de la filosofía* de Boecio; la edición que todavía tenía en la estantería había sido impresa en Lyon en 1515. Leída, como todos los libros de su biblioteca, pero en perfecto estado. Tal vez no fuera necesario. Cuando llegara la carta con el mensaje que esperaba... su billete afuera.

En España no podía trabajar en ninguna universidad; ni siquiera en un instituto de Bachillerato. Para poder trabajar necesitaba un certificado que garantizara su adhesión al Régimen. Y no se lo iban a dar nunca. Cuando volvió de Argentina trató de conseguir un puesto en la Universidad de Barcelona. Pronto le dejaron claro que no había sitio para ella en una universidad limpia de elementos subversivos.[...]

Nunca se había considerado un elemento subversivo, ni siquiera se había interesado especialmente por la política. Pero unos artículos que escribió al principio de la Guerra Civil reivindicando la legitimidad de la República le costaron el exilio y, a su vuelta, el ostracismo académico.

Al regresar de Buenos Aires en 1948, se fue a vivir con su madre al enorme piso familiar de la rambla de Cataluña. Hacía muchos años que había muerto su padre. Se acomodó en su antiguo cuarto. Su madre ya estaba entonces muy enferma. Beatriz le leía novelas en francés y su madre, que la escuchaba con los ojos cerrados, le corregía de vez en cuando la pronunciación.

—Nena, creo que deberías volver a hacer un viaje a Francia. Después, los intervalos en los que su madre estaba despierta se fueron acortando, los comentarios sobre su pronunciación empezaron a escasear. Al final Beatriz dejó de leer y le canturreaba las mismas canciones con las que su

madre le había hecho dormir hacía más de treinta años. Murió el mismo día en el que la selección española de fútbol ganó contra la de Inglaterra [...]. Cuando fue a la habitación de su madre para contárselo y hacerla reír un poco, la encontró muerta en la cama.

Ahora vivía sola en la casa con Encarni. Pero no por mucho tiempo, si recibía por fin la carta y el contenido era el que deseaba. ¿Y si no? Entonces tendría que seguir hibernando.

Fuente: Extraído de *Don de Lenguas*, Rosa Ribas y Sabine Hofmann. Círculo de Lectores, 2013.

5. ¿A qué se refiere la autora cuando dice que Beatriz piensa "cuál sería el próximo (libro) en caer"?

- El próximo libro que iba a leer.
- El próximo libro que prohibiría el Régimen.
- El próximo libro que tendría que vender.
- El próximo libro que pensaba comprar.

6. ¿Por qué la protagonista tuvo que irse a Buenos Aires?

- Por escribir unos artículos de contenido político.
- Porque en las universidades e institutos españoles no había vacantes.
- Por sus férreas convicciones políticas.
- Para poder conseguir un certificado de adhesión al Régimen.

7. ¿Por qué la madre de Beatriz le recomienda viajar a Francia?

- Porque allí podría conseguir un trabajo.
- Porque quiere evitarle el sufrimiento de verla morir.
- Porque está olvidando el francés.
- Porque cree que está demasiado encerrada en casa.

8. ¿Con qué palabra que aparece en este fragmento se hace referencia al aislamiento que sufre la protagonista?

- Exilio
- Ostracismo
- Hibernando
- Las respuestas b y c son correctas.

El cuadro siguiente muestra los límites de velocidad en km/h* permitidos para los distintos vehículos dependiendo de la vía por la que se encuentren circulando.

TEXTO 3

*Los números en negrita corresponden a las velocidades máximas y los números en cursiva a las mínimas.

VIAS / VEHICULOS	Autopistas	Autovías	Vías automóviles, carreteras convencionales (2)	Otras carreteras convencionales	Vías urbanas, locales (4)
• Monocilindros	120 60 (1)	120 60 (1)	100 50 (3)	90 45 (3)	50 25
• Turismos					
• Autobuses	100 60 (1)	100 60 (1)	90 45	80 40	50 25
• Vehículos mixtos					
• Vehículos de turismo					
• Camiones					
• Vehículos articulados					
• Tractocamiones	90 60 (1)	90 60 (1)	80 40	70 35	50 25
• Conjunto de vehículos					
• Furgones					
• Automóviles con remolque hasta 750kg					
• Conductores noveles	120 60 (1)	120 60 (1)	100 50 (3)	90 45 (3)	50 25
• Conductores con turismo					
• Ciclos			45	45	45
• Ciclomotores					
• Vehículos especiales			25	25	25
o Señal de					
o Con remolque					
o Motocultores					
• Otros vehículos especiales	70 60	70 60	40 25	40 35	40 25
o Si pueden superar 60km/h en llano					
• Automóviles con remolque superior a 750kg	80 60	80 60	80 40	70 35	50 25

(1) Dentro de poblado el límite de velocidad será 80.

(2) Esas carreteras convencionales cumplirán con los siguientes requisitos:

- a. Arcén pavimentado a 1,5 metros o más de ancho o
- b. Más de un carril por a algunos de los sentidos.

(3) En adelantamientos de podrá rebasar en 20km/h la velocidad máxima siempre y cuando el vehículo adelantado, turismo o motocicleta, circule a velocidad inferior genérica de la vía.

(4) La velocidad máxima que no deberán rebasar los vehículos en vías urbanas y travesías se establece con carácter general, en 50 kilómetros por hora, salvo para los vehículos que transporten mercancías peligrosas, que circularán como máximo a 40 kilómetros por hora.

Felipe Morales, A., Barrios Espinosa, M^a. E. y González Álvarez, C.

Fuente: Adaptado de "Manual del conductor 2013", Marcos Peguero, <http://esscribd.com/doc/126577340/Manual-Del-Conductor-2013>, consultado 21 de noviembre de 2013.

9. Un conductor con menos de un año de carné puede circular por la autovía a:

- a) 80 km/h como máximo.
- b) 120 km/h como máximo.
- c) 50 km/h como mínimo.
- d) 110 km/h como máximo.

10. Las casillas en blanco son debidas a:

- a) No hay reguladas velocidades máximas para estos vehículos.
- b) No hay establecidas velocidades mínimas para estos vehículos.
- c) Estos vehículos tienen prohibido circular en estas vías.
- d) Se permite la libre circulación de estos vehículos en estas vías.

11. ¿A qué velocidad máxima puede circular por el centro de una ciudad un camión que transporta 4.000 litros de gas metano?

- a) Puede circular como máximo a 50 Km/h.
- b) Puede circular como máximo a 40 Km/h.
- c) Puede circular como máximo a 25 Km/h.
- d) No puede circular por el centro de una ciudad.

12. A un automóvil con un remolque de 850kg, ¿a cuántos km/h le está permitido ir más rápido en una autovía que en una carretera convencional que tenga un solo carril por sentido y un arcén de 1 metro de ancho?

- a) A 10 Km/h más rápido en autovía.
- b) A 20 Km/h más rápido en autovía.
- c) No puede circular por una autovía.
- d) No puede circular por una carretera convencional.

TEXTO 4

La investigación-acción es la investigación del profesorado en ejercicio para resolver los problemas que se plantean en su aula y mejorar sus prácticas. Se pretende con ella resolver asuntos o situaciones concretos sin ánimo de realizar ninguna generalización con pretensiones teóricas.

Fue Stenhouse quien consolidó el concepto de profesor investigador como profesional que reflexiona sobre su propia práctica con la intención de introducir cambios para mejorarla. Según este pedagogo británico, la investigación es una forma de estudio autocrítico que parte de la creencia de que el maestro participante es la persona mejor situada para realizar el estudio del currículo y de los problemas que se plantean en su aula. En este sentido, investigar en el ámbito del currículo es una actitud de indagación y de reflexión que está al alcance del profesor o la profesora que se lo proponga. Se basa, "en la curiosidad y el deseo de comprender y perseguir su materialización de forma consciente, sistemática y pública" (Stenhouse, 1987:42).

Significa, pues, creer en la capacidad del profesorado para investigar en el aula (Elliott, 1978), o sea, trabajar con una actitud colaboradora, identificar una situación problemática susceptible de mejora, recoger información sobre ella, interpretar los datos y realizar los cambios necesarios para mejorarla.

El movimiento del profesor-investigador, que incluye una metodología cualitativa para estudiar los problemas que se dan en el aula, marca una separación radical con la visión convencional de la investigación del currículo como una tarea del investigador especializado. [...]

El maestro investigador, pues, no es un mero técnico que aplica un currículo y desarrolla estrategias de enseñanza elaboradas desde fuera para un supuesto grupo homogéneo, sino, como dice Pérez Gómez:

... ha de actuar como un investigador que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, comprobando las reacciones, esperadas o no, lógicas o irracionales, de los alumnos y evaluando el significado de los intercambios que se han producido en consecuencia. (Pérez Gómez, 2000:269)

Fuente: Extraído de *Didáctica de la Lengua en la Escuela Infantil*, Cristóbal González Álvarez. Grupo Editorial Universitario, 2011.

13. Según el texto, la investigación-acción tiene por objeto:

- Realizar intervenciones ocasionales dirigidas a un grupo homogéneo.
- Mejorar las prácticas docentes mediante la resolución de situaciones problemáticas específicas del aula.
- Formular bases teóricas de buenas prácticas, generalizando los problemas del aula estudiada.
- Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

14. Stenhouse considera que el docente:

- Debe investigar sobre su práctica de manera constante, individual y privada.
- Es el único capacitado para investigar sobre los problemas del aula.
- Tiene una situación óptima para investigar sobre su propia práctica.
- Tiene que centrarse en su práctica y dejar la reflexión para los investigadores especializados.

15. Según Pérez Gómez, el investigador debe:

- Ser un mero observador de las situaciones del aula.
- Adaptar sus actuaciones a las realidades del aula.
- Aplicar con rigor el currículo.
- Dejar que el alumnado sea quien guíe las prácticas.

16. ¿Qué innovación introdujo Stenhouse en la visión sobre el papel del docente?

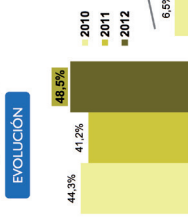
- La reflexión activa sobre su práctica docente.
- La separación entre práctica educativa e investigación.
- La capacitación de cualquier docente para la investigación en el aula.
- Las respuestas a y c son correctas.

TEXTO 5

LA LECTURA EN LOS MENORES
LECTURA DIGITAL: DÓNDE LEEN
% LECTORES EN SOPORTE DIGITAL



¿Dónde leen?



En el ordenador

En el móvil, agenda, videoconsola portátil...

En un ebook/Tablet

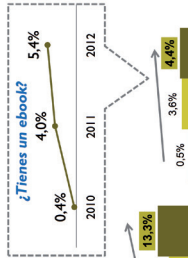
CONECTA
Observatorio de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2012
-132-

Base: Población de 10 a 13 años (279)

La lectura digital en móvil, agenda, videoconsola portátil y en ebook ha crecido en los últimos 3 años.

En el caso de los ebook, el número de menores de 10 a 13 años que tienen uno ha crecido 5 puntos respecto al año 2010 y de esos, más de la mitad utilizan una tableta como lector de libros digitales (17%).

También entre los menores de 10 a 13 años los dispositivos móviles de lectura están empezando a tener una presencia significativa.



17. El gráfico circular nos informa de que:
- El 50,5% de la población lee en soporte digital.
 - El 49,5% de los niños/as no tiene acceso a soportes digitales.
 - El 50,5% de los niños/as de entre 10 y 13 años lee en soporte digital.
 - Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

18. Los gráficos de barras se refieren:
- Al total de la población.
 - Sólo a los lectores en soporte digital.
 - A todos los lectores.
 - Sólo a los que tienen en casa todos los medios digitales representados.

19. Esta encuesta se realizó:
- En tres años consecutivos.
 - Tres veces en un mismo año.
 - Con encuestados de tres edades distintas.
 - En tres años no consecutivos.

20. ¿Por qué la suma de los porcentajes de 2012 de los gráficos de barras es más del 50,5%?
- Porque cada vez hay más niños que leen en soportes digitales.
 - Porque la mayoría de niños lee en soporte digital.
 - Porque se ha añadido el ebook.
 - Porque un mismo lector puede leer en distintos soportes.

Test CLUnit

Fuente: Extraído de *El País*, Jorge Calero.
http://elpais.com/m/sociedad/2013/12/03/actualidad/1386078127_528619.html, consultado el 6 de mayo de 2014.

TEXTO 6

Los resultados de la evaluación PISA han sido frecuentemente utilizados, desde posiciones políticas y por diferentes medios de comunicación, como arma arrojadiza en contra de políticas educativas anteriores. Una posición por debajo de la media de la OCDE o ligeras evoluciones negativas en las anteriores habían servido para describir nuestro sistema educativo en términos catastróficos y para justificar la necesidad de reformas que finalmente han cristalizado en la LOMCE. Sin embargo, los resultados recientemente aparecidos correspondientes a la evaluación de 2012, observados con el necesario sosiego, nos conducen a conclusiones que sólo pueden ser moderadas, lejos del catastrofismo. Las puntuaciones medias en las competencias evaluadas (matemáticas, lectura y ciencias) oscilan poco a lo largo de los años y en este último trienio esta evolución ha sido ligeramente positiva; sigue manteniéndose nuestra posición algo por debajo de la media de los países de la OCDE. En este sentido, resulta quizás más acertado observar la evolución de los sistemas educativos como movimientos geológicos antes que como carreras de fórmula 1.

Queda, efectivamente, mucho margen para la mejora, pero, sin caer en la autocomplacencia, hemos de tener en cuenta que el nivel educativo muy reducido de las generaciones previas supone un lastre muy relevante. La reciente evaluación de competencias de la población adulta, PIAC, también de la OCDE, es esclarecedora en este punto: España, junto con Italia, ocupa los puestos más bajos del ranking.

Por otra parte, los resultados de España en PISA-2012 siguen confirmando un nivel de desigualdades bastante contenido cuando lo comparamos con el resto de los países de nuestro entorno. En este ámbito, una tendencia también muy estable que creo que conviene subrayar es la reducida sensibilidad de los resultados educativos ante desigualdades sociales previas. Sin duda quedan muchos aspectos que corregir en cuanto a la equidad de nuestro sistema educativo (pensemos, por ejemplo, en la brecha entre los resultados del alumnado inmigrante y el nativo, superior a la de otros países receptores de inmigración). Sin embargo, comparativamente, estamos en un sistema poco desigual.

Por tanto, la visión negativa, en ocasiones catastrófica, que suelen suscitar los resultados de PISA parece más bien motivada por intereses políticos o por sensacionalismo mediático que por los análisis técnicos. Sintoniza muy bien, además, con una aproximación elitista que amenaza con imponerse en la política educativa actual. Merece la pena, en este contexto, valorar con más cuidado los logros de nuestro sistema educativo.

Felipe Morales, A., Barrios Espinosa, M^a. E. y González Álvarez, C.

21. Los resultados de la evaluación PISA se han utilizado en España:

- Para desacreditar a los políticos que gobernaban en ese momento.
- Para argumentar la implantación de reformas educativas.
- Las respuestas b y c son correctas.

22. El autor considera que:

- Los sistemas educativos no cambian.
- El desarrollo de los sistemas educativos es muy lento.
- Los sistemas educativos cambian con rapidez.
- Los sistemas educativos antes cambiaban con lentitud pero en la actualidad sufren rápidas transformaciones.

23. Según el texto, en España, el nivel educativo de las generaciones anteriores:

- Influye de forma positiva en las generaciones actuales.
- Influye de forma negativa en las generaciones actuales.
- No influye apenas en las generaciones actuales.
- Es muy diferente del nivel de las generaciones actuales.

24. ¿Qué opinión crees que tiene el autor sobre los resultados de España en la evaluación PISA-2012?

- Que son prácticamente los mismos que en las evaluaciones anteriores.
- Que son un fracaso rotundo.
- Que no son demasiado buenos pero tampoco alarmantes.
- El autor no expresa su opinión, tan sólo informa de una noticia.

HAS FINALIZADO LA PRUEBA.

Entrega al evaluador este cuadernillo y la hoja de respuestas.
 Muchas gracias por tu colaboración.

Test CLUni

Hoja de respuestas

Apellidos, Nombre:		
Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer	Edad: <input type="text"/> <input type="text"/> años	Lugar de nacimiento: Ciudad/pueblo: Provincia:
Grado: <input type="checkbox"/> Educación Infantil <input type="checkbox"/> Educación Primaria	Curso: <input type="checkbox"/> 1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4°	Modalidad de acceso a esta carrera: <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación profesional <input type="checkbox"/> Bachillerato Unificado Polivalente <input type="checkbox"/> Otra carrera <input type="checkbox"/> Mayores de 25 años <input type="checkbox"/> Otro:
Nombre y localidad del centro en el que has cursado la mayor parte de tus estudios de Educación Secundaria:		
Titularidad del último centro de Secundaria: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada concertada <input type="checkbox"/> Privada		

TEXTO 1					TEXTO 2					TEXTO 3				
1	a	b	c	d	5	a	b	c	d	9	a	b	c	d
2	a	b	c	d	6	a	b	c	d	10	a	b	c	d
3	a	b	c	d	7	a	b	c	d	11	a	b	c	d
4	a	b	c	d	8	a	b	c	d	12	a	b	c	d

TEXTO 4					TEXTO 5					TEXTO 6				
13	a	b	c	d	17	a	b	c	d	21	a	b	c	d
14	a	b	c	d	18	a	b	c	d	22	a	b	c	d
15	a	b	c	d	19	a	b	c	d	23	a	b	c	d
16	a	b	c	d	20	a	b	c	d	24	a	b	c	d

Test CLUni**Clave de respuestas****TEXTO 1**

1c	2d	3a	4b
----	----	----	----

TEXTO 2

5c	6a	7c	8d
----	----	----	----

TEXTO 3

9b	10c	11b	12a
----	-----	-----	-----

TEXTO 4

13b	14c	15b	16d
-----	-----	-----	-----

TEXTO 5

17c	18b	19a	20d
-----	-----	-----	-----

TEXTO 6

21d	22b	23b	24c
-----	-----	-----	-----

ANEXO II
EJEMPLOS DE RESPUESTAS ABIERTAS
DE LOS CUESTIONARIOS

Notas sobre la transcripción de los ejemplos:

- Se han conservado las faltas de ortografía y los errores gramaticales
- Las flechas se han sustituido por dos puntos (:).
- El paso a la línea siguiente se ha sustituido por una barra invertida (/).
- Las respuestas escritas únicamente en mayúsculas se han pasado a mayúsculas y minúsculas, según corresponda.
- Para facilitar la lectura, se usa la cursiva para los títulos de los libros (tanto en los casos en que los participantes los han entrecomillado como en los que no).

CUESTIONARIO DE EXPERIENCIAS Y HÁBITOS LECTORES**Lecturas del verano pasado**

<i>Codificación respuestas</i>	<i>Respuestas (sujeto)</i>
1. No leyeron nada durante el pasado verano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “En verano trabajé, no tuve tiempo de leer.” (111) ▪ “No leí nada, fue el de los 18.” (167) ▪ “No pude leer nada ya que el verano no tengo totalmente ocupado en trabajar de camarera muchas horas al día.” (839) ▪ “No pude leer, ya que el trabajo me lo impide, trabajo 15 horas al día durante 6 días a la semana.” (1200) ▪ “El verano pasado no leí ningún libro.” (1223)

<p>2. Sólo leyeron periódicos y revistas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Sinceramente, no suelo leer muy a menudo, a veces porque mi tiempo no me lo permite. Sí me gusta leer la prensa diaria y noticias de actualidad, pero no suelo leer libros por placer.” (132) ▪ “El verano pasado solo leí prensa y artículos de opinión.” (228) ▪ “La verdad es que libros no leí ninguno, periodicos sí pero libros me hubiera gustado leer alguno pero por falta de uno que me motivara no lo hize.” (765) ▪ “Leí sobre todo artículos en periódicos digitales.” (1193) ▪ “Revistas de moda.” (1195)
<p>3. Se quedaron a mitad de un libro</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Empecé a leer <i>Canción de fuego y hielo</i> por placer.” (385) ▪ Empecé un libro pero no lo terminé. Fue <i>El tiempo entre costuras</i>.” (729) ▪ “Blogs literarios y empecé a leer un libro el cual no terminé y no me acuerdo del título.” (774) ▪ “No leí ningún libro entero, pero recuerdo que empecé con uno que no acabé.” (777) ▪ “Este verano pasado comencé a leer un libro: <i>Canciones para Paula</i>, pero no lo terminé.” (831) ▪ “No recuerdo haber leído un libro completo.” (1214)
<p>4. Leyeron un libro completo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Me leí un libro que se llama <i>El secreto</i>, es de psicología y explica como tu mente puede ayudar a vencer obstáculos en tu vida.” (92) ▪ “<i>El alquimista</i> (Pablo Coelho): Por placer.” (148) ▪ <i>El método</i> de Neill Strauss/ Lo leí porque escuche a unos amigos sobre él, y me llamó bastante la atención.” (213) ▪ “<i>Dime que me quieres</i> Federico Moccia.” (562) ▪ “El verano pasado leí <i>Perdona si te llamo amor</i>. Sí, leí por placer.” (827)

5. Leyeron varios libros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "¿De qué se ríe la Gioconda?/El club de los poetas muertos. / Harry Potter (los dos primeros libros" (84) ▪ Paulo Coelho. / Diario de Paula. / 50 sombras de Grey. / José M. Esteve." (112) ▪ "1984 y Animal Farm – George Orwell. / Un mundo feliz – Aldous Huxley. / - El diario de Ana Frank. / El callejón del Lobo – Desiderio Vaquerizo / A sangre fría – Truman Capote / Los renglones torcidos de Dios – Torcuato Luca de Tena. / Todos los leí por placer." (128) ▪ "Algunos de los libros que he leído son El poder y El secreto, 3 metros sobre el cielo, Hasta siempre. Siempre leo novelas de amor o de reflexión y positivismo." (534) ▪ Cincuenta sombras de Grey, Cincuenta sombras más oscuras, Cincuenta sombras liberadas: James de apellido, Bajo la misma estrella, El Principito, Canciones para Paula." (833)
6. Otras respuestas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Por lo general leo por placer, también lo requiero por los estudios." (409) ▪ "Twitter." (436) ▪ "Sí, pero no me acuerdo del nombre." (559) ▪ "No recuerdo los títulos ni los autores pero en general, todos fueron por placer." (724) ▪ "No." (1191)

Ejemplos de respuestas de la pregunta 1 del Cuestionario de Experiencias y Hábitos lectores

Satisfacción asociada a la lectura

<i>Codificación respuestas</i>	<i>Respuestas (sujeto)</i>
1. Ninguna satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “No soy lectora. No me satisface, pero considero que es porque siempre lo hice por obligación. Lecturas muy largas, clásicas, y sin ninguna motivación.” (119) ▪ “No soy lectora. Sólo leo por obligación los libros de la universidad y algún que otro libro por año que me llama la atención.” (408) ▪ “La lectura no me gusta, no he encontrado aún el/los libros que me interesan.” (828) ▪ “No me gusta la lectura, no me satisface leer, aunque sé que es algo beneficioso y necesario.” (834) ▪ “No le veo una satisfacción positiva a leer. Desde mi punto de vista no me gusta leer, no le veo partido.” (1205)
2. Poca/alguna satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Asocio muy poca satisfacción ya que, apenas tengo tiempo para leer y tampoco le presto mucha atención, ni le pongo ganas e interés.” (94) ▪ “No tengo apenas satisfacción con la lectura. No es una actividad que me apasione. No me gusta.” (122) ▪ “Poca, ya que leo poco y siempre suelo leer libros de la misma temática.” (547) ▪ “Asocio poca satisfacción, ya que la mayoría de libros que he leído han tenido que ser por motivos académicos.” (576) ▪ “Poca satisfacción, el motivo es porque, no tengo mucho tiempo, y el poco tiempo libre lo dedico a otras cosas.” (1182)

3. Satisfacción media	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Leo porque me apetece, si un libro no me llama la atención a primera vista no me lo leo.” (88) ▪ “No suelo ser un lector continuo. Me cuesta empezar, pero una vez comenzado tengo que terminar el libro.” (129) ▪ “Una satisfacción media, pues a veces la utilizo para desconectar.” (214) ▪ “Creo que soy una persona normal, en cuanto a la lectura.” (545) ▪ “Del 1 al 10: 5. Ya que siempre se me han impuesto los libros de lectura tanto en el colegio como en verano que nos daban una lista de 3 libros para que eligiéramos y hasta hace poco no encontré un libro que realmente me gustara.” (652) ▪ “Satisfacción media. Para mí, la lectura es como un hobby para rellenar mi tiempo libre.” (1204)
4. Bastante satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Bastante satisfacción. / Porque para mi es una forma de evasión, de conocer de imaginar, de aprender,...etc.” (101) ▪ “Bastante buena, porque disfruto de lo que leo.” (125) ▪ “La lectura me aporta bastante satisfacción, ya que aprendo cosas nuevas, abren la mente y me ayuda con las normas gramaticales.” (266) ▪ “Bastante, me gusta leer y disfruto cada vez que tengo un libro entre manos.” (838) ▪ “Encuentro bastante satisfacción, ya sea porque me relaja y me hace desconectar de mis otros asuntos o porque me ayuda a mi formación y me hace sentirme más realizada.” (1213)

5. Mucha satisfacción

-
- “Asocio mucha satisfacción, porque me sirve de desconexión con el mundo, me permite conocer ciudades o cosas que no conocía y desarrollar mi creatividad sumergiéndome en mundos imaginarios creados por los autores.” (103)
 - “La lectura me ayuda a relajarme y es un hobby. Creo que la lectura puede aportarme muchos más conocimientos que “perder” el tiempo con las nuevas tecnologías. / Para mí, es una de las mejores acciones para formarse y pasar el tiempo.” (121)
 - “Mucha satisfacción, porque te permite evadirte, vivir aventuras y situaciones imposibles y si son libros basados en hechos reales o se encuentran situados en un momento de la historia, siento emoción, nervios y satisfacción de poder aprender cosas nuevas.” (575)
 - “Muchísima, soy muy entusiasta en este sentido. Porque cuando leo me siento muy bien, disfruto de la lectura, soy capaz de meterme en la lectura y evadirme en ella. Encuentro muchas respuestas para mi vida y mi profesión.”. (639)
 - “Considero que disfruto muchísimo con determinadas lecturas, estoy más feliz conmigo mismo cuando leo cosas interesantes y noto que aprendo, me encanta aprender de todo, incluso de las lecturas que no me satisfacen tanto. Considero que la lectura es una de las mayores armas para desarrollar nuestro conocimiento.” (1181)
-

Ejemplos de respuestas de la pregunta 2 del Cuestionario de Experiencias y Hábitos lectores

Primeras experiencias lectoras escolares

<i>Codificación respuestas</i>	<i>Respuestas (sujeto)</i>
1. Negativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Negativas, recuerdo que cuando era pequeña me obligaban los profesores a leerme libros que no eran adecuados a mi edad, libros que me aburrían. Creía que todos los libros eran parecidos, pero puse empeño en leer algunos para aprender más vocabulario.” (138) ▪ “Las considero negativas, porque siempre tenía un examen después de la lectura de un libro.” (216) ▪ “Las recuerdo como negativas porque me obligaban a leer textos y libros que no me interesaban y eso me hacía que sintiera rechazo hacia la lectura.” (263) ▪ Las recuerdo como negativas porque mi comprensión lectora era baja y más cuando me obligaban, porque mientras leía estaba pensando “concentrate que te van a preguntar”. (538) ▪ “Negativas, porque no me gustaban los libros que nos hacían leer.” (837)
2. Neutras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Neutras ya que eran lecturas obligadas y de temas complicados de entender.” (129) ▪ “Neutras. Porque la forma en que se me presentaba la lectura no me llamaba la atención.” (219) ▪ “Neutras, porque mayormente te obligan y no lees realmente lo que te gusta.” (570) ▪ “Quizás neutras, pues las lecturas suelen ser obligadas y poco interesantes.” (662) ▪ “Mis primeras experiencias lectoras escolares las considero neutras porque no han tenido para mí ni influencias positivas ni negativas.” (1183)

3. Positivas

- “Las recuerdo positivas porque tenía inquietud por aprender y cuando lo conseguí me pareció algo fantástico.” (79)
 - “Las recuerdo como muy positivas, la verdad es que las disfrutaba mucho, ya que comentábamos cada día los capítulos que llevábamos leídos y realizábamos actividades muy entretenidas sobre ellos.” (229)
 - “Positivas. Porque todos/as los alumnos leíamos el mismo libro y después de comentaba en clase y se hacían actividades a cerca de ese libro.” (582)
 - “Positivas, porque el docente encargado de esa labor, llevo con nosotros un proyecto llamado “La caja de las palabras mágicas” en el que fomentaba tanto la lectura, como la escritura, a partir de actividades, juegos y visita de autores, y publicaciones de nuestros escritos en el periódico *El Sur*.” (646)
 - Positivas porque me lo pasaba bien leyendo, eran divertidas y aprendía de ellas. Ante todo conseguían captar mi atención por lo general y me hacía mucha ilusión ser capaz de leer lo que ponía en los libros.” (823)
-

4. En ocasiones positivas y en ocasiones negativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Algunas positivas y otras negativas debido a algunas malas elecciones de los profesores en cuanto a los libros elegidos.” (131) ▪ “De todo un poco, algunas las recuerdo como positivas ya que me gustaron mucho y era entretenido, aunque por otro lado, recuerdo algunos libros con poco interés, lo cual me costaba un poco entenderlo y seguirlo.” (226) ▪ “Sinceramente, desde pequeña hemos leído poco en el cole y no me hacían sentir motivada con la lectura. Recuerdo que las pocas lecturas que hacía me resultaban positivas.” (777) ▪ “Algunas positivas ya que, mantuvieron mi intriga pero otros libros me resultaron experiencias negativas debido a que no eran adecuados a mi edad.” (836) ▪ Algunas positivas, pero la mayoría negativas porque siempre me imponían el tipo de lectura y no nos dejaban elegir libremente ni partían de nuestros gustos o aficiones. Creo que crearon un poco de odio por la lectura en algunos de mis compañeros/as y también la sensación de que leer es aburrido y monótono.” (1181)
5. No las recuerdo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “No las recuerdo porque fueron hace mucho tiempo.” (120) ▪ “No me acuerdo de mis primeras experiencias lectoras.” (303) ▪ “No las recuerdo, seguramente porque no habrán sido importantes.” (382) ▪ “No recuerdo muy bien pero si sé que deberían haber tenido más consideración y darle más importancia a la lectura.” (419) ▪ “Recuerdo leer en casa con mi madre, pero no recuerdo que actividades lectoras realicé en el colegio.” (1192)

Ejemplos de respuestas de la pregunta 4 del Cuestionario de Experiencias y Hábitos lectores

Comparación entre las primeras experiencias lectoras escolares y domésticas

<i>Codificación respuestas</i>	<i>Respuestas (sujeto)</i>
1. Peores en casa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “En mi hogar nadie leía y no había libros.” (383) ▪ “En mi casa por falta de tiempo, ya que mis padres trabajaban desde muy temprano hasta altas horas de la noche, no se centraban en leer un libro por lo que allí si leía era por obligación del centro escolar mayoritariamente.” (398) ▪ “En mi casa nunca se ha fomentado por parte de mis padres el hábito lector, únicamente me obligaban pero ellos no lo hacían y no tenían tiempo para leer conmigo.” (652) ▪ “Sí, ya que en casa estaba sola y en el colegio estaba con todos mis amigos/as y disfrutábamos juntos.” (770) ▪ Si, fueron diferentes ya que en casa solo leía si tenía que leer en el colegio, nunca de manera lúdica.” (1209)
2. Igual de negativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “No, de igual forma era bajo imposición.” (409) ▪ “No, en mi casa suele leer mi madre pero ni mi hermano ni yo nos han influido el ámbito de la lectura.” (441) ▪ “No. En mi casa no se leía.” (544) ▪ “Mis experiencias de lectura en casa fueron nulas exceptuando el repaso de lectura y del estudio. No tenía ningún modelo parental o fraternal que pudiera seguir.” (787) ▪ “No, no soy aficionado a leer, nunca me ha llamado la atención.” (1205)

3. Igual de neutras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “En mi casa fue algo similar, ya que mis padres tampoco tienen un buen hábito de lectura y no se han preocupado mucho de mostrarme interés, mostraron solo a la hora de aprender a leer y de que leyera lo que me mandaban en clase pero no por sí lo había entendido, si me gustaba o no. etc.” (249) ▪ “No, realmente solía leer lo mismo que en el colegio.” (622) ▪ “No a veces hay libros o lecturas que gustan y otras no da igual donde los leas.” (674) ▪ “No fue diferente ya que, en casa, no me gustaba leer mucho. A veces, si me sentía concentrada, sí leía.” (777) ▪ “No, ya que casi siempre las lecturas que realizaba eran las del colegio.” (804)
4. Igual de positivas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “No, siempre hubo mucha conexión entre lo que hacía en el colegio y en casa. Además en mi casa se lee bastante por lo que me contagiaban ese deseo de leer por así decirlo.” (101) ▪ “No, tanto en la escuela como en casa siempre me han inculcado las ganas de leer. En mi casa siempre se ha leído, me han regalado muchos libros y hablamos mucho de lectura.” (206) ▪ “No, ya que tanto en mi casa como en la escuela podía leer cualquier tipo de libro. No fue hasta secundaria donde me obligaron a leer cierto tipo de libros.” (554) ▪ No fue diferente. También fue muy positiva ya que mi familia me animaba a leer desde muy pequeña y en ocasiones me acompañaban en mi lectura.” (686) ▪ “Recuerdo de niña a mis padres leerme todas las noches un cuento o incluso, algunas tardes, nos sentábamos en familia y hacíamos nuestro “ratito” de lectura. Mi madre siempre estaba pendiente de que leyeramos mi hermano y yo. Por ello, me gusta leer.” (1187)

<p>5. Mejores en casa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Sí, ya que en casa leía lo que me apetecía y temas que me gustaban, en clase lees lo que el profesor manda.” (89) ▪ “Sí. En clases todo era lectura forzada, mientras que en casa es más ligero y libre el hecho de ponerse a leer por sí solo.” (219) ▪ “Sí, ya que en mi casa leía lo que me gustaba.” (556) ▪ “Sí, mi madre siempre leía por la noche, al igual que mi padre; y siempre veía como acababan y empezaban libros, cosa que me motivaba mucho. En casa podía seleccionar los libros que yo quería leer, y mi madre además me compraba los que quería.” (642) ▪ “Sí, mis padres suelen leer y las lecturas en casa siempre han sido más satisfactorias.” (1180)
<p>6. No lo recuerdo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “No recuerdo.” (111) ▪ “No me acuerdo tampoco, solo recuerdo que mis padres me obligaban a leer.” (144) ▪ “No me acuerdo.” (183) ▪ “No me acuerdo.” (303) ▪ “No recuerdo.” (916)

Ejemplos de respuestas de la pregunta 5 del Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores

Transmisión del amor por la lectura por parte de algún maestro

<i>Codificación respuestas</i>	<i>Respuestas (sujeto)</i>
1. No	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “La verdad es que ninguno de mis maestros me lo inculcó, sino que fue mi madre quien compartió conmigo ese “amor por la lectura”” (78) ▪ “No, la verdad es que me mandaban a leer un libro en la escuela, lo leía por que me lo mandaban pero yo prefería leer otras cosas y el amor por la lectura no lo han compartido conmigo.” (124) ▪ “No porque los profesores solo se centraban en mandar lecturas y hacer resúmenes o exámenes, pero no se interesaban en compartir opiniones y debatir en clase sobre los libros.” (248) ▪ “Realmente no he tenido la oportunidad de tener un profesor que me transmitiera eso. Si leo es por iniciativa e interés propio que me ha ido surgiendo a lo largo del tiempo.” (567) ▪ “No, porque las lecturas eran impuestas y considero que no compartieron con nosotros/as sus experiencias, gustos o consideraciones interesantes para nuestro aprendizaje y gusto lector.” (640)

2. Sí

- “Sí, dándonos opciones de leer lo que nos gustara y compartiendo diferentes gustos en la clase.” (77)
- “Sí, leyendonos en clase, emocionandose cada vez que leía y mostrándonos todo lo que la lectura puede esconder.” (84)
- “Definitivamente sí. En el último curso de Bach hubo una profesora que nos recomendaba sus libros favoritos y con la que aún tengo contacto y me ofrece prestarme algunos ejemplares.” (128)
- “Sí, a través de canciones, juegos y hábitos de lecturas en clase repetidamente para motivarnos por ello. Fue en Primaria, desgraciadamente en secundaria y en la facultad no utilizan estos métodos.” (146)
- “En Primaria tuve un maestro que nos leía para relajarnos y hacía que nos introdujeramos por completo en la historia. También tuve una maestra que creo una biblioteca en clase y cada cierto tiempo nos llevabamos el libro que nos gustaba a clase.” (175)
- “Si., transmitiendo su pasión por ese tema, haciendo que nos interese, hicimos un trabajo relacionado con los poemas de diferentes autores a modo de trivial o cajitas “regalo” con tarjetas de poemas que me gustaron muchísimo. /actividades así hacen que te guste el tema y te involucres y lo aprendas con ganas.” (265)

Ejemplos de respuestas de la pregunta 6 del Cuestionario de Experiencias y Hábitos lectores

Experiencias lectoras en la Universidad

<i>Codificación respuestas</i>	<i>Respuestas (sujeto)</i>
1. Negativas	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="478 510 1111 542">▪ “La mayoría de textos son bastante aburridos.” (64) <li data-bbox="478 557 1111 681">▪ “No hemos tenido que leer mucho, pero aún así considero mi experiencia negativa. Porque considero que no estaba bien escrito y que la temática no era interesante.”(206) <li data-bbox="478 696 1111 763">▪ “Serían negativas, ya que he bajado mucho el nivel lector al no tener tiempo para ello.” (229) <li data-bbox="478 778 1111 877">▪ “Las lecturas en la universidad a mi parecer se enrollan mucho en algo que no es tan importante.” (558) <li data-bbox="478 892 1111 1016">▪ Las veo un poco negativas porque aún no ha llegado nadie que llame la atención y que verdaderamente nos haga experimentar una buena vivencia lectora simplemente se centran en dar apuntes.” (1190) <li data-bbox="478 1031 1111 1100">▪ “Negativas, ya que el contenido era aburrido y de poca utilidad.” (1203)

2. Neutras

- “Neutras, porque tampoco nos han dado la oportunidad de leer mucho, sólo los aspectos que se dan en clase.” (79)
- “Las veo neutras hay libros que te mandan leer y no te gusta, y otros que te gustan mucho y te sirven de aprendizaje.” (103)
- “Las veo como neutras ya que los temas al ser de la carrera eran interesantes, pero te los tenías que leer en un periodo de tiempo y para un examen.” (176)
- “Considero que se le da poca importancia a la lectura, por lo que las veo negativas ya que siempre es importante leer y más que lo hagamos los futuros profesores de primaria.” (187)
- “Neutras, porque aunque son formativas no todas son interesantes, y algunas de ellas repetitivas. Además, en muchas ocasiones son expuestas como medio para el docente desentenderse del temario.” (654)
- Neutras; porque hay lecturas que comprendo y manejo, y otras que me cuestan entenderlas y me suponen un esfuerzo comprenderlas ya que supone la lectura tres o cuatro veces.” (821)

3. Positivas

- “La mayoría de las lecturas que he tenido que realizar me han ayudado a la hora de comprender alguna asignatura, y me han servido de forma positiva, pues creo que es algo que ya podré tener también para el futuro.” (78)
 - “Positivas porque aunque ahora se leen libros más teóricos y con menos interés lúdico, hemos aprendido a buscar y encontrar información relevante y a leer para aprender cosas que en un futuro nos serán muy útiles.” (112)
 - “Positivas, porque voy razonando y analizando todos los aspectos ya que en un futuro me servirá como profesional.” (212)
 - “Positivas, ahora todo lo que leo es con interés y motivación.” (223)
 - “Positivas. / El echo de haber tenido que leer numerosos documentos informativos, cuyo nivel se iba pronunciando de forma progresiva a supuesto para mi persona numerosos aprendizajes (vocabulario, formas de expresión, estilos de escritura).” (642)
 - “Positivas porque hasta ahora los libros recomendados me han parecido muy interesantes.” (825)
-

4. En ocasiones positivas y en ocasiones negativas

- “Algunas positivas y otras negativas, porque hay libros que me han gustado, pero otros me han resultado muy pesados.” (258)
- “He tenido tanto experiencias positivas como negativas, creo que las negativas siempre tienen un factor común “la lectura impuesta”.” (385)
- “A veces negativas, otras positivas. Porque hay veces que leer un libro con agobio de fechas, exámenes y trabajos llega un punto que se hace bastante pesado. Me gusta leer con tiempo. Si tardo un año en leerme un libro, no pasa nada, mientras me aporte tranquilidad a la hora de leer y sobre todo que me guste esa lectura.” (822)
- “Como trabajos y lecturas de clase, mis experiencias han sido tanto positivas como negativas. Hay asignaturas donde nos han servido las lecturas y reflexiones y asignaturas donde no hemos sacado nada en claro.” (1187)
- “Depende. Algunas son positivas ya que aumentan nuestros conocimientos sobre alguna materia. Sin embargo, hay textos o libros que no aportan lo suficiente.” (1231)

Ejemplos de respuestas de la pregunta 7 del Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores

Expectativas ante la lectura

<i>Codificación respuestas</i>	<i>Respuestas (sujeto)</i>
1. Nada/No mucho/ Prefiero dedicar mi tiempo a otras cosas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Nunca.” (143) ▪ “Nada, no mucho.” (333) ▪ “No leo.” (324) ▪ “Nada.” (933) ▪ “Prefiero hacer otras cosas.” (1144)
2. Aprendizaje/ Conocimiento/ Cultura/ Información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Espero ampliar mis conocimientos y adquirir más cultura.” (539) ▪ “Alguna información que complemente mis estudios.” (109) ▪ “Conocimientos tanto generales, es decir, sobre temas de ciencias, historia, viajes, como más específicos.” (121) ▪ “Obtener información y mayor cultura.” (174) ▪ “Una historia que me aporte conocimientos sobre situaciones, lugares, culturas, personas diferentes/desconocidas.” (663)
3. Mejorar mi comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Una comprensión lectora buena y adecuada (...)” (98) ▪ “Mejorar mi capacidad lectora.” (226) ▪ “Desarrollar comprensión lectora.” (511) ▪ “(...) desarrollar capacidades lectoras (...)” (534) ▪ “(...) mejorar mi comprensión lectora.” (794)

<p>4. Mejorar mi expresión escrita y mi ortografía</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Un mayor aprendizaje, nuevas palabras que faciliten la expresión, tanto en gramática como de forma oral.” (485) ▪ “Mejorar mi expresión.” (509) ▪ “Mejorar mi expresión escrita y oral.” (684) ▪ “Mejorar mi expresión escrita.” (810) ▪ “Siempre busco nuevas formas de redactar y de expresión, las voy tomando de las distintas lecturas que llegan a mis manos.” (813)
<p>5. Aumentar mi vocabulario</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “También que me aporte nuevo vocabulario (vocabulario pasivo) para así aumentar mi vocabulario activo.” (77) ▪ “Adquisición de nuevas palabras.” (114) ▪ “vocabulario nuevo.” (712) ▪ “Mayor vocabulario, un lenguaje más culto.” (819) ▪ “Espero enriquecer mi vocabulario.” (1190)
<p>6. Desarrollar mi imaginación / Que me sumerja en la historia / Aventura</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Intentar vivir la historia que leo del libro sumergiéndome en ella (...).” (687) ▪ “Que aumente mi imaginación y creatividad (...).” (225) ▪ “(...) que deje volar mi imaginación.” (570) ▪ “Adentrarme en la historia que leo.” (676) ▪ “Seguir desarrollando mi imaginación.” (1201)
<p>7. Entretenimiento / Diversión</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Depende, generalmente que me entretenga y me haga pasar un buen rato.” (103) ▪ “Espero encontrar entretenimiento.” (217) ▪ “Entretenimiento, diversión.” (258) ▪ “Diversión, entretenimiento.” (571) ▪ “Pasarlo bien y estar entretenido.” (698)

<p>8. Evasión / Que me traslade a un mundo diferente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “(...) y que te evada de duras realidades.” (228) ▪ “Evasión del día a día.” (259) ▪ “Cuando puedo espero trasladarme a un mundo de evasión y descanso, vivir experiencias que en la realidad es muy complicado que pueda obtener.” (543) ▪ “Sumergirme en un mundo diferente para olvidarme de mis cosas y problemas.” (578) ▪ “Espero obtener una guía de escape cuando me encuentro más estresada (aunque solo leo libros en verano, a veces me gusta leer revistas, periódicos para evadirme un poco).” (693)
<p>9. Emoción / Transmisión de sentimientos / Que me llene</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Sobre todo despertar en mi alguna respuesta emocional, no quedarme indiferente.” (128) ▪ “Algún sentimiento que me llegue (amor, pena, alegría).” (195) ▪ “(...) que me transmita diferentes sensaciones y emociones.” (687) ▪ “Cuando es por placer, como ocio, espero que el libro me emocione, que me envuelva.” (1184) ▪ “Volver a sentir lo que sentía cuando era pequeña.” (1201)
<p>10. Relajación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “La lectura me aporta tranquilidad.” (131) ▪ “Espero evadirme de lo que me rodea y tener un rato de paz para mí misma, ya que normalmente siempre estoy con prisas y así me relajo.” (679) ▪ “Dependiendo del tipo de lectura, si es por placer espero obtener la liberación y tranquilidad que me proporciona leer (...)” (655) ▪ “Tranquilidad y armonía.” (713) ▪ “Un momento de relax (...)” (717)

11. Que sea interesante /
Que me guste / Que me
fascine / Que me cautive
/ Que me motive/ Que
me dé ganas de seguir
leyendo

- “Espero que me atrape cada página y haga que no quiera dejar de leer.” (127)
- “Que me deje con ganas de seguir leyendo cada vez que acabo un capítulo.” (130)
- “Espero obtener una historia que entretenga y sea una lectura amena que enganche desde el principio. Una historia de suspense.” (141)
- “Que me guste y no sea pesado a mitad del libro, que es lo que me cansa a abandonar.” (159)
- “Que sea una historia que “enganche” y me haga querer seguir leyendo.” (829)

12. Experiencias /
Enriquecimiento
personal / Que me
sirva de ejemplo de
comportamientos a
seguir

- “Experiencias que me ayuden a lo largo de la vida.” (95)
- “Espero obtener una moraleja y una lección de vida que luego pueda aplicar.” (260)
- “Un aprendizaje personal.” (680)
- “(...) experiencia emocional positiva.” (718)
- “Espero obtener nuevos conocimientos y experiencias de la vida.” (831)

13. Que me haga
reflexionar / Opiniones,
ideas y puntos de vista
diferentes

- “Puntos de vista distintos, reflexiones.” (658)
- “Me ayuda a ser una persona más crítica, reflexiva, adquirir conocimientos nuevos y relacionarlos o cambiar los que ya poseía.” (721)
- “(...) unos aprendizajes significativos y una profunda reflexión.” (727)
- “Opiniones, aprendizajes, otros puntos de vista...” (832)
- “Estímulos para reflexionar y cambiar mi concepción previa sobre algunos temas.” (1181)

14. Disfrute / Placer / Satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Disfrutar leyendo algo que me guste y encuentre útil o me aporte algo nuevo.” (265) ▪ “Placer, satisfacción, adicción.” (630) ▪ “Un disfrute personal.” (699) ▪ “Un sentimiento de satisfacción.” (719) ▪ “Disfrutar de la lectura (...)” (1189)
15. Que me sorprenda	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Que sea sorprendente (...)” (84) ▪ “Que me sorprenda lo que leo.” (248) ▪ “Intriga y sorpresa.” (671) ▪ “Incertidumbre de saber lo que va a pasar, no tener que predecir el final obvio del libro, que tenga un buen final...” (710) ▪ “Fascinación y que me sorprenda y me enganche.” (1183)
16. Resultados académicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “resultados académicos.” (100) ▪ “Buenos resultados académicos.” (235) ▪ “(...) y me aporte algo a nivel académico.” (364) ▪ “Cuando leo algo a nivel académico, aprender al máximo para obtener buena nota.” (454) ▪ “Nunca leo, solo cuando tengo que hacer un trabajo para la clase. Espero que me sirva para aprobar.” (840)
17. Que logre satisfacer mi curiosidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “(...) satisfacer mi curiosidad.” (181) ▪ “(...) algo de curiosidad.” (306) ▪ “ (...) satisfacer las curiosidades que me surgen.” (605) ▪ “Respuestas a inquietudes, curiosidades.” (639) ▪ “(...) que despierte y satisfaga mi curiosidad.” (700)

18. Otros	<ul style="list-style-type: none">▪ “Que sea un gran libro, bien escrito como algún otro que me gusta.” (188)▪ “Que me ayude a comprender más el mundo, y a mí mismo.” (96)▪ “Gratitud.” (507)▪ “Algo diferente, que no sea una parrafada monótona y plagiada y que sea reflexiva.” (724)▪ “Que me transmita algo positivo y constructivo.” (830)
-----------	---

Ejemplos de respuestas de la pregunta 9 del Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores

Circunstancias y factores incentivadores del hábito lector

<i>Codificación respuestas</i>	<i>Respuestas (sujeto)</i>
1. Nadie / Yo solo/a	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Pienso que eso depende de cada uno, que por mucho que te obliguen si no te gusta no lo haces.” (208) ▪ “En realidad nadie, si te gusta la lectura te habituas a ella por tu mismo.” (199) ▪ “Nadie. Es decisión de uno mismo ponerse a leer por su cuenta.” (219) ▪ “Yo misma, si tuviera tiempo o voluntad, podría leer con más frecuencia, no me hace falta nadie, solo que no me nace la pasión por leer.” (300) ▪ “Pues en realidad nadie, me gusta desde pequeña, nadie en mi familia lo hace.” (341) ▪ “Yo creo que es la persona la que se tiene que aficionar a leer porque si te lo dicen desde fuera te lo tomas como obligación y al final dejas de leer.” (825) ▪ “Nadie, porque ya lo intentaron y no fueron capaces.” (830)
2. Tener más tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Tener más tiempo.” (101) ▪ “Que tuviera más tiempo para mí porque a veces estoy demasiado agoviada con mis obligaciones y dejo la lectura.” (308) ▪ “Disponer de más tiempo libre.” (610) ▪ “Tener más tiempo libre me habría ayudado.” (694) ▪ “Tener más tiempo libre.” (704)

-
- | | |
|-----------|--|
| 3. Libros | <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="512 270 969 300">▪ “Elegir los libros que me gustan.” (92)<li data-bbox="512 319 1126 415">▪ “Lecturas que me llamasen la atención, puesto que me hubiese motivado a leer más y con mayor frecuencia.” (410)<li data-bbox="512 434 1126 500">▪ “Leer más libros de mi interés. Creo que aún no he conseguido definir mi perfil lector.” (711)<li data-bbox="512 519 803 550">▪ “Mejores títulos.” (768)<li data-bbox="512 569 1045 630">▪ “Haber encontrado libros que consiguiesen engancharme en la ESO.” (823) |
|-----------|--|
-

<p>4. Maestros/as o profesores/as</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Profesores, no ponían mucho empeño, solo la mandaban porque aparecía en el currículum.” (129) ▪ “(...) mis profesores podrían haber puesto algo más de empeño en mostrarnos el lado bonito y atractivo de la lectura.” (212) ▪ “Los profesores porque no fomentan bien el amor por la lectura.” (241) ▪ “Mis profesores si me fuesen ayudado a ver el verdadero placer por la lectura.” (263) ▪ “Los profesores, porque son ellos los que más importancia le dan a la lectura, y no saben como ayudarte.” (272) ▪ “Los maestros, cambiando la metodología de evaluación de las lecturas, porque siempre la evaluaban con un examen y esto provocaba que leyeramos por obligación y no por placer.” (296) ▪ “Maestro/a, porque si ese hábito se tiene desde pequeño con forma divertida y no como obligación, es más probable que desarrolles el gusto por leer.” (357) ▪ “Sobre todo mis profesores, porque no hicieron de la lectura algo bonito y de placer, sino una obligación.” (366) ▪ “Mis profesores, puesto que son personas con las que convivo también cada día, y porque además ellos nos pueden aconsejar mejor los libros que podemos leer.” (425) ▪ “Los profesores porque algunos de ellos no transmitían el placer que aporta la lectura.” (827) ▪ “Mis profesores, con otra estrategia hubieran conseguido obtener mas interes y no una obligacion.” (1206)
---------------------------------------	--

5. Amigos/as o compañeros/as

- "(...) círculo de amigos porque cuando la lectura y libros de interés aparecen en las conversaciones, hace que entren ganas de lanzarse a por ellos." (108)
- "Mis amigos, porque siempre están hablando de libros." (395)
- "Mis amigos, compartiendo sus gustos e intereses por las distintas novelas que estaban leyendo." (411)
- "(...) amigos porque si los ves leer te incitan involuntariamente." (498)
- "Amigos y amigas que me recomienden libros, ya que al explicarme el argumento me llame la atención y decida leerlo." (629)
- "Mis semejantes." (767)

6. Padres (madre, padre o ambos)

- "Mis padres, mediante un hábito lector mayor en casa." (105)
- "Mis padres pero no cuentan ni contarán con tiempo suficiente." (107)
- "Mis padres, porque ellos suponen un ejemplo para los hijos." (112)
- "Sobre todo mis padres, ya que si de pequeña me hubieran animado más tendría más afición a la lectura." (364)
- "Tal vez mis padres, pero no les reprocho nada ya que era yo el que no quería leer." (413)
- "Creo que en mi casa, mis padres podrían haberme ayudado más, pero por sus circunstancias laborales no han podido prestar más atención a este ámbito de mi vida." (646)
- "Mi madre, si hubiese tenido tiempo además de ver yo en ella ese amor por la lectura hubiese sido más motivador y hubiera cogido yo mismo placer por leer." (652)

7. Hermanos/as	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Mi hermana, porque se trata de la mayor aficionada de la familia.” (116) ▪ “Mis hermanos. Suelen ser la referencia.” (155) ▪ “Quizá algún hermano. Debido a que no leían cuando estábamos juntos, por lo que no me inculcaban la lectura.” (262) ▪ “Mi hermana. Por que es una figura a seguir en mi vida, y quizás si me hubiera ayudado a leer con más frecuencia, pues ahora me gustaría más leer.” (487) ▪ “Mis hermanos, son un referente ya que ellos siempre han leído y se nota la satisfacción que les produce y eso se transmite.” (582)
8. Pareja	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Mi pareja. Que desde que vivo con él, como a él le encanta tengo muchos libros en casa.” (372) ▪ “Mi pareja porque él siempre tiene un libro preparado cuando está acabando otro.” (385) ▪ “Mi pareja actual, puesto que dedicamos algún tiempo a la lectura compartida.” (391) ▪ “(...) actualmente mi pareja porque es una persona a la que le encanta leer.” (601) ▪ “Mi novio. Porque su forma de hacerme ver las cosas es muy diferente del resto.” (753)
9. Otros familiares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Mi abuela.” (79) ▪ “Mi tía, porque a ella le encanta leer y estudiar.” (281) ▪ “Mi madre o mi tía, en el ámbito familiar, porque son muy lectoras.” (390) ▪ “Mi abuelo por que siempre tenia alguna lectura en la mano.” (797) ▪ “Mi tía, porque le gusta mucho la lectura y podría haberme ayudado un poco más recomendándome libros.” (997)

<p>10. Familia en general</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Mi familia, pues al ser con ellos con quien paso la mayor parte del tiempo, podían haber mejorado en mí este aspecto.” (246) ▪ “Creo que la lectura está influenciada por todas las personas que te rodean pero en la infancia, el deseo por la lectura lo inculca, sobre todo, la familia.” (346) ▪ “Mi familia en general. Porque si veo eso todos los días en un ambiente tan común hubiese leído más de lo leído.” (421) ▪ “Mi familia, de no haber llevado desde chica un ritmo de vida tan “rápido” podría haberme aficionado antes y no en secundaria (ESO) cuando ya no tenía tiempo.” (543) ▪ “Mi familia, por temas laborales no se daba la ocasión de leer mucho en casa.” (674)
<p>11. Escuela</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “El colegio. Podría mandar que leyésemos libros divertidos.” (119) ▪ “Otro enfoque lector en la escuela. Porque no era constructiva y si, en ocasiones, inquisitiva.” (153) ▪ “Nosé... quizá en la escuela, utilizando estrategias, haciendola divertida...” (223) ▪ “Pienso que en la escuela, se debería fomentar la lectura pero no como algo impuesto, sino de libre elección y que el docente haga y sea un ejemplo a seguir.” (356) ▪ “Desde el colegio en primaria se podrían haber realizado más actividades de animación a la lectura luego en el instituto no obligar a los alumnos a leer obras complejas y hacer trabajos imposibles.” (650)

12. Otros

- “No ver tanta televisión puede ser la clave, yo antes leía mucho, he ido de más a menos.” (97)
- “Cualquiera de mi entorno infantil donde la lectura solo por placer no estaba bien considerada.” (383)
- “La bibliotecaria (...)” (529)
- “(...) la televisión ya que al dar importancia en la lectura cómo todos la vemos, leeríamos más (...)” (783)
- “Mi jefe, ofreciéndome menos días de trabajo 😊” (824)

Ejemplos de respuestas de la pregunta 10 del Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores

Tipo de lector (según Applegate y Applegate, 2004)

Codificación respuestas	Respuestas (sujeto)
1. Aletrados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Sin ejemplos.</i> ▪ Preg. 1: "No leí ningún libro." Preg. 2: "Poca, ya que la gran parte o casi en su totalidad de libros me han sido impuestos por el colegio, módulo o carrera." Preg. 8a (perfil lector): "No me gusta la lectura". Preg. 8b: "No me gusta, solo leo por obligación. Se ha convertido en algo obligatorio no de placer." (283) ▪ Preg. 1: "No leí nada." Preg. 2: "No encuentro placer en la lectura y cuando tengo tiempo prefiero salir a la calle o ver películas o series." Preg. 8a (perfil lector): "No me gusta la lectura." Preg. 8b: "No me siento cómoda leyendo porque soy muy activa y cuando leo pienso que estoy perdiendo el tiempo." (292)
2. Reacios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preg. 2: "No me agrada mucho leer." Preg. 8a (perfil lector): "No me gusta la lectura". Preg. 8b: "Porque no me gusta mucho leer, me pueden gustar los libros (sus títulos), pero no me atraen tanto como para leerlos, me aburro." (306) ▪ Preg. 1: "No he leído ningún libro". Preg. 2: "No me gusta nada leer. Me resulta aburrido, pero admiro a la gente que le gusta. Me parece muy enriquecedor." Preg. 8a (perfil lector): "No me gusta la lectura". Preg. 8b: "Me resulta aburrido. Prefiero emplear mi tiempo en otras actividades más dinámicas y entretenidas." (324) ▪ Preg. 1: "No lei nada." Preg. 2: "La verdad es que no me gusta leer y si lo hago es por obligación, me aburren los libros." Preg. 8a (perfil lector): "No me gusta la lectura". Preg. 8b: "No me gusta leer libros, pero suelo leer cuando algún profesor lo recomienda." (819)

3. Indiferentes

-
- Preg. 1: "No leí nada. Suelo leer libros que mandan en la carrera o relacionado con mis gustos." Preg. 2: "No me disgusta leer, pero sinceramente, en mi tiempo libre encuentro más interesantes otras actividades. Lo suelo dejar como última opción. Llevo dos semanas cambiando este hábito, estoy leyendo: *El síndrome de Peter Pan*. Preg. 8a (perfil lector): "Ocasional". Preg. 8b: "Suelo leer muy de vez en cuando, me tiene que gustar mucho el libro." (158)
 - Preg. 1: "Leí por placer: *13 escalones para ir a dormir. Walking dead*." Preg. 2: "La lectura no es una cosa que me apasione, simplemente leo libros que me parezcan interesantes." Preg. 8a (perfil lector): "Ocasional". Preg. 8b: "No es que me encante leer, pero cuando tengo un rato libre suelo ponerme a leer." (164)
 - Preg. 1: "*Leí Metro 2033*, de un autor ruso. Leí por placer." Preg. 2: "No suelo leer libros pero sí artículos y periódicos en general por lo tanto, de 1 a 10, 5." Preg. 8a (perfil lector): "Ocasional". Preg. 8b: "No suelo leer libros pero sí artículos y periódicos." (181)
 - Preg. 1: "*Perdona si te llamo amor*. Sí, por placer. Federico Moccia." Preg. 2: "Poco, si leo por placer es normalmente porque he visto la película." Preg. 8a (perfil lector): "Ocasional". Preg. 8b: "No suelo leer mucho, sólo libros que me llamen mucho la atención." (462)
 - Preg. 1: "*Este verano leí 50 sombras de Grey, 50 sombras encadenadas y 50 sombras liberadas*." Preg. 2: "Me gusta leer de vez en cuando, según el libro, pero la verdad es que no suelo leer mucho." Preg. 8a (perfil lector): "Ocasional". Preg. 8b: "No suelo leer, a no ser que me recomienden un libro muy muy bueno." (750)
-

4. Apreciativos

- Preg. 1: “*La décima sinfonía. Once minutos* (Paulo Coelho).” Preg. 2: “Pienso que leer aporta muchas cosas, pero sobre todo te enriquece como persona.” Preg. 8a (perfil lector): “De vacaciones”. Preg. 8b: Normalmente ando muy saturada, por lo que cuando tengo más tiempo es cuando leo.” (142)
- Preg. 1: *Inferno*, Dan Brown. Todo fue por placer.” Preg. 2: La asocio con un alto nivel de satisfacción, pues leo para evadirme, por gusto.” Preg. 8a (perfil lector): “Empedernido”. Preg. 8b: “Siempre que puedo leo y cuando estoy ocupada intento buscar un hueco.” (182)
- Preg. 1: “Novelas de ficción, acción y romanticismo como *Cazadores de sombras, Atada a ti*. Sylvia Day, Cassandra Clare.” Preg. 2: “Me gusta leer porque la lectura me evade de la realidad y por unos instantes centro la mente en temas que me fascinan, es como una droga que le da a mi mente lo que le gusta y quiere por unos instantes.” Preg. 8a (perfil lector): “Habitual”. Preg. 8b: “Leo en tiempos de poco trabajo y fuera de época de exámenes.” (225)
- Preg. 1: “*La sombra del viento. El alquimista. Que la muerte te acompañe*. Por placer.” Preg. 2: Me satisface leer, ya que aprendes y cuando se habla de esos libros, puedo dar mi opinión.” Preg. 8a (perfil lector): “Habitual”. Preg. 8b: “No tengo una obsesión con la lectura pero me gusta leer. Leo a mi ritmo (intento diariamente) y cuando acabo un libro, comienzo otro.” (749).
- Preg. 1: “Los dos primeros libros de la trilogía del Baztán de Dolores Redondo: 1- *El guardián invisible* y 2- *El legado de los huesos*.” Preg. 2: “Me satisface leer libros que quiero leer y no me obligan a ello. Me gusta porque te enriqueces mucho a nivel personal y social.” Preg. 8a (perfil lector): “Habitual”. Preg. 8b: “Habitual porque yo leo cuando me apetece y algo que me apetezca realmente. Si me tiro un tiempo sin leer, luego retomo otro libro con muchas ganas.” (1194)

5. Monotemáticos

- Preg. 1: "*Tres metros sobre el cielo. Tengo ganas de ti. Perdona pero quiero casarme contigo. Perdona si te llamo amor.* Federico Moccia. Todos los que leo suele ser por placer." Preg. 2: "Siento mucha satisfacción, pues leo lo que quiero y lo que me gusta." Preg. 8a (perfil lector): "De vacaciones". Preg. 8b: "Pues leo sobre todo en vacaciones, que es cuando tengo más tiempo." (177)
- Preg. 1: Me gustan mucho los libros, generalmente literatura fantástica y de ficción. He leído muchas "sagas", *Harry Potter, Crepusculo, cazadores de sombras, oscuros, el señor de los anillos, canción de hielo y fuego, el hobbit, las crónicas de narnia...*" Preg. 2: "muchas, desde pequeño me han enseñado a amar los libros y para mi es mucho mas satisfactorio que ver una película, por ejemplo, ya que todo se produce según mis parámetros de imaginación y eso hace que sea divertido y satisfactorio." Preg. 8a (perfil lector): "Empedernido/a". Preg. 8b: Me encanta la lectura, procuro leerme un libro al menos cada semana y siempre llevo uno encima (esperando juntar dinero para un e-book." (236)
- Preg. 1: "Algunas libros de la saga de Carlos Ruiz Zafón. *El príncipe de la niebla. Marina. El palacio de medianoche.* Sí porque me encanta este escritor y sus libros." Preg. 2: Me gusta y me siento satisfecha pero sólo cuando leo libros que me gustan y que elijo por propio interés. Porque son mis pensamientos." Preg. 8a (perfil lector): "Habitual". Preg. 8b: "Me considero habitual porque siempre que puedo comienzo una nueva lectura." (257)
- Preg. 1: "Leí muchos libros. La trilogía de *50 sombras de Grey* de E.L. James. La trilogía *Pídeme lo que quieras*, de Megan Maxwell. La colección *Cien facetas del Sr. Diomands*, de Emma Green. La colección *Suya, cuerpo y alma* de Olivia Dean. *Lámame bombón*, de Megan Maxwell. *Olvidé olvidarte*, de Megan Maxwell." Preg. 2: "Me da mucha tranquilidad leer. Me encanta leer, sobre todo novelas de amor, en las que siempre hay dificultades. Me gusta sentirme identificada con la protagonista y me encanta adentrarme en la historia, como si la protagonista fuera yo." Preg. 8a (perfil lector): "Empedernido/a". Preg. 8b: "Me encanta leer, pero solo un género." (294)
- Preg. 1: "*Juego de Tronos* (George R.R. Martin), *The Walking Dead* (Robert Kirkman). Leía múltiples comics por placer el verano pasado." Preg. 2: "En mi caso me gusta leer fantasía y comics de acción y superhéroes porque me evade y me gusta, además me entretiene mucho, lo que me da mucha satisfacción." Preg. 8a (perfil lector): "Habitual". Preg. 8b: "Soy un lector habitual ya que continuamente sacan comics que me gusten y por tanto los leo habitualmente." (811)

Ejemplos de respuestas de las preguntas 1, 2 y 8 del Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores

CUESTIONARIO DE COMPETENCIA LECTORA

Estrategias de resolución de dificultades de comprensión

<i>Codificación respuestas</i>	<i>Respuestas (sujeto)</i>
1. Fijarme en el contexto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Intentar conocer el significado a través del contexto." (124) ▪ "Leer el contexto para intentar averiguar el sentido de la palabra." (173) ▪ "Intento llegar a entenderlo mediante el contexto." (227) ▪ "Leo el texto completo, o el párrafo y lo asocio al contexto." (255) ▪ "Suponer lo que quiere decir por el contexto." (681) ▪ Intento darle sentido a la palabra, frase u oración que no he entendido por el contexto." (1190)
2. Leerlo con detenimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Volverlo a leer detenidamente, y pararme en las palabras que no entiendo, para ver de qué se trata." (95) ▪ "Hago una lectura más lenta y reflexiva." (102) ▪ "Leerlo de nuevo, más despacio." (213) ▪ "Normalmente suelo releer el texto utilizando un ritmo más lento de lectura." (672) ▪ "Volver a leerlo pausadamente." (732)
3. Releerlo una o varias veces más	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Releer lo que no entiendo." (78) ▪ "Leerlas tantas veces como sea necesario." (130) ▪ "Si es una frase o párrafo vuelvo a leerlo." (182) ▪ "Volver a leerlo hasta que lo comprendo." (195) ▪ "Releer lo que no he entendido." (545)

4. Buscar en el diccionario, manuales, enciclopedias... en formato papel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Buscar en el diccionario la palabra que no entiendes." (85) ▪ "Buscar definición de las palabras desconocidas para ampliar mi vocabulario." (121) ▪ "Buscar en el diccionario, aquellos términos que no entiendo." (143) ▪ "Como suelen ser palabras las que hacen que no entienda algo, las busco en el diccionario." (240) ▪ "Abrir la RAE y consultar."(1208)
5. Buscar sinónimos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Buscar palabras sinónimas." (137) ▪ "Utilización del diccionario, bien de sinónimos y antónimos, bien de definiciones." (228) ▪ "(...) búscar sinónimos." (538) ▪ "También busco sinónimo de palabras." (684) ▪ "(...) buscar sinónimos." (1199)
6. Buscar en internet	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Buscar en internet." (138) ▪ "Consulta la RAE en internet." (167) ▪ "Buscar el significado en Google." (170) ▪ "Lo que siempre hago es buscar en Internet (siempre leo con el móvil cerca) alguna palabra que no comprenda, o un tema que desconozca o la historia o referencias de aquello que más me interese." (641) ▪ "Buscar en el diccionario del móvil." (1202)
7. Preguntar a profesores o especialistas en la materia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Preguntar a un profesor o a alguien que entienda del tema." (189) ▪ "Si esto no funciona se lo pregunto directamente al profesor/a." (492) ▪ "Preguntar a un (...) docente que significa."(646) ▪ "(...) preguntar a expertos en esa materia o aspecto." (1181) ▪ "(...) preguntar a (...) docentes." (1202)

<p>8. Preguntar a compañeros/amigos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Preguntar al (...) compañero”(215) ▪ “Consultar a un amigo.” (232) ▪ “Preguntarle a compañeros.”(262) ▪ “Preguntar a mis compañeros/as.” (694) ▪ “ Preguntar mis dudas a compañero/as (...)” (1210)
<p>9. Preguntar a familiares</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Pregunto a mis padres, que la verdad, hasta el momento han sabido responderme a todo.” (154) ▪ “(...) si es una frase o párrafo pregunto a alguien (mi padre, madre, novio...). Depende de la temática del texto.” (192) ▪ “Preguntarles a mis padres.” (381) ▪ “Consulto a mi familia.” (386) ▪ “Preguntar a (...) familiares.” (1212)
<p>10. Preguntar a alguien (sin especificar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Acudo a alguien a que me explique que significa.” (169) ▪ “Pregunto a alguien.” (177) ▪ “ En algunas ocasiones pregunto a otras personas si entienden el significado y si me lo pueden explicar.” (680) ▪ “ Preguntar a alguien cercano.” (1187) ▪ “Pregunto a alguien.” (1226)
<p>11. Leerlo en voz alta</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Releer el parrafo o frase que no entiendo en voz alta.” (552) ▪ “ (...) leerlo en voz alta.” (576) ▪ “ (...) leer en voz alta.” (678) ▪ “Intento leerlo en voz alta para comprenderlo mejor.” (689) ▪ “Por otra parte lo leo en voz alta.” (1198)
<p>12. Entender el significado global</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “(...) sacar el significado global...” (369) ▪ “(...) intento entender el sentido global de un párrafo.” (645) ▪ “(...) entenderlo de forma global.” (675) ▪ “Hacer una lectura global.” (734) ▪ “Seguir leyendo para intentar conseguir el significado global.”(1201)

13. Intentar que no haya ruido, tranquilizarme, concentrarme, eliminar distracciones, descansar, dejarlo para otro día...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "(...) lo dejo y lo retomo en otro momento." (134) ▪ "(...) intentar prestar más atención, descansar un poco y retomarlo, etc." (252) ▪ "Eliminar todo sonido y estar en silencio leyendolo detenidamente." (578) ▪ "Vuelvo a leerlo de nuevo despacio y con el foco de atención puesto en el texto." (742) ▪ "(...) releerlo varias veces concentrandome." (1206)
14. Subrayar palabras clave	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "También remarco y subrayo palabras clave." (499) ▪ "Resaltar palabras clave." (513) ▪ "Subrayar textos." (539) ▪ "Copiar palabras clave." (640) ▪ "Subrayar palabras claves." (297)
15. Reescribirlo, dividir la oración, escribirlo con mis propias palabras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Reordenar la oración o dividirla en menores unidades de sentido." (108) ▪ "(...) si es necesario, parafraseo." (566) ▪ "(...) trato de explicarlo con mis palabras." (650) ▪ "Si es un largo párrafo lo que no entiendo, puedo descomponerlo en partes más pequeñas (...)" (675) ▪ "Suelo desmenuzar el contenido con el fin de entender las diferentes partes." (746)
16. Hacer un esquema o mapa conceptual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Me elaboro un esquema conceptual detallando los aspectos o contenidos que encuentro difícil." (98) ▪ "(...) hacer esquemas." (136) ▪ "Hacer un esquema." (520) ▪ "Realizar un mapa conceptual." (632) ▪ "Hacer (...) esquemas o mapas conceptuales." (770)

17. Leer el texto hasta el final, seguir leyendo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Pues seguir leyendo para ver si con el resto de oraciones o párrafos consigo entender lo que desconocía.” (198) ▪ “Sigo leyendo para saber de que va el texto.” (451) ▪ “Intento sacar el significado al seguir leyendo el texto.” (699) ▪ “Seguir leyendo un poco más por si saco el contexto y lo llego a comprender.”(1203) ▪ “ Leer el texto completo, contextualizar.”(1214)
18. Sacar ideas principales y secundarias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Sacar ideas principales y secundarias.” (297) ▪ “(...) extracción de las ideas más importantes.” (331) ▪ “Si se trata de un párrafo (...) saco las ideas principales para comprender mejor lo que quiere decir.” (585) ▪ “ También observo de si se trata de algo fundamental (idea principal) o se trata de algo secundario.” (683) ▪ “Escoger la información relevante y aislarla del párrafo.” (709)
19. Resumir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “El uso de resúmenes (...) me ayuda a entender mejor aquellas dificultades que pueda encontrarme.” (331) ▪ “Hago resúmenes.” (570) ▪ “Hacerme resúmenes de las lecturas.” (607) ▪ “(...) intentando resumir la idea.” (640) ▪ “(...) hacer un resumen.” (650)
20. Ir al principio del texto o al punto donde encontré la dificultad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Lo que más suelo hacer es volver atras y releer la parte que sé que no he entendido bien (...)” (175) ▪ “Ir al principio del texto para entenderlo.” (375) ▪ “Leo desde dónde empecé a tener dificultad.” (379) ▪ “Releer de nuevo desde considero que es necesario.” (640) ▪ “Volver al punto donde encontré el problema.” (662)

21. Sacar distintas interpretaciones de su posible significado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "(...) intentar intuir su significado." (159) ▪ "Sacar diferentes interpretaciones de su posible significado." (376) ▪ "Voy para atrás y luego para adelante y lo saco por (...) lógica." (730)
22. Acudir a las acotaciones, notas a pie de página, explicaciones, imágenes, tablas...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Acudir a las acotaciones." (125) ▪ "Leer, si se te da, la explicación en el margen de abajo." (265) ▪ "También suelo (...) basarme en imágenes o títulos que faciliten mi comprensión." (683)
23. Hacer dibujos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Hacer dibujos." (501)
24. Buscar otros textos que se refieran a lo mismo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Busco en otros libros que estén mejor explicados." (241) ▪ "Suelo buscar las palabras, ideas o conceptos en otras fuentes para entender mejor la lectura. Intento contrastar, soy muy curiosa y no me gusta quedarme con alguna duda." (499) ▪ "Si aún así, sigo sin entender el texto, busco otros textos que se refieran a lo mismo." (672) ▪ "Buscar información de otras fuentes para entender lo que estoy leyendo." (710) ▪ "Leer cosas relacionadas, buscar otras fuentes (...)" (1181)
25. Otros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "(...) hago una pequeña pausa para explicarme a mi misma lo que he entendido (...)" (175) ▪ "Pensar en lo que ya sabes acerca del tema." (276) ▪ "Algunas palabras muy técnicas." (281) ▪ "Cuando el lenguaje es científico o muy específico." (320) ▪ "(...) tomo notas para entenderlo." (1198)

Ejemplos de respuestas de la pregunta 4 del Cuestionario de Competencia Lectora

ANEXO III
ANÁLISIS DE VARIANZA UNIVARIANTE (ANOVA)
DEL TEST *CLU*_{ni}

VARIABLE DEPENDIENTE: TOTAL PRUEBA**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Grado en Educación Infantil	449
	2	Grado en Educación Primaria	387
Curso	1	1º	268
	2	2º	80
	3	3º	90
	4	4º	398
Sexo	1	Hombre	138
	2	Mujer	698

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Total prueba CLUNI

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	788,593(a)	12	65,716	5,767	,000	,078
Intersección	28840,124	1	28840,124	2530,933	,000	,755
Grado	28,594	1	28,594	2,509	,114	,003
Curso	174,984	3	58,328	5,119	,002	,018
Q01_sexo	213,819	1	213,819	18,764	,000	,022
Grado * Curso	39,934	3	13,311	1,168	,321	,004
Grado * Q01_sexo	93,241	1	93,241	8,183	,004	,010
Curso * Q01_sexo	107,478	3	35,826	3,144	,025	,011
Error	9378,130	823	11,395			
Total	226686,000	836				
Total corregida	10166,722	835				

a R cuadrado = ,078 (R cuadrado corregida = ,064)

Medias marginales estimadas

1. Grado

Variable dependiente: Total prueba CLUNI

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	17,520	,641	16,261	18,779
Grado en Educación Primaria	16,467	,194	16,086	16,848

2. Curso

Variable dependiente: Total prueba CLUNI

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	15,971	,348	15,288	16,655
2º	16,986	,941	15,139	18,833
3º	17,686	,545	16,616	18,757
4º	17,329	,284	16,771	17,887

3. Sexo

Variable dependiente: Total prueba CLUNI

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	18,129	,548	17,054	19,205
Mujer	15,857	,256	15,354	16,360

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Total prueba CLUNI

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	1º	16,134	,567	15,022	17,247
	2º	18,599	1,804	15,057	22,140
	3º	17,632	,904	15,856	19,407
	4º	17,714	,460	16,811	18,617
Grado en Educación Primaria	1º	15,808	,346	15,129	16,488
	2º	15,373	,412	14,564	16,182
	3º	17,741	,463	16,831	18,651
	4º	16,944	,307	16,343	17,546

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Total prueba CLUNI

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	16,512	,672	15,193	17,831
	Mujer	15,430	,243	14,952	15,908
2º	Hombre	18,389	1,209	16,017	20,761
	Mujer	15,583	,876	13,863	17,304
3º	Hombre	19,679	,952	17,810	21,548
	Mujer	15,693	,427	14,856	16,531
4º	Hombre	17,937	,538	16,881	18,993
	Mujer	16,721	,201	16,327	17,115

6. Grado * Sexo

Variable dependiente: Total prueba CLUNI

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	Hombre	19,352	1,022	17,346	21,358
	Mujer	15,687	,464	14,776	16,598
Grado en Educación Primaria	Hombre	16,907	,322	16,274	17,539
	Mujer	16,027	,216	15,604	16,450

VARIABLE DEPENDIENTE: VALORACIÓN DE LA DIFICULTAD**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Grado en Educación Infantil	449
	2	Grado en Educación Primaria	387
Curso	1	1º	268
	2	2º	80
	3	3º	90
	4	4º	398
Sexo	1	Hombre	138
	2	Mujer	698

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Valoración dificultad

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	80,426(a)	12	6,702	3,131	,000	,044
Intersección	2942,640	1	2942,640	1374,846	,000	,626
Grado	12,164	1	12,164	5,683	,017	,007
Curso	33,742	3	11,247	5,255	,001	,019
Q01_sexo	9,816	1	9,816	4,586	,033	,006
Grado * Curso	31,274	3	10,425	4,871	,002	,017
Grado * Q01_sexo	,207	1	,207	,097	,756	,000
Curso * Q01_sexo	6,071	3	2,024	,946	,418	,003
Error	1761,501	823	2,140			
Total	31180,750	836				
Total corregida	1841,927	835				

a R cuadrado = ,044 (R cuadrado corregida = ,030)

Medias marginales estimadas

1. Grado

Variable dependiente: Valoración dificultad

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	5,085	,278	4,539	5,630
Grado en Educación Primaria	5,771	,084	5,606	5,937

2. Curso

Variable dependiente: Valoración dificultad

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	5,906	,151	5,610	6,202
2º	4,915	,408	4,114	5,715
3º	5,071	,236	4,607	5,535
4º	5,820	,123	5,578	6,062

3. Sexo

Variable dependiente: Valoración dificultad

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	5,185	,237	4,719	5,651
Mujer	5,671	,111	5,454	5,889

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Valoración dificultad

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	1º	6,044	,246	5,562	6,526
	2º	3,663	,782	2,128	5,197
	3º	4,952	,392	4,183	5,721
	4º	5,680	,199	5,289	6,072
Grado en Educación Primaria	1º	5,769	,150	5,474	6,063
	2º	6,167	,179	5,816	6,517
	3º	5,191	,201	4,796	5,585
	4º	5,960	,133	5,699	6,220

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Valoración dificultad

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	5,809	,291	5,237	6,380
	Mujer	6,004	,105	5,797	6,211
2º	Hombre	4,735	,524	3,707	5,763
	Mujer	5,094	,380	4,349	5,840
3º	Hombre	4,574	,413	3,765	5,384
	Mujer	5,568	,185	5,205	5,931
4º	Hombre	5,620	,233	5,162	6,078
	Mujer	6,020	,087	5,849	6,191

6. Grado * Sexo

Variable dependiente: Valoración dificultad

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	Hombre	4,808	,443	3,939	5,678
	Mujer	5,361	,201	4,966	5,756
Grado en Educación Primaria	Hombre	5,561	,140	5,287	5,835
	Mujer	5,982	,093	5,799	6,165

VARIABLE DEPENDIENTE: COMPRENSIÓN SUPERFICIAL**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Grado en Educación Infantil	449
	2	Grado en Educación Primaria	387
Curso	1	1º	268
	2	2º	80
	3	3º	90
	4	4º	398
Sexo	1	Hombre	138
	2	Mujer	698

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Comprensión superficial

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	355,586(a)	12	29,632	6,501	,000	,087
Intersección	9792,061	1	9792,061	2148,344	,000	,723
Grado	19,382	1	19,382	4,252	,040	,005
Curso	51,546	3	17,182	3,770	,011	,014
Q01_sexo	80,785	1	80,785	17,724	,000	,021
Grado * Curso	34,903	3	11,634	2,553	,054	,009
Grado * Q01_sexo	39,815	1	39,815	8,735	,003	,011
Curso * Q01_sexo	55,327	3	18,442	4,046	,007	,015
Error	3751,199	823	4,558			
Total	77106,000	836				
Total corregida	4106,785	835				

a. R cuadrado = ,087 (R cuadrado corregida = ,073)

Medias marginales estimadas

1. Grado

Variable dependiente: Comprensión superficial

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	10,335	,406	9,539	11,131
Grado en Educación Primaria	9,468	,123	9,227	9,709

2. Curso

Variable dependiente: Comprensión superficial

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	9,322	,220	8,890	9,755
2º	10,465	,595	9,297	11,633
3º	9,732	,345	9,055	10,409
4º	10,088	,180	9,735	10,441

3. Sexo

Variable dependiente: Comprensión superficial

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	10,600	,347	9,920	11,280
Mujer	9,203	,162	8,885	9,521

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Comprensión superficial

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	1º	9,538	,358	8,835	10,242
	2º	11,964	1,141	9,724	14,204
	3º	9,546	,572	8,423	10,668
	4º	10,293	,291	9,722	10,864
Grado en Educación Primaria	1º	9,107	,219	8,677	9,536
	2º	8,966	,261	8,454	9,477
	3º	9,918	,293	9,342	10,493
	4º	9,883	,194	9,502	10,264

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Comprensión superficial

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	9,811	,425	8,977	10,646
	Mujer	8,833	,154	8,531	9,135
2º	Hombre	11,474	,764	9,974	12,974
	Mujer	9,456	,554	8,368	10,544
3º	Hombre	10,872	,602	9,690	12,054
	Mujer	8,591	,270	8,062	9,121
4º	Hombre	10,243	,340	9,575	10,911
	Mujer	9,933	,127	9,684	10,182

6. Grado * Sexo

Variable dependiente: Comprensión superficial

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	Hombre	11,488	,646	10,220	12,757
	Mujer	9,182	,294	8,606	9,758
Grado en Educación Primaria	Hombre	9,712	,204	9,312	10,112
	Mujer	9,225	,136	8,957	9,492

VARIABLE DEPENDIENTE: COMPRENSIÓN PROFUNDA Y CRÍTICA**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Grado en Educación Infantil	449
	2	Grado en Educación Primaria	387
Curso	1	1º	268
	2	2º	80
	3	3º	90
	4	4º	398
Sexo	1	Hombre	138
	2	Mujer	698

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Comprensión profunda y crítica

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	154,931(a)	12	12,911	3,800	,000	,053
Intersección	5056,533	1	5056,533	1488,359	,000	,644
Grado	1,313	1	1,313	,387	,534	,000
Curso	63,790	3	21,263	6,259	,000	,022
Q01_sexo	34,139	1	34,139	10,048	,002	,012
Grado * Curso	6,539	3	2,180	,642	,588	,002
Grado * Q01_sexo	13,409	1	13,409	3,947	,047	,005
Curso * Q01_sexo	25,216	3	8,405	2,474	,060	,009
Error	2796,050	823	3,397			
Total	41244,000	836				
Total corregida	2950,981	835				

a. R cuadrado = ,053 (R cuadrado corregida = ,039)

Medias marginales estimadas

1. Grado

Variable dependiente: Comprensión profunda y crítica

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	7,228	,350	6,541	7,916
Grado en Educación Primaria	7,003	,106	6,795	7,211

2. Curso

Variable dependiente: Comprensión profunda y crítica

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	6,690	,190	6,317	7,063
2º	6,544	,514	5,536	7,552
3º	7,930	,298	7,346	8,514
4º	7,298	,155	6,993	7,602

3. Sexo

Variable dependiente: Comprensión profunda y crítica

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	7,569	,299	6,982	8,157
Mujer	6,661	,140	6,387	6,936

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Comprensión profunda y crítica

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	1º	6,667	,309	6,059	7,274
	2º	6,700	,985	4,766	8,634
	3º	8,043	,494	7,074	9,012
	4º	7,503	,251	7,010	7,996
Grado en Educación Primaria	1º	6,714	,189	6,343	7,085
	2º	6,388	,225	5,946	6,829
	3º	7,817	,253	7,320	8,314
	4º	7,092	,167	6,763	7,420

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Comprensión profunda y crítica

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	6,742	,367	6,022	7,463
	Mujer	6,638	,133	6,377	6,899
2º	Hombre	6,980	,660	5,685	8,275
	Mujer	6,108	,479	5,169	7,047
3º	Hombre	8,758	,520	7,738	9,779
	Mujer	7,102	,233	6,644	7,559
4º	Hombre	7,797	,294	7,220	8,374
	Mujer	6,798	,110	6,583	7,014

6. Grado * Sexo

Variable dependiente: Comprensión profunda y crítica

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	Hombre	7,946	,558	6,851	9,042
	Mujer	6,510	,253	6,013	7,008
Grado en Educación Primaria	Hombre	7,193	,176	6,847	7,538
	Mujer	6,813	,118	6,582	7,044

VARIABLE DEPENDIENTE: TEXTOS INSTRUCTIVOS**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Grado en Educación Infantil	449
	2	Grado en Educación Primaria	387
Curso	1	1º	268
	2	2º	80
	3	3º	90
	4	4º	398
Sexo	1	Hombre	138
	2	Mujer	698

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos instructivos

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	91,847(a)	12	7,654	3,718	,000	,051
Intersección	3456,798	1	3456,798	1679,263	,000	,671
Grado	,478	1	,478	,232	,630	,000
Curso	6,586	3	2,195	1,066	,363	,004
Q01_sexo	18,640	1	18,640	9,055	,003	,011
Grado * Curso	16,680	3	5,560	2,701	,045	,010
Grado * Q01_sexo	9,155	1	9,155	4,447	,035	,005
Curso * Q01_sexo	13,142	3	4,381	2,128	,095	,008
Error	1694,163	823	2,059			
Total	28480,000	836				
Total corregida	1786,010	835				

a. R cuadrado = ,051 (R cuadrado corregida = ,038)

VARIABLE DEPENDIENTE: TEXTOS INSTRUCTIVOS**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Grado en Educación Infantil	449
	2	Grado en Educación Primaria	387
Curso	1	1º	268
	2	2º	80
	3	3º	90
	4	4º	398
Sexo	1	Hombre	138
	2	Mujer	698

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos instructivos

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	91,847(a)	12	7,654	3,718	,000	,051
Intersección	3456,798	1	3456,798	1679,263	,000	,671
Grado	,478	1	,478	,232	,630	,000
Curso	6,586	3	2,195	1,066	,363	,004
Q01_sexo	18,640	1	18,640	9,055	,003	,011
Grado * Curso	16,680	3	5,560	2,701	,045	,010
Grado * Q01_sexo	9,155	1	9,155	4,447	,035	,005
Curso * Q01_sexo	13,142	3	4,381	2,128	,095	,008
Error	1694,163	823	2,059			
Total	28480,000	836				
Total corregida	1786,010	835				

a. R cuadrado = ,051 (R cuadrado corregida = ,038)

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Textos instructivos

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	1º	5,828	,241	5,356	6,301
	2º	6,468	,767	4,963	7,973
	3º	5,563	,384	4,809	6,318
	4º	5,945	,196	5,561	6,329
Grado en Educación Primaria	1º	5,527	,147	5,238	5,816
	2º	5,478	,175	5,134	5,822
	3º	6,279	,197	5,893	6,666
	4º	5,976	,130	5,721	6,232

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos instructivos

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	5,920	,286	5,360	6,481
	Mujer	5,435	,103	5,232	5,638
2º	Hombre	6,473	,514	5,465	7,482
	Mujer	5,473	,372	4,742	6,204
3º	Hombre	6,454	,405	5,659	7,248
	Mujer	5,389	,181	5,033	5,745
4º	Hombre	6,027	,229	5,579	6,476
	Mujer	5,894	,085	5,727	6,062

6. Grado * Sexo

Variable dependiente: Textos instructivos

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	Hombre	6,505	,434	5,652	7,357
	Mujer	5,398	,197	5,010	5,785
Grado en Educación Primaria	Hombre	5,932	,137	5,664	6,201
	Mujer	5,698	,092	5,518	5,878

VARIABLE DEPENDIENTE: TEXTO NARRATIVO**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Grado en Educación Infantil	449
	2	Grado en Educación Primaria	387
Curso	1	1º	268
	2	2º	80
	3	3º	90
	4	4º	398
Sexo	1	Hombre	138
	2	Mujer	698

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Texto narrativo

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	38,651 (a)	12	3,221	2,869	,001	,040
Intersección	534,967	1	534,967	476,568	,000	,367
Grado	,363	1	,363	,323	,570	,000
Curso	15,013	3	5,004	4,458	,004	,016
Q01_sexo	7,462	1	7,462	6,647	,010	,008
Grado * Curso	7,236	3	2,412	2,149	,093	,008
Grado * Q01_sexo	2,725	1	2,725	2,428	,120	,003
Curso * Q01_sexo	8,625	3	2,875	2,561	,054	,009
Error	923,852	823	1,123			
Total	4916,000	836				
Total corregida	962,502	835				

a. R cuadrado = ,040 (R cuadrado corregida = ,026)

Medias marginales estimadas

1. Grado

Variable dependiente: Texto narrativo

Grado	Intervalo de confianza al 95%.			
	Media	Error típ.	Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	2,374	,201	1,979	2,769
Grado en Educación Primaria	2,255	,061	2,136	2,375

2. Curso

Variable dependiente: Texto narrativo

Curso	Intervalo de confianza al 95%.			
	Media	Error típ.	Límite inferior	Límite superior
1º	2,114	,109	1,899	2,328
2º	2,034	,295	1,454	2,614
3º	2,643	,171	2,307	2,979
4º	2,467	,089	2,292	2,642

3. Sexo

Variable dependiente: Texto narrativo

Sexo	Intervalo de confianza al 95%.			
	Media	Error típ.	Límite inferior	Límite superior
Hombre	2,527	,172	2,189	2,864
Mujer	2,102	,080	1,944	2,260

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Texto narrativo

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	1º	2,004	,178	1,655	2,354
	2º	2,097	,566	,985	3,208
	3º	2,819	,284	2,262	3,377
	4º	2,574	,144	2,291	2,858
Grado en Educación Primaria	1º	2,223	,109	2,010	2,436
	2º	1,971	,129	1,718	2,225
	3º	2,466	,145	2,181	2,752
	4º	2,360	,096	2,171	2,549

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Texto narrativo

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,083	,211	1,669	2,497
	Mujer	2,145	,076	1,995	2,295
2º	Hombre	2,262	,379	1,517	3,006
	Mujer	1,806	,275	1,266	2,346
3º	Hombre	3,054	,299	2,467	3,641
	Mujer	2,232	,134	1,969	2,494
4º	Hombre	2,708	,169	2,377	3,040
	Mujer	2,226	,063	2,102	2,350

6. Grado * Sexo

Variable dependiente: Texto narrativo

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	Hombre	2,705	,321	2,075	3,335
	Mujer	2,042	,146	1,757	2,328
Grado en Educación Primaria	Hombre	2,348	,101	2,150	2,547
	Mujer	2,162	,068	2,029	2,295

VARIABLE DEPENDIENTE: TEXTOS EXPOSITIVOS**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Grado en Educación Infantil	449
	2	Grado en Educación Primaria	387
Curso	1	1º	268
	2	2º	80
	3	3º	90
	4	4º	398
Sexo	1	Hombre	138
	2	Mujer	698

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos expositivos

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	67,340(a)	12	5,612	2,841	,001	,040
Intersección	3846,306	1	3846,306	1947,033	,000	,703
Grado	10,365	1	10,365	5,247	,022	,006
Curso	14,477	3	4,826	2,443	,063	,009
Q01_sex0	19,258	1	19,258	9,749	,002	,012
Grado * Curso	13,389	3	4,463	2,259	,080	,008
Grado * Q01_sex0	8,558	1	8,558	4,332	,038	,005
Curso * Q01_sex0	14,154	3	4,718	2,388	,068	,009
Error	1625,812	823	1,975			
Total	30051,000	836				
Total corregida	1693,152	835				

a R cuadrado = ,040 (R cuadrado corregida = ,026)

Medias marginales estimadas

1. Grado

Variable dependiente: Textos expositivos

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	6,523	,267	5,999	7,047
Grado en Educación Primaria	5,889	,081	5,730	6,047

2. Curso

Variable dependiente: Textos expositivos

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	5,838	,145	5,554	6,123
2º	6,486	,392	5,717	7,255
3º	6,403	,227	5,957	6,848
4º	6,096	,118	5,864	6,329

3. Sexo

Variable dependiente: Textos expositivos

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	6,547	,228	6,099	6,995
Mujer	5,865	,107	5,655	6,074

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Textos expositivos

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	1º	5,859	,236	5,396	6,322
	2º	7,435	,751	5,960	8,909
	3º	6,513	,377	5,774	7,252
	4º	6,284	,192	5,909	6,660
Grado en Educación Primaria	1º	5,817	,144	5,534	6,100
	2º	5,537	,172	5,200	5,874
	3º	6,293	,193	5,914	6,671
	4º	5,908	,128	5,658	6,159

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos expositivos

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	5,986	,280	5,436	6,535
	Mujer	5,691	,101	5,492	5,889
2º	Hombre	6,960	,503	5,972	7,947
	Mujer	6,012	,365	5,296	6,728
3º	Hombre	7,024	,396	6,246	7,802
	Mujer	5,781	,178	5,433	6,130
4º	Hombre	6,218	,224	5,778	6,658
	Mujer	5,975	,084	5,811	6,139

6. Grado * Sexo

Variable dependiente: Textos expositivos

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	Hombre	7,075	,426	6,239	7,910
	Mujer	5,971	,193	5,592	6,350
Grado en Educación Primaria	Hombre	6,019	,134	5,756	6,282
	Mujer	5,759	,090	5,583	5,935

VARIABLE DEPENDIENTE: TEXTO ARGUMENTATIVO**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Grado en Educación Infantil	449
	2	Grado en Educación Primaria	387
Curso	1	1º	268
	2	2º	80
	3	3º	90
	4	4º	398
Sexo	1	Hombre	138
	2	Mujer	698

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Texto argumentativo

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	51,742(a)	12	4,312	3,727	,000	,052
Intersección	682,342	1	682,342	589,814	,000	,417
Grado	1,072	1	1,072	,926	,336	,001
Curso	17,744	3	5,915	5,113	,002	,018
Q01_sexo	11,516	1	11,516	9,954	,002	,012
Grado * Curso	1,038	3	,346	,299	,826	,001
Grado * Q01_sexo	5,617	1	5,617	4,855	,028	,006
Curso * Q01_sexo	1,888	3	,629	,544	,652	,002
Error	952,109	823	1,157			
Total	6075,000	836				
Total corregida	1003,850	835				

a. R cuadrado = ,052 (R cuadrado corregida = ,038)

Medias marginales estimadas

1. Grado

Variable dependiente: Texto argumentativo

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	2,716	,204	2,315	3,117
Grado en Educación Primaria	2,512	,062	2,391	2,633

2. Curso

Variable dependiente: Texto argumentativo

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,383	,111	2,165	2,601
2º	2,516	,300	1,927	3,104
3º	2,695	,174	2,354	3,036
4º	2,861	,091	2,683	3,039

3. Sexo

Variable dependiente: Texto argumentativo

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	2,877	,175	2,535	3,220
Mujer	2,350	,082	2,190	2,510

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Texto argumentativo

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	1º	2,513	,181	2,158	2,867
	2º	2,665	,575	1,536	3,793
	3º	2,693	,288	2,128	3,259
	4º	2,992	,147	2,705	3,280
Grado en Educación Primaria	1º	2,254	,110	2,037	2,470
	2º	2,367	,131	2,109	2,625
	3º	2,697	,148	2,407	2,987
	4º	2,730	,098	2,539	2,922

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Texto argumentativo

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,565	,214	2,145	2,986
	Mujer	2,201	,078	2,049	2,353
2º	Hombre	2,760	,385	2,004	3,516
	Mujer	2,272	,279	1,724	2,820
3º	Hombre	3,099	,303	2,503	3,694
	Mujer	2,291	,136	2,025	2,558
4º	Hombre	3,086	,171	2,750	3,423
	Mujer	2,636	,064	2,511	2,762

6. Grado * Sexo

Variable dependiente: Texto argumentativo

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	Hombre	3,150	,326	2,511	3,789
	Mujer	2,281	,148	1,991	2,572
Grado en Educación Primaria	Hombre	2,605	,103	2,403	2,806
	Mujer	2,419	,069	2,284	2,554

VARIABLE DEPENDIENTE: TEXTOS CONTINUOS**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Grado en Educación Infantil	449
	2	Grado en Educación Primaria	387
Curso	1	1º	268
	2	2º	80
	3	3º	90
	4	4º	398
Sexo	1	Hombre	138
	2	Mujer	698

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos continuos

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	449,424(a)	12	37,452	5,853	,000	,079
Intersección	11933,310	1	11933,310	1864,989	,000	,694
Grado	9,478	1	9,478	1,481	,224	,002
Curso	119,480	3	39,827	6,224	,000	,022
Q01_sexo	93,546	1	93,546	14,620	,000	,017
Grado * Curso	11,789	3	3,930	,614	,606	,002
Grado * Q01_sexo	50,120	1	50,120	7,833	,005	,009
Curso * Q01_sexo	37,808	3	12,603	1,970	,117	,007
Error	5266,045	823	6,399			
Total	96462,000	836				
Total corregida	5715,469	835				

a R cuadrado = ,079 (R cuadrado corregida = ,065)

Medias marginales estimadas

1. Grado

Variable dependiente: Textos continuos

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	11,234	,481	10,291	12,177
Grado en Educación Primaria	10,628	,145	10,342	10,913

2. Curso

Variable dependiente: Textos continuos

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	10,270	,261	9,757	10,782
2º	10,550	,705	9,166	11,934
3º	11,449	,409	10,647	12,251
4º	11,455	,213	11,036	11,873

3. Sexo

Variable dependiente: Textos continuos

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	11,682	,411	10,877	12,488
Mujer	10,179	,192	9,803	10,556

VARIABLE DEPENDIENTE: TEXTOS DISCONTINUOS**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Grado en Educación Infantil	449
	2	Grado en Educación Primaria	387
Curso	1	1º	268
	2	2º	80
	3	3º	90
	4	4º	398
Sexo	1	Hombre	138
	2	Mujer	698

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos discontinuos

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	65,038(a)	12	5,420	2,551	,003	,036
Intersección	3699,615	1	3699,615	1741,300	,000	,679
Grado	6,100	1	6,100	2,871	,091	,003
Curso	11,952	3	3,984	1,875	,132	,007
Q01_sexo	26,615	1	26,615	12,527	,000	,015
Grado * Curso	11,719	3	3,906	1,839	,139	,007
Grado * Q01_sexo	8,365	1	8,365	3,937	,048	,005
Curso * Q01_sexo	17,603	3	5,868	2,762	,041	,010
Error	1748,569	823	2,125			
Total	28916,000	836				
Total corregida	1813,608	835				

a. R cuadrado = ,036 (R cuadrado corregida = ,022)

Medias marginales estimadas

1. Grado

Variable dependiente: Textos discontinuos

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	6,329	,277	5,786	6,873
Grado en Educación Primaria	5,843	,084	5,679	6,008

2. Curso

Variable dependiente: Textos discontinuos

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	5,743	,150	5,448	6,038
2º	6,459	,406	5,661	7,256
3º	6,213	,235	5,751	6,675
4º	5,931	,123	5,690	6,172

3. Sexo

Variable dependiente: Textos discontinuos

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	6,487	,237	6,023	6,952
Mujer	5,685	,111	5,468	5,903

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Textos discontinuos

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	1º	5,873	,245	5,392	6,353
	2º	7,270	,779	5,741	8,799
	3º	6,081	,391	5,315	6,848
	4º	6,094	,199	5,704	6,484
Grado en Educación Primaria	1º	5,614	,149	5,320	5,907
	2º	5,647	,178	5,298	5,996
	3º	6,344	,200	5,951	6,737
	4º	5,768	,132	5,508	6,028

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos discontinuos

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	5,945	,290	5,376	6,515
	Mujer	5,541	,105	5,334	5,747
2º	Hombre	7,020	,522	5,996	8,044
	Mujer	5,897	,378	5,154	6,640
3º	Hombre	6,911	,411	6,104	7,718
	Mujer	5,514	,184	5,153	5,876
4º	Hombre	6,072	,232	5,616	6,528
	Mujer	5,790	,087	5,620	5,960

6. Grado * Sexo

Variable dependiente: Textos discontinuos

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	Hombre	6,939	,441	6,073	7,805
	Mujer	5,720	,200	5,327	6,114
Grado en Educación Primaria	Hombre	6,035	,139	5,762	6,309
	Mujer	5,651	,093	5,468	5,833

VARIABLE DEPENDIENTE: TEXTOS INSTRUCTIVOS Y NARRATIVO**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Grado en Educación Infantil	449
	2	Grado en Educación Primaria	387
Curso	1	1º	268
	2	2º	80
	3	3º	90
	4	4º	398
Sexo	1	Hombre	138
	2	Mujer	698

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos instructivos y narrativo

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	201,085(a)	12	16,757	4,216	,000	,058
Intersección	6711,524	1	6711,524	1688,437	,000	,672
Grado	1,674	1	1,674	,421	,517	,001
Curso	37,858	3	12,619	3,175	,024	,011
Q01_sexo	49,688	1	49,688	12,500	,000	,015
Grado * Curso	7,903	3	2,634	,663	,575	,002
Grado * Q01_sexo	21,870	1	21,870	5,502	,019	,007
Curso * Q01_sexo	27,315	3	9,105	2,291	,077	,008
Error	3271,418	823	3,975			
Total	54666,000	836				
Total corregida	3472,502	835				

a R cuadrado = ,058 (R cuadrado corregida = ,044)

Medias marginales estimadas

1. Grado

Variable dependiente: Textos instructivos y narrativo

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	8,325	,379	7,581	9,069
Grado en Educación Primaria	8,070	,115	7,845	8,295

2. Curso

Variable dependiente: Textos instructivos y narrativo

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	7,791	,206	7,388	8,195
2º	8,007	,556	6,916	9,098
3º	8,564	,322	7,932	9,196
4º	8,428	,168	8,098	8,757

3. Sexo

Variable dependiente: Textos instructivos y narrativo

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	8,745	,324	8,110	9,380
Mujer	7,650	,151	7,353	7,947

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Textos instructivos y narrativo

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	1º	7,833	,335	7,176	8,490
	2º	8,565	1,066	6,473	10,657
	3º	8,382	,534	7,334	9,431
	4º	8,520	,272	7,986	9,053
Grado en Educación Primaria	1º	7,750	,204	7,348	8,151
	2º	7,449	,243	6,972	7,927
	3º	8,745	,274	8,208	9,283
	4º	8,336	,181	7,981	8,691

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos instructivos y narrativo

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	8,003	,397	7,224	8,782
	Mujer	7,580	,144	7,298	7,862
2º	Hombre	8,735	,714	7,334	10,136
	Mujer	7,279	,518	6,263	8,295
3º	Hombre	9,508	,562	8,404	10,611
	Mujer	7,620	,252	7,126	8,115
4º	Hombre	8,736	,318	8,112	9,359
	Mujer	8,120	,119	7,887	8,353

6. Grado * Sexo

Variable dependiente: Textos instructivos y narrativo

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	Hombre	9,210	,604	8,025	10,395
	Mujer	7,440	,274	6,902	7,978
Grado en Educación Primaria	Hombre	8,281	,190	7,907	8,654
	Mujer	7,860	,127	7,610	8,109

VARIABLE DEPENDIENTE: TEXTOS EXPOSITIVOS Y ARGUMENTATIVO**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Grado en Educación Infantil	449
	2	Grado en Educación Primaria	387
Curso	1	1º	268
	2	2º	80
	3	3º	90
	4	4º	398
Sexo	1	Hombre	138
	2	Mujer	698

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos expositivos y argumentativo

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	210,109(a)	12	17,509	4,293	,000	,059
Intersección	7768,706	1	7768,706	1904,576	,000	,698
Grado	18,102	1	18,102	4,438	,035	,005
Curso	50,673	3	16,891	4,141	,006	,015
Q01_sexo	60,557	1	60,557	14,846	,000	,018
Grado * Curso	15,469	3	5,156	1,264	,286	,005
Grado * Q01_sexo	28,041	1	28,041	6,874	,009	,008
Curso * Q01_sexo	24,657	3	8,219	2,015	,110	,007
Error	3356,992	823	4,079			
Total	60980,000	836				
Total corregida	3567,100	835				

a. R cuadrado = ,059 (R cuadrado corregida = ,045)

Medias marginales estimadas

1. Grado

Variable dependiente: Textos expositivos y argumentativo

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	9,238	,384	8,485	9,992
Grado en Educación Primaria	8,401	,116	8,173	8,629

2. Curso

Variable dependiente: Textos expositivos y argumentativo

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	8,221	,208	7,812	8,630
2º	9,002	,563	7,897	10,107
3º	9,098	,326	8,457	9,738
4º	8,958	,170	8,624	9,292

3. Sexo

Variable dependiente: Textos expositivos y argumentativo

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	9,424	,328	8,781	10,068
Mujer	8,215	,153	7,914	8,516

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Textos expositivos y argumentativo

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	1º	8,372	,339	7,706	9,037
	2º	10,099	1,079	7,980	12,218
	3º	9,206	,541	8,144	10,268
	4º	9,277	,275	8,737	9,817
Grado en Educación Primaria	1º	8,071	,207	7,664	8,477
	2º	7,904	,247	7,420	8,388
	3º	8,989	,277	8,445	9,534
	4º	8,639	,183	8,279	8,999

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos expositivos y argumentativo

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	8,551	,402	7,762	9,340
	Mujer	7,891	,146	7,606	8,177
2º	Hombre	9,719	,723	8,300	11,139
	Mujer	8,284	,524	7,255	9,314
3º	Hombre	10,123	,570	9,005	11,241
	Mujer	8,073	,255	7,572	8,574
4º	Hombre	9,304	,322	8,672	9,936
	Mujer	8,611	,120	8,375	8,847

6. Grado * Sexo

Variable dependiente: Textos expositivos y argumentativo

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Grado en Educación Infantil	Hombre	10,225	,611	9,025	11,425
	Mujer	8,252	,278	7,707	8,797
Grado en Educación Primaria	Hombre	8,624	,193	8,245	9,002
	Mujer	8,178	,129	7,925	8,431

Mateo Felipe, "Cap de fibló", acrílico. Colección: "Hivern a Sant Elm", 2011.



ANEXO IV

Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial

Tesis
doctoral



Andrea Felipe Morales

Universidad de Málaga
2015

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Análisis de varianza univariante (ANOVA) del Cuestionario de Competencia Lectora

factores inter-sujetos

	Etiqueta del valor	N
Grado	1 Educación Infantil	475
	2 Educación Primaria	519
Curso	1 1º	245
	2 2º	262
	3 3º	226
	4 4º	261
Sexo	1 Hombre	208
	2 Mujer	786

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Tipo de lector según competencia autopercebida

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	35,472	15	2,365	3,553	,000
Intersección	2478,864	1	2478,864	3724,196	,000
Grado	,000	1	,000	,001	,980
Curso	5,996	3	1,999	3,003	,030
Sexo	1,365	1	1,365	2,051	,152
Grado * Curso	2,351	3	,784	1,177	,317
Grado * Sexo	1,015	1	1,015	1,525	,217
Curso * Sexo	1,259	3	,420	,631	,595
Grado * Curso * Sexo	2,908	3	,969	1,456	,225
Error	650,967	978	,666		
Total	11609,000	994			
Total corregida	686,440	993			



1. Sexo

Variable dependiente: Tipo de lector según competencia autopercebida

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	3,466	,107	3,257	3,676
Mujer	3,307	,030	3,248	3,367

2. Grado

Variable dependiente: Tipo de lector según competencia autopercebida

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,385	,104	3,181	3,589
Educación Primaria	3,388	,039	3,312	3,465

3. Curso

Variable dependiente: Tipo de lector según competencia autopercebida

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,195	,080	3,038	3,353
2º	3,338	,124	3,094	3,581
3º	3,520	,151	3,224	3,816
4º	3,494	,069	3,359	3,629

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Tipo de lector según competencia autopercebida

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,099	,133	2,837	3,360
	2º	3,513	,240	3,042	3,984
	3º	3,446	,292	2,873	4,018
	4º	3,484	,111	3,266	3,702
Educación Primaria	1º	3,292	,090	3,116	3,468
	2º	3,163	,063	3,039	3,286
	3º	3,594	,076	3,445	3,744
	4º	3,503	,081	3,345	3,662

5. Grado * Sexo

Variable dependiente: Tipo de lector según competencia autopercebida

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,533	,204	3,133	3,934
	Mujer	3,237	,040	3,159	3,316
Educación Primaria	Hombre	3,399	,063	3,275	3,523
	Mujer	3,377	,045	3,288	3,466

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Tipo de lector según competencia autopercebida

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,206	,148	2,916	3,496
	Mujer	3,184	,063	3,060	3,308
2º	Hombre	3,545	,241	3,073	4,018
	Mujer	3,130	,060	3,013	3,248
3º	Hombre	3,583	,295	3,004	4,163
	Mujer	3,457	,060	3,338	3,575
4º	Hombre	3,530	,124	3,286	3,774
	Mujer	3,458	,059	3,343	3,573

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Tipo de lector según competencia autopercebida

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,100	,258	2,594	3,606
		Mujer	3,097	,068	2,964	3,231
	2º	Hombre	4,000	,471	3,076	4,924
		Mujer	3,026	,092	2,844	3,207
	3º	Hombre	3,500	,577	2,368	4,632
		Mujer	3,391	,085	3,224	3,558
	4º	Hombre	3,533	,211	3,120	3,947
		Mujer	3,435	,071	3,295	3,575
Educación Primaria	1º	Hombre	3,312	,144	3,029	3,596
		Mujer	3,271	,106	3,063	3,480
	2º	Hombre	3,091	,100	2,894	3,288
		Mujer	3,235	,076	3,085	3,384
	3º	Hombre	3,667	,126	3,420	3,914
		Mujer	3,522	,086	3,353	3,691
	4º	Hombre	3,526	,132	3,267	3,786
		Mujer	3,481	,093	3,298	3,663

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	475
	2	Educación Primaria	592
Curso	1	1º	244
	2	2º	262
	3	3º	300
	4	4º	261
Sexo	1	Hombre	224
	2	Mujer	843

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Grado de competencia lectora autopercebida

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	218,018	15	14,535	5,995	,000
Intersección	10941,944	1	10941,944	4513,405	,000
Grado	,502	1	,502	,207	,649
Curso	31,026	3	10,342	4,266	,005
Sexo	6,859	1	6,859	2,829	,093
Grado * Curso	5,786	3	1,929	,796	,496
Grado * Sexo	6,342	1	6,342	2,616	,106
Curso * Sexo	,024	3	,008	,003	1,000
Grado * Curso * Sexo	2,416	3	,805	,332	,802
Error	2547,962	1051	2,424		
Total	54588,000	1067			
Total corregida	2765,979	1066			

1. Sexo

Variable dependiente: Grado de competencia lectora autopercebida

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	7,261	,203	6,862	7,660
Mujer	6,906	,056	6,795	7,017

2. Grado

Variable dependiente: Grado de competencia lectora autopercebida

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	7,035	,198	6,646	7,425
Educación Primaria	7,131	,072	6,991	7,272

3. Curso

Variable dependiente: Grado de competencia lectora autopercebida

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	6,812	,153	6,511	7,113
2º	6,706	,237	6,241	7,170
3º	7,413	,285	6,855	7,972
4º	7,403	,131	7,145	7,660

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Grado de competencia lectora autopercebida

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	6,627	,255	6,128	7,127
	2º	6,795	,458	5,896	7,694
	3º	7,228	,556	6,136	8,320
	4º	7,492	,212	7,075	7,908
Educación Primaria	1º	6,997	,171	6,660	7,333
	2º	6,616	,120	6,381	6,852
	3º	7,599	,121	7,362	7,835
	4º	7,314	,154	7,011	7,617

5. Grado * Sexo

Variable dependiente: Grado de competencia lectora autopercebida

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	7,383	,389	6,620	8,147
	Mujer	6,688	,076	6,538	6,837
Educación Primaria	Hombre	7,138	,117	6,909	7,367
	Mujer	7,125	,083	6,961	7,288

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Grado de competencia lectora autopercebida

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	6,981	,282	6,428	7,535
	Mujer	6,643	,121	6,405	6,880
2º	Hombre	6,879	,460	5,977	7,781
	Mujer	6,533	,114	6,308	6,757
3º	Hombre	7,612	,560	6,513	8,711
	Mujer	7,215	,103	7,012	7,418
4º	Hombre	7,571	,237	7,105	8,037
	Mujer	7,234	,112	7,015	7,454

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Grado de competencia lectora autopercebida

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	6,900	,492	5,934	7,866
		Mujer	6,354	,130	6,100	6,609
	2º	Hombre	7,333	,899	5,569	9,097
		Mujer	6,256	,176	5,910	6,602
	3º	Hombre	7,500	1,101	5,340	9,660
		Mujer	6,957	,162	6,638	7,275
	4º	Hombre	7,800	,402	7,011	8,589
		Mujer	7,183	,136	6,916	7,450
Educación Primaria	1º	Hombre	7,063	,275	6,522	7,603
		Mujer	6,931	,204	6,530	7,332
	2º	Hombre	6,424	,192	6,048	6,800
		Mujer	6,809	,145	6,524	7,094
	3º	Hombre	7,724	,204	7,323	8,125
		Mujer	7,473	,128	7,222	7,724
	4º	Hombre	7,342	,253	6,846	7,838
		Mujer	7,286	,177	6,938	7,634

Factores inter-sujetos

	Etiqueta del valor	N
Grado	1 Educación Infantil	475
	2 Educación Primaria	562
Curso	1 1º	248
	2 2º	225
	3 3º	300
	4 4º	264
Sexo	1 Hombre	217
	2 Mujer	820

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Oraciones difíciles

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	40,066	15	2,671	3,597	,000
Intersección	922,085	1	922,085	1241,857	,000
Grado	,379	1	,379	,511	,475
Curso	1,081	3	,360	,485	,693
Sexo	5,127	1	5,127	6,905	,009
Grado * Curso	4,873	3	1,624	2,188	,088
Grado * Sexo	,658	1	,658	,886	,347
Curso * Sexo	3,823	3	1,274	1,716	,162
Grado * Curso * Sexo	2,239	3	,746	1,005	,390
Error	758,098	1021	,743		
Total	5508,000	1037			
Total corregida	798,164	1036			

1. Sexo

Variable dependiente: Oraciones difíciles

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	1,905	,113	1,684	2,126
Mujer	2,212	,031	2,150	2,274

2. Grado

Variable dependiente: Oraciones difíciles

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,017	,110	1,801	2,232
Educación Primaria	2,100	,040	2,022	2,179

3. Curso

Variable dependiente: Oraciones difíciles

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	1,965	,085	1,799	2,131
2º	2,058	,132	1,799	2,317
3º	2,129	,158	1,820	2,438
4º	2,083	,072	1,941	2,224

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Oraciones difíciles

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	1,824	,141	1,548	2,101
	2º	1,859	,253	1,362	2,356
	3º	2,408	,308	1,803	3,012
	4º	1,976	,117	1,746	2,207
Educación Primaria	1º	2,106	,094	1,922	2,290
	2º	2,257	,073	2,112	2,401
	3º	1,850	,067	1,719	1,981
	4º	2,189	,084	2,024	2,353

5. Grado * Sexo

Variable dependiente: Oraciones difíciles

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	1,808	,215	1,386	2,231
	Mujer	2,225	,042	2,143	2,308
Educación Primaria	Hombre	2,002	,065	1,874	2,129
	Mujer	2,199	,047	2,107	2,291

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Oraciones difíciles

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	1,769	,156	1,462	2,075
	Mujer	2,161	,065	2,033	2,290
2º	Hombre	1,711	,255	1,210	2,211
	Mujer	2,405	,067	2,273	2,537
3º	Hombre	2,103	,310	1,495	2,711
	Mujer	2,154	,057	2,042	2,266
4º	Hombre	2,037	,130	1,782	2,293
	Mujer	2,128	,062	2,007	2,249

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Oraciones difíciles

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	1,600	,272	1,065	2,135
		Mujer	2,049	,072	1,908	2,190
	2º	Hombre	1,333	,497	,357	2,310
		Mujer	2,385	,098	2,193	2,576
	3º	Hombre	2,500	,609	1,304	3,696
		Mujer	2,315	,090	2,139	2,492
	4º	Hombre	1,800	,222	1,363	2,237
		Mujer	2,153	,075	2,005	2,300
Educación Primaria	1º	Hombre	1,937	,152	1,639	2,236
		Mujer	2,274	,109	2,059	2,489
	2º	Hombre	2,088	,114	1,864	2,312
		Mujer	2,425	,092	2,244	2,607
	3º	Hombre	1,707	,113	1,485	1,929
		Mujer	1,993	,071	1,854	2,132
	4º	Hombre	2,275	,136	2,008	2,542
		Mujer	2,103	,098	1,911	2,294

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	475
	2	Educación Primaria	598
Curso	1	1º	248
	2	2º	261
	3	3º	300
	4	4º	264
Sexo	1	Hombre	227
	2	Mujer	846

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Párrafos difíciles

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	38,933	15	2,596	3,650	,000
Intersección	945,533	1	945,533	1329,843	,000
Grado	,023	1	,023	,032	,858
Curso	1,193	3	,398	,559	,642
Sexo	3,516	1	3,516	4,946	,026
Grado * Curso	4,516	3	1,505	2,117	,096
Grado * Sexo	,875	1	,875	1,230	,268
Curso * Sexo	1,332	3	,444	,624	,599
Grado * Curso * Sexo	1,331	3	,444	,624	,600
Error	751,539	1057	,711		
Total	5665,000	1073			
Total corregida	790,472	1072			

1. Sexo

Variable dependiente: Párrafos difíciles

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	1,953	,110	1,737	2,169
Mujer	2,207	,030	2,147	2,266

2. Grado

Variable dependiente: Párrafos difíciles

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,090	,107	1,879	2,301
Educación Primaria	2,070	,038	1,994	2,145

3. Curso

Variable dependiente: Párrafos difíciles

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	1,977	,083	1,814	2,139
2º	2,108	,128	1,856	2,359
3º	2,138	,154	1,836	2,441
4º	2,097	,071	1,958	2,235

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Párrafos difíciles

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	1,888	,138	1,618	2,159
	2º	2,077	,248	1,590	2,564
	3º	2,429	,301	1,838	3,021
	4º	1,966	,115	1,740	2,191
Educación Primaria	1º	2,065	,092	1,885	2,245
	2º	2,139	,065	2,011	2,266
	3º	1,847	,065	1,719	1,976
	4º	2,228	,082	2,067	2,388

5. Grado*Sexo

Variable dependiente: Párrafos difíciles

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	1,900	,211	1,486	2,314
	Mujer	2,280	,041	2,199	2,361
Educación Primaria	Hombre	2,006	,063	1,883	2,129
	Mujer	2,133	,044	2,046	2,221

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Párrafos difíciles

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	1,834	,153	1,535	2,134
	Mujer	2,119	,064	1,993	2,245
2º	Hombre	1,848	,249	1,360	2,336
	Mujer	2,367	,062	2,246	2,489
3º	Hombre	2,138	,303	1,543	2,733
	Mujer	2,139	,056	2,029	2,249
4º	Hombre	1,992	,128	1,741	2,242
	Mujer	2,202	,060	2,083	2,320

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Párrafos difíciles

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	1,700	,267	1,177	2,223
		Mujer	2,076	,070	1,939	2,214
	2º	Hombre	1,667	,487	,711	2,622
		Mujer	2,487	,095	2,300	2,675
	3º	Hombre	2,500	,596	1,330	3,670
		Mujer	2,359	,088	2,186	2,531
	4º	Hombre	1,733	,218	1,306	2,161
		Mujer	2,198	,074	2,054	2,343
Educación Primaria	1º	Hombre	1,969	,149	1,676	2,261
		Mujer	2,161	,107	1,951	2,371
	2º	Hombre	2,030	,103	1,828	2,232
		Mujer	2,248	,079	2,092	2,403
	3º	Hombre	1,776	,111	1,559	1,993
		Mujer	1,919	,069	1,783	2,055
	4º	Hombre	2,250	,133	1,988	2,512
		Mujer	2,205	,095	2,018	2,392

Factores inter-sujetos

	Etiqueta del valor	N
Grado	1 Educación Infantil	475
	2 Educación Primaria	598
Curso	1 1º	248
	2 2º	261
	3 3º	300
	4 4º	264
Sexo	1 Hombre	227
	2 Mujer	846

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Palabras difíciles

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	50,088	15	3,339	4,273	,000
Intersección	1135,094	1	1135,094	1452,636	,000
Grado	2,496	1	2,496	3,195	,074
Curso	3,257	3	1,086	1,389	,245
Sexo	10,065	1	10,065	12,880	,000
Grado * Curso	3,568	3	1,189	1,522	,207
Grado * Sexo	,720	1	,720	,922	,337
Curso * Sexo	2,393	3	,798	1,021	,383
Grado * Curso * Sexo	1,284	3	,428	,548	,650
Error	825,943	1057	,781		
Total	7022,000	1073			
Total corregida	876,032	1072			

1. Sexo

Variable dependiente: Palabras difíciles

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	2,064	,115	1,838	2,290
Mujer	2,493	,032	2,431	2,556

2. Grado

Variable dependiente: Palabras difíciles

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,172	,113	1,951	2,393
Educación Primaria	2,386	,040	2,307	2,465

3. Curso

Variable dependiente: Palabras difíciles

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,235	,087	2,065	2,406
2º	2,467	,134	2,203	2,731
3º	2,258	,162	1,941	2,575
4º	2,155	,074	2,010	2,300

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Palabras difíciles

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	1,974	,145	1,690	2,257
	2º	2,487	,260	1,977	2,997
	3º	2,272	,316	1,652	2,892
	4º	1,955	,120	1,719	2,192
Educación Primaria	1º	2,497	,096	2,308	2,686
	2º	2,447	,068	2,313	2,581
	3º	2,245	,068	2,110	2,379
	4º	2,354	,086	2,186	2,523

5. Grado * Sexo

Variable dependiente: Palabras difíciles

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	1,900	,221	1,466	2,334
	Mujer	2,444	,043	2,359	2,529
Educación Primaria	Hombre	2,229	,066	2,100	2,358
	Mujer	2,543	,047	2,451	2,634

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Palabras difíciles

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	1,894	,160	1,580	2,208
	Mujer	2,577	,067	2,445	2,709
2º	Hombre	2,286	,261	1,774	2,798
	Mujer	2,648	,065	2,520	2,776
3º	Hombre	2,069	,318	1,445	2,693
	Mujer	2,447	,059	2,332	2,563
4º	Hombre	2,008	,134	1,746	2,271
	Mujer	2,302	,063	2,178	2,426

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Palabras difíciles

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	1,600	,280	1,051	2,149
		Mujer	2,347	,074	2,203	2,492
	2º	Hombre	2,333	,510	1,332	3,335
		Mujer	2,641	,100	2,445	2,837
	3º	Hombre	2,000	,625	,773	3,227
		Mujer	2,543	,092	2,363	2,724
	4º	Hombre	1,667	,228	1,219	2,115
		Mujer	2,244	,077	2,093	2,396
Educación Primaria	1º	Hombre	2,187	,156	1,881	2,494
		Mujer	2,806	,112	2,586	3,027
	2º	Hombre	2,239	,108	2,027	2,451
		Mujer	2,655	,083	2,492	2,818
	3º	Hombre	2,138	,116	1,910	2,366
		Mujer	2,351	,073	2,209	2,494
	4º	Hombre	2,350	,140	2,076	2,624
		Mujer	2,359	,100	2,163	2,555

Factores inter-sujetos

	Etiqueta del valor	N
Grado	1 Educación Infantil	466
	2 Educación Primaria	595
Curso	1 1º	239
	2 2º	259
	3 3º	300
	4 4º	263
Sexo	1 Hombre	225
	2 Mujer	836

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos descriptivos

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	166,733	15	11,116	2,894	,000
Intersección	1243,702	1	1243,702	323,791	,000
Grado	3,324	1	3,324	,865	,352
Curso	25,348	3	8,449	2,200	,086
Sexo	9,437	1	9,437	2,457	,117
Grado * Curso	7,312	3	2,437	,635	,593
Grado * Sexo	8,278	1	8,278	2,155	,142
Curso * Sexo	2,869	3	,956	,249	,862
Grado * Curso * Sexo	6,391	3	2,130	,555	,645
Error	4013,908	1045	3,841		
Total	11449,000	1061			
Total corregida	4180,641	1060			

1. Sexo

Variable dependiente: Textos descriptivos

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	2,189	,257	1,685	2,693
Mujer	2,607	,071	2,468	2,746

2. Grado

Variable dependiente: Textos descriptivos

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,274	,251	1,781	2,766
Educación Primaria	2,522	,090	2,346	2,698

3. Curso

Variable dependiente: Textos descriptivos

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,741	,200	2,349	3,132
2º	2,329	,298	1,744	2,914
3º	2,443	,358	1,739	3,146
4º	2,080	,165	1,757	2,403

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Textos descriptivos

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,844	,337	2,182	3,505
	2º	2,250	,577	1,119	3,381
	3º	1,984	,700	,609	3,358
	4º	2,019	,267	1,494	2,543
Educación Primaria	1º	2,638	,213	2,219	3,056
	2º	2,407	,152	2,110	2,705
	3º	2,901	,152	2,604	3,199
	4º	2,141	,192	1,764	2,518

5. Grado * Sexo

Variable dependiente: Textos descriptivos

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	1,869	,493	,903	2,836
	Mujer	2,678	,096	2,489	2,868
Educación Primaria	Hombre	2,509	,146	2,222	2,796
	Mujer	2,535	,104	2,332	2,738

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos descriptivos

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,457	,370	1,731	3,182
	Mujer	3,025	,150	2,730	3,319
2º	Hombre	2,164	,578	1,029	3,299
	Mujer	2,493	,145	2,209	2,777
3º	Hombre	2,138	,705	,755	3,521
	Mujer	2,747	,130	2,492	3,002
4º	Hombre	1,997	,298	1,413	2,582
	Mujer	2,162	,140	1,887	2,437

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos descriptivos

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,444	,653	1,163	3,726
		Mujer	3,243	,168	2,913	3,572
	2º	Hombre	2,000	1,132	-,220	4,220
		Mujer	2,500	,222	2,065	2,935
	3º	Hombre	1,500	1,386	-1,219	4,219
		Mujer	2,467	,204	2,066	2,868
	4º	Hombre	1,533	,506	,540	2,526
		Mujer	2,504	,171	2,168	2,840
Educación Primaria	1º	Hombre	2,469	,346	1,789	3,149
		Mujer	2,806	,249	2,318	3,295
	2º	Hombre	2,328	,239	1,859	2,798
		Mujer	2,486	,186	2,121	2,852
	3º	Hombre	2,776	,257	2,271	3,281
		Mujer	3,027	,161	2,711	3,343
	4º	Hombre	2,462	,314	1,846	3,077
		Mujer	1,821	,222	1,385	2,256

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	474
	2	Educación Primaria	595
Curso	1	1º	247
	2	2º	259
	3	3º	300
	4	4º	263
Sexo	1	Hombre	226
	2	Mujer	843

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos narrativos

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	125,194	15	8,346	1,905	,019
Intersección	1699,219	1	1699,219	387,933	,000
Grado	5,211	1	5,211	1,190	,276
Curso	22,906	3	7,635	1,743	,156
Sexo	,001	1	,001	,000	,986
Grado * Curso	7,750	3	2,583	,590	,622
Grado * Sexo	2,355	1	2,355	,538	,464
Curso * Sexo	4,300	3	1,433	,327	,806
Grado * Curso * Sexo	9,074	3	3,025	,691	,558
Error	4612,339	1053	4,380		
Total	13394,000	1069			
Total corregida	4737,532	1068			

1. Sexo

Variable dependiente: Textos narrativos

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	2,792	,273	2,256	3,327
Mujer	2,787	,075	2,639	2,935

2. Grado

Variable dependiente: Textos narrativos

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,635	,267	2,112	3,158
Educación Primaria	2,944	,096	2,756	3,131

3. Curso

Variable dependiente: Textos narrativos

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,128	,206	2,725	3,532
2º	2,629	,318	2,005	3,254
3º	2,873	,383	2,122	3,624
4º	2,527	,176	2,182	2,871

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Textos narrativos

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,119	,342	2,447	3,791
	2º	2,160	,616	,952	3,368
	3º	2,918	,748	1,451	4,386
	4º	2,341	,285	1,782	2,901
Educación Primaria	1º	3,138	,228	2,691	3,585
	2º	3,098	,162	2,780	3,416
	3º	2,827	,162	2,509	3,145
	4º	2,712	,205	2,309	3,114

5. Grado * Sexo

Variable dependiente: Textos narrativos

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,533	,523	1,507	3,560
	Mujer	2,736	,102	2,535	2,937
Educación Primaria	Hombre	3,050	,156	2,744	3,356
	Mujer	2,837	,111	2,620	3,055

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos narrativos

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,969	,379	2,225	3,713
	Mujer	3,288	,159	2,976	3,600
2º	Hombre	2,679	,618	1,467	3,891
	Mujer	2,579	,155	2,276	2,883
3º	Hombre	2,888	,753	1,411	4,365
	Mujer	2,858	,139	2,585	3,130
4º	Hombre	2,631	,318	2,007	3,255
	Mujer	2,422	,150	2,129	2,716

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos narrativos

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,000	,662	1,701	4,299
		Mujer	3,238	,175	2,894	3,581
	2º	Hombre	2,000	1,208	-,371	4,371
		Mujer	2,321	,237	1,856	2,786
	3º	Hombre	3,000	1,480	,096	5,904
		Mujer	2,837	,218	2,409	3,265
Educación Primaria	4º	Hombre	2,133	,540	1,073	3,194
		Mujer	2,550	,183	2,191	2,908
	1º	Hombre	2,938	,370	2,212	3,663
		Mujer	3,339	,266	2,817	3,860
	2º	Hombre	3,358	,256	2,856	3,860
		Mujer	2,838	,199	2,448	3,228
	3º	Hombre	2,776	,275	2,237	3,315
		Mujer	2,878	,172	2,541	3,216
4º	Hombre	3,128	,335	2,471	3,786	
	Mujer	2,295	,237	1,830	2,760	

Factores inter-sujetos

	Etiqueta del valor	N
Grado	1 Educación Infantil	472
	2 Educación Primaria	595
Curso	1 1º	245
	2 2º	259
	3 3º	300
	4 4º	263
Sexo	1 Hombre	226
	2 Mujer	841

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos expositivos

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	81,683	15	5,446	1,393	,143
Intersección	2729,392	1	2729,392	698,021	,000
Grado	1,099	1	1,099	,281	,596
Curso	9,662	3	3,221	,824	,481
Sexo	5,050	1	5,050	1,292	,256
Grado * Curso	2,176	3	,725	,185	,906
Grado * Sexo	1,660	1	1,660	,425	,515
Curso * Sexo	5,528	3	1,843	,471	,702
Grado * Curso * Sexo	21,452	3	7,151	1,829	,140
Error	4109,604	1051	3,910		
Total	18235,000	1067			
Total corregida	4191,288	1066			

1. Sexo

Variable dependiente: Textos expositivos

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	3,383	,258	2,877	3,889
Mujer	3,687	,071	3,547	3,827

2. Grado

Variable dependiente: Textos expositivos

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,464	,252	2,970	3,959
Educación Primaria	3,606	,090	3,429	3,784

3. Curso

Variable dependiente: Textos expositivos

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,724	,194	3,342	4,105
2º	3,499	,301	2,909	4,089
3º	3,591	,362	2,882	4,301
4º	3,327	,166	3,001	3,653

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Textos expositivos

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,648	,324	3,013	4,283
	2º	3,256	,582	2,115	4,398
	3º	3,696	,707	2,309	5,082
	4º	3,257	,270	2,728	3,786
Educación Primaria	1º	3,799	,215	3,377	4,221
	2º	3,741	,153	3,441	4,042
	3º	3,487	,153	3,186	3,787
	4º	3,397	,194	3,017	3,778

5. Grado * Sexo

Variable dependiente: Textos expositivos

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,225	,494	2,255	4,195
	Mujer	3,704	,097	3,513	3,894
Educación Primaria	Hombre	3,541	,148	3,252	3,831
	Mujer	3,671	,105	3,466	3,876

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos expositivos

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,634	,358	2,932	4,337
	Mujer	3,813	,151	3,517	4,108
2º	Hombre	3,124	,583	1,979	4,269
	Mujer	3,874	,146	3,587	4,160
3º	Hombre	3,422	,711	2,027	4,818
	Mujer	3,760	,131	3,502	4,017
4º	Hombre	3,351	,300	2,762	3,941
	Mujer	3,303	,141	3,025	3,580

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos expositivos

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,800	,625	2,573	5,027
		Mujer	3,496	,167	3,170	3,823
	2º	Hombre	2,667	1,142	,426	4,907
		Mujer	3,846	,224	3,407	4,285
	3º	Hombre	3,500	1,398	,756	6,244
		Mujer	3,891	,206	3,487	4,296
	4º	Hombre	2,933	,511	1,931	3,935
		Mujer	3,580	,173	3,241	3,919
Educación Primaria	1º	Hombre	3,469	,350	2,783	4,155
		Mujer	4,129	,251	3,636	4,622
	2º	Hombre	3,582	,242	3,108	4,056
		Mujer	3,901	,188	3,533	4,269
	3º	Hombre	3,345	,260	2,835	3,854
		Mujer	3,628	,163	3,309	3,947
	4º	Hombre	3,769	,317	3,148	4,391
		Mujer	3,026	,224	2,586	3,465

Factores inter-sujetos

	Etiqueta del valor	N
Grado	1 Educación Infantil	474
	2 Educación Primaria	593
Curso	1 1º	245
	2 2º	259
	3 3º	300
	4 4º	263
Sexo	1 Hombre	226
	2 Mujer	841

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos argumentativos

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	136,441	15	9,096	2,009	,012
Intersección	3295,490	1	3295,490	727,696	,000
Grado	,001	1	,001	,000	,989
Curso	4,180	3	1,393	,308	,820
Sexo	3,610	1	3,610	,797	,372
Grado * Curso	13,622	3	4,541	1,003	,391
Grado * Sexo	1,239	1	1,239	,274	,601
Curso * Sexo	16,522	3	5,507	1,216	,303
Grado * Curso * Sexo	15,967	3	5,322	1,175	,318
Error	4759,627	1051	4,529		
Total	21240,000	1067			
Total corregida	4896,067	1066			

1. Sexo

Variable dependiente: Textos argumentativos

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	3,757	,278	3,212	4,301
Mujer	4,014	,077	3,863	4,165



2. Grado

Variable dependiente: Textos argumentativos

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,887	,271	3,355	4,419
Educación Primaria	3,883	,097	3,692	4,075

3. Curso

Variable dependiente: Textos argumentativos

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	4,049	,209	3,638	4,460
2º	3,773	,324	3,138	4,408
3º	3,912	,389	3,149	4,676
4º	3,807	,179	3,457	4,158

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Textos argumentativos

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,928	,348	3,245	4,611
	2º	3,410	,626	2,182	4,639
	3º	4,391	,761	2,899	5,884
	4º	3,820	,290	3,251	4,389
Educación Primaria	1º	4,170	,233	3,713	4,627
	2º	4,135	,165	3,812	4,458
	3º	3,433	,165	3,110	3,757
	4º	3,795	,209	3,385	4,204

5. Grado * Sexo

Variable dependiente: Textos argumentativos

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,683	,532	2,639	4,727
	Mujer	4,091	,104	3,887	4,296
Educación Primaria	Hombre	3,830	,159	3,518	4,142
	Mujer	3,937	,113	3,714	4,159

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos argumentativos

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	4,003	,385	3,247	4,760
	Mujer	4,094	,164	3,773	4,415
2º	Hombre	3,167	,628	1,935	4,399
	Mujer	4,379	,157	4,070	4,687
3º	Hombre	3,957	,765	2,455	5,458
	Mujer	3,868	,141	3,590	4,145
4º	Hombre	3,900	,323	3,266	4,534
	Mujer	3,715	,152	3,416	4,013

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos argumentativos

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,100	,673	2,780	5,420
		Mujer	3,755	,178	3,406	4,104
	2º	Hombre	2,333	1,229	-,078	4,744
		Mujer	4,487	,241	4,014	4,960
	3º	Hombre	4,500	1,505	1,547	7,453
		Mujer	4,283	,222	3,847	4,718
	4º	Hombre	3,800	,549	2,722	4,878
		Mujer	3,840	,186	3,475	4,205
Educación Primaria	1º	Hombre	3,906	,376	3,168	4,644
		Mujer	4,433	,275	3,894	4,972
	2º	Hombre	4,000	,260	3,490	4,510
		Mujer	4,270	,202	3,874	4,667
	3º	Hombre	3,414	,279	2,865	3,962
		Mujer	3,453	,175	3,109	3,796
	4º	Hombre	4,000	,341	3,331	4,669
		Mujer	3,590	,241	3,117	4,063

Factores inter-sujetos

	Etiqueta del valor	N
Grado	1 Educación Infantil	474
	2 Educación Primaria	595
Curso	1 1º	247
	2 2º	259
	3 3º	300
	4 4º	263
Sexo	1 Hombre	226
	2 Mujer	843

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos instructivos

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	95,090	15	6,339	1,290	,201
Intersección	2297,756	1	2297,756	467,696	,000
Grado	15,067	1	15,067	3,067	,080
Curso	20,800	3	6,933	1,411	,238
Sexo	1,305	1	1,305	,266	,606
Grado * Curso	8,358	3	2,786	,567	,637
Grado * Sexo	2,558	1	2,558	,521	,471
Curso * Sexo	3,324	3	1,108	,226	,879
Grado * Curso * Sexo	11,589	3	3,863	,786	,502
Error	5173,312	1053	4,913		
Total	15754,000	1069			
Total corregida	5268,402	1068			

1. Sexo

Variable dependiente: Textos instructivos

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	3,321	,289	2,753	3,888
Mujer	3,166	,080	3,010	3,323

2. Grado

Variable dependiente: Textos instructivos

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,506	,282	2,952	4,060
Educación Primaria	2,981	,101	2,782	3,180

3. Curso

Variable dependiente: Textos instructivos

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,331	,218	2,904	3,758
2º	3,576	,337	2,915	4,238
3º	3,176	,405	2,380	3,971
4º	2,891	,186	2,526	3,256

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Textos instructivos

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,626	,363	2,915	4,338
	2º	3,936	,652	2,656	5,215
	3º	3,565	,792	2,011	5,120
	4º	2,897	,302	2,304	3,490
Educación Primaria	1º	3,036	,241	2,562	3,509
	2º	3,217	,171	2,881	3,554
	3º	2,786	,172	2,449	3,123
	4º	2,885	,217	2,458	3,311

5. Grado*Sexo

Variable dependiente: Textos instructivos

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,692	,554	2,604	4,779
	Mujer	3,321	,108	3,108	3,533
Educación Primaria	Hombre	2,950	,165	2,625	3,274
	Mujer	3,012	,117	2,782	3,242

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos instructivos

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,241	,402	2,453	4,028
	Mujer	3,421	,169	3,091	3,752
2º	Hombre	3,771	,654	2,488	5,054
	Mujer	3,382	,164	3,061	3,703
3º	Hombre	3,353	,797	1,789	4,917
	Mujer	2,998	,147	2,709	3,286
4º	Hombre	2,918	,337	2,257	3,579
	Mujer	2,864	,159	2,553	3,175

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos instructivos

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,700	,701	2,325	5,075
		Mujer	3,552	,185	3,189	3,916
	2º	Hombre	4,333	1,280	1,822	6,844
		Mujer	3,538	,251	3,046	4,031
	3º	Hombre	4,000	1,567	,925	7,075
		Mujer	3,130	,231	2,677	3,584
Educación Primaria	4º	Hombre	2,733	,572	1,610	3,856
		Mujer	3,061	,194	2,681	3,441
	1º	Hombre	2,781	,392	2,012	3,550
		Mujer	3,290	,281	2,738	3,843
	2º	Hombre	3,209	,271	2,678	3,740
		Mujer	3,225	,210	2,812	3,638
3º	Hombre	2,707	,291	2,136	3,278	
	Mujer	2,865	,182	2,507	3,222	
	4º	Hombre	3,103	,355	2,406	3,799

Mujer	2,667	,251	2,174	3,159
-------	-------	------	-------	-------

Factores inter-sujetos

	Etiqueta del valor	N
Grado	1 Educación Infantil	474
	2 Educación Primaria	595
Curso	1 1º	247
	2 2º	259
	3 3º	300
	4 4º	263
Sexo	1 Hombre	226
	2 Mujer	843

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos transaccionales

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	115,775	15	7,718	1,824	,027
Intersección	1392,082	1	1392,082	329,017	,000
Grado	,380	1	,380	,090	,765
Curso	5,663	3	1,888	,446	,720
Sexo	,517	1	,517	,122	,727
Grado * Curso	9,268	3	3,089	,730	,534
Grado * Sexo	,509	1	,509	,120	,729
Curso * Sexo	12,173	3	4,058	,959	,411
Grado * Curso * Sexo	6,983	3	2,328	,550	,648
Error	4455,278	1053	4,231		
Total	11325,000	1069			
Total corregida	4571,053	1068			

1. Sexo

Variable dependiente: Textos transaccionales

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	2,573	,268	2,047	3,100
Mujer	2,476	,074	2,331	2,621

2. Grado

Variable dependiente: Textos transaccionales

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,566	,262	2,052	3,080
Educación Primaria	2,483	,094	2,298	2,667

3. Curso

Variable dependiente: Textos transaccionales

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,727	,202	2,331	3,124
2º	2,425	,313	1,811	3,039
3º	2,507	,376	1,769	3,245
4º	2,440	,173	2,101	2,778

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Textos transaccionales

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,917	,336	2,257	3,578
	2º	2,122	,605	,934	3,309
	3º	2,783	,735	1,340	4,225
	4º	2,443	,280	1,893	2,993
Educación Primaria	1º	2,537	,224	2,098	2,976
	2º	2,728	,159	2,416	3,041
	3º	2,231	,159	1,918	2,543
	4º	2,436	,202	2,040	2,832

5. Grado * Sexo

Variable dependiente: Textos transaccionales

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,567	,514	1,558	3,576
	Mujer	2,566	,101	2,368	2,763
Educación Primaria	Hombre	2,580	,153	2,279	2,881
	Mujer	2,386	,109	2,173	2,599

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos transaccionales

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,509	,373	1,778	3,240
	Mujer	2,945	,156	2,638	3,252
2º	Hombre	2,485	,607	1,294	3,676
	Mujer	2,365	,152	2,067	2,663
3º	Hombre	2,629	,740	1,178	4,081
	Mujer	2,384	,137	2,116	2,652
4º	Hombre	2,669	,312	2,056	3,282
	Mujer	2,210	,147	1,921	2,499

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos transaccionales

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,800	,650	1,524	4,076
		Mujer	3,035	,172	2,697	3,372
	2º	Hombre	2,000	1,188	-,330	4,330
		Mujer	2,244	,233	1,787	2,701
	3º	Hombre	3,000	1,454	,146	5,854
		Mujer	2,565	,214	2,144	2,986
	4º	Hombre	2,467	,531	1,425	3,509
		Mujer	2,420	,180	2,067	2,772
Educación Primaria	1º	Hombre	2,219	,364	1,505	2,932
		Mujer	2,855	,261	2,342	3,367
	2º	Hombre	2,970	,251	2,477	3,463
		Mujer	2,486	,195	2,103	2,870
	3º	Hombre	2,259	,270	1,729	2,789
		Mujer	2,203	,169	1,871	2,534
	4º	Hombre	2,872	,329	2,225	3,518
		Mujer	2,000	,233	1,543	2,457

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	474
	2	Educación Primaria	595
Curso	1	1º	247
	2	2º	259
	3	3º	300
	4	4º	263
Sexo	1	Hombre	226
	2	Mujer	843

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos electrónicos

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	113,284	15	7,552	1,833	,026
Intersección	1305,527	1	1305,527	316,906	,000
Grado	,195	1	,195	,047	,828
Curso	15,615	3	5,205	1,263	,286
Sexo	,797	1	,797	,193	,660
Grado * Curso	4,269	3	1,423	,345	,792
Grado * Sexo	,903	1	,903	,219	,640
Curso * Sexo	4,484	3	1,495	,363	,780
Grado * Curso * Sexo	2,553	3	,851	,207	,892
Error	4337,947	1053	4,120		
Total	11155,000	1069			
Total corregida	4451,231	1068			

1. Sexo

Variable dependiente: Textos electrónicos

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	2,384	,265	1,865	2,904
Mujer	2,505	,073	2,362	2,649

2. Grado

Variable dependiente: Textos electrónicos

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,475	,259	1,967	2,982
Educación Primaria	2,415	,093	2,233	2,597

3. Curso

Variable dependiente: Textos electrónicos

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,787	,199	2,396	3,178
2º	2,318	,309	1,713	2,924
3º	2,370	,371	1,642	3,098
4º	2,304	,170	1,970	2,639

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Textos electrónicos

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,920	,332	2,269	3,571
	2º	2,103	,597	,931	3,274
	3º	2,543	,725	1,120	3,967
	4º	2,333	,277	1,790	2,876
Educación Primaria	1º	2,654	,221	2,221	3,088
	2º	2,534	,157	2,226	2,842
	3º	2,196	,157	1,888	2,505
	4º	2,276	,199	1,885	2,666

5. Grado * Sexo

Variable dependiente: Textos electrónicos

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,350	,507	1,354	3,346
	Mujer	2,599	,099	2,404	2,794
Educación Primaria	Hombre	2,419	,151	2,122	2,716
	Mujer	2,411	,107	2,201	2,622

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos electrónicos

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,569	,368	1,847	3,290
	Mujer	3,005	,154	2,703	3,308
2º	Hombre	2,358	,599	1,183	3,533
	Mujer	2,278	,150	1,984	2,572
3º	Hombre	2,267	,730	,835	3,699
	Mujer	2,473	,135	2,208	2,737
4º	Hombre	2,344	,308	1,739	2,949
	Mujer	2,265	,145	1,980	2,550

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos electrónicos

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,700	,642	1,441	3,959
		Mujer	3,140	,170	2,807	3,473
	2º	Hombre	2,000	1,172	-,299	4,299
		Mujer	2,205	,230	1,754	2,656
	3º	Hombre	2,500	1,435	-,316	5,316
		Mujer	2,587	,212	2,172	3,002
	4º	Hombre	2,200	,524	1,172	3,228
		Mujer	2,466	,177	2,118	2,814
Educación Primaria	1º	Hombre	2,437	,359	1,733	3,142
		Mujer	2,871	,258	2,365	3,377
	2º	Hombre	2,716	,248	2,230	3,203
		Mujer	2,351	,193	1,973	2,729
	3º	Hombre	2,034	,267	1,512	2,557
		Mujer	2,358	,167	2,031	2,685
	4º	Hombre	2,487	,325	1,849	3,125
		Mujer	2,064	,230	1,613	2,515

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	474
	2	Educación Primaria	595
Curso	1	1º	247
	2	2º	259
	3	3º	300
	4	4º	263
Sexo	1	Hombre	226
	2	Mujer	843

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Textos discontinuos

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	235,805	15	15,720	3,109	,000
Intersección	3414,808	1	3414,808	675,294	,000
Grado	6,398	1	6,398	1,265	,261
Curso	2,344	3	,781	,155	,927
Sexo	16,432	1	16,432	3,250	,072
Grado * Curso	28,020	3	9,340	1,847	,137
Grado * Sexo	,012	1	,012	,002	,961
Curso * Sexo	14,383	3	4,794	,948	,417
Grado * Curso * Sexo	29,772	3	9,924	1,963	,118
Error	5324,783	1053	5,057		
Total	22833,000	1069			
Total corregida	5560,587	1068			

1. Sexo

Variable dependiente: Textos discontinuos

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	3,680	,293	3,104	4,255
Mujer	4,228	,081	4,069	4,387

2. Grado

Variable dependiente: Textos discontinuos

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	4,125	,286	3,563	4,687
Educación Primaria	3,783	,103	3,581	3,985

3. Curso

Variable dependiente: Textos discontinuos

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,870	,221	3,437	4,304
2º	3,886	,342	3,215	4,557
3º	4,174	,411	3,367	4,980
4º	3,887	,189	3,516	4,257

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Textos discontinuos

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,820	,368	3,098	4,542
	2º	3,846	,662	2,548	5,144
	3º	5,087	,804	3,510	6,664
	4º	3,748	,306	3,146	4,349
Educación Primaria	1º	3,920	,245	3,440	4,401
	2º	3,925	,174	3,584	4,267
	3º	3,260	,174	2,918	3,602
	4º	4,026	,221	3,593	4,458

5. Grado * Sexo

Variable dependiente: Textos discontinuos

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,858	,562	2,755	4,961
	Mujer	4,392	,110	4,176	4,608
Educación Primaria	Hombre	3,501	,168	3,172	3,830
	Mujer	4,065	,119	3,831	4,298

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos discontinuos

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,469	,407	2,669	4,268
	Mujer	4,272	,171	3,936	4,607
2º	Hombre	3,259	,664	1,957	4,561
	Mujer	4,513	,166	4,187	4,839
3º	Hombre	4,422	,809	2,836	6,009
	Mujer	3,925	,149	3,632	4,218
4º	Hombre	3,569	,342	2,899	4,240
	Mujer	4,204	,161	3,889	4,520

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Textos discontinuos

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,500	,711	2,105	4,895
		Mujer	4,140	,188	3,771	4,509
	2º	Hombre	2,667	1,298	,119	5,214
		Mujer	5,026	,255	4,526	5,525
	3º	Hombre	6,000	1,590	2,880	9,120
		Mujer	4,174	,234	3,714	4,634
	4º	Hombre	3,267	,581	2,127	4,406
		Mujer	4,229	,196	3,843	4,615
Educación Primaria	1º	Hombre	3,438	,398	2,657	4,218
		Mujer	4,403	,286	3,843	4,964
	2º	Hombre	3,851	,275	3,312	4,390
		Mujer	4,000	,213	3,581	4,419
	3º	Hombre	2,845	,295	2,265	3,424
		Mujer	3,676	,185	3,313	4,038
	4º	Hombre	3,872	,360	3,165	4,578
		Mujer	4,179	,255	3,680	4,679

Análisis de varianza univariante del Cuestionario de Estrategias Efectivas de Lectura (CEEL)

Estrategias previas a la lectura

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 1 (Propósito)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	43,255	15	2,884	2,301	,003
Intersección	2014,953	1	2014,953	1607,991	,000
Grado	,386	1	,386	,308	,579
Curso	5,167	3	1,722	1,374	,249
Q01_sexo	1,962	1	1,962	1,566	,211
Grado * Curso	,816	3	,272	,217	,885
Grado * Q01_sexo	2,066	1	2,066	1,649	,199
Curso * Q01_sexo	2,354	3	,785	,626	,598
Grado * Curso * Q01_sexo	,361	3	,120	,096	,962
Error	1243,063	992	1,253		
Total	13026,000	1008			
Total corregida	1286,317	1007			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 1 (Propósito)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,530	,166	3,204	3,856
Educación Primaria	3,434	,050	3,334	3,533

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 1 (Propósito)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,344	,133	3,083	3,604
2º	3,271	,205	2,869	3,673
3º	3,709	,205	3,307	4,110
4º	3,603	,138	3,332	3,874

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 1 (Propósito)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,411	,235	2,950	3,871
	2º	3,256	,401	2,470	4,043
	3º	3,700	,400	2,915	4,485
	4º	3,753	,257	3,249	4,256
Educación Primaria	1º	3,277	,124	3,034	3,521
	2º	3,286	,086	3,118	3,455
	3º	3,717	,086	3,547	3,887
	4º	3,454	,103	3,252	3,655

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 1 (Propósito)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,750	,327	3,108	4,392
	Mujer	3,310	,058	3,196	3,424
Educación Primaria	Hombre	3,431	,083	3,269	3,593
	Mujer	3,436	,058	3,322	3,550

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 1 (Propósito)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,298	,250	2,809	3,788
	Mujer	3,389	,090	3,212	3,567
2º	Hombre	3,377	,402	2,589	4,165
	Mujer	3,166	,082	3,006	3,326
3º	Hombre	3,879	,403	3,089	4,669
	Mujer	3,538	,075	3,391	3,684
4º	Hombre	3,807	,264	3,288	4,325
	Mujer	3,399	,081	3,239	3,559

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 1 (Propósito)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,500	,457	2,603	4,397
		Mujer	3,321	,107	3,111	3,532
	2º	Hombre	3,500	,792	1,947	5,053
		Mujer	3,013	,126	2,766	3,260
	3º	Hombre	4,000	,792	2,447	5,553
		Mujer	3,400	,118	3,168	3,632
4º	Hombre	4,000	,501	3,018	4,982	
	Mujer	3,505	,114	3,282	3,728	
Educación Primaria	1º	Hombre	3,097	,201	2,702	3,491
		Mujer	3,458	,146	3,172	3,744
	2º	Hombre	3,254	,137	2,985	3,522
		Mujer	3,319	,104	3,115	3,523
	3º	Hombre	3,759	,147	3,470	4,047
		Mujer	3,675	,091	3,497	3,854
	4º	Hombre	3,614	,169	3,282	3,945
		Mujer	3,293	,117	3,064	3,522

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 2 (Lectura previa)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	65,981	15	4,399	2,715	,000
Intersección	1514,592	1	1514,592	934,809	,000
Grado	8,567	1	8,567	5,288	,022
Curso	1,066	3	,355	,219	,883
Q01_sexo	,232	1	,232	,143	,705
Grado * Curso	4,402	3	1,467	,906	,438
Grado * Q01_sexo	2,105	1	2,105	1,299	,255
Curso * Q01_sexo	3,393	3	1,131	,698	,553
Grado * Curso * Q01_sexo	4,071	3	1,357	,838	,473
Error	1607,253	992	1,620		
Total	11542,000	1008			
Total corregida	1673,234	1007			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 2 (Lectura previa)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,792	,189	2,421	3,162
Educación Primaria	3,246	,057	3,133	3,358

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 2 (Lectura previa)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,980	,151	2,684	3,277
2º	3,171	,233	2,714	3,628
3º	2,969	,233	2,512	3,425
4º	2,954	,157	2,646	3,263

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 2 (Lectura previa)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,742	,267	2,218	3,265
	2º	3,187	,456	2,292	4,081
	3º	2,456	,455	1,563	3,348
	4º	2,782	,292	2,210	3,355
Educación Primaria	1º	3,219	,141	2,942	3,496
	2º	3,155	,098	2,964	3,347
	3º	3,482	,098	3,289	3,675
	4º	3,126	,117	2,898	3,355

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 2 (Lectura previa)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,642	,372	1,912	3,372
	Mujer	2,941	,066	2,812	3,071
Educación Primaria	Hombre	3,321	,094	3,136	3,505
	Mujer	3,170	,066	3,041	3,300

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 2 (Lectura previa)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,027	,284	2,470	3,584
	Mujer	2,934	,103	2,732	3,136
2º	Hombre	3,332	,457	2,436	4,228
	Mujer	3,010	,093	2,828	3,192
3º	Hombre	2,707	,458	1,809	3,605
	Mujer	3,230	,085	3,064	3,397
4º	Hombre	2,859	,300	2,270	3,449
	Mujer	3,050	,093	2,868	3,232

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 2 (Lectura previa)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,667	,520	1,647	3,686
		Mujer	2,817	,122	2,577	3,056
	2º	Hombre	3,500	,900	1,734	5,266
		Mujer	2,873	,143	2,592	3,154
	3º	Hombre	2,000	,900	,234	3,766
		Mujer	2,911	,134	2,648	3,174
	4º	Hombre	2,400	,569	1,283	3,517
		Mujer	3,165	,129	2,911	3,419
Educación Primaria	1º	Hombre	3,387	,229	2,938	3,836
		Mujer	3,051	,166	2,726	3,376
	2º	Hombre	3,164	,156	2,859	3,469
		Mujer	3,147	,118	2,915	3,378
	3º	Hombre	3,414	,167	3,086	3,742
		Mujer	3,550	,104	3,346	3,753
	4º	Hombre	3,318	,192	2,942	3,695
		Mujer	2,935	,133	2,674	3,195

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 3 (Lectura superficial)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	56,543	15	3,770	2,541	,001
Intersección	2107,107	1	2107,107	1420,592	,000
Grado	,261	1	,261	,176	,675
Curso	6,577	3	2,192	1,478	,219
Q01_sexo	,830	1	,830	,560	,455
Grado * Curso	2,004	3	,668	,450	,717
Grado * Q01_sexo	4,856	1	4,856	3,274	,071
Curso * Q01_sexo	7,678	3	2,559	1,725	,160
Grado * Curso * Q01_sexo	5,030	3	1,677	1,130	,336
Error	1471,394	992	1,483		
Total	13932,000	1008			
Total corregida	1527,937	1007			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 3 (Lectura superficial)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,600	,181	3,245	3,955
Educación Primaria	3,521	,055	3,413	3,629

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 3 (Lectura superficial)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,360	,144	3,076	3,643
2º	3,693	,223	3,256	4,131
3º	3,818	,223	3,381	4,255
4º	3,371	,150	3,076	3,666

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 3 (Lectura superficial)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,317	,255	2,816	3,818
	2º	3,934	,436	3,078	4,789
	3º	3,828	,435	2,973	4,682
	4º	3,322	,279	2,774	3,870
Educación Primaria	1º	3,402	,135	3,137	3,667
	2º	3,453	,093	3,270	3,637
	3º	3,808	,094	3,623	3,992
	4º	3,420	,112	3,201	3,639

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 3 (Lectura superficial)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,842	,356	3,143	4,540
	Mujer	3,358	,063	3,234	3,483
Educación Primaria	Hombre	3,421	,090	3,244	3,597
	Mujer	3,621	,063	3,497	3,745

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 3 (Lectura superficial)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,180	,272	2,647	3,713
	Mujer	3,539	,098	3,346	3,732
2º	Hombre	3,996	,437	3,139	4,854
	Mujer	3,390	,089	3,216	3,565
3º	Hombre	4,078	,438	3,218	4,937
	Mujer	3,558	,081	3,399	3,717
4º	Hombre	3,270	,287	2,707	3,834
	Mujer	3,472	,089	3,298	3,646

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 3 (Lectura superficial)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,167	,497	2,191	4,142
		Mujer	3,468	,117	3,239	3,697
	2º	Hombre	4,500	,861	2,810	6,190
		Mujer	3,367	,137	3,098	3,636
	3º	Hombre	4,500	,861	2,810	6,190
		Mujer	3,156	,128	2,904	3,407
	4º	Hombre	3,200	,545	2,131	4,269
		Mujer	3,443	,124	3,201	3,686
Educación Primaria	1º	Hombre	3,194	,219	2,764	3,623
		Mujer	3,610	,159	3,299	3,921
	2º	Hombre	3,493	,149	3,201	3,785
		Mujer	3,414	,113	3,192	3,636
	3º	Hombre	3,655	,160	3,341	3,969
		Mujer	3,960	,099	3,766	4,155
	4º	Hombre	3,341	,184	2,981	3,701
		Mujer	3,500	,127	3,251	3,749

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 4 (Autopreguntas de expectativas)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	55,888	15	3,726	2,616	,001
Intersección	1221,600	1	1221,600	857,565	,000
Grado	,434	1	,434	,305	,581
Curso	,899	3	,300	,210	,889
Q01_sexo	,955	1	,955	,670	,413
Grado * Curso	5,629	3	1,876	1,317	,267
Grado * Q01_sexo	,160	1	,160	,112	,738
Curso * Q01_sexo	5,023	3	1,674	1,175	,318
Grado * Curso * Q01_sexo	8,071	3	2,690	1,889	,130
Error	1413,104	992	1,424		
Total	8879,000	1008			
Total corregida	1468,991	1007			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 4 (Autopreguntas de expectativas)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,660	,177	2,312	3,007
Educación Primaria	2,762	,054	2,656	2,868

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 4 (Autopreguntas de expectativas)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,713	,142	2,435	2,991
2º	2,844	,218	2,416	3,273
3º	2,620	,218	2,192	3,048
4º	2,666	,147	2,377	2,955

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 4 (Autopreguntas de expectativas)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,895	,250	2,404	3,386
	2º	2,851	,427	2,013	3,690
	3º	2,317	,427	1,479	3,154
	4º	2,576	,274	2,039	3,113
Educación Primaria	1º	2,531	,132	2,271	2,791
	2º	2,838	,092	2,658	3,017
	3º	2,924	,092	2,743	3,105
	4º	2,756	,109	2,541	2,971

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 4 (Autopreguntas de expectativas)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,767	,349	2,082	3,451
	Mujer	2,553	,062	2,431	2,675
Educación Primaria	Hombre	2,807	,088	2,634	2,980
	Mujer	2,717	,062	2,596	2,839

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 4 (Autopreguntas de expectativas)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,809	,266	2,287	3,331
	Mujer	2,617	,096	2,428	2,806
2º	Hombre	3,213	,428	2,372	4,053
	Mujer	2,476	,087	2,305	2,647
3º	Hombre	2,414	,429	1,572	3,256
	Mujer	2,827	,079	2,671	2,983
4º	Hombre	2,711	,282	2,159	3,264
	Mujer	2,621	,087	2,450	2,791

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 4 (Autopreguntas de expectativas)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,167	,487	2,210	4,123
		Mujer	2,624	,114	2,400	2,848
	2º	Hombre	3,500	,844	1,844	5,156
		Mujer	2,203	,134	1,939	2,466
	3º	Hombre	2,000	,844	,344	3,656
		Mujer	2,633	,126	2,386	2,880
	4º	Hombre	2,400	,534	1,353	3,447
		Mujer	2,753	,121	2,515	2,990
Educación Primaria	1º	Hombre	2,452	,214	2,031	2,872
		Mujer	2,610	,155	2,305	2,915
	2º	Hombre	2,925	,146	2,639	3,212
		Mujer	2,750	,111	2,533	2,967
	3º	Hombre	2,828	,157	2,520	3,135
		Mujer	3,020	,097	2,829	3,210
	4º	Hombre	3,023	,180	2,670	3,376
		Mujer	2,489	,124	2,245	2,733

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	300
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 5 (Predicción)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	43,709	15	2,914	2,228	,005
Intersección	2051,850	1	2051,850	1569,138	,000
Grado	,042	1	,042	,032	,858
Curso	2,750	3	,917	,701	,552
Q01_sexo	,051	1	,051	,039	,843
Grado * Curso	5,954	3	1,985	1,518	,208
Grado * Q01_sexo	1,011	1	1,011	,773	,379
Curso * Q01_sexo	2,654	3	,885	,677	,566
Grado * Curso * Q01_sexo	6,206	3	2,069	1,582	,192
Error	1295,860	991	1,308		
Total	13770,000	1007			
Total corregida	1339,569	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 5 (Predicción)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,529	,170	3,196	3,862
Educación Primaria	3,498	,052	3,397	3,599

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 5 (Predicción)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,366	,136	3,100	3,632
2º	3,614	,209	3,204	4,025
3º	3,664	,209	3,254	4,075
4º	3,409	,141	3,132	3,686

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 5 (Predicción)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,489	,240	3,018	3,959
	2º	3,877	,409	3,073	4,680
	3º	3,531	,409	2,729	4,333
	4º	3,222	,262	2,707	3,736
Educación Primaria	1º	3,244	,127	2,995	3,493
	2º	3,352	,088	3,180	3,524
	3º	3,798	,088	3,625	3,971
	4º	3,597	,105	3,391	3,802

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 5 (Predicción)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,625	,334	2,969	4,281
	Mujer	3,434	,060	3,317	3,551
Educación Primaria	Hombre	3,437	,084	3,272	3,603
	Mujer	3,558	,059	3,442	3,675

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 5 (Predicción)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,282	,255	2,782	3,783
	Mujer	3,450	,092	3,269	3,632
2º	Hombre	3,869	,410	3,064	4,675
	Mujer	3,359	,083	3,196	3,523
3º	Hombre	3,621	,411	2,814	4,428
	Mujer	3,708	,076	3,558	3,858
4º	Hombre	3,352	,270	2,823	3,882
	Mujer	3,466	,083	3,303	3,629

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 5 (Predicción)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,500	,467	2,584	4,416
		Mujer	3,477	,110	3,262	3,692
	2º	Hombre	4,500	,809	2,913	6,087
		Mujer	3,253	,129	3,001	3,506
	3º	Hombre	3,500	,809	1,913	5,087
		Mujer	3,562	,121	3,324	3,800
	4º	Hombre	3,000	,511	1,996	4,004
		Mujer	3,443	,116	3,215	3,671
Educación Primaria	1º	Hombre	3,065	,205	2,661	3,468
		Mujer	3,424	,149	3,132	3,716
	2º	Hombre	3,239	,140	2,965	3,513
		Mujer	3,466	,106	3,257	3,674
	3º	Hombre	3,741	,150	3,447	4,036
		Mujer	3,854	,093	3,672	4,037
	4º	Hombre	3,705	,172	3,366	4,043
		Mujer	3,489	,119	3,255	3,723

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	300
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 6 (Procedimiento)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	74,937	15	4,996	3,050	,000
Intersección	1009,941	1	1009,941	616,509	,000
Grado	4,315	1	4,315	2,634	,105
Curso	,033	3	,011	,007	,999
Q01_sexo	,014	1	,014	,008	,927
Grado * Curso	3,711	3	1,237	,755	,519
Grado * Q01_sexo	,030	1	,030	,019	,892
Curso * Q01_sexo	1,429	3	,476	,291	,832
Grado * Curso * Q01_sexo	,825	3	,275	,168	,918
Error	1623,416	991	1,638		
Total	8181,000	1007			
Total corregida	1698,354	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 6 (Procedimiento)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,304	,190	1,931	2,677
Educación Primaria	2,626	,058	2,513	2,739

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 6 (Procedimiento)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,448	,152	2,150	2,746
2º	2,457	,234	1,997	2,917
3º	2,483	,234	2,024	2,942
4º	2,472	,158	2,162	2,782

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 6 (Procedimiento)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,341	,268	1,814	2,868
	2º	2,231	,458	1,332	3,130
	3º	2,129	,458	1,231	3,027
	4º	2,514	,293	1,939	3,090
Educación Primaria	1º	2,555	,142	2,277	2,834
	2º	2,683	,098	2,491	2,876
	3º	2,837	,099	2,643	3,031
	4º	2,429	,117	2,199	2,659

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 6 (Procedimiento)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,308	,374	1,574	3,042
	Mujer	2,299	,067	2,169	2,430
Educación Primaria	Hombre	2,604	,094	2,418	2,789
	Mujer	2,649	,066	2,518	2,779

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 6 (Procedimiento)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,409	,285	1,848	2,969
	Mujer	2,488	,103	2,285	2,691
2º	Hombre	2,623	,459	1,722	3,524
	Mujer	2,291	,093	2,108	2,475
3º	Hombre	2,353	,460	1,450	3,257
	Mujer	2,613	,086	2,445	2,780
4º	Hombre	2,439	,302	1,846	3,031
	Mujer	2,505	,093	2,322	2,687

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 6 (Procedimiento)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,333	,523	1,308	3,359
		Mujer	2,349	,123	2,108	2,589
	2º	Hombre	2,500	,905	,724	4,276
		Mujer	1,962	,144	1,679	2,245
	3º	Hombre	2,000	,905	,224	3,776
		Mujer	2,258	,136	1,992	2,525
	4º	Hombre	2,400	,572	1,277	3,523
		Mujer	2,629	,130	2,374	2,884
Educación Primaria	1º	Hombre	2,484	,230	2,033	2,935
		Mujer	2,627	,167	2,300	2,954
	2º	Hombre	2,746	,156	2,439	3,053
		Mujer	2,621	,119	2,387	2,854
	3º	Hombre	2,707	,168	2,377	3,037
		Mujer	2,967	,104	2,762	3,171
	4º	Hombre	2,477	,193	2,099	2,856
		Mujer	2,380	,133	2,119	2,642

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 7 (Triaje)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	76,714	15	5,114	3,461	,000
Intersección	1363,500	1	1363,500	922,641	,000
Grado	,216	1	,216	,146	,703
Curso	8,146	3	2,715	1,837	,139
Q01_sexo	3,390	1	3,390	2,294	,130
Grado * Curso	4,239	3	1,413	,956	,413
Grado * Q01_sexo	2,102	1	2,102	1,422	,233
Curso * Q01_sexo	4,708	3	1,569	1,062	,364
Grado * Curso * Q01_sexo	4,043	3	1,348	,912	,435
Error	1466,000	992	1,478		
Total	9432,000	1008			
Total corregida	1542,714	1007			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 7 (Triaje)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,828	,180	2,474	3,182
Educación Primaria	2,900	,055	2,793	3,008

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 7 (Triaje)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,539	,144	2,256	2,822
2º	3,036	,223	2,599	3,473
3º	2,974	,222	2,538	3,410
4º	2,907	,150	2,613	3,202

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 7 (Triaje)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,350	,255	1,850	2,850
	2º	3,184	,435	2,330	4,038
	3º	2,789	,435	1,936	3,642
	4º	2,990	,279	2,443	3,537
Educación Primaria	1º	2,729	,135	2,464	2,993
	2º	2,888	,093	2,705	3,071
	3º	3,159	,094	2,975	3,343
	4º	2,825	,111	2,606	3,043

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 7 (Triaje)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,083	,355	2,386	3,781
	Mujer	2,573	,063	2,449	2,697
Educación Primaria	Hombre	2,930	,090	2,754	3,107
	Mujer	2,870	,063	2,746	2,993

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 7 (Triaje)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,505	,271	1,973	3,037
	Mujer	2,573	,098	2,381	2,766
2º	Hombre	3,470	,436	2,614	4,326
	Mujer	2,602	,089	2,428	2,776
3º	Hombre	3,086	,437	2,228	3,944
	Mujer	2,862	,081	2,703	3,021
4º	Hombre	2,966	,287	2,403	3,529
	Mujer	2,848	,088	2,675	3,022

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 7 (Triaje)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,333	,496	1,359	3,307
		Mujer	2,367	,116	2,138	2,595
	2º	Hombre	4,000	,860	2,313	5,687
		Mujer	2,367	,137	2,099	2,635
	3º	Hombre	3,000	,860	1,313	4,687
		Mujer	2,578	,128	2,326	2,829
	4º	Hombre	3,000	,544	1,933	4,067
		Mujer	2,979	,123	2,737	3,222
Educación Primaria	1º	Hombre	2,677	,218	2,249	3,106
		Mujer	2,780	,158	2,469	3,090
	2º	Hombre	2,940	,149	2,649	3,232
		Mujer	2,836	,113	2,615	3,058
	3º	Hombre	3,172	,160	2,859	3,486
		Mujer	3,146	,099	2,952	3,340
	4º	Hombre	2,932	,183	2,572	3,291
		Mujer	2,717	,127	2,469	2,966

Estrategias durante de la lectura

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	616
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	300
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	78,523	15	5,235	3,114	,000
Intersección	1209,860	1	1209,860	719,780	,000
Grado	,010	1	,010	,006	,938
Curso	4,048	3	1,349	,803	,492
Q01_sexo	8,712	1	8,712	5,183	,023
Grado * Curso	6,352	3	2,117	1,260	,287
Grado * Q01_sexo	1,845	1	1,845	1,097	,295
Curso * Q01_sexo	5,011	3	1,670	,994	,395
Grado * Curso * Q01_sexo	5,263	3	1,754	1,044	,372
Error	1664,066	990	1,681		
Total	9670,000	1006			
Total corregida	1742,588	1005			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,690	,192	2,313	3,068
Educación Primaria	2,706	,059	2,591	2,821

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,500	,154	2,198	2,802
2º	2,880	,237	2,414	3,345
3º	2,642	,237	2,177	3,108
4º	2,770	,160	2,456	3,084

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,223	,272	1,690	2,757
	2º	3,079	,464	2,168	3,990
	3º	2,628	,463	1,718	3,537
	4º	2,831	,297	2,248	3,414
Educación Primaria	1º	2,777	,144	2,494	3,059
	2º	2,680	,099	2,485	2,875
	3º	2,657	,100	2,460	2,854
	4º	2,709	,119	2,476	2,943

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,567	,379	1,823	3,310
	Mujer	2,814	,067	2,682	2,946
Educación Primaria	Hombre	2,372	,096	2,184	2,559
	Mujer	3,040	,067	2,908	3,172

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,059	,289	1,492	2,627
	Mujer	2,941	,105	2,735	3,146
2º	Hombre	2,922	,465	2,009	3,834
	Mujer	2,838	,095	2,652	3,023
3º	Hombre	2,414	,466	1,499	3,329
	Mujer	2,871	,086	2,701	3,041
4º	Hombre	2,482	,306	1,881	3,082
	Mujer	3,058	,095	2,873	3,244

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	1,667	,529	,628	2,705
		Mujer	2,780	,124	2,536	3,024
	2º	Hombre	3,500	,917	1,701	5,299
		Mujer	2,658	,146	2,372	2,944
	3º	Hombre	2,500	,917	,701	4,299
		Mujer	2,756	,137	2,487	3,024
	4º	Hombre	2,600	,580	1,462	3,738
		Mujer	3,062	,132	2,804	3,320
Educación Primaria	1º	Hombre	2,452	,233	1,995	2,909
		Mujer	3,102	,169	2,770	3,433
	2º	Hombre	2,343	,158	2,032	2,654
		Mujer	3,017	,120	2,781	3,253
	3º	Hombre	2,328	,170	1,994	2,662
		Mujer	2,987	,106	2,779	3,194
	4º	Hombre	2,364	,195	1,980	2,747
		Mujer	3,055	,136	2,788	3,322

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	36,622	15	2,441	2,058	,010
Intersección	1719,560	1	1719,560	1449,546	,000
Grado	1,450	1	1,450	1,223	,269
Curso	,418	3	,139	,117	,950
Q01_sexo	2,597	1	2,597	2,189	,139
Grado * Curso	1,752	3	,584	,492	,688
Grado * Q01_sexo	,385	1	,385	,324	,569
Curso * Q01_sexo	2,215	3	,738	,622	,601
Grado * Curso * Q01_sexo	2,929	3	,976	,823	,481
Error	1175,598	991	1,186		
Total	12410,000	1007			
Total corregida	1212,220	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,123	,162	2,806	3,440
Educación Primaria	3,310	,049	3,213	3,406

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,212	,129	2,958	3,465
2º	3,224	,199	2,833	3,615
3º	3,147	,199	2,756	3,538
4º	3,283	,135	3,019	3,547

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,183	,228	2,735	3,632
	2º	3,244	,390	2,479	4,009
	3º	2,861	,389	2,097	3,625
	4º	3,204	,250	2,714	3,694
Educación Primaria	1º	3,240	,121	3,003	3,477
	2º	3,204	,084	3,040	3,368
	3º	3,433	,084	3,268	3,598
	4º	3,363	,100	3,167	3,559

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,950	,318	2,325	3,575
	Mujer	3,296	,057	3,185	3,407
Educación Primaria	Hombre	3,233	,080	3,075	3,391
	Mujer	3,387	,057	3,276	3,498

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,113	,243	2,636	3,590
	Mujer	3,311	,088	3,138	3,483
2º	Hombre	3,295	,391	2,528	4,062
	Mujer	3,153	,079	2,997	3,309
3º	Hombre	2,888	,392	2,119	3,657
	Mujer	3,406	,073	3,264	3,548
4º	Hombre	3,070	,257	2,566	3,575
	Mujer	3,496	,079	3,340	3,652

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,000	,445	2,127	3,873
		Mujer	3,367	,104	3,162	3,572
	2º	Hombre	3,500	,770	1,989	5,011
		Mujer	2,987	,123	2,747	3,228
	3º	Hombre	2,500	,770	,989	4,011
		Mujer	3,222	,115	2,997	3,448
	4º	Hombre	2,800	,487	1,844	3,756
		Mujer	3,608	,111	3,391	3,825
Educación Primaria	1º	Hombre	3,226	,196	2,842	3,610
		Mujer	3,254	,142	2,976	3,532
	2º	Hombre	3,090	,133	2,828	3,351
		Mujer	3,319	,101	3,121	3,517
	3º	Hombre	3,276	,143	2,995	3,557
		Mujer	3,589	,089	3,415	3,763
	4º	Hombre	3,341	,164	3,019	3,663
		Mujer	3,385	,114	3,161	3,609

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	263
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	142,417	15	9,494	4,813	,000
Intersección	1539,009	1	1539,009	780,112	,000
Grado	1,183	1	1,183	,600	,439
Curso	5,480	3	1,827	,926	,428
Q01_sexo	23,376	1	23,376	11,849	,001
Grado * Curso	12,816	3	4,272	2,165	,091
Grado * Q01_sexo	,006	1	,006	,003	,956
Curso * Q01_sexo	8,784	3	2,928	1,484	,217
Grado * Curso * Q01_sexo	8,995	3	2,998	1,520	,208
Error	1955,051	991	1,973		
Total	12593,000	1007			
Total corregida	2097,468	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,127	,208	2,718	3,536
Educación Primaria	2,959	,063	2,834	3,083

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,968	,167	2,641	3,295
2º	2,881	,257	2,377	3,386
3º	3,394	,257	2,890	3,898
4º	2,928	,173	2,588	3,268

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,997	,294	2,419	3,575
	2º	2,722	,503	1,735	3,708
	3º	4,000	,502	3,015	4,985
	4º	2,791	,322	2,159	3,423
Educación Primaria	1º	2,938	,156	2,633	3,244
	2º	3,041	,108	2,830	3,253
	3º	2,789	,108	2,576	3,002
	4º	3,065	,129	2,813	3,318

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,758	,411	1,953	3,564
	Mujer	3,496	,073	3,353	3,640
Educación Primaria	Hombre	2,577	,104	2,374	2,781
	Mujer	3,340	,073	3,197	3,483

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,376	,313	1,762	2,991
	Mujer	3,559	,114	3,336	3,782
2º	Hombre	2,381	,504	1,392	3,370
	Mujer	3,382	,103	3,181	3,584
3º	Hombre	3,440	,505	2,449	4,431
	Mujer	3,349	,094	3,166	3,533
4º	Hombre	2,475	,331	1,825	3,125
	Mujer	3,381	,102	3,180	3,581

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,333	,573	1,208	3,459
		Mujer	3,661	,135	3,397	3,925
	2º	Hombre	2,000	,993	,051	3,949
		Mujer	3,443	,158	3,133	3,753
	3º	Hombre	4,500	,993	2,551	6,449
		Mujer	3,500	,148	3,209	3,791
	4º	Hombre	2,200	,628	,967	3,433
		Mujer	3,381	,143	3,102	3,661
Educación Primaria	1º	Hombre	2,419	,252	1,924	2,914
		Mujer	3,458	,183	3,099	3,816
	2º	Hombre	2,761	,172	2,424	3,098
		Mujer	3,322	,131	3,065	3,579
	3º	Hombre	2,379	,184	2,017	2,741
		Mujer	3,199	,114	2,974	3,423
	4º	Hombre	2,750	,212	2,334	3,166
		Mujer	3,380	,146	3,093	3,668

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	67,718	15	4,515	3,114	,000
Intersección	1400,481	1	1400,481	966,073	,000
Grado	,392	1	,392	,270	,603
Curso	2,593	3	,864	,596	,618
Q01_sexo	8,450	1	8,450	5,829	,016
Grado * Curso	1,288	3	,429	,296	,828
Grado * Q01_sexo	,497	1	,497	,343	,558
Curso * Q01_sexo	4,763	3	1,588	1,095	,350
Grado * Curso * Q01_sexo	4,558	3	1,519	1,048	,370
Error	1438,067	992	1,450		
Total	10789,000	1008			
Total corregida	1505,785	1007			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,854	,179	2,503	3,205
Educación Primaria	2,951	,054	2,845	3,058

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,016	,143	2,736	3,297
2º	3,029	,220	2,597	3,462
3º	2,713	,220	2,281	3,146
4º	2,852	,149	2,560	3,144

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,995	,252	2,499	3,490
	2º	3,098	,431	2,252	3,944
	3º	2,500	,430	1,655	3,345
	4º	2,824	,276	2,282	3,365
Educación Primaria	1º	3,038	,134	2,776	3,300
	2º	2,960	,092	2,779	3,141
	3º	2,927	,093	2,744	3,109
	4º	2,880	,110	2,663	3,096

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,683	,352	1,993	3,374
	Mujer	3,025	,063	2,902	3,148
Educación Primaria	Hombre	2,671	,089	2,497	2,845
	Mujer	3,231	,062	3,109	3,354

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,836	,269	2,309	3,363
	Mujer	3,197	,097	3,006	3,388
2º	Hombre	3,063	,432	2,216	3,911
	Mujer	2,995	,088	2,822	3,167
3º	Hombre	2,371	,433	1,521	3,220
	Mujer	3,056	,080	2,899	3,214
4º	Hombre	2,439	,284	1,881	2,996
	Mujer	3,265	,088	3,093	3,437

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,833	,492	1,869	3,798
		Mujer	3,156	,115	2,930	3,382
	2º	Hombre	3,500	,851	1,829	5,171
		Mujer	2,696	,135	2,430	2,962
	3º	Hombre	2,000	,851	,329	3,671
		Mujer	3,000	,127	2,751	3,249
	4º	Hombre	2,400	,538	1,343	3,457
		Mujer	3,247	,122	3,008	3,487
Educación Primaria	1º	Hombre	2,839	,216	2,414	3,263
		Mujer	3,237	,157	2,930	3,545
	2º	Hombre	2,627	,147	2,338	2,916
		Mujer	3,293	,112	3,074	3,512
	3º	Hombre	2,741	,158	2,431	3,052
		Mujer	3,113	,098	2,920	3,305
	4º	Hombre	2,477	,182	2,121	2,833
		Mujer	3,283	,126	3,036	3,529

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	263
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	34,392	15	2,293	2,692	,000
Intersección	2470,878	1	2470,878	2901,481	,000
Grado	1,179	1	1,179	1,384	,240
Curso	2,869	3	,956	1,123	,339
Q01_sexo	1,355	1	1,355	1,591	,207
Grado * Curso	2,079	3	,693	,814	,486
Grado * Q01_sexo	1,167	1	1,167	1,370	,242
Curso * Q01_sexo	1,829	3	,610	,716	,543
Grado * Curso * Q01_sexo	2,574	3	,858	1,008	,389
Error	843,927	991	,852		
Total	16099,000	1007			
Total corregida	878,320	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,940	,137	3,671	4,209
Educación Primaria	3,771	,042	3,690	3,853

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	4,001	,109	3,786	4,216
2º	3,851	,169	3,519	4,182
3º	3,860	,169	3,528	4,191
4º	3,711	,114	3,488	3,935

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	4,235	,193	3,856	4,615
	2º	3,848	,330	3,200	4,496
	3º	3,950	,330	3,303	4,597
	4º	3,726	,212	3,311	4,141
Educación Primaria	1º	3,767	,102	3,566	3,967
	2º	3,853	,071	3,714	3,992
	3º	3,769	,071	3,629	3,909
	4º	3,697	,085	3,531	3,863

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,933	,270	3,404	4,463
	Mujer	3,946	,048	3,852	4,040
Educación Primaria	Hombre	3,597	,068	3,464	3,731
	Mujer	3,945	,048	3,851	4,040

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,925	,206	3,521	4,329
	Mujer	4,077	,075	3,931	4,224
2º	Hombre	3,888	,331	3,238	4,538
	Mujer	3,813	,067	3,681	3,946
3º	Hombre	3,776	,332	3,125	4,427
	Mujer	3,943	,061	3,823	4,064
4º	Hombre	3,473	,218	3,045	3,900
	Mujer	3,950	,067	3,818	4,081

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,333	,377	3,594	5,073
		Mujer	4,138	,088	3,964	4,311
	2º	Hombre	4,000	,653	2,720	5,280
		Mujer	3,696	,104	3,492	3,900
	3º	Hombre	4,000	,653	2,720	5,280
		Mujer	3,900	,097	3,709	4,091
	4º	Hombre	3,400	,413	2,590	4,210
		Mujer	4,052	,094	3,868	4,235
Educación Primaria	1º	Hombre	3,516	,166	3,191	3,841
		Mujer	4,017	,120	3,781	4,253
	2º	Hombre	3,776	,113	3,555	3,997
		Mujer	3,930	,086	3,762	4,099
	3º	Hombre	3,552	,121	3,314	3,790
		Mujer	3,987	,075	3,839	4,134
	4º	Hombre	3,545	,139	3,272	3,818
		Mujer	3,848	,096	3,659	4,037

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	300
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	32,061	15	2,137	2,937	,000
Intersección	2984,126	1	2984,126	4100,379	,000
Grado	2,600	1	2,600	3,572	,059
Curso	1,541	3	,514	,706	,549
Q01_sexo	,238	1	,238	,327	,567
Grado * Curso	,586	3	,195	,268	,848
Grado * Q01_sexo	2,978	1	2,978	4,092	,043
Curso * Q01_sexo	2,554	3	,851	1,170	,320
Grado * Curso * Q01_sexo	1,860	3	,620	,852	,466
Error	721,218	991	,728		
Total	18724,000	1007			
Total corregida	753,279	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	4,362	,127	4,114	4,611
Educación Primaria	4,112	,038	4,037	4,188

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	4,220	,101	4,022	4,419
2º	4,183	,156	3,876	4,489
3º	4,408	,156	4,102	4,715
4º	4,138	,105	3,931	4,345

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	4,378	,179	4,027	4,729
	2º	4,307	,305	3,708	4,906
	3º	4,584	,305	3,986	5,183
	4º	4,180	,196	3,797	4,564
Educación Primaria	1º	4,063	,095	3,877	4,248
	2º	4,058	,065	3,930	4,187
	3º	4,232	,066	4,103	4,362
	4º	4,095	,078	3,942	4,249

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	4,458	,249	3,969	4,948
	Mujer	4,266	,044	4,179	4,353
Educación Primaria	Hombre	3,940	,063	3,817	4,064
	Mujer	4,284	,044	4,197	4,371

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	4,102	,190	3,729	4,475
	Mujer	4,338	,069	4,203	4,473
2º	Hombre	4,235	,306	3,634	4,836
	Mujer	4,130	,062	4,008	4,252
3º	Hombre	4,517	,307	3,915	5,119
	Mujer	4,300	,057	4,188	4,411
4º	Hombre	3,943	,201	3,548	4,338
	Mujer	4,333	,062	4,211	4,454

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,333	,348	3,650	5,017
		Mujer	4,422	,082	4,262	4,582
	2º	Hombre	4,500	,603	3,316	5,684
		Mujer	4,114	,096	3,926	4,302
	3º	Hombre	5,000	,603	3,816	6,184
		Mujer	4,169	,090	3,991	4,346
	4º	Hombre	4,000	,382	3,251	4,749
		Mujer	4,361	,087	4,191	4,531
Educación Primaria	1º	Hombre	3,871	,153	3,570	4,172
		Mujer	4,254	,111	4,036	4,472
	2º	Hombre	3,970	,104	3,766	4,175
		Mujer	4,147	,079	3,991	4,302
	3º	Hombre	4,034	,112	3,815	4,254
		Mujer	4,430	,069	4,294	4,567
	4º	Hombre	3,886	,129	3,634	4,139
		Mujer	4,304	,089	4,130	4,479

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	615
Curso	1	1º	205
	2	2º	263
	3	3º	300
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	214
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	142,427	15	9,495	7,185	,000
Intersección	2289,559	1	2289,559	1732,534	,000
Grado	2,256	1	2,256	1,707	,192
Curso	3,045	3	1,015	,768	,512
Q01_sexo	9,611	1	9,611	7,273	,007
Grado * Curso	5,012	3	1,671	1,264	,285
Grado * Q01_sexo	5,294	1	5,294	4,006	,046
Curso * Q01_sexo	5,786	3	1,929	1,459	,224
Grado * Curso * Q01_sexo	8,326	3	2,775	2,100	,099
Error	1306,972	989	1,322		
Total	15954,000	1005			
Total corregida	1449,399	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,829	,171	3,494	4,164
Educación Primaria	3,596	,052	3,494	3,698

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,585	,136	3,317	3,853
2º	3,903	,210	3,490	4,316
3º	3,579	,210	3,166	3,991
4º	3,781	,142	3,503	4,060

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,583	,241	3,110	4,056
	2º	4,348	,412	3,540	5,156
	3º	3,611	,411	2,805	4,417
	4º	3,772	,264	3,255	4,289
Educación Primaria	1º	3,587	,128	3,336	3,837
	2º	3,458	,088	3,285	3,632
	3º	3,547	,089	3,372	3,721
	4º	3,791	,106	3,582	3,999

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,767	,336	3,107	4,426
	Mujer	3,891	,060	3,773	4,008
Educación Primaria	Hombre	3,177	,085	3,010	3,344

Mujer	4,015	,060	3,897	4,132
-------	-------	------	-------	-------

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,212	,256	2,709	3,715
	Mujer	3,958	,093	3,775	4,140
2º	Hombre	4,015	,412	3,206	4,824
	Mujer	3,792	,084	3,627	3,956
3º	Hombre	3,250	,413	2,439	4,061
	Mujer	3,908	,077	3,757	4,058
4º	Hombre	3,409	,272	2,876	3,942
	Mujer	4,154	,084	3,990	4,318

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,167	,469	2,246	4,088
		Mujer	4,000	,110	3,784	4,216
	2º	Hombre	5,000	,813	3,405	6,595
		Mujer	3,696	,129	3,442	3,950
	3º	Hombre	3,500	,813	1,905	5,095
		Mujer	3,722	,121	3,484	3,960
	4º	Hombre	3,400	,514	2,391	4,409
		Mujer	4,144	,117	3,915	4,373
Educación Primaria	1º	Hombre	3,258	,206	2,853	3,663
		Mujer	3,915	,150	3,622	4,209
	2º	Hombre	3,030	,140	2,754	3,305
		Mujer	3,887	,107	3,677	4,097
	3º	Hombre	3,000	,151	2,704	3,296
		Mujer	4,093	,094	3,909	4,278
	4º	Hombre	3,419	,175	3,075	3,763
		Mujer	4,163	,120	3,928	4,398

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	19,618	15	1,308	1,305	,192
Intersección	2528,056	1	2528,056	2522,380	,000
Grado	,274	1	,274	,273	,601
Curso	,654	3	,218	,218	,884
Q01_sexo	,072	1	,072	,072	,789
Grado * Curso	1,096	3	,365	,365	,779
Grado * Q01_sexo	,671	1	,671	,670	,413
Curso * Q01_sexo	2,616	3	,872	,870	,456
Grado * Curso * Q01_sexo	1,941	3	,647	,646	,586
Error	993,230	991	1,002		
Total	16366,000	1007			
Total corregida	1012,848	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,941	,149	3,649	4,232
Educación Primaria	3,859	,045	3,771	3,948

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,980	,119	3,747	4,213
2º	3,858	,183	3,498	4,217
3º	3,910	,183	3,551	4,269
4º	3,852	,124	3,609	4,095

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	4,139	,210	3,727	4,551
	2º	3,861	,358	3,157	4,564
	3º	3,900	,358	3,198	4,602
	4º	3,863	,230	3,412	4,313
Educación Primaria	1º	3,822	,111	3,604	4,040
	2º	3,855	,077	3,704	4,006
	3º	3,920	,077	3,768	4,071
	4º	3,841	,092	3,661	4,021

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,983	,293	3,409	4,558
	Mujer	3,898	,052	3,796	4,000
Educación Primaria	Hombre	3,775	,074	3,630	3,920
	Mujer	3,944	,052	3,842	4,046

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	4,005	,223	3,567	4,443
	Mujer	3,956	,081	3,797	4,114
2º	Hombre	3,963	,359	3,258	4,668
	Mujer	3,753	,073	3,610	3,896
3º	Hombre	3,897	,360	3,190	4,603
	Mujer	3,923	,067	3,792	4,054
4º	Hombre	3,652	,236	3,189	4,116
	Mujer	4,052	,073	3,908	4,195

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,333	,409	3,531	5,135
		Mujer	3,945	,096	3,757	4,133
	2º	Hombre	4,000	,708	2,611	5,389
		Mujer	3,722	,113	3,500	3,943
	3º	Hombre	4,000	,708	2,611	5,389
		Mujer	3,800	,106	3,593	4,007
	4º	Hombre	3,600	,448	2,721	4,479
		Mujer	4,125	,102	3,924	4,326
Educación Primaria	1º	Hombre	3,677	,180	3,325	4,030
		Mujer	3,966	,130	3,710	4,222
	2º	Hombre	3,925	,122	3,685	4,165
		Mujer	3,784	,093	3,602	3,967
	3º	Hombre	3,793	,131	3,535	4,051
		Mujer	4,046	,081	3,886	4,206
	4º	Hombre	3,705	,151	3,408	4,001
		Mujer	3,978	,104	3,773	4,183

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	616
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	300
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	78,523	15	5,235	3,114	,000
Intersección	1209,860	1	1209,860	719,780	,000
Grado	,010	1	,010	,006	,938
Curso	4,048	3	1,349	,803	,492
Q01_sexo	8,712	1	8,712	5,183	,023
Grado * Curso	6,352	3	2,117	1,260	,287
Grado * Q01_sexo	1,845	1	1,845	1,097	,295
Curso * Q01_sexo	5,011	3	1,670	,994	,395
Grado * Curso * Q01_sexo	5,263	3	1,754	1,044	,372
Error	1664,066	990	1,681		
Total	9670,000	1006			
Total corregida	1742,588	1005			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,690	,192	2,313	3,068
Educación Primaria	2,706	,059	2,591	2,821

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,500	,154	2,198	2,802
2º	2,880	,237	2,414	3,345
3º	2,642	,237	2,177	3,108
4º	2,770	,160	2,456	3,084

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,223	,272	1,690	2,757
	2º	3,079	,464	2,168	3,990
	3º	2,628	,463	1,718	3,537
	4º	2,831	,297	2,248	3,414
Educación Primaria	1º	2,777	,144	2,494	3,059
	2º	2,680	,099	2,485	2,875
	3º	2,657	,100	2,460	2,854
	4º	2,709	,119	2,476	2,943

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,567	,379	1,823	3,310
	Mujer	2,814	,067	2,682	2,946
Educación Primaria	Hombre	2,372	,096	2,184	2,559
	Mujer	3,040	,067	2,908	3,172

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,059	,289	1,492	2,627
	Mujer	2,941	,105	2,735	3,146
2º	Hombre	2,922	,465	2,009	3,834
	Mujer	2,838	,095	2,652	3,023
3º	Hombre	2,414	,466	1,499	3,329
	Mujer	2,871	,086	2,701	3,041
4º	Hombre	2,482	,306	1,881	3,082
	Mujer	3,058	,095	2,873	3,244

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 8 (Notas)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	1,667	,529	,628	2,705
		Mujer	2,780	,124	2,536	3,024
	2º	Hombre	3,500	,917	1,701	5,299
		Mujer	2,658	,146	2,372	2,944
	3º	Hombre	2,500	,917	,701	4,299
		Mujer	2,756	,137	2,487	3,024
	4º	Hombre	2,600	,580	1,462	3,738
		Mujer	3,062	,132	2,804	3,320
Educación Primaria	1º	Hombre	2,452	,233	1,995	2,909
		Mujer	3,102	,169	2,770	3,433
	2º	Hombre	2,343	,158	2,032	2,654
		Mujer	3,017	,120	2,781	3,253
	3º	Hombre	2,328	,170	1,994	2,662
		Mujer	2,987	,106	2,779	3,194
	4º	Hombre	2,364	,195	1,980	2,747
		Mujer	3,055	,136	2,788	3,322

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	36,622	15	2,441	2,058	,010
Intersección	1719,560	1	1719,560	1449,546	,000
Grado	1,450	1	1,450	1,223	,269
Curso	,418	3	,139	,117	,950
Q01_sexo	2,597	1	2,597	2,189	,139
Grado * Curso	1,752	3	,584	,492	,688
Grado * Q01_sexo	,385	1	,385	,324	,569
Curso * Q01_sexo	2,215	3	,738	,622	,601
Grado * Curso * Q01_sexo	2,929	3	,976	,823	,481
Error	1175,598	991	1,186		
Total	12410,000	1007			
Total corregida	1212,220	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,123	,162	2,806	3,440
Educación Primaria	3,310	,049	3,213	3,406

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,212	,129	2,958	3,465
2º	3,224	,199	2,833	3,615
3º	3,147	,199	2,756	3,538
4º	3,283	,135	3,019	3,547

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,183	,228	2,735	3,632
	2º	3,244	,390	2,479	4,009
	3º	2,861	,389	2,097	3,625
	4º	3,204	,250	2,714	3,694
Educación Primaria	1º	3,240	,121	3,003	3,477
	2º	3,204	,084	3,040	3,368
	3º	3,433	,084	3,268	3,598
	4º	3,363	,100	3,167	3,559

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,950	,318	2,325	3,575
	Mujer	3,296	,057	3,185	3,407
Educación Primaria	Hombre	3,233	,080	3,075	3,391
	Mujer	3,387	,057	3,276	3,498

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,113	,243	2,636	3,590
	Mujer	3,311	,088	3,138	3,483
2º	Hombre	3,295	,391	2,528	4,062
	Mujer	3,153	,079	2,997	3,309
3º	Hombre	2,888	,392	2,119	3,657
	Mujer	3,406	,073	3,264	3,548
4º	Hombre	3,070	,257	2,566	3,575
	Mujer	3,496	,079	3,340	3,652

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 9 (Conocimientos previos)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,000	,445	2,127	3,873
		Mujer	3,367	,104	3,162	3,572
	2º	Hombre	3,500	,770	1,989	5,011
		Mujer	2,987	,123	2,747	3,228
	3º	Hombre	2,500	,770	,989	4,011
		Mujer	3,222	,115	2,997	3,448
	4º	Hombre	2,800	,487	1,844	3,756
		Mujer	3,608	,111	3,391	3,825
Educación Primaria	1º	Hombre	3,226	,196	2,842	3,610
		Mujer	3,254	,142	2,976	3,532
	2º	Hombre	3,090	,133	2,828	3,351
		Mujer	3,319	,101	3,121	3,517
	3º	Hombre	3,276	,143	2,995	3,557
		Mujer	3,589	,089	3,415	3,763
	4º	Hombre	3,341	,164	3,019	3,663
		Mujer	3,385	,114	3,161	3,609

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	263
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	142,417	15	9,494	4,813	,000
Intersección	1539,009	1	1539,009	780,112	,000
Grado	1,183	1	1,183	,600	,439
Curso	5,480	3	1,827	,926	,428
Q01_sexo	23,376	1	23,376	11,849	,001
Grado * Curso	12,816	3	4,272	2,165	,091
Grado * Q01_sexo	,006	1	,006	,003	,956
Curso * Q01_sexo	8,784	3	2,928	1,484	,217
Grado * Curso * Q01_sexo	8,995	3	2,998	1,520	,208
Error	1955,051	991	1,973		
Total	12593,000	1007			
Total corregida	2097,468	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,127	,208	2,718	3,536
Educación Primaria	2,959	,063	2,834	3,083

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,968	,167	2,641	3,295
2º	2,881	,257	2,377	3,386
3º	3,394	,257	2,890	3,898
4º	2,928	,173	2,588	3,268

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,997	,294	2,419	3,575
	2º	2,722	,503	1,735	3,708
	3º	4,000	,502	3,015	4,985
	4º	2,791	,322	2,159	3,423
Educación Primaria	1º	2,938	,156	2,633	3,244
	2º	3,041	,108	2,830	3,253
	3º	2,789	,108	2,576	3,002
	4º	3,065	,129	2,813	3,318

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,758	,411	1,953	3,564
	Mujer	3,496	,073	3,353	3,640
Educación Primaria	Hombre	2,577	,104	2,374	2,781
	Mujer	3,340	,073	3,197	3,483

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,376	,313	1,762	2,991
	Mujer	3,559	,114	3,336	3,782
2º	Hombre	2,381	,504	1,392	3,370
	Mujer	3,382	,103	3,181	3,584
3º	Hombre	3,440	,505	2,449	4,431
	Mujer	3,349	,094	3,166	3,533
4º	Hombre	2,475	,331	1,825	3,125
	Mujer	3,381	,102	3,180	3,581

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 10 (Lectura en voz alta)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,333	,573	1,208	3,459
		Mujer	3,661	,135	3,397	3,925
	2º	Hombre	2,000	,993	,051	3,949
		Mujer	3,443	,158	3,133	3,753
	3º	Hombre	4,500	,993	2,551	6,449
		Mujer	3,500	,148	3,209	3,791
	4º	Hombre	2,200	,628	,967	3,433
		Mujer	3,381	,143	3,102	3,661
Educación Primaria	1º	Hombre	2,419	,252	1,924	2,914
		Mujer	3,458	,183	3,099	3,816
	2º	Hombre	2,761	,172	2,424	3,098
		Mujer	3,322	,131	3,065	3,579
	3º	Hombre	2,379	,184	2,017	2,741
		Mujer	3,199	,114	2,974	3,423
	4º	Hombre	2,750	,212	2,334	3,166
		Mujer	3,380	,146	3,093	3,668

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	67,718	15	4,515	3,114	,000
Intersección	1400,481	1	1400,481	966,073	,000
Grado	,392	1	,392	,270	,603
Curso	2,593	3	,864	,596	,618
Q01_sexo	8,450	1	8,450	5,829	,016
Grado * Curso	1,288	3	,429	,296	,828
Grado * Q01_sexo	,497	1	,497	,343	,558
Curso * Q01_sexo	4,763	3	1,588	1,095	,350
Grado * Curso * Q01_sexo	4,558	3	1,519	1,048	,370
Error	1438,067	992	1,450		
Total	10789,000	1008			
Total corregida	1505,785	1007			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,854	,179	2,503	3,205
Educación Primaria	2,951	,054	2,845	3,058

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,016	,143	2,736	3,297
2º	3,029	,220	2,597	3,462
3º	2,713	,220	2,281	3,146
4º	2,852	,149	2,560	3,144

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,995	,252	2,499	3,490
	2º	3,098	,431	2,252	3,944
	3º	2,500	,430	1,655	3,345
	4º	2,824	,276	2,282	3,365
Educación Primaria	1º	3,038	,134	2,776	3,300
	2º	2,960	,092	2,779	3,141
	3º	2,927	,093	2,744	3,109
	4º	2,880	,110	2,663	3,096

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,683	,352	1,993	3,374
	Mujer	3,025	,063	2,902	3,148
Educación Primaria	Hombre	2,671	,089	2,497	2,845
	Mujer	3,231	,062	3,109	3,354

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,836	,269	2,309	3,363
	Mujer	3,197	,097	3,006	3,388
2º	Hombre	3,063	,432	2,216	3,911
	Mujer	2,995	,088	2,822	3,167
3º	Hombre	2,371	,433	1,521	3,220
	Mujer	3,056	,080	2,899	3,214
4º	Hombre	2,439	,284	1,881	2,996
	Mujer	3,265	,088	3,093	3,437

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 11 (Resumen)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,833	,492	1,869	3,798
		Mujer	3,156	,115	2,930	3,382
	2º	Hombre	3,500	,851	1,829	5,171
		Mujer	2,696	,135	2,430	2,962
	3º	Hombre	2,000	,851	,329	3,671
		Mujer	3,000	,127	2,751	3,249
	4º	Hombre	2,400	,538	1,343	3,457
		Mujer	3,247	,122	3,008	3,487
Educación Primaria	1º	Hombre	2,839	,216	2,414	3,263
		Mujer	3,237	,157	2,930	3,545
	2º	Hombre	2,627	,147	2,338	2,916
		Mujer	3,293	,112	3,074	3,512
	3º	Hombre	2,741	,158	2,431	3,052
		Mujer	3,113	,098	2,920	3,305
	4º	Hombre	2,477	,182	2,121	2,833
		Mujer	3,283	,126	3,036	3,529

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	263
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	34,392	15	2,293	2,692	,000
Intersección	2470,878	1	2470,878	2901,481	,000
Grado	1,179	1	1,179	1,384	,240
Curso	2,869	3	,956	1,123	,339
Q01_sexo	1,355	1	1,355	1,591	,207
Grado * Curso	2,079	3	,693	,814	,486
Grado * Q01_sexo	1,167	1	1,167	1,370	,242
Curso * Q01_sexo	1,829	3	,610	,716	,543
Grado * Curso * Q01_sexo	2,574	3	,858	1,008	,389
Error	843,927	991	,852		
Total	16099,000	1007			
Total corregida	878,320	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,940	,137	3,671	4,209
Educación Primaria	3,771	,042	3,690	3,853

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	4,001	,109	3,786	4,216
2º	3,851	,169	3,519	4,182
3º	3,860	,169	3,528	4,191
4º	3,711	,114	3,488	3,935

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	4,235	,193	3,856	4,615
	2º	3,848	,330	3,200	4,496
	3º	3,950	,330	3,303	4,597
	4º	3,726	,212	3,311	4,141
Educación Primaria	1º	3,767	,102	3,566	3,967
	2º	3,853	,071	3,714	3,992
	3º	3,769	,071	3,629	3,909
	4º	3,697	,085	3,531	3,863

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,933	,270	3,404	4,463
	Mujer	3,946	,048	3,852	4,040
Educación Primaria	Hombre	3,597	,068	3,464	3,731
	Mujer	3,945	,048	3,851	4,040

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,925	,206	3,521	4,329
	Mujer	4,077	,075	3,931	4,224
2º	Hombre	3,888	,331	3,238	4,538
	Mujer	3,813	,067	3,681	3,946
3º	Hombre	3,776	,332	3,125	4,427
	Mujer	3,943	,061	3,823	4,064
4º	Hombre	3,473	,218	3,045	3,900
	Mujer	3,950	,067	3,818	4,081

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 12 (Lectura pausada)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,333	,377	3,594	5,073
		Mujer	4,138	,088	3,964	4,311
	2º	Hombre	4,000	,653	2,720	5,280
		Mujer	3,696	,104	3,492	3,900
	3º	Hombre	4,000	,653	2,720	5,280
		Mujer	3,900	,097	3,709	4,091
	4º	Hombre	3,400	,413	2,590	4,210
		Mujer	4,052	,094	3,868	4,235
Educación Primaria	1º	Hombre	3,516	,166	3,191	3,841
		Mujer	4,017	,120	3,781	4,253
	2º	Hombre	3,776	,113	3,555	3,997
		Mujer	3,930	,086	3,762	4,099
	3º	Hombre	3,552	,121	3,314	3,790
		Mujer	3,987	,075	3,839	4,134
	4º	Hombre	3,545	,139	3,272	3,818
		Mujer	3,848	,096	3,659	4,037

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	300
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	32,061	15	2,137	2,937	,000
Intersección	2984,126	1	2984,126	4100,379	,000
Grado	2,600	1	2,600	3,572	,059
Curso	1,541	3	,514	,706	,549
Q01_sexo	,238	1	,238	,327	,567
Grado * Curso	,586	3	,195	,268	,848
Grado * Q01_sexo	2,978	1	2,978	4,092	,043
Curso * Q01_sexo	2,554	3	,851	1,170	,320
Grado * Curso * Q01_sexo	1,860	3	,620	,852	,466
Error	721,218	991	,728		
Total	18724,000	1007			
Total corregida	753,279	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	4,362	,127	4,114	4,611
Educación Primaria	4,112	,038	4,037	4,188

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	4,220	,101	4,022	4,419
2º	4,183	,156	3,876	4,489
3º	4,408	,156	4,102	4,715
4º	4,138	,105	3,931	4,345

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	4,378	,179	4,027	4,729
	2º	4,307	,305	3,708	4,906
	3º	4,584	,305	3,986	5,183
	4º	4,180	,196	3,797	4,564
Educación Primaria	1º	4,063	,095	3,877	4,248
	2º	4,058	,065	3,930	4,187
	3º	4,232	,066	4,103	4,362
	4º	4,095	,078	3,942	4,249

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	4,458	,249	3,969	4,948
	Mujer	4,266	,044	4,179	4,353
Educación Primaria	Hombre	3,940	,063	3,817	4,064

Mujer	4,284	,044	4,197	4,371
-------	-------	------	-------	-------

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	4,102	,190	3,729	4,475
	Mujer	4,338	,069	4,203	4,473
2º	Hombre	4,235	,306	3,634	4,836
	Mujer	4,130	,062	4,008	4,252
3º	Hombre	4,517	,307	3,915	5,119
	Mujer	4,300	,057	4,188	4,411
4º	Hombre	3,943	,201	3,548	4,338
	Mujer	4,333	,062	4,211	4,454

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 13 (Concentración)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,333	,348	3,650	5,017
		Mujer	4,422	,082	4,262	4,582
	2º	Hombre	4,500	,603	3,316	5,684
		Mujer	4,114	,096	3,926	4,302
	3º	Hombre	5,000	,603	3,816	6,184
		Mujer	4,169	,090	3,991	4,346
	4º	Hombre	4,000	,382	3,251	4,749
		Mujer	4,361	,087	4,191	4,531
Educación Primaria	1º	Hombre	3,871	,153	3,570	4,172
		Mujer	4,254	,111	4,036	4,472
	2º	Hombre	3,970	,104	3,766	4,175
		Mujer	4,147	,079	3,991	4,302
	3º	Hombre	4,034	,112	3,815	4,254
		Mujer	4,430	,069	4,294	4,567
	4º	Hombre	3,886	,129	3,634	4,139
		Mujer	4,304	,089	4,130	4,479

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	615
Curso	1	1º	205
	2	2º	263
	3	3º	300
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	214
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	142,427	15	9,495	7,185	,000
Intersección	2289,559	1	2289,559	1732,534	,000
Grado	2,256	1	2,256	1,707	,192
Curso	3,045	3	1,015	,768	,512
Q01_sexo	9,611	1	9,611	7,273	,007
Grado * Curso	5,012	3	1,671	1,264	,285
Grado * Q01_sexo	5,294	1	5,294	4,006	,046
Curso * Q01_sexo	5,786	3	1,929	1,459	,224
Grado * Curso * Q01_sexo	8,326	3	2,775	2,100	,099
Error	1306,972	989	1,322		
Total	15954,000	1005			
Total corregida	1449,399	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,829	,171	3,494	4,164
Educación Primaria	3,596	,052	3,494	3,698

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,585	,136	3,317	3,853
2º	3,903	,210	3,490	4,316
3º	3,579	,210	3,166	3,991
4º	3,781	,142	3,503	4,060

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,583	,241	3,110	4,056
	2º	4,348	,412	3,540	5,156
	3º	3,611	,411	2,805	4,417
	4º	3,772	,264	3,255	4,289
Educación Primaria	1º	3,587	,128	3,336	3,837
	2º	3,458	,088	3,285	3,632
	3º	3,547	,089	3,372	3,721
	4º	3,791	,106	3,582	3,999

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,767	,336	3,107	4,426
	Mujer	3,891	,060	3,773	4,008
Educación Primaria	Hombre	3,177	,085	3,010	3,344
	Mujer	4,015	,060	3,897	4,132

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,212	,256	2,709	3,715
	Mujer	3,958	,093	3,775	4,140
2º	Hombre	4,015	,412	3,206	4,824
	Mujer	3,792	,084	3,627	3,956
3º	Hombre	3,250	,413	2,439	4,061
	Mujer	3,908	,077	3,757	4,058
4º	Hombre	3,409	,272	2,876	3,942
	Mujer	4,154	,084	3,990	4,318

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 14 (Subrayado)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,167	,469	2,246	4,088
		Mujer	4,000	,110	3,784	4,216
	2º	Hombre	5,000	,813	3,405	6,595
		Mujer	3,696	,129	3,442	3,950
	3º	Hombre	3,500	,813	1,905	5,095
		Mujer	3,722	,121	3,484	3,960
	4º	Hombre	3,400	,514	2,391	4,409
		Mujer	4,144	,117	3,915	4,373
Educación Primaria	1º	Hombre	3,258	,206	2,853	3,663
		Mujer	3,915	,150	3,622	4,209
	2º	Hombre	3,030	,140	2,754	3,305
		Mujer	3,887	,107	3,677	4,097
	3º	Hombre	3,000	,151	2,704	3,296
		Mujer	4,093	,094	3,909	4,278
	4º	Hombre	3,419	,175	3,075	3,763
		Mujer	4,163	,120	3,928	4,398

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	19,618	15	1,308	1,305	,192
Intersección	2528,056	1	2528,056	2522,380	,000
Grado	,274	1	,274	,273	,601
Curso	,654	3	,218	,218	,884
Q01_sexo	,072	1	,072	,072	,789
Grado * Curso	1,096	3	,365	,365	,779
Grado * Q01_sexo	,671	1	,671	,670	,413
Curso * Q01_sexo	2,616	3	,872	,870	,456
Grado * Curso * Q01_sexo	1,941	3	,647	,646	,586
Error	993,230	991	1,002		
Total	16366,000	1007			
Total corregida	1012,848	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,941	,149	3,649	4,232
Educación Primaria	3,859	,045	3,771	3,948

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,980	,119	3,747	4,213
2º	3,858	,183	3,498	4,217
3º	3,910	,183	3,551	4,269
4º	3,852	,124	3,609	4,095

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	4,139	,210	3,727	4,551
	2º	3,861	,358	3,157	4,564
	3º	3,900	,358	3,198	4,602
	4º	3,863	,230	3,412	4,313
Educación Primaria	1º	3,822	,111	3,604	4,040
	2º	3,855	,077	3,704	4,006
	3º	3,920	,077	3,768	4,071
	4º	3,841	,092	3,661	4,021

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,983	,293	3,409	4,558
	Mujer	3,898	,052	3,796	4,000
Educación Primaria	Hombre	3,775	,074	3,630	3,920
	Mujer	3,944	,052	3,842	4,046

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	4,005	,223	3,567	4,443
	Mujer	3,956	,081	3,797	4,114
2º	Hombre	3,963	,359	3,258	4,668
	Mujer	3,753	,073	3,610	3,896
3º	Hombre	3,897	,360	3,190	4,603
	Mujer	3,923	,067	3,792	4,054
4º	Hombre	3,652	,236	3,189	4,116
	Mujer	4,052	,073	3,908	4,195

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 15 (Velocidad de lectura)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,333	,409	3,531	5,135
		Mujer	3,945	,096	3,757	4,133
	2º	Hombre	4,000	,708	2,611	5,389
		Mujer	3,722	,113	3,500	3,943
	3º	Hombre	4,000	,708	2,611	5,389
		Mujer	3,800	,106	3,593	4,007
	4º	Hombre	3,600	,448	2,721	4,479
		Mujer	4,125	,102	3,924	4,326
Educación Primaria	1º	Hombre	3,677	,180	3,325	4,030
		Mujer	3,966	,130	3,710	4,222
	2º	Hombre	3,925	,122	3,685	4,165
		Mujer	3,784	,093	3,602	3,967
	3º	Hombre	3,793	,131	3,535	4,051
		Mujer	4,046	,081	3,886	4,206
	4º	Hombre	3,705	,151	3,408	4,001
		Mujer	3,978	,104	3,773	4,183

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	388
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	299
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	790

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 16 (Materiales de referencia)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	63,060	15	4,204	2,719	,000
Intersección	1449,202	1	1449,202	937,266	,000
Grado	,293	1	,293	,189	,664
Curso	2,310	3	,770	,498	,684
Q01_sexo	,211	1	,211	,136	,712
Grado * Curso	2,051	3	,684	,442	,723
Grado * Q01_sexo	3,284	1	3,284	2,124	,145
Curso * Q01_sexo	7,411	3	2,470	1,598	,188
Grado * Curso * Q01_sexo	4,906	3	1,635	1,058	,366
Error	1529,193	989	1,546		
Total	10187,000	1005			
Total corregida	1592,253	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 16 (Materiales de referencia)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,995	,185	2,633	3,357
Educación Primaria	2,911	,056	2,801	3,021

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 16 (Materiales de referencia)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,079	,147	2,790	3,369
2º	2,879	,228	2,432	3,326
3º	3,017	,227	2,571	3,464
4º	2,836	,154	2,535	3,138

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 16 (Materiales de referencia)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,972	,261	2,461	3,484
	2º	2,959	,445	2,085	3,832
	3º	3,205	,445	2,332	4,077
	4º	2,844	,285	2,285	3,404
Educación Primaria	1º	3,186	,138	2,916	3,457
	2º	2,799	,095	2,612	2,987
	3º	2,830	,096	2,642	3,019
	4º	2,828	,114	2,604	3,052

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 16 (Materiales de referencia)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,100	,363	2,387	3,813
	Mujer	2,890	,065	2,763	3,017
Educación Primaria	Hombre	2,735	,092	2,555	2,915
	Mujer	3,087	,065	2,961	3,214

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 16 (Materiales de referencia)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,000	,277	2,456	3,544
	Mujer	3,159	,100	2,962	3,356
2º	Hombre	3,071	,446	2,195	3,946
	Mujer	2,687	,091	2,509	2,865
3º	Hombre	3,103	,447	2,226	3,981
	Mujer	2,931	,083	2,768	3,095
4º	Hombre	2,495	,293	1,920	3,071
	Mujer	3,177	,091	2,999	3,355

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 16 (Materiales de referencia)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,000	,508	2,004	3,996
		Mujer	2,945	,119	2,711	3,179
	2º	Hombre	3,500	,879	1,775	5,225
		Mujer	2,418	,140	2,143	2,692
	3º	Hombre	3,500	,879	1,775	5,225
		Mujer	2,909	,133	2,649	3,169
	4º	Hombre	2,400	,556	1,309	3,491
		Mujer	3,289	,126	3,041	3,536
Educación Primaria	1º	Hombre	3,000	,223	2,562	3,438
		Mujer	3,373	,162	3,055	3,691
	2º	Hombre	2,642	,152	2,344	2,940
		Mujer	2,957	,115	2,730	3,183
	3º	Hombre	2,707	,163	2,386	3,027
		Mujer	2,954	,101	2,755	3,152
	4º	Hombre	2,591	,187	2,223	2,959
		Mujer	3,066	,130	2,810	3,322

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	263
	3	3º	300
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 17 (Atención)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	34,430	15	2,295	2,891	,000
Intersección	2854,783	1	2854,783	3595,502	,000
Grado	,061	1	,061	,077	,781
Curso	3,435	3	1,145	1,442	,229
Q01_sexo	1,705	1	1,705	2,148	,143
Grado * Curso	4,771	3	1,590	2,003	,112
Grado * Q01_sexo	,142	1	,142	,179	,673
Curso * Q01_sexo	,772	3	,257	,324	,808
Grado * Curso * Q01_sexo	1,470	3	,490	,617	,604
Error	786,047	990	,794		
Total	18674,000	1006			
Total corregida	820,477	1005			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 17 (Atención)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	4,164	,132	3,904	4,423
Educación Primaria	4,125	,040	4,046	4,204

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 17 (Atención)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	4,297	,106	4,090	4,504
2º	3,896	,163	3,576	4,216
3º	4,171	,163	3,851	4,491
4º	4,214	,110	3,998	4,430

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 17 (Atención)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	4,540	,187	4,173	4,906
	2º	3,737	,319	3,111	4,363
	3º	4,056	,319	3,431	4,681
	4º	4,322	,204	3,921	4,723
Educación Primaria	1º	4,054	,099	3,860	4,248
	2º	4,055	,068	3,921	4,190
	3º	4,286	,069	4,151	4,421
	4º	4,106	,082	3,946	4,266

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 17 (Atención)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	4,092	,260	3,581	4,603
	Mujer	4,236	,046	4,145	4,327
Educación Primaria	Hombre	3,995	,066	3,866	4,124
	Mujer	4,256	,046	4,165	4,347

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 17 (Atención)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	4,269	,199	3,879	4,659
	Mujer	4,325	,072	4,184	4,466
2º	Hombre	3,757	,320	3,130	4,385
	Mujer	4,035	,065	3,907	4,163
3º	Hombre	4,103	,320	3,475	4,732
	Mujer	4,238	,060	4,121	4,355
4º	Hombre	4,043	,210	3,631	4,456
	Mujer	4,385	,065	4,257	4,512

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 17 (Atención)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,667	,364	3,953	5,381
		Mujer	4,413	,085	4,245	4,580
	2º	Hombre	3,500	,630	2,264	4,736
		Mujer	3,975	,100	3,778	4,171
	3º	Hombre	4,000	,630	2,764	5,236
		Mujer	4,112	,094	3,927	4,298
	4º	Hombre	4,200	,398	3,418	4,982
		Mujer	4,443	,090	4,266	4,621
Educación Primaria	1º	Hombre	3,871	,160	3,557	4,185
		Mujer	4,237	,116	4,010	4,465
	2º	Hombre	4,015	,109	3,801	4,229
		Mujer	4,096	,083	3,933	4,259
	3º	Hombre	4,207	,117	3,977	4,436
		Mujer	4,364	,073	4,222	4,507
	4º	Hombre	3,886	,134	3,623	4,150
		Mujer	4,326	,093	4,144	4,508

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	204
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 18 (Información visual)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	60,287	15	4,019	2,413	,002
Intersección	1687,661	1	1687,661	1013,178	,000
Grado	,264	1	,264	,158	,691
Curso	,897	3	,299	,179	,910
Q01_sexo	2,900	1	2,900	1,741	,187
Grado * Curso	4,484	3	1,495	,897	,442
Grado * Q01_sexo	,207	1	,207	,124	,724
Curso * Q01_sexo	2,748	3	,916	,550	,648
Grado * Curso * Q01_sexo	1,842	3	,614	,369	,776
Error	1649,053	990	1,666		
Total	12666,000	1006			
Total corregida	1709,340	1005			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 18 (Información visual)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,147	,192	2,771	3,523
Educación Primaria	3,226	,058	3,112	3,341

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 18 (Información visual)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,081	,153	2,780	3,381
2º	3,207	,236	2,743	3,670
3º	3,255	,236	2,792	3,719
4º	3,204	,159	2,891	3,516

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 18 (Información visual)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,139	,271	2,608	3,670
	2º	3,231	,462	2,324	4,138
	3º	2,911	,461	2,006	3,816
	4º	3,306	,296	2,725	3,887
Educación Primaria	1º	3,023	,143	2,742	3,304
	2º	3,182	,099	2,988	3,377
	3º	3,600	,100	3,404	3,795
	4º	3,101	,118	2,868	3,334

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 18 (Información visual)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,050	,377	2,310	3,790
	Mujer	3,244	,067	3,112	3,375
Educación Primaria	Hombre	3,059	,095	2,872	3,246
	Mujer	3,394	,067	3,262	3,525

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 18 (Información visual)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,887	,288	2,322	3,452
	Mujer	3,274	,104	3,069	3,479
2º	Hombre	3,325	,463	2,416	4,233
	Mujer	3,089	,094	2,904	3,273
3º	Hombre	3,009	,464	2,098	3,919
	Mujer	3,502	,086	3,334	3,671
4º	Hombre	2,998	,305	2,400	3,595
	Mujer	3,409	,094	3,225	3,594

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 18 (Información visual)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,000	,527	1,966	4,034
		Mujer	3,278	,124	3,034	3,521
	2º	Hombre	3,500	,913	1,709	5,291
		Mujer	2,962	,145	2,677	3,247
	3º	Hombre	2,500	,913	,709	4,291
		Mujer	3,322	,136	3,055	3,589
	4º	Hombre	3,200	,577	2,067	4,333
		Mujer	3,412	,131	3,155	3,670
Educación Primaria	1º	Hombre	2,774	,232	2,319	3,229
		Mujer	3,271	,168	2,941	3,601
	2º	Hombre	3,149	,158	2,840	3,459
		Mujer	3,216	,120	2,980	3,451
	3º	Hombre	3,517	,169	3,185	3,850
		Mujer	3,682	,105	3,476	3,888
	4º	Hombre	2,795	,195	2,414	3,177
		Mujer	3,407	,135	3,141	3,672

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	387
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	299
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	790

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 19 (Reflexión)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	41,278	15	2,752	2,426	,002
Intersección	1913,416	1	1913,416	1686,610	,000
Grado	,455	1	,455	,401	,527
Curso	3,585	3	1,195	1,053	,368
Q01_sexo	,681	1	,681	,600	,439
Grado * Curso	4,376	3	1,459	1,286	,278
Grado * Q01_sexo	,979	1	,979	,863	,353
Curso * Q01_sexo	2,482	3	,827	,729	,535
Grado * Curso * Q01_sexo	3,492	3	1,164	1,026	,380
Error	1121,995	989	1,134		
Total	12938,000	1005			
Total corregida	1163,274	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 19 (Reflexión)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,446	,158	3,135	3,756
Educación Primaria	3,341	,048	3,247	3,435

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 19 (Reflexión)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,453	,126	3,205	3,701
2º	3,158	,195	2,775	3,541
3º	3,619	,195	3,236	4,001
4º	3,343	,132	3,085	3,601

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 19 (Reflexión)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,692	,223	3,254	4,130
	2º	3,000	,381	2,252	3,748
	3º	3,773	,381	3,025	4,520
	4º	3,318	,244	2,838	3,797
Educación Primaria	1º	3,214	,118	2,982	3,446
	2º	3,316	,082	3,156	3,477
	3º	3,464	,082	3,303	3,626
	4º	3,369	,098	3,177	3,560

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 19 (Reflexión)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,458	,311	2,847	4,069
	Mujer	3,433	,056	3,324	3,542
Educación Primaria	Hombre	3,200	,079	3,046	3,354
	Mujer	3,482	,055	3,373	3,590

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 19 (Reflexión)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,368	,238	2,902	3,834
	Mujer	3,538	,086	3,369	3,707
2º	Hombre	3,157	,382	2,407	3,907
	Mujer	3,159	,078	3,007	3,312
3º	Hombre	3,690	,383	2,938	4,441
	Mujer	3,548	,071	3,407	3,688
4º	Hombre	3,102	,251	2,609	3,595
	Mujer	3,584	,078	3,432	3,736

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 19 (Reflexión)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,833	,435	2,980	4,687
		Mujer	3,550	,102	3,350	3,751
	2º	Hombre	3,000	,753	1,522	4,478
		Mujer	3,000	,120	2,765	3,235
	3º	Hombre	4,000	,753	2,522	5,478
		Mujer	3,545	,114	3,323	3,768
	4º	Hombre	3,000	,476	2,065	3,935
		Mujer	3,635	,109	3,422	3,849
Educación Primaria	1º	Hombre	2,903	,191	2,528	3,279
		Mujer	3,525	,139	3,253	3,798
	2º	Hombre	3,313	,130	3,058	3,569
		Mujer	3,319	,099	3,125	3,513
	3º	Hombre	3,379	,140	3,105	3,654
		Mujer	3,550	,087	3,380	3,720
	4º	Hombre	3,205	,161	2,889	3,520
		Mujer	3,533	,111	3,315	3,751

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	204
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 20 (Contexto)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	70,133	15	4,676	3,453	,000
Intersección	1403,115	1	1403,115	1036,114	,000
Grado	,073	1	,073	,054	,816
Curso	1,920	3	,640	,473	,701
Q01_sexo	,146	1	,146	,108	,743
Grado * Curso	1,897	3	,632	,467	,705
Grado * Q01_sexo	1,496	1	1,496	1,105	,294
Curso * Q01_sexo	1,624	3	,541	,400	,753
Grado * Curso * Q01_sexo	4,807	3	1,602	1,183	,315
Error	1340,667	990	1,354		
Total	10079,000	1006			
Total corregida	1410,800	1005			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 20 (Contexto)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,885	,173	2,546	3,224
Educación Primaria	2,927	,053	2,824	3,030

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 20 (Contexto)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,781	,138	2,510	3,052
2º	2,845	,213	2,427	3,263
3º	3,063	,213	2,646	3,481
4º	2,933	,144	2,651	3,215

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 20 (Contexto)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,686	,244	2,207	3,165
	2º	2,991	,417	2,173	3,808
	3º	2,906	,416	2,089	3,722
	4º	2,957	,267	2,434	3,481
Educación Primaria	1º	2,876	,129	2,622	3,130
	2º	2,700	,089	2,525	2,875
	3º	3,221	,090	3,045	3,398
	4º	2,910	,107	2,700	3,119

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 20 (Contexto)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,950	,340	2,283	3,617
	Mujer	2,820	,061	2,701	2,938
Educación Primaria	Hombre	2,802	,086	2,634	2,971
	Mujer	3,051	,061	2,932	3,170

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 20 (Contexto)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,669	,260	2,160	3,179
	Mujer	2,893	,095	2,707	3,078
2º	Hombre	2,989	,418	2,169	3,808
	Mujer	2,702	,085	2,535	2,868
3º	Hombre	3,026	,418	2,205	3,847
	Mujer	3,101	,077	2,949	3,253
4º	Hombre	2,820	,275	2,282	3,359
	Mujer	3,046	,085	2,880	3,213

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 20 (Contexto)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,500	,475	1,568	3,432
		Mujer	2,872	,111	2,653	3,090
	2º	Hombre	3,500	,823	1,885	5,115
		Mujer	2,481	,131	2,224	2,738
	3º	Hombre	3,000	,823	1,385	4,615
		Mujer	2,811	,123	2,570	3,052
	4º	Hombre	2,800	,520	1,779	3,821
		Mujer	3,115	,119	2,882	3,348
Educación Primaria	1º	Hombre	2,839	,209	2,429	3,249
		Mujer	2,914	,153	2,614	3,214
	2º	Hombre	2,478	,142	2,199	2,757
		Mujer	2,922	,108	2,710	3,134
	3º	Hombre	3,052	,153	2,752	3,352
		Mujer	3,391	,095	3,205	3,577
	4º	Hombre	2,841	,175	2,497	3,185
		Mujer	2,978	,121	2,740	3,216

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	263
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 21 (Paráfrasis)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	30,614	15	2,041	1,446	,119
Intersección	1934,332	1	1934,332	1370,503	,000
Grado	,468	1	,468	,331	,565
Curso	2,688	3	,896	,635	,593
Q01_sexo	,379	1	,379	,268	,605
Grado * Curso	4,320	3	1,440	1,020	,383
Grado * Q01_sexo	1,394	1	1,394	,988	,321
Curso * Q01_sexo	8,385	3	2,795	1,980	,115
Grado * Curso * Q01_sexo	4,267	3	1,422	1,008	,389
Error	1398,701	991	1,411		
Total	13208,000	1007			
Total corregida	1429,315	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 21 (Paráfrasis)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,464	,176	3,118	3,811
Educación Primaria	3,358	,054	3,253	3,464

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 21 (Paráfrasis)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,515	,141	3,238	3,791
2º	3,552	,218	3,125	3,979
3º	3,202	,217	2,776	3,628
4º	3,377	,147	3,089	3,665

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 21 (Paráfrasis)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,655	,249	3,166	4,144
	2º	3,839	,425	3,004	4,673
	3º	3,017	,425	2,183	3,850
	4º	3,347	,272	2,813	3,882
Educación Primaria	1º	3,374	,132	3,115	3,633
	2º	3,265	,091	3,086	3,445
	3º	3,388	,092	3,207	3,568
	4º	3,407	,109	3,193	3,620

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 21 (Paráfrasis)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,508	,347	2,827	4,190
	Mujer	3,421	,062	3,299	3,542
Educación Primaria	Hombre	3,219	,088	3,047	3,391
	Mujer	3,498	,062	3,377	3,619

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 21 (Paráfrasis)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,562	,265	3,042	4,082
	Mujer	3,467	,096	3,279	3,656
2º	Hombre	3,854	,426	3,018	4,691
	Mujer	3,249	,087	3,079	3,420
3º	Hombre	2,836	,427	1,998	3,675
	Mujer	3,568	,079	3,413	3,723
4º	Hombre	3,202	,280	2,652	3,752
	Mujer	3,552	,086	3,382	3,721

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 21 (Paráfrasis)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,833	,485	2,882	4,785
		Mujer	3,477	,114	3,254	3,700
	2º	Hombre	4,500	,840	2,851	6,149
		Mujer	3,177	,134	2,915	3,440
	3º	Hombre	2,500	,840	,851	4,149
		Mujer	3,533	,125	3,288	3,779
	4º	Hombre	3,200	,531	2,157	4,243
		Mujer	3,495	,121	3,258	3,732
Educación Primaria	1º	Hombre	3,290	,213	2,872	3,709
		Mujer	3,458	,155	3,154	3,761
	2º	Hombre	3,209	,145	2,924	3,494
		Mujer	3,322	,111	3,104	3,539
	3º	Hombre	3,172	,156	2,866	3,479
		Mujer	3,603	,097	3,413	3,792
	4º	Hombre	3,205	,179	2,853	3,556
		Mujer	3,609	,124	3,366	3,852

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 22 (Visualización)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	42,171	15	2,811	2,516	,001
Intersección	2307,154	1	2307,154	2064,954	,000
Grado	,287	1	,287	,257	,613
Curso	5,474	3	1,825	1,633	,180
Q01_sexo	9,362	1	9,362	8,379	,004
Grado * Curso	5,209	3	1,736	1,554	,199
Grado * Q01_sexo	,247	1	,247	,221	,638
Curso * Q01_sexo	6,313	3	2,104	1,883	,131
Grado * Curso * Q01_sexo	6,439	3	2,146	1,921	,124
Error	1107,235	991	1,117		
Total	16339,000	1007			
Total corregida	1149,406	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 22 (Visualización)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,684	,157	3,376	3,992
Educación Primaria	3,767	,048	3,674	3,861

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 22 (Visualización)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,942	,125	3,696	4,188
2º	3,727	,194	3,347	4,107
3º	3,688	,193	3,309	4,067
4º	3,546	,131	3,290	3,802

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 22 (Visualización)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	4,135	,222	3,700	4,569
	2º	3,655	,378	2,912	4,398
	3º	3,583	,378	2,842	4,325
	4º	3,364	,242	2,888	3,840
Educación Primaria	1º	3,750	,117	3,520	3,980
	2º	3,799	,081	3,640	3,958
	3º	3,792	,082	3,632	3,953
	4º	3,728	,097	3,537	3,918

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 22 (Visualización)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,408	,309	2,802	4,015
	Mujer	3,960	,055	3,852	4,068
Educación Primaria	Hombre	3,569	,078	3,415	3,722
	Mujer	3,966	,055	3,858	4,074

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 22 (Visualización)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,909	,236	3,446	4,371
	Mujer	3,976	,085	3,809	4,144
2º	Hombre	3,631	,379	2,886	4,375
	Mujer	3,823	,077	3,672	3,974
3º	Hombre	3,276	,380	2,530	4,022
	Mujer	4,100	,070	3,962	4,238
4º	Hombre	3,139	,249	2,649	3,628
	Mujer	3,953	,077	3,802	4,104

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 22 (Visualización)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,333	,432	3,487	5,180
		Mujer	3,936	,101	3,737	4,134
	2º	Hombre	3,500	,747	2,033	4,967
		Mujer	3,810	,119	3,577	4,043
	3º	Hombre	3,000	,747	1,533	4,467
		Mujer	4,167	,111	3,948	4,385
	4º	Hombre	2,800	,473	1,872	3,728
		Mujer	3,928	,107	3,717	4,138
Educación Primaria	1º	Hombre	3,484	,190	3,111	3,856
		Mujer	4,017	,138	3,747	4,287
	2º	Hombre	3,761	,129	3,508	4,015
		Mujer	3,836	,098	3,644	4,029
	3º	Hombre	3,552	,139	3,279	3,824
		Mujer	4,033	,086	3,864	4,202
	4º	Hombre	3,477	,159	3,165	3,790
		Mujer	3,978	,111	3,761	4,195

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	204
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	214
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 23 (Tipografía)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	49,997	15	3,333	2,623	,001
Intersección	2036,280	1	2036,280	1602,696	,000
Grado	3,482	1	3,482	2,740	,098
Curso	8,178	3	2,726	2,145	,093
Q01_sexo	13,931	1	13,931	10,965	,001
Grado * Curso	7,926	3	2,642	2,079	,101
Grado * Q01_sexo	1,390	1	1,390	1,094	,296
Curso * Q01_sexo	5,597	3	1,866	1,468	,222
Grado * Curso * Q01_sexo	7,523	3	2,508	1,974	,116
Error	1257,829	990	1,271		
Total	15279,000	1006			
Total corregida	1307,826	1005			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 23 (Tipografía)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,356	,167	3,028	3,684
Educación Primaria	3,646	,051	3,546	3,746

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 23 (Tipografía)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,679	,134	3,416	3,941
2º	3,163	,206	2,758	3,568
3º	3,426	,206	3,021	3,830
4º	3,736	,139	3,462	4,009

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 23 (Tipografía)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,847	,236	3,383	4,311
	2º	2,810	,404	2,018	3,602
	3º	3,139	,403	2,348	3,930
	4º	3,628	,258	3,121	4,135
Educación Primaria	1º	3,510	,125	3,265	3,756
	2º	3,516	,086	3,346	3,686
	3º	3,712	,087	3,541	3,883
	4º	3,843	,104	3,639	4,048

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 23 (Tipografía)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,975	,329	2,329	3,621
	Mujer	3,737	,059	3,622	3,852
Educación Primaria	Hombre	3,447	,083	3,284	3,611
	Mujer	3,844	,058	3,729	3,958

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 23 (Tipografía)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,629	,251	3,136	4,122
	Mujer	3,729	,091	3,550	3,908
2º	Hombre	2,701	,404	1,908	3,495
	Mujer	3,625	,082	3,463	3,786
3º	Hombre	2,966	,405	2,170	3,761
	Mujer	3,886	,075	3,738	4,033
4º	Hombre	3,549	,266	3,026	4,071
	Mujer	3,922	,082	3,761	4,083

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 23 (Tipografía)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,000	,460	3,097	4,903
		Mujer	3,694	,108	3,482	3,907
	2º	Hombre	2,000	,797	,436	3,564
		Mujer	3,620	,127	3,371	3,869
	3º	Hombre	2,500	,797	,936	4,064
		Mujer	3,778	,119	3,545	4,011
	4º	Hombre	3,400	,504	2,411	4,389
		Mujer	3,856	,114	3,631	4,080
Educación Primaria	1º	Hombre	3,258	,202	2,861	3,655
		Mujer	3,763	,147	3,475	4,051
	2º	Hombre	3,403	,138	3,133	3,673
		Mujer	3,629	,105	3,424	3,835
	3º	Hombre	3,431	,148	3,141	3,721
		Mujer	3,993	,092	3,813	4,173
	4º	Hombre	3,698	,172	3,360	4,035
		Mujer	3,989	,118	3,759	4,220

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	616
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	300
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 24 (Análisis)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	20,425	15	1,362	1,226	,245
Intersección	1771,901	1	1771,901	1595,892	,000
Grado	,729	1	,729	,657	,418
Curso	,208	3	,069	,062	,980
Q01_sexo	,850	1	,850	,765	,382
Grado * Curso	,882	3	,294	,265	,851
Grado * Q01_sexo	4,015	1	4,015	3,617	,057
Curso * Q01_sexo	1,504	3	,501	,451	,716
Grado * Curso * Q01_sexo	1,451	3	,484	,436	,728
Error	1099,186	990	1,110		
Total	11324,000	1006			
Total corregida	1119,610	1005			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 24 (Análisis)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,331	,156	3,024	3,638
Educación Primaria	3,199	,048	3,106	3,292

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 24 (Análisis)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,214	,125	2,969	3,459
2º	3,279	,193	2,901	3,658
3º	3,291	,193	2,913	3,669
4º	3,277	,130	3,021	3,532

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 24 (Análisis)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,185	,221	2,751	3,619
	2º	3,437	,377	2,696	4,177
	3º	3,339	,377	2,600	4,078
	4º	3,365	,242	2,891	3,839
Educación Primaria	1º	3,242	,117	3,013	3,472
	2º	3,122	,081	2,963	3,280
	3º	3,243	,081	3,083	3,403
	4º	3,189	,097	2,999	3,379

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 24 (Análisis)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,558	,308	2,954	4,163
	Mujer	3,104	,055	2,997	3,212
Educación Primaria	Hombre	3,115	,078	2,962	3,268
	Mujer	3,283	,055	3,175	3,390

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 24 (Análisis)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,231	,235	2,770	3,692
	Mujer	3,196	,085	3,029	3,363
2º	Hombre	3,522	,378	2,780	4,264
	Mujer	3,036	,077	2,885	3,187
3º	Hombre	3,336	,379	2,593	4,080
	Mujer	3,246	,070	3,108	3,383
4º	Hombre	3,257	,249	2,769	3,745
	Mujer	3,297	,077	3,146	3,448

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 24 (Análisis)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,333	,430	2,489	4,177
		Mujer	3,037	,101	2,839	3,235
	2º	Hombre	4,000	,745	2,538	5,462
		Mujer	2,873	,119	2,641	3,106
	3º	Hombre	3,500	,745	2,038	4,962
		Mujer	3,178	,111	2,960	3,396
	4º	Hombre	3,400	,471	2,475	4,325
		Mujer	3,330	,107	3,120	3,540
Educación Primaria	1º	Hombre	3,129	,189	2,758	3,500
		Mujer	3,356	,137	3,087	3,625
	2º	Hombre	3,045	,129	2,792	3,297
		Mujer	3,198	,098	3,006	3,390
	3º	Hombre	3,172	,138	2,901	3,444
		Mujer	3,313	,086	3,145	3,482
	4º	Hombre	3,114	,159	2,802	3,425
		Mujer	3,264	,110	3,047	3,480

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 25 (Conexión de ideas)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	44,369	15	2,958	2,262	,004
Intersección	1642,776	1	1642,776	1256,523	,000
Grado	,040	1	,040	,031	,860
Curso	3,718	3	1,239	,948	,417
Q01_sexo	1,151	1	1,151	,880	,348
Grado * Curso	5,125	3	1,708	1,307	,271
Grado * Q01_sexo	,363	1	,363	,277	,599
Curso * Q01_sexo	5,346	3	1,782	1,363	,253
Grado * Curso * Q01_sexo	4,961	3	1,654	1,265	,285
Error	1296,939	992	1,307		
Total	11685,000	1008			
Total corregida	1341,309	1007			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 25 (Conexión de ideas)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,128	,170	2,795	3,461
Educación Primaria	3,159	,052	3,058	3,261

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 25 (Conexión de ideas)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,301	,136	3,035	3,567
2º	3,151	,209	2,740	3,562
3º	2,891	,209	2,480	3,301
4º	3,232	,141	2,955	3,509

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 25 (Conexión de ideas)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,457	,240	2,987	3,928
	2º	3,098	,409	2,295	3,901
	3º	2,594	,409	1,792	3,397
	4º	3,363	,262	2,848	3,877
Educación Primaria	1º	3,145	,127	2,896	3,394
	2º	3,204	,088	3,032	3,376
	3º	3,187	,088	3,013	3,360
	4º	3,102	,105	2,896	3,307

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 25 (Conexión de ideas)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,092	,334	2,436	3,747
	Mujer	3,165	,059	3,048	3,281
Educación Primaria	Hombre	3,029	,084	2,864	3,195
	Mujer	3,289	,059	3,173	3,406

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 25 (Conexión de ideas)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,317	,255	2,817	3,818
	Mujer	3,285	,092	3,104	3,466
2º	Hombre	3,325	,410	2,520	4,130
	Mujer	2,977	,083	2,814	3,141
3º	Hombre	2,534	,411	1,728	3,341
	Mujer	3,247	,076	3,097	3,396
4º	Hombre	3,066	,270	2,536	3,595
	Mujer	3,399	,083	3,235	3,562

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 25 (Conexión de ideas)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,667	,467	2,751	4,583
		Mujer	3,248	,110	3,033	3,463
	2º	Hombre	3,500	,809	1,913	5,087
		Mujer	2,696	,129	2,444	2,949
	3º	Hombre	2,000	,809	,413	3,587
		Mujer	3,189	,121	2,952	3,425
	4º	Hombre	3,200	,511	2,197	4,203
		Mujer	3,526	,116	3,298	3,754
Educación Primaria	1º	Hombre	2,968	,205	2,565	3,371
		Mujer	3,322	,149	3,030	3,614
	2º	Hombre	3,149	,140	2,875	3,423
		Mujer	3,259	,106	3,050	3,467
	3º	Hombre	3,069	,150	2,774	3,364
		Mujer	3,305	,093	3,122	3,487
	4º	Hombre	2,932	,172	2,594	3,270
		Mujer	3,272	,119	3,038	3,506

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 26 (Comprobación)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	43,665	15	2,911	2,781	,000
Intersección	2077,839	1	2077,839	1985,253	,000
Grado	,016	1	,016	,015	,903
Curso	,529	3	,176	,169	,918
Q01_sexo	,693	1	,693	,662	,416
Grado * Curso	2,865	3	,955	,913	,434
Grado * Q01_sexo	,125	1	,125	,120	,730
Curso * Q01_sexo	4,655	3	1,552	1,482	,218
Grado * Curso * Q01_sexo	3,443	3	1,148	1,097	,350
Error	1037,217	991	1,047		
Total	14087,000	1007			
Total corregida	1080,882	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 26 (Comprobación)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,545	,152	3,247	3,843
Educación Primaria	3,526	,046	3,435	3,617

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 26 (Comprobación)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,603	,121	3,365	3,841
2º	3,564	,187	3,197	3,932
3º	3,477	,187	3,110	3,845
4º	3,498	,126	3,250	3,746

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 26 (Comprobación)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,752	,215	3,331	4,172
	2º	3,595	,366	2,876	4,314
	3º	3,261	,366	2,543	3,979
	4º	3,574	,235	3,114	4,035
Educación Primaria	1º	3,455	,113	3,232	3,677
	2º	3,533	,078	3,379	3,687
	3º	3,694	,079	3,539	3,849
	4º	3,422	,094	3,238	3,607

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 26 (Comprobación)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,508	,299	2,922	4,095
	Mujer	3,583	,053	3,478	3,687
Educación Primaria	Hombre	3,434	,076	3,286	3,582
	Mujer	3,618	,053	3,514	3,722

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 26 (Comprobación)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,642	,228	3,195	4,090
	Mujer	3,564	,083	3,401	3,726
2º	Hombre	3,701	,367	2,981	4,422
	Mujer	3,427	,075	3,280	3,573
3º	Hombre	3,293	,368	2,571	4,015
	Mujer	3,662	,068	3,528	3,795
4º	Hombre	3,248	,241	2,774	3,721
	Mujer	3,749	,075	3,602	3,895

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 26 (Comprobación)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,833	,418	3,014	4,653
		Mujer	3,670	,098	3,477	3,862
	2º	Hombre	4,000	,723	2,580	5,420
		Mujer	3,190	,115	2,964	3,416
	3º	Hombre	3,000	,723	1,580	4,420
		Mujer	3,522	,108	3,311	3,734
	4º	Hombre	3,200	,458	2,302	4,098
		Mujer	3,948	,104	3,745	4,152
Educación Primaria	1º	Hombre	3,452	,184	3,091	3,812
		Mujer	3,458	,133	3,196	3,719
	2º	Hombre	3,403	,125	3,158	3,648
		Mujer	3,664	,095	3,477	3,850
	3º	Hombre	3,586	,134	3,323	3,850
		Mujer	3,801	,083	3,638	3,965
	4º	Hombre	3,295	,154	2,993	3,598
		Mujer	3,549	,107	3,339	3,760

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 27 (Predicción)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	36,040	15	2,403	2,019	,012
Intersección	1822,052	1	1822,052	1531,380	,000
Grado	1,671	1	1,671	1,404	,236
Curso	1,226	3	,409	,343	,794
Q01_sexo	3,647	1	3,647	3,065	,080
Grado * Curso	6,156	3	2,052	1,725	,160
Grado * Q01_sexo	,649	1	,649	,545	,460
Curso * Q01_sexo	,576	3	,192	,161	,922
Grado * Curso * Q01_sexo	5,089	3	1,696	1,426	,234
Error	1180,292	992	1,190		
Total	13279,000	1008			
Total corregida	1216,332	1007			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 27 (Predicción)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,211	,162	2,893	3,528
Educación Primaria	3,411	,049	3,315	3,508

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 27 (Predicción)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,304	,129	3,050	3,558
2º	3,158	,200	2,766	3,550
3º	3,429	,199	3,038	3,821
4º	3,352	,135	3,088	3,617

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 27 (Predicción)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,484	,229	3,035	3,933
	2º	2,896	,391	2,129	3,662
	3º	3,200	,390	2,435	3,965
	4º	3,263	,250	2,772	3,754
Educación Primaria	1º	3,124	,121	2,886	3,361
	2º	3,420	,084	3,256	3,585
	3º	3,659	,084	3,493	3,824
	4º	3,442	,100	3,246	3,638

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 27 (Predicción)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,000	,319	2,374	3,626
	Mujer	3,421	,057	3,310	3,532
Educación Primaria	Hombre	3,325	,081	3,167	3,483
	Mujer	3,497	,057	3,386	3,608

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 27 (Predicción)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,153	,243	2,676	3,631
	Mujer	3,454	,088	3,281	3,627
2º	Hombre	2,929	,391	2,161	3,697
	Mujer	3,387	,080	3,231	3,543
3º	Hombre	3,284	,392	2,515	4,054
	Mujer	3,574	,073	3,432	3,717
4º	Hombre	3,284	,257	2,779	3,789
	Mujer	3,420	,079	3,265	3,576

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 27 (Predicción)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,500	,445	2,626	4,374
		Mujer	3,468	,104	3,263	3,673
	2º	Hombre	2,500	,771	,986	4,014
		Mujer	3,291	,123	3,050	3,532
	3º	Hombre	3,000	,771	1,486	4,514
		Mujer	3,400	,115	3,174	3,626
	4º	Hombre	3,000	,488	2,043	3,957
		Mujer	3,526	,111	3,308	3,743
Educación Primaria	1º	Hombre	2,806	,196	2,422	3,191
		Mujer	3,441	,142	3,162	3,719
	2º	Hombre	3,358	,133	3,097	3,620
		Mujer	3,483	,101	3,284	3,681
	3º	Hombre	3,569	,143	3,288	3,850
		Mujer	3,748	,089	3,574	3,923
	4º	Hombre	3,568	,164	3,245	3,891
		Mujer	3,315	,114	3,092	3,538

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	204
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 28 (Relectura)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	67,935	15	4,529	6,157	,000
Intersección	2990,766	1	2990,766	4065,953	,000
Grado	4,358	1	4,358	5,924	,015
Curso	1,532	3	,511	,694	,556
Q01_sexo	,424	1	,424	,577	,448
Grado * Curso	3,479	3	1,160	1,576	,193
Grado * Q01_sexo	3,182	1	3,182	4,325	,038
Curso * Q01_sexo	3,933	3	1,311	1,782	,149
Grado * Curso * Q01_sexo	4,453	3	1,484	2,018	,110
Error	728,943	991	,736		
Total	18920,000	1007			
Total corregida	796,878	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 28 (Relectura)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	4,404	,127	4,154	4,654
Educación Primaria	4,080	,039	4,004	4,156

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 28 (Relectura)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	4,269	,102	4,069	4,468
2º	4,264	,157	3,956	4,573
3º	4,333	,157	4,025	4,641
4º	4,101	,106	3,894	4,309

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 28 (Relectura)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	4,574	,180	4,221	4,927
	2º	4,557	,307	3,954	5,159
	3º	4,311	,307	3,709	4,913
	4º	4,173	,197	3,787	4,559
Educación Primaria	1º	3,963	,095	3,777	4,150
	2º	3,972	,066	3,843	4,101
	3º	4,355	,066	4,225	4,485
	4º	4,030	,079	3,875	4,184

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 28 (Relectura)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	4,492	,251	4,000	4,984
	Mujer	4,316	,045	4,228	4,404
Educación Primaria	Hombre	3,891	,063	3,767	4,015
	Mujer	4,269	,044	4,182	4,356

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 28 (Relectura)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	4,220	,191	3,845	4,596
	Mujer	4,317	,069	4,181	4,453
2º	Hombre	4,403	,308	3,799	5,007
	Mujer	4,126	,063	4,003	4,249
3º	Hombre	4,310	,308	3,705	4,916
	Mujer	4,356	,057	4,244	4,468
4º	Hombre	3,832	,202	3,435	4,229
	Mujer	4,371	,062	4,249	4,493

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 28 (Relectura)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,667	,350	3,980	5,354
		Mujer	4,481	,083	4,320	4,643
	2º	Hombre	5,000	,606	3,810	6,190
		Mujer	4,114	,096	3,925	4,303
	3º	Hombre	4,500	,606	3,310	5,690
		Mujer	4,122	,090	3,945	4,300
	4º	Hombre	3,800	,384	3,047	4,553
		Mujer	4,546	,087	4,376	4,717
Educación Primaria	1º	Hombre	3,774	,154	3,472	4,076
		Mujer	4,153	,112	3,933	4,372
	2º	Hombre	3,806	,105	3,600	4,012
		Mujer	4,138	,080	3,982	4,294
	3º	Hombre	4,121	,113	3,900	4,342
		Mujer	4,589	,070	4,452	4,726
	4º	Hombre	3,864	,129	3,610	4,117
		Mujer	4,196	,089	4,020	4,371

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	300
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	214
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 29 (Conjeturas)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	31,423	15	2,095	2,022	,012
Intersección	2122,715	1	2122,715	2048,533	,000
Grado	,003	1	,003	,003	,959
Curso	1,352	3	,451	,435	,728
Q01_sexo	,138	1	,138	,134	,715
Grado * Curso	5,114	3	1,705	1,645	,177
Grado * Q01_sexo	,427	1	,427	,412	,521
Curso * Q01_sexo	6,092	3	2,031	1,960	,118
Grado * Curso * Q01_sexo	1,612	3	,537	,519	,669
Error	1026,886	991	1,036		
Total	14086,000	1007			
Total corregida	1058,310	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 29 (Conjeturas)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,570	,151	3,273	3,866
Educación Primaria	3,578	,046	3,488	3,668

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 29 (Conjeturas)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,530	,121	3,293	3,767
2º	3,745	,186	3,379	4,111
3º	3,520	,186	3,155	3,885
4º	3,500	,126	3,254	3,747

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 29 (Conjeturas)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,572	,213	3,153	3,991
	2º	4,028	,364	3,313	4,744
	3º	3,239	,364	2,525	3,953
	4º	3,440	,233	2,982	3,898
Educación Primaria	1º	3,489	,113	3,267	3,710
	2º	3,462	,078	3,309	3,615
	3º	3,801	,079	3,646	3,956
	4º	3,561	,093	3,378	3,744

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 29 (Conjeturas)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,592	,298	3,008	4,175
	Mujer	3,548	,053	3,444	3,652
Educación Primaria	Hombre	3,498	,075	3,351	3,646
	Mujer	3,658	,053	3,554	3,761

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 29 (Conjeturas)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,559	,227	3,114	4,005
	Mujer	3,501	,082	3,340	3,663
2º	Hombre	3,996	,365	3,280	4,713
	Mujer	3,494	,074	3,348	3,640
3º	Hombre	3,377	,366	2,659	4,096
	Mujer	3,663	,068	3,530	3,796
4º	Hombre	3,248	,240	2,776	3,719
	Mujer	3,753	,074	3,608	3,899

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 29 (Conjeturas)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,667	,416	2,851	4,482
		Mujer	3,477	,098	3,286	3,668
	2º	Hombre	4,500	,720	3,088	5,912
		Mujer	3,557	,115	3,332	3,782
	3º	Hombre	3,000	,720	1,588	4,412
		Mujer	3,478	,107	3,267	3,688
	4º	Hombre	3,200	,455	2,307	4,093
		Mujer	3,680	,103	3,478	3,883
Educación Primaria	1º	Hombre	3,452	,183	3,093	3,810
		Mujer	3,525	,133	3,265	3,785
	2º	Hombre	3,493	,124	3,248	3,737
		Mujer	3,431	,095	3,246	3,617
	3º	Hombre	3,754	,135	3,490	4,019
		Mujer	3,848	,083	3,685	4,010
	4º	Hombre	3,295	,153	2,994	3,597
		Mujer	3,826	,106	3,618	4,034

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	615
Curso	1	1º	204
	2	2º	263
	3	3º	301
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	212
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 30 (Interpretación)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	25,612	15	1,707	1,650	,056
Intersección	1962,209	1	1962,209	1895,833	,000
Grado	,091	1	,091	,088	,767
Curso	2,993	3	,998	,964	,409
Q01_sexo	,086	1	,086	,083	,773
Grado * Curso	2,904	3	,968	,935	,423
Grado * Q01_sexo	1,492	1	1,492	1,441	,230
Curso * Q01_sexo	4,990	3	1,663	1,607	,186
Grado * Curso * Q01_sexo	2,211	3	,737	,712	,545
Error	1023,626	989	1,035		
Total	12920,000	1005			
Total corregida	1049,238	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 30 (Interpretación)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,461	,151	3,165	3,758
Educación Primaria	3,414	,046	3,324	3,505

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 30 (Interpretación)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,568	,121	3,331	3,805
2º	3,440	,186	3,075	3,806
3º	3,469	,186	3,104	3,834
4º	3,274	,126	3,027	3,520

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 30 (Interpretación)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,674	,213	3,255	4,092
	2º	3,595	,364	2,880	4,310
	3º	3,450	,364	2,736	4,164
	4º	3,127	,233	2,669	3,585
Educación Primaria	1º	3,463	,114	3,239	3,687
	2º	3,286	,078	3,132	3,440
	3º	3,488	,079	3,334	3,642
	4º	3,421	,094	3,236	3,605

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 30 (Interpretación)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,533	,297	2,950	4,117
	Mujer	3,389	,053	3,286	3,493
Educación Primaria	Hombre	3,297	,076	3,148	3,446
	Mujer	3,532	,053	3,428	3,636

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 30 (Interpretación)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,617	,227	3,170	4,063
	Mujer	3,520	,082	3,358	3,681
2º	Hombre	3,614	,365	2,897	4,330
	Mujer	3,267	,074	3,122	3,413
3º	Hombre	3,414	,366	2,696	4,132
	Mujer	3,525	,068	3,392	3,657
4º	Hombre	3,016	,240	2,545	3,488
	Mujer	3,531	,074	3,386	3,676

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 30 (Interpretación)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,833	,415	3,018	4,648
		Mujer	3,514	,097	3,323	3,705
	2º	Hombre	4,000	,719	2,588	5,412
		Mujer	3,190	,114	2,965	3,414
	3º	Hombre	3,500	,719	2,088	4,912
		Mujer	3,400	,107	3,190	3,610
	4º	Hombre	2,800	,455	1,907	3,693
		Mujer	3,454	,103	3,251	3,656
Educación Primaria	1º	Hombre	3,400	,186	3,036	3,764
		Mujer	3,525	,132	3,266	3,785
	2º	Hombre	3,227	,125	2,982	3,473
		Mujer	3,345	,094	3,159	3,530
	3º	Hombre	3,328	,134	3,065	3,590
		Mujer	3,649	,083	3,487	3,811
	4º	Hombre	3,233	,155	2,928	3,537
		Mujer	3,609	,106	3,401	3,817

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	388
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	204
	2	2º	264
	3	3º	300
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 31 (Deducción por contexto)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	20,567	15	1,371	1,196	,268
Intersección	1908,877	1	1908,877	1665,449	,000
Grado	,013	1	,013	,011	,917
Curso	1,499	3	,500	,436	,727
Q01_sexo	,024	1	,024	,021	,884
Grado * Curso	3,161	3	1,054	,919	,431
Grado * Q01_sexo	,390	1	,390	,340	,560
Curso * Q01_sexo	2,641	3	,880	,768	,512
Grado * Curso * Q01_sexo	1,871	3	,624	,544	,652
Error	1134,702	990	1,146		
Total	12850,000	1006			
Total corregida	1155,268	1005			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 31 (Deducción por contexto)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,380	,159	3,069	3,692
Educación Primaria	3,398	,048	3,303	3,493

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 31 (Deducción por contexto)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,429	,127	3,180	3,679
2º	3,490	,196	3,105	3,875
3º	3,378	,196	2,994	3,763
4º	3,258	,132	2,999	3,518

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 31 (Deducción por contexto)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,542	,225	3,101	3,982
	2º	3,627	,383	2,874	4,379
	3º	3,157	,383	2,406	3,908
	4º	3,196	,245	2,714	3,678
Educación Primaria	1º	3,317	,119	3,084	3,550
	2º	3,354	,082	3,192	3,515
	3º	3,600	,083	3,437	3,762
	4º	3,321	,098	3,128	3,513

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 31 (Deducción por contexto)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,417	,313	2,803	4,031
	Mujer	3,344	,056	3,235	3,454
Educación Primaria	Hombre	3,337	,079	3,182	3,492
	Mujer	3,458	,056	3,349	3,567

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 31 (Deducción por contexto)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,430	,239	2,962	3,899
	Mujer	3,429	,087	3,259	3,599
2º	Hombre	3,694	,384	2,940	4,448
	Mujer	3,286	,078	3,133	3,439
3º	Hombre	3,259	,385	2,503	4,014
	Mujer	3,498	,072	3,358	3,639
4º	Hombre	3,125	,253	2,629	3,621
	Mujer	3,392	,078	3,239	3,544

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 31 (Deducción por contexto)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,667	,437	2,809	4,524
		Mujer	3,417	,103	3,215	3,619
	2º	Hombre	4,000	,757	2,514	5,486
		Mujer	3,253	,120	3,017	3,490
	3º	Hombre	3,000	,757	1,514	4,486
		Mujer	3,315	,113	3,092	3,537
	4º	Hombre	3,000	,479	2,060	3,940
		Mujer	3,392	,109	3,178	3,605
Educación Primaria	1º	Hombre	3,194	,192	2,816	3,571
		Mujer	3,441	,139	3,167	3,714
	2º	Hombre	3,388	,131	3,131	3,645
		Mujer	3,319	,099	3,124	3,514
	3º	Hombre	3,517	,141	3,241	3,793
		Mujer	3,682	,087	3,511	3,853
	4º	Hombre	3,250	,161	2,933	3,567
		Mujer	3,391	,112	3,172	3,610

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	300
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	214
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 32 (Idea principal)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	45,903	15	3,060	2,095	,008
Intersección	1531,442	1	1531,442	1048,430	,000
Grado	,990	1	,990	,678	,411
Curso	2,514	3	,838	,574	,632
Q01_sexo	3,49E-005	1	3,49E-005	,000	,996
Grado * Curso	2,978	3	,993	,680	,565
Grado * Q01_sexo	5,265	1	5,265	3,604	,058
Curso * Q01_sexo	5,303	3	1,768	1,210	,305
Grado * Curso * Q01_sexo	2,728	3	,909	,622	,601
Error	1446,093	990	1,461		
Total	10534,000	1006			
Total corregida	1491,996	1005			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 32 (Idea principal)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,113	,179	2,761	3,465
Educación Primaria	2,959	,055	2,852	3,066

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 32 (Idea principal)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,901	,143	2,620	3,182
2º	2,989	,221	2,555	3,424
3º	3,246	,221	2,812	3,680
4º	3,007	,149	2,714	3,301

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 32 (Idea principal)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,838	,253	2,341	3,335
	2º	2,997	,433	2,148	3,846
	3º	3,556	,432	2,708	4,404
	4º	3,062	,277	2,518	3,606
Educación Primaria	1º	2,964	,134	2,701	3,227
	2º	2,982	,093	2,800	3,164
	3º	2,936	,093	2,753	3,119
	4º	2,953	,112	2,734	3,172

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 32 (Idea principal)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,292	,353	2,599	3,985
	Mujer	2,935	,063	2,811	3,058
Educación Primaria	Hombre	2,781	,089	2,606	2,957
	Mujer	3,136	,063	3,013	3,259

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 32 (Idea principal)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,704	,270	2,175	3,233
	Mujer	3,098	,098	2,906	3,289
2º	Hombre	3,228	,434	2,377	4,079
	Mujer	2,751	,088	2,578	2,924
3º	Hombre	3,353	,435	2,501	4,206
	Mujer	3,139	,081	2,980	3,297
4º	Hombre	2,860	,286	2,300	3,421
	Mujer	3,154	,088	2,982	3,327

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 32 (Idea principal)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,667	,493	1,698	3,635
		Mujer	3,009	,116	2,782	3,236
	2º	Hombre	3,500	,855	1,823	5,177
		Mujer	2,494	,136	2,227	2,761
	3º	Hombre	4,000	,855	2,323	5,677
		Mujer	3,112	,128	2,861	3,364
	4º	Hombre	3,000	,540	1,939	4,061
		Mujer	3,124	,123	2,883	3,365
Educación Primaria	1º	Hombre	2,742	,217	2,316	3,168
		Mujer	3,186	,157	2,878	3,495
	2º	Hombre	2,955	,148	2,665	3,245
		Mujer	3,009	,112	2,788	3,229
	3º	Hombre	2,707	,159	2,395	3,018
		Mujer	3,166	,098	2,973	3,359
	4º	Hombre	2,721	,184	2,359	3,083
		Mujer	3,185	,126	2,938	3,432

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	388
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	203
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	790

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 33 (Jerarquización de ideas)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	53,082	15	3,539	3,007	,000
Intersección	2023,972	1	2023,972	1719,701	,000
Grado	,162	1	,162	,138	,710
Curso	,404	3	,135	,114	,952
Q01_sexo	,075	1	,075	,064	,800
Grado * Curso	1,884	3	,628	,534	,659
Grado * Q01_sexo	,834	1	,834	,709	,400
Curso * Q01_sexo	7,594	3	2,531	2,151	,092
Grado * Curso * Q01_sexo	5,386	3	1,795	1,525	,206
Error	1163,986	989	1,177		
Total	13623,000	1005			
Total corregida	1217,069	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 33 (Jerarquización de ideas)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,459	,161	3,143	3,775
Educación Primaria	3,521	,049	3,425	3,617

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 33 (Jerarquización de ideas)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,425	,129	3,172	3,678
2º	3,557	,199	3,167	3,946
3º	3,505	,198	3,116	3,895
4º	3,474	,134	3,211	3,736

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 33 (Jerarquización de ideas)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,375	,228	2,929	3,821
	2º	3,725	,388	2,963	4,487
	3º	3,333	,388	2,572	4,094
	4º	3,402	,249	2,914	3,890
Educación Primaria	1º	3,475	,121	3,238	3,712
	2º	3,388	,083	3,225	3,552
	3º	3,677	,084	3,513	3,842
	4º	3,545	,099	3,350	3,740

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 33 (Jerarquización de ideas)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,508	,317	2,886	4,131
	Mujer	3,409	,057	3,298	3,520
Educación Primaria	Hombre	3,429	,080	3,272	3,586
	Mujer	3,613	,056	3,503	3,724

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 33 (Jerarquización de ideas)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,409	,242	2,934	3,883
	Mujer	3,441	,088	3,268	3,614
2º	Hombre	3,914	,389	3,150	4,678
	Mujer	3,199	,079	3,044	3,354
3º	Hombre	3,293	,390	2,528	4,059
	Mujer	3,717	,072	3,576	3,859
4º	Hombre	3,259	,256	2,757	3,761
	Mujer	3,688	,079	3,533	3,843

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 33 (Jerarquización de ideas)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,333	,443	2,464	4,202
		Mujer	3,417	,104	3,212	3,622
	2º	Hombre	4,500	,767	2,995	6,005
		Mujer	2,949	,122	2,710	3,189
	3º	Hombre	3,000	,767	1,495	4,505
		Mujer	3,667	,114	3,442	3,891
	4º	Hombre	3,200	,485	2,248	4,152
		Mujer	3,604	,111	3,387	3,821
Educación Primaria	1º	Hombre	3,484	,195	3,102	3,866
		Mujer	3,466	,142	3,186	3,745
	2º	Hombre	3,328	,133	3,068	3,588
		Mujer	3,448	,101	3,251	3,646
	3º	Hombre	3,586	,142	3,307	3,866
		Mujer	3,768	,088	3,595	3,941
	4º	Hombre	3,318	,164	2,997	3,639
		Mujer	3,772	,113	3,550	3,994

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 34 (Deducción por conocimientos previos)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	31,123	15	2,075	1,990	,013
Intersección	1682,949	1	1682,949	1614,228	,000
Grado	2,648	1	2,648	2,539	,111
Curso	,618	3	,206	,198	,898
Q01_sexo	4,074	1	4,074	3,908	,048
Grado * Curso	1,173	3	,391	,375	,771
Grado * Q01_sexo	,404	1	,404	,388	,534
Curso * Q01_sexo	2,678	3	,893	,856	,463
Grado * Curso * Q01_sexo	1,676	3	,559	,536	,658
Error	1033,189	991	1,043		
Total	12149,000	1007			
Total corregida	1064,312	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 34 (Deducción por conocimientos previos)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,056	,152	2,758	3,353
Educación Primaria	3,308	,046	3,218	3,399

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 34 (Deducción por conocimientos previos)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,160	,121	2,923	3,398
2º	3,124	,187	2,757	3,491
3º	3,300	,187	2,934	3,666
4º	3,144	,126	2,897	3,392

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 34 (Deducción por conocimientos previos)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,110	,214	2,690	3,530
	2º	2,975	,366	2,257	3,692
	3º	3,222	,365	2,506	3,938
	4º	2,916	,234	2,457	3,376
Educación Primaria	1º	3,210	,113	2,988	3,432
	2º	3,273	,078	3,120	3,427
	3º	3,378	,079	3,223	3,532
	4º	3,372	,094	3,188	3,556

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 34 (Deducción por conocimientos previos)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,850	,298	2,264	3,436
	Mujer	3,262	,053	3,158	3,366
Educación Primaria	Hombre	3,201	,075	3,053	3,349
	Mujer	3,416	,053	3,311	3,520

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 34 (Deducción por conocimientos previos)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,032	,228	2,585	3,479
	Mujer	3,288	,083	3,126	3,450
2º	Hombre	3,127	,366	2,408	3,846
	Mujer	3,121	,074	2,975	3,267
3º	Hombre	3,129	,367	2,409	3,850
	Mujer	3,471	,068	3,337	3,604
4º	Hombre	2,814	,241	2,341	3,286
	Mujer	3,475	,075	3,329	3,621

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 34 (Deducción por conocimientos previos)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,000	,417	2,182	3,818
		Mujer	3,220	,098	3,028	3,412
	2º	Hombre	3,000	,722	1,583	4,417
		Mujer	2,949	,115	2,724	3,175
	3º	Hombre	3,000	,722	1,583	4,417
		Mujer	3,444	,108	3,233	3,656
	4º	Hombre	2,400	,457	1,504	3,296
		Mujer	3,433	,104	3,230	3,636
Educación Primaria	1º	Hombre	3,065	,183	2,705	3,424
		Mujer	3,356	,133	3,095	3,617
	2º	Hombre	3,254	,125	3,009	3,499
		Mujer	3,293	,095	3,107	3,479
	3º	Hombre	3,259	,134	2,996	3,522
		Mujer	3,497	,083	3,334	3,660
	4º	Hombre	3,227	,154	2,925	3,529
		Mujer	3,516	,107	3,306	3,727

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	616
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	300
	4	4º	236
Sexo	1	Hombre	214
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 35 (Conocimientos previos de tipo de texto)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	44,642	15	2,976	2,510	,001
Intersección	1500,183	1	1500,183	1265,354	,000
Grado	3,422	1	3,422	2,886	,090
Curso	5,140	3	1,713	1,445	,228
Q01_sexo	3,011	1	3,011	2,540	,111
Grado * Curso	3,164	3	1,055	,890	,446
Grado * Q01_sexo	,779	1	,779	,657	,418
Curso * Q01_sexo	2,747	3	,916	,772	,510
Grado * Curso * Q01_sexo	3,655	3	1,218	1,028	,380
Error	1172,542	989	1,186		
Total	11059,000	1005			
Total corregida	1217,184	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 35 (Conocimientos previos de tipo de texto)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,861	,162	2,544	3,179
Educación Primaria	3,148	,049	3,052	3,245

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 35 (Conocimientos previos de tipo de texto)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,165	,129	2,911	3,418
2º	2,684	,199	2,293	3,076
3º	3,063	,199	2,672	3,453
4º	3,108	,135	2,844	3,372

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 35 (Conocimientos previos de tipo de texto)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,153	,228	2,705	3,601
	2º	2,316	,390	1,552	3,081
	3º	2,896	,389	2,132	3,660
	4º	3,080	,250	2,590	3,570
Educación Primaria	1º	3,176	,121	2,939	3,413
	2º	3,052	,084	2,888	3,216
	3º	3,229	,084	3,064	3,394
	4º	3,136	,101	2,938	3,334

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 35 (Conocimientos previos de tipo de texto)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,658	,318	2,034	3,283
	Mujer	3,065	,057	2,953	3,176
Educación Primaria	Hombre	3,082	,081	2,924	3,241
	Mujer	3,215	,057	3,104	3,326

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 35 (Conocimientos previos de tipo de texto)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,199	,243	2,722	3,675
	Mujer	3,130	,088	2,958	3,303
2º	Hombre	2,552	,391	1,786	3,319
	Mujer	2,816	,079	2,661	2,972
3º	Hombre	2,853	,392	2,085	3,622
	Mujer	3,272	,073	3,129	3,415
4º	Hombre	2,877	,257	2,372	3,382
	Mujer	3,340	,079	3,184	3,496

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 35 (Conocimientos previos de tipo de texto)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,333	,445	2,461	4,206
		Mujer	2,972	,104	2,768	3,177
	2º	Hombre	2,000	,770	,489	3,511
		Mujer	2,633	,123	2,393	2,873
	3º	Hombre	2,500	,770	,989	4,011
		Mujer	3,292	,115	3,066	3,519
	4º	Hombre	2,800	,487	1,844	3,756
		Mujer	3,361	,111	3,144	3,578
Educación Primaria	1º	Hombre	3,065	,196	2,681	3,448
		Mujer	3,288	,142	3,010	3,566
	2º	Hombre	3,104	,133	2,843	3,366
		Mujer	3,000	,101	2,802	3,198
	3º	Hombre	3,207	,143	2,926	3,487
		Mujer	3,252	,089	3,078	3,426
	4º	Hombre	2,953	,166	2,628	3,279
		Mujer	3,319	,114	3,095	3,543

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	616
Curso	1	1º	204
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	236
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	790

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 36 (Búsqueda de información)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	51,995	15	3,466	2,660	,001
Intersección	1984,290	1	1984,290	1522,485	,000
Grado	1,125	1	1,125	,863	,353
Curso	,282	3	,094	,072	,975
Q01_sexo	,021	1	,021	,016	,898
Grado * Curso	1,012	3	,337	,259	,855
Grado * Q01_sexo	3,670	1	3,670	2,816	,094
Curso * Q01_sexo	6,643	3	2,214	1,699	,166
Grado * Curso * Q01_sexo	4,874	3	1,625	1,247	,292
Error	1288,986	989	1,303		
Total	13198,000	1005			
Total corregida	1340,981	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 36 (Búsqueda de información)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,538	,169	3,205	3,870
Educación Primaria	3,373	,052	3,272	3,474

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 36 (Búsqueda de información)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,430	,135	3,164	3,695
2º	3,503	,209	3,093	3,913
3º	3,486	,209	3,077	3,896
4º	3,403	,141	3,126	3,679

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 36 (Búsqueda de información)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,500	,239	3,030	3,970
	2º	3,725	,409	2,923	4,527
	3º	3,450	,408	2,649	4,251
	4º	3,476	,262	2,963	3,990
Educación Primaria	1º	3,359	,127	3,111	3,608
	2º	3,282	,088	3,110	3,453
	3º	3,523	,088	3,350	3,696
	4º	3,329	,105	3,123	3,535

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 36 (Búsqueda de información)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,675	,334	3,020	4,330
	Mujer	3,400	,059	3,284	3,517
Educación Primaria	Hombre	3,213	,084	3,048	3,379
	Mujer	3,533	,059	3,417	3,650

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 36 (Búsqueda de información)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,347	,255	2,847	3,846
	Mujer	3,513	,092	3,331	3,694
2º	Hombre	3,825	,410	3,021	4,628
	Mujer	3,182	,083	3,018	3,345
3º	Hombre	3,448	,411	2,643	4,254
	Mujer	3,525	,076	3,375	3,674
4º	Hombre	3,157	,269	2,628	3,685
	Mujer	3,649	,084	3,485	3,812

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 36 (Búsqueda de información)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,500	,466	2,585	4,415
		Mujer	3,500	,110	3,284	3,716
	2º	Hombre	4,500	,807	2,916	6,084
		Mujer	2,949	,128	2,697	3,201
	3º	Hombre	3,500	,807	1,916	5,084
		Mujer	3,400	,120	3,164	3,636
	4º	Hombre	3,200	,511	2,198	4,202
		Mujer	3,753	,116	3,525	3,980
Educación Primaria	1º	Hombre	3,194	,205	2,791	3,596
		Mujer	3,525	,149	3,234	3,817
	2º	Hombre	3,149	,139	2,876	3,423
		Mujer	3,414	,106	3,206	3,622
	3º	Hombre	3,397	,150	3,102	3,691
		Mujer	3,649	,093	3,467	3,831
	4º	Hombre	3,114	,172	2,776	3,451
		Mujer	3,544	,120	3,308	3,781

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	615
Curso	1	1º	204
	2	2º	262
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	214
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 37 (Esfuerzo de comprensión)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	33,709	15	2,247	2,181	,006
Intersección	2239,420	1	2239,420	2173,481	,000
Grado	,823	1	,823	,799	,372
Curso	7,819	3	2,606	2,529	,056
Q01_sexo	,002	1	,002	,002	,962
Grado * Curso	1,525	3	,508	,494	,687
Grado * Q01_sexo	1,263	1	1,263	1,226	,269
Curso * Q01_sexo	5,609	3	1,870	1,815	,143
Grado * Curso * Q01_sexo	4,212	3	1,404	1,363	,253
Error	1019,004	989	1,030		
Total	14440,000	1005			
Total corregida	1052,712	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 37 (Esfuerzo de comprensión)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,742	,151	3,447	4,038
Educación Primaria	3,602	,046	3,511	3,692

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 37 (Esfuerzo de comprensión)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,897	,121	3,660	4,134
2º	3,590	,186	3,225	3,954
3º	3,768	,186	3,404	4,132
4º	3,433	,125	3,187	3,679

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 37 (Esfuerzo de comprensión)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	4,080	,213	3,662	4,497
	2º	3,677	,363	2,964	4,390
	3º	3,806	,363	3,094	4,518
	4º	3,407	,233	2,950	3,864
Educación Primaria	1º	3,715	,114	3,492	3,938
	2º	3,502	,078	3,349	3,655
	3º	3,731	,078	3,577	3,885
	4º	3,458	,093	3,276	3,641

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 37 (Esfuerzo de comprensión)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,833	,297	3,251	4,415
	Mujer	3,651	,053	3,548	3,755
Educación Primaria	Hombre	3,518	,075	3,370	3,666
	Mujer	3,685	,053	3,581	3,789

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 37 (Esfuerzo de comprensión)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,983	,227	3,538	4,429
	Mujer	3,811	,082	3,650	3,972
2º	Hombre	3,739	,364	3,024	4,453
	Mujer	3,440	,074	3,295	3,586
3º	Hombre	3,810	,365	3,094	4,527
	Mujer	3,726	,068	3,593	3,859
4º	Hombre	3,170	,240	2,700	3,640
	Mujer	3,695	,074	3,550	3,840

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 37 (Esfuerzo de comprensión)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,333	,414	3,520	5,147
		Mujer	3,826	,097	3,635	4,016
	2º	Hombre	4,000	,718	2,592	5,408
		Mujer	3,354	,114	3,130	3,579
	3º	Hombre	4,000	,718	2,592	5,408
		Mujer	3,611	,107	3,401	3,821
	4º	Hombre	3,000	,454	2,109	3,891
		Mujer	3,814	,103	3,612	4,017
Educación Primaria	1º	Hombre	3,633	,185	3,270	3,997
		Mujer	3,797	,132	3,537	4,056
	2º	Hombre	3,478	,124	3,234	3,721
		Mujer	3,526	,095	3,340	3,713
	3º	Hombre	3,621	,133	3,359	3,882
		Mujer	3,841	,083	3,679	4,003
	4º	Hombre	3,341	,153	3,041	3,641
		Mujer	3,576	,106	3,368	3,784

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	616
Curso	1	1º	205
	2	2º	263
	3	3º	300
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	213
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 38 (Lectura pese a desinterés)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	25,663	15	1,711	1,339	,171
Intersección	1753,998	1	1753,998	1372,620	,000
Grado	7,945	1	7,945	6,217	,013
Curso	2,529	3	,843	,660	,577
Q01_sexo	1,608	1	1,608	1,258	,262
Grado * Curso	1,431	3	,477	,373	,772
Grado * Q01_sexo	6,661	1	6,661	5,213	,023
Curso * Q01_sexo	1,551	3	,517	,405	,750
Grado * Curso * Q01_sexo	1,679	3	,560	,438	,726
Error	1263,790	989	1,278		
Total	11100,000	1005			
Total corregida	1289,453	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 38 (Lectura pese a desinterés)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,468	,168	3,139	3,797
Educación Primaria	3,031	,051	2,930	3,131

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 38 (Lectura pese a desinterés)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,388	,134	3,124	3,651
2º	3,276	,207	2,869	3,682
3º	3,216	,207	2,810	3,622
4º	3,118	,140	2,844	3,393

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 38 (Lectura pese a desinterés)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,721	,237	3,256	4,186
	2º	3,532	,405	2,737	4,326
	3º	3,306	,404	2,513	4,099
	4º	3,313	,259	2,805	3,822
Educación Primaria	1º	3,054	,125	2,808	3,300
	2º	3,019	,087	2,848	3,190
	3º	3,126	,087	2,954	3,297
	4º	2,923	,104	2,718	3,128

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 38 (Lectura pese a desinterés)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,767	,330	3,118	4,415
	Mujer	3,169	,059	3,054	3,285
Educación Primaria	Hombre	2,929	,084	2,764	3,093
	Mujer	3,133	,059	3,017	3,248

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 38 (Lectura pese a desinterés)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,519	,252	3,024	4,014
	Mujer	3,256	,091	3,077	3,436
2º	Hombre	3,515	,406	2,719	4,311
	Mujer	3,036	,082	2,874	3,198
3º	Hombre	3,250	,406	2,452	4,048
	Mujer	3,182	,076	3,034	3,330
4º	Hombre	3,107	,267	2,583	3,631
	Mujer	3,130	,082	2,968	3,291

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 38 (Lectura pese a desinterés)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,167	,461	3,261	5,072
		Mujer	3,275	,108	3,063	3,488
	2º	Hombre	4,000	,799	2,431	5,569
		Mujer	3,063	,127	2,814	3,313
	3º	Hombre	3,500	,799	1,931	5,069
		Mujer	3,112	,120	2,877	3,347
	4º	Hombre	3,400	,506	2,408	4,392
		Mujer	3,227	,115	3,002	3,452
Educación Primaria	1º	Hombre	2,871	,203	2,473	3,269
		Mujer	3,237	,147	2,948	3,526
	2º	Hombre	3,030	,139	2,757	3,303
		Mujer	3,009	,105	2,803	3,215
	3º	Hombre	3,000	,148	2,709	3,291
		Mujer	3,252	,092	3,071	3,432
	4º	Hombre	2,814	,172	2,476	3,152
		Mujer	3,033	,118	2,801	3,264

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	615
Curso	1	1º	204
	2	2º	263
	3	3º	300
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	213
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 39 (Cambio de estrategia)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	45,606	15	3,040	2,306	,003
Intersección	1365,929	1	1365,929	1036,190	,000
Grado	2,478	1	2,478	1,880	,171
Curso	4,159	3	1,386	1,052	,369
Q01_sexo	7,668	1	7,668	5,817	,016
Grado * Curso	5,709	3	1,903	1,444	,229
Grado * Q01_sexo	,256	1	,256	,194	,659
Curso * Q01_sexo	,867	3	,289	,219	,883
Grado * Curso * Q01_sexo	2,817	3	,939	,712	,545
Error	1303,722	989	1,318		
Total	10642,000	1005			
Total corregida	1349,327	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 39 (Cambio de estrategia)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,746	,170	2,411	3,080
Educación Primaria	2,990	,052	2,888	3,092

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 39 (Cambio de estrategia)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,912	,136	2,644	3,179
2º	2,565	,210	2,153	2,978
3º	3,016	,210	2,604	3,429
4º	2,979	,142	2,700	3,257

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 39 (Cambio de estrategia)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,888	,241	2,416	3,361
	2º	2,085	,411	1,279	2,892
	3º	3,089	,410	2,284	3,894
	4º	2,921	,263	2,404	3,437
Educación Primaria	1º	2,935	,129	2,682	3,187
	2º	3,045	,088	2,872	3,218
	3º	2,944	,089	2,769	3,119
	4º	3,037	,105	2,830	3,243

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 39 (Cambio de estrategia)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,492	,336	1,833	3,150
	Mujer	3,000	,060	2,883	3,117
Educación Primaria	Hombre	2,815	,085	2,647	2,982
	Mujer	3,166	,060	3,049	3,283

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 39 (Cambio de estrategia)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,683	,257	2,180	3,187
	Mujer	3,140	,093	2,958	3,322
2º	Hombre	2,265	,412	1,457	3,073
	Mujer	2,866	,084	2,701	3,030
3º	Hombre	2,798	,413	1,988	3,609
	Mujer	3,235	,076	3,085	3,385
4º	Hombre	2,866	,271	2,334	3,398
	Mujer	3,091	,084	2,927	3,255

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 39 (Cambio de estrategia)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,667	,469	1,747	3,586
		Mujer	3,110	,110	2,894	3,326
	2º	Hombre	1,500	,812	-,093	3,093
		Mujer	2,671	,129	2,417	2,924
	3º	Hombre	3,000	,812	1,407	4,593
		Mujer	3,178	,121	2,940	3,415
	4º	Hombre	2,800	,513	1,792	3,808
		Mujer	3,041	,117	2,812	3,270
Educación Primaria	1º	Hombre	2,700	,210	2,289	3,111
		Mujer	3,169	,149	2,876	3,463
	2º	Hombre	3,030	,140	2,755	3,305
		Mujer	3,061	,107	2,851	3,271
	3º	Hombre	2,596	,152	2,298	2,895
		Mujer	3,291	,093	3,108	3,475
	4º	Hombre	2,932	,173	2,592	3,271
		Mujer	3,141	,120	2,906	3,376

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	387
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	203
	2	2º	264
	3	3º	300
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	790

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 40 (Elaboración de información visual)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	47,271	15	3,151	2,048	,010
Intersección	779,237	1	779,237	506,454	,000
Grado	,033	1	,033	,021	,884
Curso	4,662	3	1,554	1,010	,388
Q01_sexo	1,612	1	1,612	1,048	,306
Grado * Curso	14,373	3	4,791	3,114	,026
Grado * Q01_sexo	,213	1	,213	,138	,710
Curso * Q01_sexo	3,969	3	1,323	,860	,461
Grado * Curso * Q01_sexo	6,490	3	2,163	1,406	,240
Error	1521,690	989	1,539		
Total	6526,000	1005			
Total corregida	1568,961	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 40 (Elaboración de información visual)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,179	,184	1,818	2,541
Educación Primaria	2,151	,056	2,042	2,261

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 40 (Elaboración de información visual)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,146	,147	1,857	2,435
2º	1,974	,227	1,529	2,420
3º	2,479	,227	2,034	2,924
4º	2,062	,153	1,761	2,363

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 40 (Elaboración de información visual)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,219	,260	1,708	2,729
	2º	1,481	,444	,610	2,352
	3º	2,958	,443	2,088	3,828
	4º	2,060	,284	1,502	2,618
Educación Primaria	1º	2,074	,138	1,804	2,344
	2º	2,467	,095	2,280	2,654
	3º	2,001	,096	1,813	2,189
	4º	2,064	,114	1,841	2,287

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 40 (Elaboración de información visual)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,117	,363	1,405	2,828
	Mujer	2,242	,065	2,115	2,369
Educación Primaria	Hombre	2,017	,092	1,837	2,197
	Mujer	2,286	,064	2,159	2,412

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 40 (Elaboración de información visual)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	1,970	,277	1,428	2,513
	Mujer	2,322	,101	2,125	2,519
2º	Hombre	1,739	,445	,865	2,612
	Mujer	2,209	,090	2,032	2,387
3º	Hombre	2,681	,446	1,806	3,556
	Mujer	2,277	,083	2,115	2,440
4º	Hombre	1,877	,293	1,303	2,452
	Mujer	2,247	,090	2,070	2,424

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 40 (Elaboración de información visual)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,167	,506	1,173	3,160
		Mujer	2,271	,120	2,036	2,506
	2º	Hombre	1,000	,877	-,721	2,721
		Mujer	1,962	,140	1,688	2,236
	3º	Hombre	3,500	,877	1,779	5,221
		Mujer	2,416	,131	2,158	2,674
	4º	Hombre	1,800	,555	,711	2,889
		Mujer	2,320	,126	2,072	2,567
Educación Primaria	1º	Hombre	1,774	,223	1,337	2,211
		Mujer	2,373	,161	2,056	2,690
	2º	Hombre	2,478	,152	2,180	2,775
		Mujer	2,457	,115	2,231	2,683
	3º	Hombre	1,862	,163	1,542	2,182
		Mujer	2,139	,101	1,941	2,337
	4º	Hombre	1,955	,187	1,588	2,322
		Mujer	2,174	,129	1,920	2,428

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	617
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 41 (Autopreguntas de comprobación)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	21,889	15	1,459	,977	,478
Intersección	1209,713	1	1209,713	809,730	,000
Grado	,241	1	,241	,161	,688
Curso	1,124	3	,375	,251	,861
Q01_sexo	1,145	1	1,145	,766	,382
Grado * Curso	1,002	3	,334	,224	,880
Grado * Q01_sexo	,166	1	,166	,111	,739
Curso * Q01_sexo	2,111	3	,704	,471	,703
Grado * Curso * Q01_sexo	2,404	3	,801	,536	,657
Error	1480,526	991	1,494		
Total	9144,000	1007			
Total corregida	1502,415	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 41 (Autopreguntas de comprobación)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,660	,181	2,304	3,016
Educación Primaria	2,736	,055	2,628	2,844

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 41 (Autopreguntas de comprobación)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,747	,145	2,463	3,032
2º	2,813	,224	2,373	3,252
3º	2,576	,224	2,137	3,014
4º	2,656	,151	2,360	2,952

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 41 (Autopreguntas de comprobación)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,747	,256	2,244	3,250
	2º	2,747	,438	1,888	3,606
	3º	2,428	,437	1,570	3,285
	4º	2,718	,280	2,168	3,268
Educación Primaria	1º	2,747	,136	2,481	3,013
	2º	2,878	,094	2,694	3,062
	3º	2,724	,094	2,538	2,909
	4º	2,595	,112	2,374	2,815

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 41 (Autopreguntas de comprobación)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,608	,357	1,907	3,309
	Mujer	2,711	,064	2,586	2,836
Educación Primaria	Hombre	2,621	,090	2,444	2,798
	Mujer	2,850	,063	2,726	2,975

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 41 (Autopreguntas de comprobación)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,723	,273	2,188	3,258
	Mujer	2,771	,099	2,577	2,965
2º	Hombre	2,896	,439	2,035	3,756
	Mujer	2,730	,089	2,555	2,905
3º	Hombre	2,336	,440	1,474	3,199
	Mujer	2,815	,081	2,655	2,975
4º	Hombre	2,505	,288	1,939	3,071
	Mujer	2,808	,089	2,633	2,983

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 41 (Autopreguntas de comprobación)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,833	,499	1,854	3,813
		Mujer	2,661	,117	2,431	2,890
	2º	Hombre	3,000	,864	1,304	4,696
		Mujer	2,494	,138	2,224	2,764
	3º	Hombre	2,000	,864	,304	3,696
		Mujer	2,856	,129	2,603	3,108
	4º	Hombre	2,600	,547	1,527	3,673
		Mujer	2,835	,124	2,592	3,079
Educación Primaria	1º	Hombre	2,613	,220	2,182	3,044
		Mujer	2,881	,159	2,569	3,194
	2º	Hombre	2,791	,149	2,498	3,084
		Mujer	2,966	,113	2,743	3,188
	3º	Hombre	2,672	,160	2,357	2,987
		Mujer	2,775	,099	2,580	2,970
	4º	Hombre	2,409	,184	2,047	2,771
		Mujer	2,780	,128	2,529	3,032

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	388
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	299
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 42 (Pies de ilustraciones)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	63,133	15	4,209	2,720	,000
Intersección	2042,080	1	2042,080	1319,818	,000
Grado	,216	1	,216	,140	,709
Curso	2,527	3	,842	,544	,652
Q01_sexo	2,660	1	2,660	1,720	,190
Grado * Curso	3,113	3	1,038	,671	,570
Grado * Q01_sexo	1,620	1	1,620	1,047	,306
Curso * Q01_sexo	3,164	3	1,055	,682	,563
Grado * Curso * Q01_sexo	2,534	3	,845	,546	,651
Error	1531,771	990	1,547		
Total	13447,000	1006			
Total corregida	1594,904	1005			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 42 (Pies de ilustraciones)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,541	,185	3,179	3,904
Educación Primaria	3,469	,056	3,359	3,579

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 42 (Pies de ilustraciones)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,649	,148	3,360	3,939
2º	3,338	,228	2,892	3,785
3º	3,577	,228	3,131	4,024
4º	3,456	,154	3,155	3,758

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 42 (Pies de ilustraciones)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,868	,261	3,356	4,380
	2º	3,392	,445	2,519	4,266
	3º	3,438	,445	2,565	4,310
	4º	3,468	,285	2,908	4,028
Educación Primaria	1º	3,431	,138	3,160	3,702
	2º	3,285	,095	3,097	3,472
	3º	3,717	,096	3,529	3,906
	4º	3,445	,114	3,221	3,668

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 42 (Pies de ilustraciones)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,767	,364	3,053	4,480
	Mujer	3,316	,065	3,189	3,443
Educación Primaria	Hombre	3,497	,092	3,317	3,677
	Mujer	3,441	,065	3,315	3,568

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 42 (Pies de ilustraciones)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,777	,277	3,233	4,321
	Mujer	3,522	,101	3,324	3,719
2º	Hombre	3,694	,446	2,818	4,570
	Mujer	2,983	,091	2,805	3,161
3º	Hombre	3,629	,447	2,752	4,507
	Mujer	3,525	,083	3,362	3,689
4º	Hombre	3,427	,294	2,851	4,003
	Mujer	3,485	,091	3,308	3,663

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 42 (Pies de ilustraciones)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,167	,508	3,170	5,163
		Mujer	3,569	,119	3,335	3,803
	2º	Hombre	4,000	,880	2,274	5,726
		Mujer	2,785	,140	2,510	3,059
	3º	Hombre	3,500	,880	1,774	5,226
		Mujer	3,375	,133	3,115	3,635
	4º	Hombre	3,400	,556	2,308	4,492
		Mujer	3,536	,126	3,288	3,784
Educación Primaria	1º	Hombre	3,387	,223	2,949	3,826
		Mujer	3,475	,162	3,157	3,792
	2º	Hombre	3,388	,152	3,090	3,686
		Mujer	3,181	,115	2,954	3,408
	3º	Hombre	3,759	,163	3,438	4,079
		Mujer	3,675	,101	3,477	3,874
	4º	Hombre	3,455	,188	3,087	3,823
		Mujer	3,435	,130	3,180	3,689

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	616
Curso	1	1º	204
	2	2º	264
	3	3º	300
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	790

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 43 (Palabras desconocidas)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	37,796	15	2,520	2,133	,007
Intersección	789,168	1	789,168	668,190	,000
Grado	,472	1	,472	,400	,527
Curso	4,694	3	1,565	1,325	,265
Q01_sexo	,094	1	,094	,080	,778
Grado * Curso	7,649	3	2,550	2,159	,091
Grado * Q01_sexo	,785	1	,785	,664	,415
Curso * Q01_sexo	,873	3	,291	,247	,864
Grado * Curso * Q01_sexo	5,295	3	1,765	1,494	,215
Error	1168,061	989	1,181		
Total	6123,000	1005			
Total corregida	1205,857	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 43 (Palabras desconocidas)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	2,126	,161	1,809	2,442
Educación Primaria	2,232	,049	2,136	2,329

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 43 (Palabras desconocidas)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	1,971	,129	1,718	2,224
2º	2,305	,199	1,914	2,695
3º	2,373	,199	1,983	2,763
4º	2,068	,134	1,805	2,331

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 43 (Palabras desconocidas)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	1,713	,228	1,266	2,160
	2º	2,190	,389	1,426	2,953
	3º	2,706	,388	1,943	3,468
	4º	1,895	,249	1,406	2,384
Educación Primaria	1º	2,228	,121	1,992	2,465
	2º	2,419	,083	2,256	2,583
	3º	2,041	,084	1,876	2,206
	4º	2,241	,100	2,045	2,437

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 43 (Palabras desconocidas)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,033	,318	1,410	2,657
	Mujer	2,218	,057	2,107	2,329
Educación Primaria	Hombre	2,277	,080	2,120	2,435
	Mujer	2,187	,056	2,077	2,298

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 43 (Palabras desconocidas)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	1,844	,242	1,369	2,320
	Mujer	2,097	,088	1,925	2,270
2º	Hombre	2,299	,390	1,533	3,064
	Mujer	2,311	,079	2,155	2,466
3º	Hombre	2,431	,391	1,664	3,198
	Mujer	2,316	,072	2,173	2,458
4º	Hombre	2,048	,256	1,544	2,551
	Mujer	2,088	,079	1,933	2,244

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 43 (Palabras desconocidas)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	1,333	,444	,463	2,204
		Mujer	2,093	,105	1,887	2,298
	2º	Hombre	2,000	,768	,492	3,508
		Mujer	2,380	,122	2,140	2,620
	3º	Hombre	3,000	,768	1,492	4,508
		Mujer	2,411	,115	2,186	2,636
	4º	Hombre	1,800	,486	,846	2,754
		Mujer	1,990	,110	1,773	2,206
Educación Primaria	1º	Hombre	2,355	,195	1,972	2,738
		Mujer	2,102	,141	1,824	2,379
	2º	Hombre	2,597	,133	2,336	2,858
		Mujer	2,241	,101	2,043	2,439
	3º	Hombre	1,862	,143	1,582	2,142
		Mujer	2,220	,089	2,046	2,394
	4º	Hombre	2,295	,164	1,974	2,617
		Mujer	2,187	,114	1,963	2,410

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	615
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	299
	4	4º	237
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	790

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 44 (Experiencias vitales)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	54,260	15	3,617	2,672	,001
Intersección	1670,806	1	1670,806	1234,324	,000
Grado	,037	1	,037	,027	,869
Curso	7,977	3	2,659	1,964	,118
Q01_sexo	,778	1	,778	,575	,449
Grado * Curso	12,106	3	4,035	2,981	,031
Grado * Q01_sexo	,351	1	,351	,260	,611
Curso * Q01_sexo	11,901	3	3,967	2,931	,033
Grado * Curso * Q01_sexo	4,706	3	1,569	1,159	,324
Error	1338,731	989	1,354		
Total	11665,000	1005			
Total corregida	1392,991	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 44 (Experiencias vitales)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,156	,173	2,817	3,495
Educación Primaria	3,186	,053	3,083	3,289

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 44 (Experiencias vitales)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,882	,138	2,611	3,153
2º	3,264	,213	2,846	3,682
3º	3,455	,213	3,038	3,873
4º	3,081	,144	2,800	3,363

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 44 (Experiencias vitales)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,708	,244	2,229	3,187
	2º	3,468	,417	2,651	4,286
	3º	3,733	,416	2,917	4,549
	4º	2,713	,267	2,190	3,237
Educación Primaria	1º	3,056	,129	2,803	3,309
	2º	3,060	,089	2,885	3,235
	3º	3,177	,090	3,001	3,354
	4º	3,450	,107	3,240	3,659

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 44 (Experiencias vitales)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,133	,340	2,466	3,801
	Mujer	3,178	,060	3,059	3,297
Educación Primaria	Hombre	3,071	,086	2,903	3,240
	Mujer	3,300	,061	3,181	3,419

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 44 (Experiencias vitales)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,570	,259	2,061	3,079
	Mujer	3,194	,094	3,009	3,378
2º	Hombre	3,560	,417	2,741	4,379
	Mujer	2,968	,085	2,802	3,135
3º	Hombre	3,543	,418	2,722	4,364
	Mujer	3,368	,078	3,215	3,520
4º	Hombre	2,736	,275	2,198	3,275
	Mujer	3,427	,085	3,260	3,593

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 44 (Experiencias vitales)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,333	,475	1,401	3,265
		Mujer	3,083	,111	2,864	3,301
	2º	Hombre	4,000	,823	2,386	5,614
		Mujer	2,937	,131	2,680	3,194
	3º	Hombre	4,000	,823	2,386	5,614
		Mujer	3,467	,123	3,226	3,707
	4º	Hombre	2,200	,520	1,179	3,221
		Mujer	3,227	,118	2,995	3,459
Educación Primaria	1º	Hombre	2,806	,209	2,396	3,217
		Mujer	3,305	,151	3,008	3,602
	2º	Hombre	3,119	,142	2,840	3,398
		Mujer	3,000	,108	2,788	3,212
	3º	Hombre	3,086	,153	2,786	3,386
		Mujer	3,268	,095	3,081	3,455
	4º	Hombre	3,273	,175	2,929	3,617
		Mujer	3,626	,122	3,387	3,866

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 45 (Palabras importantes)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	113,974	15	7,598	5,543	,000
Intersección	1718,855	1	1718,855	1253,804	,000
Grado	,183	1	,183	,134	,715
Curso	12,791	3	4,264	3,110	,026
Q01_sexo	6,377	1	6,377	4,652	,031
Grado * Curso	7,368	3	2,456	1,791	,147
Grado * Q01_sexo	2,472	1	2,472	1,803	,180
Curso * Q01_sexo	11,852	3	3,951	2,882	,035
Grado * Curso * Q01_sexo	8,266	3	2,755	2,010	,111
Error	1359,945	992	1,371		
Total	12455,000	1008			
Total corregida	1473,920	1007			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 45 (Palabras importantes)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,249	,174	2,908	3,590
Educación Primaria	3,183	,053	3,079	3,286

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 45 (Palabras importantes)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,941	,139	2,669	3,214
2º	2,964	,214	2,544	3,385
3º	3,571	,214	3,151	3,991
4º	3,386	,145	3,103	3,670

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 45 (Palabras importantes)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,716	,245	2,234	3,197
	2º	2,943	,419	2,120	3,766
	3º	3,928	,419	3,106	4,749
	4º	3,409	,268	2,882	3,936
Educación Primaria	1º	3,167	,130	2,912	3,422
	2º	2,986	,090	2,809	3,162
	3º	3,214	,090	3,037	3,392
	4º	3,363	,107	3,153	3,574

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 45 (Palabras importantes)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,175	,342	2,503	3,847
	Mujer	3,323	,061	3,203	3,442
Educación Primaria	Hombre	2,865	,086	2,695	3,034
	Mujer	3,500	,061	3,381	3,620

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 45 (Palabras importantes)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,387	,261	1,875	2,899
	Mujer	3,495	,095	3,310	3,681
2º	Hombre	2,925	,420	2,101	3,750
	Mujer	3,003	,085	2,836	3,171
3º	Hombre	3,690	,421	2,863	4,516
	Mujer	3,453	,078	3,300	3,606
4º	Hombre	3,077	,276	2,535	3,619
	Mujer	3,695	,085	3,528	3,862

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 45 (Palabras importantes)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,000	,478	1,062	2,938
		Mujer	3,431	,112	3,211	3,651
	2º	Hombre	3,000	,828	1,375	4,625
		Mujer	2,886	,132	2,628	3,145
	3º	Hombre	4,500	,828	2,875	6,125
		Mujer	3,356	,123	3,113	3,598
	4º	Hombre	3,200	,524	2,172	4,228
		Mujer	3,619	,119	3,385	3,852
Educación Primaria	1º	Hombre	2,774	,210	2,362	3,187
		Mujer	3,559	,152	3,260	3,858
	2º	Hombre	2,851	,143	2,570	3,131
		Mujer	3,121	,109	2,907	3,334
	3º	Hombre	2,879	,154	2,578	3,181
		Mujer	3,550	,095	3,363	3,737
	4º	Hombre	2,955	,177	2,608	3,301
		Mujer	3,772	,122	3,532	4,011

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 46 (Palabras desconocidas significativas)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	53,363	15	3,558	3,448	,000
Intersección	2167,070	1	2167,070	2100,387	,000
Grado	1,421	1	1,421	1,377	,241
Curso	1,309	3	,436	,423	,737
Q01_sexo	9,18E-006	1	9,18E-006	,000	,998
Grado * Curso	1,323	3	,441	,427	,733
Grado * Q01_sexo	5,381	1	5,381	5,215	,023
Curso * Q01_sexo	5,821	3	1,940	1,880	,131
Grado * Curso * Q01_sexo	4,411	3	1,470	1,425	,234
Error	1023,494	992	1,032		
Total	13934,000	1008			
Total corregida	1076,857	1007			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 46 (Palabras desconocidas significativas)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,703	,151	3,407	3,999
Educación Primaria	3,518	,046	3,428	3,608

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 46 (Palabras desconocidas significativas)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,602	,120	3,366	3,838
2º	3,607	,186	3,242	3,972
3º	3,741	,186	3,376	4,105
4º	3,493	,125	3,247	3,739

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 46 (Palabras desconocidas significativas)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,669	,213	3,251	4,087
	2º	3,864	,364	3,150	4,578
	3º	3,778	,363	3,065	4,490
	4º	3,502	,233	3,045	3,959
Educación Primaria	1º	3,535	,113	3,314	3,756
	2º	3,350	,078	3,197	3,503
	3º	3,704	,078	3,550	3,858
	4º	3,485	,093	3,302	3,667

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 46 (Palabras desconocidas significativas)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,883	,297	3,301	4,466
	Mujer	3,523	,053	3,419	3,627
Educación Primaria	Hombre	3,339	,075	3,191	3,486
	Mujer	3,698	,053	3,595	3,801

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 46 (Palabras desconocidas significativas)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,562	,227	3,117	4,006
	Mujer	3,642	,082	3,481	3,803
2º	Hombre	3,884	,364	3,169	4,599
	Mujer	3,329	,074	3,184	3,475
3º	Hombre	3,750	,365	3,033	4,467
	Mujer	3,731	,068	3,599	3,864
4º	Hombre	3,248	,240	2,777	3,718
	Mujer	3,739	,074	3,594	3,884

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 46 (Palabras desconocidas significativas)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,833	,415	3,020	4,647
		Mujer	3,505	,097	3,314	3,696
	2º	Hombre	4,500	,718	3,091	5,909
		Mujer	3,228	,114	3,004	3,452
	3º	Hombre	4,000	,718	2,591	5,409
		Mujer	3,556	,107	3,345	3,766
	4º	Hombre	3,200	,454	2,309	4,091
		Mujer	3,804	,103	3,602	4,007
Educación Primaria	1º	Hombre	3,290	,182	2,932	3,648
		Mujer	3,780	,132	3,520	4,039
	2º	Hombre	3,269	,124	3,025	3,512
		Mujer	3,431	,094	3,246	3,616
	3º	Hombre	3,500	,133	3,238	3,762
		Mujer	3,907	,083	3,745	4,069
	4º	Hombre	3,295	,153	2,995	3,596
		Mujer	3,674	,106	3,466	3,882

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	263
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 47 (Vuelta atrás)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	47,836	15	3,189	3,807	,000
Intersección	2883,440	1	2883,440	3442,226	,000
Grado	2,012	1	2,012	2,402	,121
Curso	2,789	3	,930	1,110	,344
Q01_sexo	,454	1	,454	,542	,462
Grado * Curso	2,858	3	,953	1,137	,333
Grado * Q01_sexo	3,432	1	3,432	4,097	,043
Curso * Q01_sexo	2,721	3	,907	1,083	,356
Grado * Curso * Q01_sexo	4,297	3	1,432	1,710	,163
Error	830,128	991	,838		
Total	18337,000	1007			
Total corregida	877,964	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 47 (Vuelta atrás)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	4,275	,136	4,009	4,542
Educación Primaria	4,055	,041	3,974	4,136

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 47 (Vuelta atrás)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	4,227	,109	4,014	4,440
2º	3,966	,168	3,637	4,295
3º	4,359	,167	4,031	4,688
4º	4,108	,113	3,887	4,330

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 47 (Vuelta atrás)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	4,466	,192	4,090	4,843
	2º	4,026	,328	3,383	4,669
	3º	4,539	,327	3,897	5,181
	4º	4,070	,210	3,658	4,482
Educación Primaria	1º	3,987	,102	3,788	4,186
	2º	3,907	,070	3,769	4,045
	3º	4,180	,071	4,041	4,319
	4º	4,147	,084	3,982	4,311

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 47 (Vuelta atrás)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	4,367	,267	3,842	4,892
	Mujer	4,184	,048	4,090	4,277
Educación Primaria	Hombre	3,859	,068	3,727	3,992
	Mujer	4,251	,047	4,158	4,344

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 47 (Vuelta atrás)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	4,253	,204	3,852	4,653
	Mujer	4,201	,074	4,056	4,346
2º	Hombre	3,851	,328	3,206	4,495
	Mujer	4,082	,067	3,950	4,213
3º	Hombre	4,448	,329	3,802	5,094
	Mujer	4,271	,061	4,151	4,390
4º	Hombre	3,900	,216	3,476	4,324
	Mujer	4,317	,067	4,186	4,448

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 47 (Vuelta atrás)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	4,667	,374	3,933	5,400
		Mujer	4,266	,088	4,094	4,438
	2º	Hombre	4,000	,647	2,730	5,270
		Mujer	4,051	,104	3,848	4,255
	3º	Hombre	5,000	,647	3,730	6,270
		Mujer	4,078	,096	3,888	4,267
	4º	Hombre	3,800	,409	2,997	4,603
		Mujer	4,340	,093	4,158	4,523
Educación Primaria	1º	Hombre	3,839	,164	3,516	4,161
		Mujer	4,136	,119	3,902	4,369
	2º	Hombre	3,701	,112	3,482	3,921
		Mujer	4,112	,085	3,945	4,279
	3º	Hombre	3,897	,120	3,661	4,132
		Mujer	4,464	,074	4,317	4,610
	4º	Hombre	4,000	,138	3,729	4,271
		Mujer	4,293	,095	4,106	4,481

Estrategias después de la lectura

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	615
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	298
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	214
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 48 (Comprobación de propósito)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	30,349	15	2,023	1,899	,020
Intersección	1885,576	1	1885,576	1769,367	,000
Grado	,015	1	,015	,014	,904
Curso	4,109	3	1,370	1,285	,278
Q01_sexo	,007	1	,007	,006	,937
Grado * Curso	1,171	3	,390	,366	,777
Grado * Q01_sexo	,158	1	,158	,148	,701
Curso * Q01_sexo	1,231	3	,410	,385	,764
Grado * Curso * Q01_sexo	3,672	3	1,224	1,149	,328
Error	1053,956	989	1,066		
Total	12499,000	1005			
Total corregida	1084,304	1004			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 48 (Comprobación de propósito)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,359	,153	3,058	3,660
Educación Primaria	3,378	,047	3,287	3,470

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 48 (Comprobación de propósito)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,302	,122	3,062	3,542
2º	3,129	,189	2,758	3,500
3º	3,535	,189	3,165	3,906
4º	3,508	,127	3,258	3,758

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 48 (Comprobación de propósito)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,318	,216	2,893	3,743
	2º	3,032	,370	2,306	3,757
	3º	3,661	,369	2,937	4,385
	4º	3,425	,237	2,960	3,889
Educación Primaria	1º	3,286	,114	3,061	3,510
	2º	3,226	,079	3,071	3,382
	3º	3,409	,080	3,251	3,567
	4º	3,591	,095	3,406	3,777

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 48 (Comprobación de propósito)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,383	,302	2,791	3,975
	Mujer	3,334	,054	3,229	3,440
Educación Primaria	Hombre	3,341	,076	3,191	3,491
	Mujer	3,415	,054	3,310	3,520

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 48 (Comprobación de propósito)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,215	,230	2,763	3,667
	Mujer	3,389	,083	3,225	3,552
2º	Hombre	3,097	,370	2,370	3,824
	Mujer	3,161	,075	3,013	3,309
3º	Hombre	3,684	,371	2,956	4,413
	Mujer	3,386	,069	3,251	3,521
4º	Hombre	3,452	,244	2,974	3,930
	Mujer	3,564	,075	3,416	3,711

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 48 (Comprobación de propósito)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,333	,421	2,506	4,160
		Mujer	3,303	,099	3,109	3,497
	2º	Hombre	3,000	,730	1,568	4,432
		Mujer	3,063	,116	2,835	3,291
	3º	Hombre	4,000	,730	2,568	5,432
		Mujer	3,322	,109	3,109	3,536
	4º	Hombre	3,200	,462	2,294	4,106
		Mujer	3,649	,105	3,444	3,855
Educación Primaria	1º	Hombre	3,097	,185	2,733	3,461
		Mujer	3,475	,134	3,211	3,738
	2º	Hombre	3,194	,126	2,947	3,442
		Mujer	3,259	,096	3,071	3,447
	3º	Hombre	3,368	,137	3,100	3,637
		Mujer	3,450	,085	3,284	3,616
	4º	Hombre	3,705	,156	3,399	4,010
		Mujer	3,478	,108	3,267	3,689

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	388
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	203
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 49 (Verbalización)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	37,154	15	2,477	2,081	,009
Intersección	1784,858	1	1784,858	1499,610	,000
Grado	,002	1	,002	,002	,967
Curso	1,590	3	,530	,445	,721
Q01_sexo	6,024	1	6,024	5,061	,025
Grado * Curso	1,020	3	,340	,286	,836
Grado * Q01_sexo	,011	1	,011	,009	,923
Curso * Q01_sexo	,199	3	,066	,056	,983
Grado * Curso * Q01_sexo	3,673	3	1,224	1,029	,379
Error	1178,313	990	1,190		
Total	12666,000	1006			
Total corregida	1215,467	1005			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 49 (Verbalización)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,274	,162	2,956	3,591
Educación Primaria	3,281	,049	3,184	3,377

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 49 (Verbalización)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,417	,129	3,163	3,671
2º	3,177	,200	2,785	3,569
3º	3,250	,199	2,859	3,642
4º	3,263	,135	2,999	3,528

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 49 (Verbalización)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,488	,229	3,039	3,937
	2º	3,133	,391	2,366	3,899
	3º	3,300	,390	2,535	4,065
	4º	3,173	,250	2,682	3,664
Educación Primaria	1º	3,347	,121	3,109	3,584
	2º	3,221	,084	3,057	3,385
	3º	3,201	,084	3,035	3,366
	4º	3,354	,100	3,158	3,550

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 49 (Verbalización)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,075	,319	2,449	3,701
	Mujer	3,472	,057	3,361	3,584
Educación Primaria	Hombre	3,098	,081	2,940	3,256
	Mujer	3,463	,057	3,352	3,574

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 49 (Verbalización)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,266	,243	2,789	3,744
	Mujer	3,569	,088	3,395	3,742
2º	Hombre	2,993	,391	2,224	3,761
	Mujer	3,361	,080	3,205	3,518
3º	Hombre	3,052	,392	2,282	3,822
	Mujer	3,449	,073	3,306	3,592
4º	Hombre	3,036	,257	2,531	3,542
	Mujer	3,491	,079	3,335	3,646

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 49 (Verbalización)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,500	,445	2,626	4,374
		Mujer	3,477	,105	3,270	3,684
	2º	Hombre	3,000	,771	1,486	4,514
		Mujer	3,266	,123	3,025	3,507
	3º	Hombre	3,000	,771	1,486	4,514
		Mujer	3,600	,115	3,374	3,826
	4º	Hombre	2,800	,488	1,843	3,757
		Mujer	3,546	,111	3,329	3,764
Educación Primaria	1º	Hombre	3,032	,196	2,648	3,417
		Mujer	3,661	,142	3,382	3,940
	2º	Hombre	2,985	,133	2,724	3,247
		Mujer	3,457	,101	3,258	3,656
	3º	Hombre	3,103	,143	2,822	3,385
		Mujer	3,298	,089	3,124	3,472
	4º	Hombre	3,273	,164	2,950	3,595
		Mujer	3,435	,114	3,212	3,658

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 50 (Comprobación de conjeturas)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	24,034	15	1,602	1,478	,106
Intersección	1630,942	1	1630,942	1504,379	,000
Grado	2,496	1	2,496	2,303	,129
Curso	3,353	3	1,118	1,031	,378
Q01_sexo	3,367	1	3,367	3,106	,078
Grado * Curso	3,504	3	1,168	1,077	,358
Grado * Q01_sexo	,111	1	,111	,103	,749
Curso * Q01_sexo	1,443	3	,481	,444	,722
Grado * Curso * Q01_sexo	2,039	3	,680	,627	,598
Error	1075,457	992	1,084		
Total	11727,000	1008			
Total corregida	1099,491	1007			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 50 (Comprobación de conjeturas)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,010	,155	2,707	3,313
Educación Primaria	3,255	,047	3,163	3,347

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 50 (Comprobación de conjeturas)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,258	,123	3,016	3,500
2º	3,106	,191	2,732	3,480
3º	2,902	,190	2,529	3,276
4º	3,263	,129	3,011	3,515

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 50 (Comprobación de conjeturas)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,221	,218	2,793	3,649
	2º	3,000	,373	2,269	3,731
	3º	2,528	,372	1,797	3,258
	4º	3,291	,239	2,822	3,759
Educación Primaria	1º	3,295	,115	3,068	3,522
	2º	3,212	,080	3,055	3,369
	3º	3,277	,080	3,119	3,435
	4º	3,236	,095	3,048	3,423

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 50 (Comprobación de conjeturas)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	2,842	,304	2,245	3,439
	Mujer	3,178	,054	3,072	3,284
Educación Primaria	Hombre	3,139	,077	2,988	3,289
	Mujer	3,371	,054	3,265	3,477

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 50 (Comprobación de conjeturas)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,116	,232	2,660	3,571
	Mujer	3,400	,084	3,235	3,565
2º	Hombre	3,104	,374	2,371	3,838
	Mujer	3,108	,076	2,959	3,257
3º	Hombre	2,595	,374	1,860	3,330
	Mujer	3,210	,069	3,074	3,346
4º	Hombre	3,145	,246	2,663	3,628
	Mujer	3,381	,076	3,232	3,530

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 50 (Comprobación de conjeturas)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,167	,425	2,333	4,001
		Mujer	3,275	,100	3,080	3,471
	2º	Hombre	3,000	,736	1,555	4,445
		Mujer	3,000	,117	2,770	3,230
	3º	Hombre	2,000	,736	,555	3,445
		Mujer	3,056	,110	2,840	3,271
	4º	Hombre	3,200	,466	2,286	4,114
		Mujer	3,381	,106	3,174	3,589
Educación Primaria	1º	Hombre	3,065	,187	2,698	3,431
		Mujer	3,525	,136	3,259	3,791
	2º	Hombre	3,209	,127	2,959	3,459
		Mujer	3,216	,097	3,026	3,405
	3º	Hombre	3,190	,137	2,921	3,458
		Mujer	3,364	,085	3,198	3,531
	4º	Hombre	3,091	,157	2,783	3,399
		Mujer	3,380	,109	3,167	3,593

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	389
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	263
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	792

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 51 (Comprobación de comprensión global)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	31,439	15	2,096	2,154	,006
Intersección	2148,311	1	2148,311	2207,520	,000
Grado	,196	1	,196	,201	,654
Curso	1,009	3	,336	,345	,792
Q01_sexo	,667	1	,667	,686	,408
Grado * Curso	,369	3	,123	,127	,944
Grado * Q01_sexo	1,166	1	1,166	1,199	,274
Curso * Q01_sexo	,995	3	,332	,341	,796
Grado * Curso * Q01_sexo	2,165	3	,722	,741	,527
Error	964,420	991	,973		
Total	14233,000	1007			
Total corregida	995,859	1006			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 51 (Comprobación de comprensión global)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,630	,146	3,342	3,917
Educación Primaria	3,561	,044	3,474	3,648

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 51 (Comprobación de comprensión global)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,512	,117	3,282	3,741
2º	3,581	,181	3,227	3,936
3º	3,605	,180	3,251	3,959
4º	3,683	,122	3,444	3,922

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 51 (Comprobación de comprensión global)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,580	,207	3,174	3,986
	2º	3,660	,353	2,967	4,353
	3º	3,550	,353	2,858	4,242
	4º	3,728	,226	3,284	4,172
Educación Primaria	1º	3,443	,109	3,229	3,658
	2º	3,503	,076	3,354	3,651
	3º	3,659	,076	3,510	3,809
	4º	3,638	,090	3,461	3,816

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 51 (Comprobación de comprensión global)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,650	,288	3,084	4,216
	Mujer	3,609	,051	3,508	3,710
Educación Primaria	Hombre	3,414	,073	3,271	3,557
	Mujer	3,708	,051	3,608	3,808

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 51 (Comprobación de comprensión global)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,363	,220	2,931	3,795
	Mujer	3,661	,080	3,504	3,817
2º	Hombre	3,649	,354	2,955	4,344
	Mujer	3,514	,072	3,372	3,655
3º	Hombre	3,509	,355	2,812	4,205
	Mujer	3,701	,066	3,572	3,830
4º	Hombre	3,607	,233	3,150	4,064
	Mujer	3,759	,072	3,618	3,900

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 51 (Comprobación de comprensión global)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,500	,403	2,710	4,290
		Mujer	3,661	,094	3,475	3,846
	2º	Hombre	4,000	,698	2,631	5,369
		Mujer	3,321	,112	3,101	3,540
	3º	Hombre	3,500	,698	2,131	4,869
		Mujer	3,600	,104	3,396	3,804
	4º	Hombre	3,600	,441	2,734	4,466
		Mujer	3,856	,100	3,659	4,052
Educación Primaria	1º	Hombre	3,226	,177	2,878	3,573
		Mujer	3,661	,128	3,409	3,913
	2º	Hombre	3,299	,121	3,062	3,535
		Mujer	3,707	,092	3,527	3,887
	3º	Hombre	3,517	,130	3,263	3,771
		Mujer	3,801	,080	3,644	3,959
	4º	Hombre	3,614	,149	3,322	3,905
		Mujer	3,663	,103	3,461	3,865

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	390
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	301
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	793

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Ítem 52 (Socialización de la lectura)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	29,604	15	1,974	1,594	,069
Intersección	1940,398	1	1940,398	1567,595	,000
Grado	,000	1	,000	,000	,988
Curso	,418	3	,139	,113	,953
Q01_sexo	2,375	1	2,375	1,918	,166
Grado * Curso	,844	3	,281	,227	,877
Grado * Q01_sexo	,349	1	,349	,282	,596
Curso * Q01_sexo	1,342	3	,447	,361	,781
Grado * Curso * Q01_sexo	2,924	3	,975	,787	,501
Error	1227,916	992	1,238		
Total	13452,000	1008			
Total corregida	1257,520	1007			

1. Grado

Variable dependiente: Ítem 52 (Socialización de la lectura)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,415	,165	3,091	3,739
Educación Primaria	3,418	,050	3,320	3,516

2. Curso

Variable dependiente: Ítem 52 (Socialización de la lectura)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,480	,132	3,221	3,739
2º	3,414	,204	3,015	3,814
3º	3,342	,203	2,943	3,741
4º	3,430	,137	3,160	3,699

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Ítem 52 (Socialización de la lectura)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,581	,233	3,123	4,039
	2º	3,339	,398	2,557	4,120
	3º	3,322	,398	2,542	4,103
	4º	3,420	,255	2,919	3,920
Educación Primaria	1º	3,380	,123	3,138	3,622
	2º	3,490	,085	3,323	3,658
	3º	3,362	,086	3,193	3,530
	4º	3,440	,102	3,240	3,640

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Ítem 52 (Socialización de la lectura)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,342	,325	2,704	3,980
	Mujer	3,489	,058	3,376	3,603
Educación Primaria	Hombre	3,253	,082	3,092	3,414
	Mujer	3,583	,058	3,470	3,697

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 52 (Socialización de la lectura)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,366	,248	2,879	3,852
	Mujer	3,595	,090	3,419	3,772
2º	Hombre	3,451	,399	2,668	4,235
	Mujer	3,377	,081	3,218	3,537
3º	Hombre	3,147	,400	2,361	3,932
	Mujer	3,537	,074	3,392	3,683
4º	Hombre	3,225	,263	2,710	3,740
	Mujer	3,635	,081	3,476	3,794

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Ítem 52 (Socialización de la lectura)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,667	,454	2,775	4,558
		Mujer	3,495	,107	3,286	3,705
	2º	Hombre	3,500	,787	1,956	5,044
		Mujer	3,177	,125	2,932	3,423
	3º	Hombre	3,000	,787	1,456	4,544
		Mujer	3,644	,117	3,414	3,875
	4º	Hombre	3,200	,498	2,224	4,176
		Mujer	3,639	,113	3,417	3,861
Educación Primaria	1º	Hombre	3,065	,200	2,672	3,457
		Mujer	3,695	,145	3,411	3,979
	2º	Hombre	3,403	,136	3,136	3,670
		Mujer	3,578	,103	3,375	3,780
	3º	Hombre	3,293	,146	3,006	3,580
		Mujer	3,430	,091	3,253	3,608
	4º	Hombre	3,250	,168	2,921	3,579
		Mujer	3,630	,116	3,403	3,858

Total de estrategias

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	365
	2	Educación Primaria	578
Curso	1	1º	197
	2	2º	247
	3	3º	280
	4	4º	219
Sexo	1	Hombre	202
	2	Mujer	741

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Puntuación total

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	56931,289	15	3795,419	5,260	,000
Intersección	4869980,760	1	4869980,760	6748,755	,000
Grado	7,756	1	7,756	,011	,917
Curso	282,142	3	94,047	,130	,942
Q01_sexo	1754,227	1	1754,227	2,431	,119
Grado * Curso	933,612	3	311,204	,431	,731
Grado * Q01_sexo	1378,642	1	1378,642	1,911	,167
Curso * Q01_sexo	3871,792	3	1290,597	1,788	,148
Grado * Curso * Q01_sexo	3270,111	3	1090,037	1,511	,210
Error	668934,092	927	721,612		
Total	29299106,000	943			
Total corregida	725865,381	942			

1. Grado

Variable dependiente: Puntuación total

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	171,670	3,992	163,836	179,504
Educación Primaria	172,104	1,256	169,639	174,569

2. Curso

Variable dependiente: Puntuación total

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	171,479	3,208	165,182	177,775
2º	170,251	4,927	160,581	179,921
3º	174,372	4,926	164,705	184,039
4º	171,447	3,348	164,876	178,018

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Puntuación total

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	174,179	5,638	163,114	185,243
	2º	171,132	9,622	152,249	190,014
	3º	171,461	9,620	152,582	190,341
	4º	169,910	6,168	157,805	182,014
Educación Primaria	1º	168,779	3,064	162,766	174,791
	2º	169,371	2,130	165,190	173,551
	3º	177,283	2,125	173,112	181,453
	4º	172,984	2,608	167,867	178,102

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Puntuación total

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	171,300	7,851	155,892	186,708
	Mujer	172,040	1,449	169,197	174,884
Educación Primaria	Hombre	165,950	2,058	161,910	169,989
	Mujer	178,258	1,440	175,433	181,084

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Puntuación total

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	166,871	6,024	155,049	178,693
	Mujer	176,086	2,210	171,750	180,423
2º	Hombre	174,797	9,645	155,869	193,725
	Mujer	165,705	2,023	161,736	169,675
3º	Hombre	170,591	9,669	151,616	189,566
	Mujer	178,153	1,892	174,440	181,865
4º	Hombre	162,241	6,380	149,720	174,762
	Mujer	180,653	2,033	176,663	184,644

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Puntuación total

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	173,500	10,967	151,978	195,022
		Mujer	174,857	2,622	169,712	180,002
	2º	Hombre	183,500	18,995	146,222	220,778
		Mujer	158,763	3,081	152,716	164,810
	3º	Hombre	171,000	18,995	133,722	208,278
		Mujer	171,922	3,061	165,914	177,930
	4º	Hombre	157,200	12,013	133,623	180,777
		Mujer	182,620	2,801	177,123	188,116
Educación Primaria	1º	Hombre	160,241	4,988	150,452	170,031
		Mujer	177,316	3,558	170,333	184,299
	2º	Hombre	166,094	3,358	159,504	172,684
		Mujer	172,648	2,622	167,503	177,792
	3º	Hombre	170,182	3,622	163,073	177,290
		Mujer	184,384	2,223	180,021	188,747
	4º	Hombre	167,282	4,301	158,840	175,724
		Mujer	178,687	2,949	172,900	184,473

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	365
	2	Educación Primaria	578
Curso	1	1º	197
	2	2º	247
	3	3º	280
	4	4º	219
Sexo	1	Hombre	202
	2	Mujer	741

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Puntuación total_media

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	21,054	15	1,404	5,260	,000
Intersección	1801,028	1	1801,028	6748,755	,000
Grado	,003	1	,003	,011	,917
Curso	,104	3	,035	,130	,942
Q01_sexo	,649	1	,649	2,431	,119
Grado * Curso	,345	3	,115	,431	,731
Grado * Q01_sexo	,510	1	,510	1,911	,167
Curso * Q01_sexo	1,432	3	,477	1,788	,148
Grado * Curso * Q01_sexo	1,209	3	,403	1,511	,210
Error	247,387	927	,267		
Total	10835,468	943			
Total corregida	268,441	942			

1. Grado

Variable dependiente: Puntuación total_media

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,301	,077	3,151	3,452
Educación Primaria	3,310	,024	3,262	3,357

2. Curso

Variable dependiente: Puntuación total_media

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,298	,062	3,177	3,419
2º	3,274	,095	3,088	3,460
3º	3,353	,095	3,167	3,539
4º	3,297	,064	3,171	3,423

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Puntuación total_media

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,350	,108	3,137	3,562
	2º	3,291	,185	2,928	3,654
	3º	3,297	,185	2,934	3,660
	4º	3,267	,119	3,035	3,500
Educación Primaria	1º	3,246	,059	3,130	3,361
	2º	3,257	,041	3,177	3,338
	3º	3,409	,041	3,329	3,489
	4º	3,327	,050	3,228	3,425

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Puntuación total_media

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,294	,151	2,998	3,591
	Mujer	3,308	,028	3,254	3,363
Educación Primaria	Hombre	3,191	,040	3,114	3,269
	Mujer	3,428	,028	3,374	3,482

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Puntuación total_media

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,209	,116	2,982	3,436
	Mujer	3,386	,042	3,303	3,470
2º	Hombre	3,361	,185	2,997	3,725
	Mujer	3,187	,039	3,110	3,263
3º	Hombre	3,281	,186	2,916	3,645
	Mujer	3,426	,036	3,355	3,497
4º	Hombre	3,120	,123	2,879	3,361
	Mujer	3,474	,039	3,397	3,551

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Puntuación total_media

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,337	,211	2,923	3,750
		Mujer	3,363	,050	3,264	3,462
	2º	Hombre	3,529	,365	2,812	4,246
		Mujer	3,053	,059	2,937	3,169
	3º	Hombre	3,288	,365	2,572	4,005
		Mujer	3,306	,059	3,191	3,422
	4º	Hombre	3,023	,231	2,570	3,476
		Mujer	3,512	,054	3,406	3,618
Educación Primaria	1º	Hombre	3,082	,096	2,893	3,270
		Mujer	3,410	,068	3,276	3,544
	2º	Hombre	3,194	,065	3,067	3,321
		Mujer	3,320	,050	3,221	3,419
	3º	Hombre	3,273	,070	3,136	3,409
		Mujer	3,546	,043	3,462	3,630
	4º	Hombre	3,217	,083	3,055	3,379
		Mujer	3,436	,057	3,325	3,548

Suma por momentos de lectura

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	388
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	299
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2155,397	15	143,693	5,756	,000
Intersección	77602,244	1	77602,244	3108,693	,000
Grado	23,646	1	23,646	,947	,331
Curso	63,896	3	21,299	,853	,465
Q01_sexo	23,320	1	23,320	,934	,334
Grado * Curso	60,671	3	20,224	,810	,488
Grado * Q01_sexo	27,994	1	27,994	1,121	,290
Curso * Q01_sexo	93,768	3	31,256	1,252	,290
Grado * Curso * Q01_sexo	131,856	3	43,952	1,761	,153
Error	24713,351	990	24,963		
Total	496375,000	1006			
Total corregida	26868,749	1005			

1. Grado

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	21,232	,742	19,776	22,687
Educación Primaria	21,986	,225	21,544	22,428

2. Curso

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	20,751	,593	19,588	21,914
2º	22,088	,915	20,293	23,883
3º	22,214	,914	20,421	24,008
4º	21,383	,617	20,172	22,593

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	20,544	1,048	18,489	22,600
	2º	22,519	1,789	19,009	26,029
	3º	20,705	1,786	17,199	24,210
	4º	21,159	1,146	18,911	23,407
Educación Primaria	1º	20,957	,554	19,870	22,045
	2º	21,656	,383	20,904	22,409
	3º	23,724	,386	22,967	24,481
	4º	21,607	,458	20,708	22,505

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	22,017	1,460	19,151	24,882
	Mujer	20,447	,261	19,935	20,958
Educación Primaria	Hombre	21,950	,369	21,227	22,674
	Mujer	22,022	,259	21,513	22,531

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	20,511	1,114	18,324	22,697
	Mujer	20,991	,404	20,198	21,783
2º	Hombre	23,881	1,793	20,363	27,398
	Mujer	20,295	,364	19,580	21,010
3º	Hombre	22,138	1,797	18,612	25,664
	Mujer	22,291	,335	21,633	22,948
4º	Hombre	21,405	1,179	19,091	23,718
	Mujer	21,361	,364	20,648	22,074

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	20,667	2,040	16,664	24,669
		Mujer	20,422	,479	19,483	21,361
	2º	Hombre	26,000	3,533	19,067	32,933
		Mujer	19,038	,562	17,935	20,141
	3º	Hombre	21,000	3,533	14,067	27,933
		Mujer	20,409	,533	19,364	21,454
	4º	Hombre	20,400	2,234	16,015	24,785
		Mujer	21,918	,507	20,922	22,913
Educación Primaria	1º	Hombre	20,355	,897	18,594	22,116
		Mujer	21,559	,650	20,283	22,836
	2º	Hombre	21,761	,610	20,563	22,959
		Mujer	21,552	,464	20,641	22,462
	3º	Hombre	23,276	,656	21,988	24,563
		Mujer	24,172	,407	23,374	24,970
	4º	Hombre	22,409	,753	20,931	23,887
		Mujer	20,804	,521	19,782	21,827

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	369
	2	Educación Primaria	579
Curso	1	1º	198
	2	2º	248
	3	3º	283
	4	4º	219
Sexo	1	Hombre	203
	2	Mujer	745

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	37387,962	15	2492,531	5,389	,000
Intersección	2936984,778	1	2936984,778	6349,853	,000
Grado	22,556	1	22,556	,049	,825
Curso	275,613	3	91,871	,199	,897
Q01_sexo	1679,533	1	1679,533	3,631	,057
Grado * Curso	504,111	3	168,037	,363	,780
Grado * Q01_sexo	924,696	1	924,696	1,999	,158
Curso * Q01_sexo	2709,396	3	903,132	1,953	,120
Grado * Curso * Q01_sexo	1659,926	3	553,309	1,196	,310
Error	431076,097	932	462,528		
Total	17824694,000	948			
Total corregida	468464,059	947			

1. Grado

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	133,815	3,195	127,544	140,085
Educación Primaria	133,075	1,004	131,104	135,046

2. Curso

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	133,886	2,568	128,846	138,926
2º	131,760	3,944	124,020	139,501
3º	135,544	3,941	127,809	143,279
4º	132,590	2,681	127,329	137,850

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	136,489	4,513	127,633	145,345
	2º	132,474	7,702	117,359	147,589
	3º	134,674	7,699	119,564	149,784
	4º	131,623	4,938	121,932	141,314
Educación Primaria	1º	131,283	2,453	126,470	136,097
	2º	131,047	1,705	127,700	134,394
	3º	136,414	1,690	133,097	139,731
	4º	133,557	2,088	129,460	137,654

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	132,992	6,286	120,656	145,327
	Mujer	134,638	1,153	132,376	136,900
Educación Primaria	Hombre	127,516	1,645	124,288	130,745
	Mujer	138,634	1,153	136,372	140,897

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	130,178	4,823	120,713	139,643
	Mujer	137,594	1,766	134,128	141,060
2º	Hombre	134,547	7,722	119,393	149,701
	Mujer	128,974	1,613	125,808	132,140
3º	Hombre	132,250	7,738	117,064	147,436
	Mujer	138,838	1,502	135,891	141,786
4º	Hombre	124,041	5,108	114,017	134,065
	Mujer	141,138	1,628	137,944	144,333

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	135,667	8,780	118,436	152,897
		Mujer	137,311	2,089	133,212	141,411
	2º	Hombre	141,000	15,207	111,155	170,845
		Mujer	123,948	2,451	119,138	128,758
	3º	Hombre	134,500	15,207	104,655	164,345
		Mujer	134,848	2,420	130,099	139,597
	4º	Hombre	120,800	9,618	101,925	139,675
		Mujer	142,446	2,242	138,045	146,846
Educación Primaria	1º	Hombre	124,690	3,994	116,852	132,527
		Mujer	137,877	2,849	132,287	143,468
	2º	Hombre	128,094	2,688	122,818	133,370
		Mujer	134,000	2,099	129,881	138,119
	3º	Hombre	130,000	2,874	124,360	135,640
		Mujer	142,829	1,780	139,336	146,322
	4º	Hombre	127,282	3,444	120,524	134,041
		Mujer	139,831	2,361	135,199	144,464

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	387
	2	Educación Primaria	615
Curso	1	1º	203
	2	2º	263
	3	3º	298
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	214
	2	Mujer	788

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Estrategias posteriores a la lectura

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	482,684	15	32,179	2,123	,007
Intersección	46871,755	1	46871,755	3091,647	,000
Grado	1,888	1	1,888	,125	,724
Curso	13,364	3	4,455	,294	,830
Q01_sexo	44,832	1	44,832	2,957	,086
Grado * Curso	8,395	3	2,798	,185	,907
Grado * Q01_sexo	2,444	1	2,444	,161	,688
Curso * Q01_sexo	7,543	3	2,514	,166	,919
Grado * Curso * Q01_sexo	39,187	3	13,062	,862	,461
Error	14948,521	986	15,161		
Total	308556,000	1002			
Total corregida	15431,206	1001			

1. Grado

Variable dependiente: Estrategias posteriores a la lectura

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	16,690	,578	15,556	17,824
Educación Primaria	16,903	,176	16,558	17,248

2. Curso

Variable dependiente: Estrategias posteriores a la lectura

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	16,973	,462	16,066	17,879
2º	16,410	,713	15,011	17,809
3º	16,655	,712	15,258	18,053
4º	17,148	,481	16,204	18,091

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Estrategias posteriores a la lectura

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	17,195	,817	15,593	18,798
	2º	16,167	1,394	13,431	18,903
	3º	16,361	1,392	13,630	19,092
	4º	17,036	,893	15,284	18,788
Educación Primaria	1º	16,750	,432	15,903	17,598
	2º	16,653	,299	16,066	17,239
	3º	16,950	,303	16,355	17,545
	4º	17,259	,357	16,559	17,960

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Estrategias posteriores a la lectura

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	16,292	1,138	14,059	18,525
	Mujer	17,088	,203	16,689	17,487
Educación Primaria	Hombre	16,262	,288	15,697	16,827
	Mujer	17,544	,202	17,147	17,941

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Estrategias posteriores a la lectura

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	16,325	,868	14,621	18,029
	Mujer	17,621	,316	17,001	18,240
2º	Hombre	16,295	1,397	13,553	19,036
	Mujer	16,524	,285	15,965	17,084
3º	Hombre	16,022	1,401	13,273	18,770
	Mujer	17,289	,260	16,779	17,799
4º	Hombre	16,466	,919	14,663	18,269
	Mujer	17,830	,283	17,274	18,386

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Estrategias posteriores a la lectura

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	17,167	1,590	14,047	20,286
		Mujer	17,224	,376	16,486	17,963
	2º	Hombre	16,500	2,753	11,097	21,903
		Mujer	15,833	,441	14,968	16,698
	3º	Hombre	15,500	2,753	10,097	20,903
		Mujer	17,222	,410	16,417	18,028
	4º	Hombre	16,000	1,741	12,583	19,417
		Mujer	18,072	,395	17,296	18,848
Educación Primaria	1º	Hombre	15,484	,699	14,112	16,856
		Mujer	18,017	,507	17,022	19,012
	2º	Hombre	16,090	,476	15,156	17,023
		Mujer	17,216	,362	16,506	17,925
	3º	Hombre	16,544	,516	15,532	17,556
		Mujer	17,356	,319	16,730	17,982
	4º	Hombre	16,932	,587	15,780	18,084
		Mujer	17,587	,406	16,790	18,384

Medias por momentos de lectura

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	388
	2	Educación Primaria	618
Curso	1	1º	205
	2	2º	264
	3	3º	299
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	215
	2	Mujer	791

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura(media)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	43,988	15	2,933	5,756	,000
Intersección	1583,719	1	1583,719	3108,693	,000
Grado	,483	1	,483	,947	,331
Curso	1,304	3	,435	,853	,465
Q01_sexo	,476	1	,476	,934	,334
Grado * Curso	1,238	3	,413	,810	,488
Grado * Q01_sexo	,571	1	,571	1,121	,290
Curso * Q01_sexo	1,914	3	,638	1,252	,290
Grado * Curso * Q01_sexo	2,691	3	,897	1,761	,153
Error	504,354	990	,509		
Total	10130,102	1006			
Total corregida	548,342	1005			

1. Grado

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura(media)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,033	,106	2,825	3,241
Educación Primaria	3,141	,032	3,078	3,204

2. Curso

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura(media)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	2,964	,085	2,798	3,131
2º	3,155	,131	2,899	3,412
3º	3,173	,131	2,917	3,430
4º	3,055	,088	2,882	3,228

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura(media)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	2,935	,150	2,641	3,229
	2º	3,217	,256	2,716	3,718
	3º	2,958	,255	2,457	3,459
	4º	3,023	,164	2,702	3,344
Educación Primaria	1º	2,994	,079	2,839	3,149
	2º	3,094	,055	2,986	3,201
	3º	3,389	,055	3,281	3,497
	4º	3,087	,065	2,958	3,215

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura(media)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,145	,209	2,736	3,555
	Mujer	2,921	,037	2,848	2,994
Educación Primaria	Hombre	3,136	,053	3,032	3,239
	Mujer	3,146	,037	3,073	3,219

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura(media)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	2,930	,159	2,618	3,242
	Mujer	2,999	,058	2,885	3,112
2º	Hombre	3,412	,256	2,909	3,914
	Mujer	2,899	,052	2,797	3,001
3º	Hombre	3,163	,257	2,659	3,666
	Mujer	3,184	,048	3,090	3,278
4º	Hombre	3,058	,168	2,727	3,388
	Mujer	3,052	,052	2,950	3,153

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Estrategias previas a la lectura(media)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	2,952	,291	2,381	3,524
		Mujer	2,917	,068	2,783	3,052
	2º	Hombre	3,714	,505	2,724	4,705
		Mujer	2,720	,080	2,562	2,877
	3º	Hombre	3,000	,505	2,010	3,990
		Mujer	2,916	,076	2,766	3,065
	4º	Hombre	2,914	,319	2,288	3,541
		Mujer	3,131	,072	2,989	3,273
Educación Primaria	1º	Hombre	2,908	,128	2,656	3,159
		Mujer	3,080	,093	2,898	3,262
	2º	Hombre	3,109	,087	2,938	3,280
		Mujer	3,079	,066	2,949	3,209
	3º	Hombre	3,325	,094	3,141	3,509
		Mujer	3,453	,058	3,339	3,567
	4º	Hombre	3,201	,108	2,990	3,412
		Mujer	2,972	,074	2,826	3,118

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	369
	2	Educación Primaria	579
Curso	1	1º	198
	2	2º	248
	3	3º	283
	4	4º	219
Sexo	1	Hombre	203
	2	Mujer	745

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Fuente	Suma de cuadrados III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	23,367	15	1,558	5,389	,000
Intersección	1835,615	1	1835,615	6349,853	,000
Grado	,014	1	,014	,049	,825
Curso	,172	3	,057	,199	,897
Q01_sexo	1,050	1	1,050	3,631	,057
Grado * Curso	,315	3	,105	,363	,780
Grado * Q01_sexo	,578	1	,578	1,999	,158
Curso * Q01_sexo	1,693	3	,564	1,953	,120
Grado * Curso * Q01_sexo	1,037	3	,346	1,196	,310
Error	269,423	932	,289		
Total	11140,434	948			
Total corregida	292,790	947			

1. Grado

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,345	,080	3,189	3,502
Educación Primaria	3,327	,025	3,278	3,376

2. Curso

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,347	,064	3,221	3,473
2º	3,294	,099	3,100	3,488
3º	3,389	,099	3,195	3,582
4º	3,315	,067	3,183	3,446

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,412	,113	3,191	3,634
	2º	3,312	,193	2,934	3,690
	3º	3,367	,192	2,989	3,745
	4º	3,291	,123	3,048	3,533
Educación Primaria	1º	3,282	,061	3,162	3,402
	2º	3,276	,043	3,193	3,360
	3º	3,410	,042	3,327	3,493
	4º	3,339	,052	3,236	3,441

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,325	,157	3,016	3,633
	Mujer	3,366	,029	3,309	3,423
Educación Primaria	Hombre	3,188	,041	3,107	3,269
	Mujer	3,466	,029	3,409	3,522

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,254	,121	3,018	3,491
	Mujer	3,440	,044	3,353	3,527
2º	Hombre	3,364	,193	2,985	3,743
	Mujer	3,224	,040	3,145	3,304
3º	Hombre	3,306	,193	2,927	3,686
	Mujer	3,471	,038	3,397	3,545
4º	Hombre	3,101	,128	2,850	3,352
	Mujer	3,528	,041	3,449	3,608

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,392	,219	2,961	3,822
		Mujer	3,433	,052	3,330	3,535
	2º	Hombre	3,525	,380	2,779	4,271
		Mujer	3,099	,061	2,978	3,219
	3º	Hombre	3,363	,380	2,616	4,109
		Mujer	3,371	,060	3,252	3,490
	4º	Hombre	3,020	,240	2,548	3,492
		Mujer	3,561	,056	3,451	3,671
Educación Primaria	1º	Hombre	3,117	,100	2,921	3,313
		Mujer	3,447	,071	3,307	3,587
	2º	Hombre	3,202	,067	3,070	3,334
		Mujer	3,350	,052	3,247	3,453
	3º	Hombre	3,250	,072	3,109	3,391
		Mujer	3,571	,044	3,483	3,658
	4º	Hombre	3,182	,086	3,013	3,351
		Mujer	3,496	,059	3,380	3,612

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
Grado	1	Educación Infantil	387
	2	Educación Primaria	615
Curso	1	1º	203
	2	2º	263
	3	3º	298
	4	4º	238
Sexo	1	Hombre	214
	2	Mujer	788

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	19,307	15	1,287	2,123	,007
Intersección	1874,870	1	1874,870	3091,647	,000
Grado	,076	1	,076	,125	,724
Curso	,535	3	,178	,294	,830
Q01_sexo	1,793	1	1,793	2,957	,086
Grado * Curso	,336	3	,112	,185	,907
Grado * Q01_sexo	,098	1	,098	,161	,688
Curso * Q01_sexo	,302	3	,101	,166	,919
Grado * Curso * Q01_sexo	1,567	3	,522	,862	,461
Error	597,941	986	,606		
Total	12342,240	1002			
Total corregida	617,248	1001			

1. Grado

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,338	,116	3,111	3,565
Educación Primaria	3,381	,035	3,312	3,450

2. Curso

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,395	,092	3,213	3,576
2º	3,282	,143	3,002	3,562
3º	3,331	,142	3,052	3,611
4º	3,430	,096	3,241	3,618

3. Grado * Curso

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,439	,163	3,119	3,760
	2º	3,233	,279	2,686	3,781
	3º	3,272	,278	2,726	3,818
	4º	3,407	,179	3,057	3,758
Educación Primaria	1º	3,350	,086	3,181	3,520
	2º	3,331	,060	3,213	3,448
	3º	3,390	,061	3,271	3,509
	4º	3,452	,071	3,312	3,592

4. Grado * Sexo

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,258	,228	2,812	3,705
	Mujer	3,418	,041	3,338	3,497
Educación Primaria	Hombre	3,252	,058	3,139	3,365
	Mujer	3,509	,040	3,429	3,588

5. Curso * Sexo

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,265	,174	2,924	3,606
	Mujer	3,524	,063	3,400	3,648
2º	Hombre	3,259	,279	2,711	3,807
	Mujer	3,305	,057	3,193	3,417
3º	Hombre	3,204	,280	2,655	3,754
	Mujer	3,458	,052	3,356	3,560
4º	Hombre	3,293	,184	2,933	3,654
	Mujer	3,566	,057	3,455	3,677

6. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Estrategias durante la lectura (media)

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,433	,318	2,809	4,057
		Mujer	3,445	,075	3,297	3,593
	2º	Hombre	3,300	,551	2,219	4,381
		Mujer	3,167	,088	2,994	3,340
	3º	Hombre	3,100	,551	2,019	4,181
		Mujer	3,444	,082	3,283	3,606
	4º	Hombre	3,200	,348	2,517	3,883
		Mujer	3,614	,079	3,459	3,770
Educación Primaria	1º	Hombre	3,097	,140	2,822	3,371
		Mujer	3,603	,101	3,404	3,802
	2º	Hombre	3,218	,095	3,031	3,405
		Mujer	3,443	,072	3,301	3,585
	3º	Hombre	3,309	,103	3,106	3,511
		Mujer	3,471	,064	3,346	3,596
	4º	Hombre	3,386	,117	3,156	3,617
		Mujer	3,517	,081	3,358	3,677

Análisis de varianza univariante del Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores

Factores inter-sujetos

	Etiqueta del valor	N
Grado	1 Educación Infantil	369
	2 Educación Primaria	602
Curso	1 1º	198
	2 2º	249
	3 3º	295
	4 4º	229
Sexo	1 Hombre	209
	2 Mujer	762

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: Satisfacción asociada a la lectura

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	44,329	15	2,955	2,193	,005
Intersección	2057,045	1	2057,045	1526,697	,000
Grado	3,537	1	3,537	2,625	,106
Curso	7,282	3	2,427	1,801	,145
Q01_sexo	6,483	1	6,483	4,812	,029
Grado * Curso	5,400	3	1,800	1,336	,261
Grado * Q01_sexo	,085	1	,085	,063	,801
Curso * Q01_sexo	6,771	3	2,257	1,675	,171
Grado * Curso * Q01_sexo	5,195	3	1,732	1,285	,278
Error	1286,751	955	1,347		
Total	14909,000	971			
Total corregida	1331,079	970			



Medias marginales estimadas

1. Grado

Variable dependiente: Satisfacción asociada a la lectura

Grado	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	3,432	,175	3,088	3,777
Educación Primaria	3,729	,053	3,625	3,833

2. Curso

Variable dependiente: Satisfacción asociada a la lectura

Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1º	3,694	,138	3,423	3,966
2º	3,183	,213	2,766	3,601
3º	3,823	,212	3,407	4,240
4º	3,622	,158	3,313	3,932

3. Sexo

Variable dependiente: Satisfacción asociada a la lectura

Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Hombre	3,380	,178	3,030	3,729
Mujer	3,782	,043	3,697	3,867

4. Grado * Curso

Variable dependiente: Satisfacción asociada a la lectura

Grado	Curso	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	3,698	,244	3,220	4,177
	2º	2,712	,416	1,896	3,529
	3º	3,847	,415	3,032	4,661
	4º	3,473	,297	2,891	4,054
Educación Primaria	1º	3,691	,130	3,435	3,946
	2º	3,654	,091	3,476	3,833
	3º	3,800	,090	3,623	3,978
	4º	3,772	,107	3,562	3,983

5. Grado * Sexo

Variable dependiente: Satisfacción asociada a la lectura

Grado	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	Hombre	3,208	,345	2,531	3,886
	Mujer	3,657	,062	3,535	3,778
Educación Primaria	Hombre	3,551	,087	3,381	3,722
	Mujer	3,907	,061	3,788	4,027

6. Curso * Sexo

Variable dependiente: Satisfacción asociada a la lectura

Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
1º	Hombre	3,667	,260	3,157	4,176
	Mujer	3,722	,095	3,536	3,908
2º	Hombre	2,746	,417	1,928	3,564
	Mujer	3,621	,088	3,448	3,793
3º	Hombre	3,851	,418	3,031	4,670
	Mujer	3,796	,078	3,643	3,949
4º	Hombre	3,256	,303	2,660	3,851
	Mujer	3,989	,086	3,820	4,158

7. Grado * Curso * Sexo

Variable dependiente: Satisfacción asociada a la lectura

Grado	Curso	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Educación Infantil	1º	Hombre	3,833	,474	2,903	4,763
		Mujer	3,563	,114	3,339	3,788
	2º	Hombre	2,000	,821	,389	3,611
		Mujer	3,425	,136	3,158	3,691
	3º	Hombre	4,000	,821	2,389	5,611
		Mujer	3,693	,124	3,450	3,936
	4º	Hombre	3,000	,580	1,861	4,139
		Mujer	3,945	,122	3,706	4,184
Educación Primaria	1º	Hombre	3,500	,212	3,084	3,916
		Mujer	3,881	,151	3,585	4,178
	2º	Hombre	3,492	,144	3,210	3,775
		Mujer	3,817	,111	3,598	4,035
	3º	Hombre	3,702	,154	3,400	4,003
		Mujer	3,899	,095	3,711	4,086
	4º	Hombre	3,512	,177	3,164	3,859
		Mujer	4,033	,122	3,794	4,272



Sexo * Tipología de lectores

Tabla de contingencia

		Tipología de lectores					Total	
		Reacios	Indiferentes	Apreciativos	Monotemáticos	Comprometidos y ávidos		
Sexo	Hombre	Recuento	36	86	69	14	7	212
	% dentro de Sexo		17,0%	40,6%	32,5%	6,6%	3,3%	100,0%
Sexo	Mujer	Recuento	61	283	353	47	31	775
	% dentro de Sexo		7,9%	36,5%	45,5%	6,1%	4,0%	100,0%
Total		Recuento	97	369	422	61	38	987
	% dentro de Sexo		9,8%	37,4%	42,8%	6,2%	3,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	21,658	4	,000
Razón de verosimilitudes	20,320	4	,000
Asociación lineal por lineal	11,167	1	,001
N de casos válidos	987		

Sexo * Perfil lector

Tabla de contingencia

		Perfil lector					Total
		No me gusta la lectura	Ocasional	De vacaciones	Habitual	Empedernido/a	
Sexo	Hombre	Recuento 28	85	38	46	10	207
	% dentro de Sexo	13,5%	41,1%	18,4%	22,2%	4,8%	100,0%
Sexo	Mujer	Recuento 44	253	214	201	57	769
	% dentro de Sexo	5,7%	32,9%	27,8%	26,1%	7,4%	100,0%
Total		Recuento 72	338	252	247	67	976
	% dentro de Sexo	7,4%	34,6%	25,8%	25,3%	6,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,843	4	,000
Razón de verosimilitudes	23,481	4	,000
Asociación lineal por lineal	15,179	1	,000
N de casos válidos	976		

Sexo * Primeras experiencias lectoras escolares

Tabla de contingencia

		Primeras experiencias lectoras escolares					Total	
		Negativas	Neutras	Positivas	En ocasiones positivas y en ocasiones negativas	No las recuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	40	51	102	6	12	211
		% dentro de Sexo	19,0%	24,2%	48,3%	2,8%	5,7%	100,0%
Sexo	Mujer	Recuento	150	162	407	35	19	773
		% dentro de Sexo	19,4%	21,0%	52,7%	4,5%	2,5%	100,0%
Total		Recuento	190	213	509	41	31	984
		% dentro de Sexo	19,3%	21,6%	51,7%	4,2%	3,2%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,018	4	,091
Razón de verosimilitudes	7,371	4	,118
Asociación lineal por lineal	,110	1	,740
N de casos válidos	984		

Sexo * Experiencias lectoras en casa

Tabla de contingencia

		Experiencias lectoras en casa						Total	
		Peores en casa	Igual de negativas	Igual de neutras	Igual de positivas	Mejores en casa	No lo recuerdo		
Sexo	Hombre	Recuento	16	14	16	59	102	2	209
	% dentro de Sexo		7,7%	6,7%	7,7%	28,2%	48,8%	1,0%	100,0%
Sexo	Mujer	Recuento	65	35	38	208	423	6	775
	% dentro de Sexo		8,4%	4,5%	4,9%	26,8%	54,6%	0,8%	100,0%
Total		Recuento	81	49	54	267	525	8	984
	% dentro de Sexo		8,2%	5,0%	5,5%	27,1%	53,4%	0,8%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,168	5	,396
Razón de verosimilitudes	4,898	5	,428
Asociación lineal por lineal	1,141	1	,285
N de casos válidos	984		

Sexo * Experiencias lectoras en la universidad

Tabla de contingencia

		Experiencias lectoras en la universidad				Total	
		Negativas	Neutras	Positivas	En ocasiones positivas y en ocasiones negativas		
Sexo	Hombre	Recuento	28	57	111	11	207
		% dentro de Sexo	13,5%	27,5%	53,6%	5,3%	100,0%
	Mujer	Recuento	74	227	420	53	774
		% dentro de Sexo	9,6%	29,3%	54,3%	6,8%	100,0%
Total		Recuento	102	284	531	64	981
		% dentro de Sexo	10,4%	29,0%	54,1%	6,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,253	3	,354
Razón de verosimilitudes	3,129	3	,372
Asociación lineal por lineal	1,645	1	,200
N de casos válidos	981		

Grado * Tipología de lectores

Tabla de contingencia

			Tipología de lectores					Total
			Reacios	Desafectos	Apreciativos	Mono-temáticos	Implicados y ávidos	
Grado	Educación Infantil	Recuento	38	144	154	24	18	378
		% dentro de Grado	10,1%	38,1%	40,7%	6,3%	4,8%	100,0%
	Educación Primaria	Recuento	59	225	269	37	20	610
		% dentro de Grado	9,7%	36,9%	44,1%	6,1%	3,3%	100,0%
Total		Recuento	97	369	423	61	38	988
		% dentro de Grado	9,8%	37,3%	42,8%	6,2%	3,8%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,106	4	,716
Razón de verosimilitudes	2,078	4	,721
Asociación lineal por lineal	,048	1	,827
N de casos válidos	988		

Grado * Perfil lector

Tabla de contingencia

		Perfil lector					Total
		No me gusta la lectura	Ocasional	De vacaciones	Habitual	Empedernido/a	
Educación Infantil	Recuento	28	123	104	86	32	373
	% dentro de Grado	7,5%	33,0%	27,9%	23,1%	8,6%	100,0 %
Educación Primaria	Recuento	44	215	148	162	35	604
	% dentro de Grado	7,3%	35,6%	24,5%	26,8%	5,8%	100,0 %
Total	Recuento	72	338	252	248	67	977
	% dentro de Grado	7,4%	34,6%	25,8%	25,4%	6,9%	100,0 %

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,388	4	,250
Razón de verosimilitudes	5,334	4	,255
Asociación lineal por lineal	,315	1	,575
N de casos válidos	977		

Grado * Primeras experiencias lectoras escolares

Tabla de contingencia

		Primeras experiencias lectoras escolares					Total	
		Negativas	Neutras	Positivas	En ocasiones positivas/negativas	No las recuerdo		
Grado	Educación Infantil	Recuento	71	91	193	12	10	377
		% dentro de Grado	18,8%	24,1%	51,2%	3,2%	2,7%	100,0%
Grado	Educación Primaria	Recuento	119	122	317	29	21	608
		% dentro de Grado	19,6%	20,1%	52,1%	4,8%	3,5%	100,0%
Total		Recuento	190	213	510	41	31	985
		% dentro de Grado	19,3%	21,6%	51,8%	4,2%	3,1%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,773	4	,438
Razón de verosimilitudes	3,814	4	,432
Asociación lineal por lineal	,856	1	,355
N de casos válidos	985		

Grado * Experiencias lectoras en casa

Tabla de contingencia

			Experiencias lectoras en casa					Total	
			Peores en casa	Igual de negativas	Igual de neutras	Igual de positivas	Mejores en casa		No lo recuerdo
Grado	Educación Infantil	Recuento	21	18	21	104	210	3	377
		% dentro de Grado	5,6%	4,8%	5,6%	27,6%	55,7%	0,8%	100,0%
	Educación Primaria	Recuento	60	31	33	164	315	5	608
		% dentro de Grado	9,9%	5,1%	5,4%	27,0%	51,8%	0,8%	100,0%
Total		Recuento	81	49	54	268	525	8	985
		% dentro de Grado	8,2%	5,0%	5,5%	27,2%	53,3%	0,8%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,982	5	,308
Razón de verosimilitudes	6,274	5	,280
Asociación lineal por lineal	4,494	1	,034
N de casos válidos	985		

Grado * Experiencias lectoras en la universidad

Tabla de contingencia

		Experiencias lectoras en la universidad				Total
		Negativas	Neutras	Positivas	En ocasiones positivas / negativas	
Grado	Educación Infantil	Recuento 38	97	217	25	377
	% dentro de Grado	10,1%	25,7%	57,6%	6,6%	100,0%
Grado	Educación Primaria	Recuento 64	187	315	39	605
	% dentro de Grado	10,6%	30,9%	52,1%	6,4%	100,0%
Total		Recuento 102	284	532	64	982
	% dentro de Grado	10,4%	28,9%	54,2%	6,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,516	3	,319
Razón de verosimilitudes	3,540	3	,316
Asociación lineal por lineal	1,610	1	,204
N de casos válidos	982		

Curso * Tipología de lectores

Tabla de contingencia

		Tipología de lectores					Total	
		Reacios	Desafectos	Apreciativos	Monote- máticos	Implicados y ávidos		
Curso	1º	Recuento	23	72	81	16	8	200
		% dentro de Curso	11,5%	36,0%	40,5%	8,0%	4,0%	100,0%
	2º	Recuento	37	125	79	12	7	260
		% dentro de Curso	14,2%	48,1%	30,4%	4,6%	2,7%	100,0%
	3º	Recuento	22	92	153	18	13	298
		% dentro de Curso	7,4%	30,9%	51,3%	6,0%	4,4%	100,0%
	4º	Recuento	15	80	110	15	10	230
		% dentro de Curso	6,5%	34,8%	47,8%	6,5%	4,3%	100,0%
	Total	Recuento	97	369	423	61	38	988
		% dentro de Curso	9,8%	37,3%	42,8%	6,2%	3,8%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,411	12	,000
Razón de verosimilitudes	41,624	12	,000
Asociación lineal por lineal	8,145	1	,004
N de casos válidos	988		

Curso * Perfil lector

Tabla de contingencia

		Perfil lector					Total	
		No me gusta la lectura	Ocasional	De vacaciones	Habitual	Empedernido/a		
Curso	1º	Recuento	17	86	41	39	17	200
		% dentro de Curso	8,5%	43,0%	20,5%	19,5%	8,5%	100,0%
	2º	Recuento	25	100	64	51	13	253
		% dentro de Curso	9,9%	39,5%	25,3%	20,2%	5,1%	100,0%
	3º	Recuento	17	86	86	89	18	296
		% dentro de Curso	5,7%	29,1%	29,1%	30,1%	6,1%	100,0%
	4º	Recuento	13	66	61	69	19	228
		% dentro de Curso	5,7%	28,9%	26,8%	30,3%	8,3%	100,0%
	Total	Recuento	72	338	252	248	67	977
		% dentro de Curso	7,4%	34,6%	25,8%	25,4%	6,9%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,533	12	,002
Razón de verosimilitudes	31,677	12	,002
Asociación lineal por lineal	15,091	1	,000
N de casos válidos	977		

Curso * Primeras experiencias lectoras escolares

Tabla de contingencia

		Primeras experiencias lectoras escolares					Total
		Negativas	Neutras	Positivas	En ocasiones positivas/negativas	No las recuerdo	
1º	Recuento	24	39	125	7	4	199
	% dentro de Curso	12,1%	19,6%	62,8%	3,5%	2,0%	100,0%
2º	Recuento	39	57	138	13	13	260
	% dentro de Curso	15,0%	21,9%	53,1%	5,0%	5,0%	100,0%
3º	Recuento	79	65	130	17	7	298
	% dentro de Curso	26,5%	21,8%	43,6%	5,7%	2,3%	100,0%
4º	Recuento	48	52	117	4	7	228
	% dentro de Curso	21,1%	22,8%	51,3%	1,8%	3,1%	100,0%
Total	Recuento	190	213	510	41	31	985
	% dentro de Curso	19,3%	21,6%	51,8%	4,2%	3,1%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	35,214	12	,000
Razón de verosimilitudes	35,768	12	,000
Asociación lineal por lineal	10,837	1	,001
N de casos válidos	985		

Curso * Experiencias lectoras en casa

Tabla de contingencia

		Experiencias lectoras en casa					Total		
		Peores en casa	Igual de negativas	Igual de neutras	Igual de positivas	Mejores en casa		No lo recuerdo	
Curso	1º	Recuento	17	6	19	67	91	0	200
		% dentro de Curso	8,5%	3,0%	9,5%	33,5%	45,5%	0,0%	100,0%
	2º	Recuento	20	12	15	79	129	5	260
		% dentro de Curso	7,7%	4,6%	5,8%	30,4%	49,6%	1,9%	100,0%
	3º	Recuento	19	18	12	67	179	1	296
		% dentro de Curso	6,4%	6,1%	4,1%	22,6%	60,5%	0,3%	100,0%
	4º	Recuento	25	13	8	55	126	2	229
		% dentro de Curso	10,9%	5,7%	3,5%	24,0%	55,0%	0,9%	100,0%
	Total	Recuento	81	49	54	268	525	8	985
		% dentro de Curso	8,2%	5,0%	5,5%	27,2%	53,3%	0,8%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	33,914	15	,004
Razón de verosimilitudes	34,018	15	,003
Asociación lineal por lineal	,427	1	,514
N de casos válidos	985		

Curso * Experiencias lectoras en la universidad

Tabla de contingencia

		Experiencias lectoras en la universidad				Total
		Negativas	Neutras	Positivas	En ocasiones positivas / negativas	
1º	Recuento	17	47	127	8	199
	% dentro de Curso	8,5%	23,6%	63,8%	4,0%	100,0%
2º	Recuento	30	80	138	7	255
	% dentro de Curso	11,8%	31,4%	54,1%	2,7%	100,0%
3º	Recuento	39	82	148	29	298
	% dentro de Curso	13,1%	27,5%	49,7%	9,7%	100,0%
4º	Recuento	16	75	119	20	230
	% dentro de Curso	7,0%	32,6%	51,7%	8,7%	100,0%
Total	Recuento	102	284	532	64	982
	% dentro de Curso	10,4%	28,9%	54,2%	6,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	28,223	9	,001
Razón de verosimilitudes	29,439	9	,001
Asociación lineal por lineal	,137	1	,712
N de casos válidos	982		

Relación Satisfacción con variables propias de cuestionario EHL

ANOVA de un factor: Tipología de lector

Descriptivos

Satisfacción asociada a la lectura

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Reacios	98	1,88	,877	,089	1,70	2,05	1	5
Desafectos	418	3,23	,988	,048	3,13	3,32	1	5
Apreciativos	446	4,41	,670	,032	4,34	4,47	2	5
Monotemáticos	63	4,33	,842	,106	4,12	4,55	2	5
Implicados y ávidos	42	4,95	,216	,033	4,89	5,02	4	5
Total	1067	3,73	1,170	,036	3,66	3,80	1	5

ANOVA de un factor

Satisfacción asociada a la lectura

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	731,334	4	182,834	266,940	,000
Intra-grupos	727,389	1062	,685		
Total	1458,724	1066			

Pruebas robustas de igualdad de las medias

Satisfacción asociada a la lectura

	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Welch	404,980	4	216,533	,000

ANOVA de un factor: Perfil Lector

Descriptivos

Satisfacción asociada a la lectura

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
No me gusta la lectura	73	2,04	1,006	,118	1,81	2,28	1	5
Ocasional	370	3,36	1,138	,059	3,25	3,48	1	5
De vacaciones	273	3,81	1,012	,061	3,69	3,93	1	5
Habitual	270	4,37	,740	,045	4,29	4,46	2	5
Empedernido/a	70	4,76	,464	,055	4,65	4,87	3	5
Total	1056	3,74	1,167	,036	3,67	3,81	1	5

ANOVA de un factor

Satisfacción asociada a la lectura

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	444,919	4	111,230	117,914	,000
Intra-grupos	991,421	1051	,943		
Total	1436,340	1055			

Pruebas robustas de igualdad de las medias

Satisfacción asociada a la lectura

	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Welch	162,683	4	295,949	,000

ANOVA de un factor: Primeras experiencias lectoras escolares

Descriptivos

Satisfacción asociada a la lectura

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Negativas	198	3,68	1,253	,089	3,50	3,85	1	5
Neutras	231	3,63	1,168	,077	3,48	3,78	1	5
Positivas	555	3,81	1,132	,048	3,71	3,90	1	5
En ocasiones positivas / negativas	49	3,73	1,056	,151	3,43	4,04	1	5
No las recuerdo	29	3,28	1,437	,267	2,73	3,82	1	5
Total	1062	3,73	1,172	,036	3,66	3,80	1	5

ANOVA de un factor

Satisfacción asociada a la lectura

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,220	4	3,055	2,236	,063
Intra-grupos	1444,135	1057	1,366		
Total	1456,355	1061			

Pruebas robustas de igualdad de las medias

Satisfacción asociada a la lectura

	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Welch	1,861	4	134,133	,121

ANOVA de un factor: Experiencias lectoras en casa

Descriptivos

Satisfacción asociada a la lectura

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Peores en casa	85	3,41	1,247	,135	3,14	3,68	1	5
Igual de negativas	47	3,02	1,327	,194	2,63	3,41	1	5
Igual de neutras	64	3,31	1,220	,152	3,01	3,62	1	5
Igual de positivas	292	3,82	1,129	,066	3,69	3,95	1	5
Mejores en casa	565	3,85	1,111	,047	3,76	3,95	1	5
No lo recuerdo	9	2,89	1,537	,512	1,71	4,07	1	5
Total	1062	3,73	1,170	,036	3,66	3,80	1	5

ANOVA de un factor

Satisfacción asociada a la lectura

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	61,008	5	12,202	9,263	,000
Intra-grupos	1391,045	1056	1,317		
Total	1452,053	1061			

Pruebas robustas de igualdad de las medias

Satisfacción asociada a la lectura

	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Welch	7,254	5	68,269	,000

ANOVA de un factor: Experiencias lectoras en Universidad

Descriptivos

Satisfacción asociada a la lectura

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Negativas	110	3,68	1,234	,118	3,45	3,91	1	5
Neutras	310	3,78	1,160	,066	3,65	3,91	1	5
Positivas	567	3,69	1,177	,049	3,60	3,79	1	5
En ocasiones positivas / negativas	72	3,97	,964	,114	3,75	4,20	2	5
Total	1059	3,74	1,166	,036	3,67	3,81	1	5

ANOVA de un factor

Satisfacción asociada a la lectura

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	5,915	3	1,972	1,452	,226
Intra-grupos	1432,053	1055	1,357		
Total	1437,968	1058			

Pruebas robustas de igualdad de las medias

Satisfacción asociada a la lectura

	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Welch	1,867	3	237,451	,136

Comparación entre los cursos 1º y 4º en relación a la frecuencia de dificultad de comprensión de palabras, párrafos y oraciones

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Curso * Oraciones difíciles	512	99,6%	2	,4%	514	100,0%

Curso * Oraciones difíciles

Crosstabulation

			Oraciones difíciles			Total
			Nunca o casi nunca y Ocasionalmente	A veces	Confrecuencia y Simepre o casi siempre	
Curso	1º	Count	172	59	17	248
		% within Curso	69,4%	23,8%	6,9%	100,0%
	4º	Count	164	92	8	264
		% within Curso	62,1%	34,8%	3,0%	100,0%
Total		Count	336	151	25	512
		% within Curso	65,6%	29,5%	4,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,152 ^a	2	,006
Likelihood Ratio	10,275	2	,006
Linear-by-Linear Association	,441	1	,507
N of Valid Cases	512		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,11.



Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,141	,006
	Cramer's V	,141	,006
N of Valid Cases		512	

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Curso * Párrafos difíciles	512	99,6%	2	,4%	514	100,0%

Curso * Párrafos difíciles

Crosstabulation

			Párrafos difíciles			Total
			Nunca o casi nunca y Ocasionalmente	A veces	Con frecuencia y Siempre o casi siempre	
Curso	1º	Count	166	69	13	248
		% within Curso	66,9%	27,8%	5,2%	100,0%
	4º	Count	173	80	11	264
		% within Curso	65,5%	30,3%	4,2%	100,0%
Total		Count	339	149	24	512
		% within Curso	66,2%	29,1%	4,7%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,624 ^a	2	,732
Likelihood Ratio	,624	2	,732
Linear-by-Linear Association	,004	1	,948
N of Valid Cases	512		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,63.



Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,035	,732
	Cramer's V	,035	,732
N of Valid Cases		512	

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Curso * Palabras difíciles	512	99,6%	2	,4%	514	100,0%

Curso * Palabras difíciles

Crosstabulation

			Palabras difíciles			Total
			1	2	3	
Curso	1º	Count	128	98	22	248
		% within Curso	51,6%	39,5%	8,9%	100,0%
	4º	Count	168	79	17	264
		% within Curso	63,6%	29,9%	6,4%	100,0%
Total		Count	296	177	39	512
		% within Curso	57,8%	34,6%	7,6%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,593 ^a	2	,022
Likelihood Ratio	7,608	2	,022
Linear-by-Linear Association	6,628	1	,010
N of Valid Cases	512		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,89.



Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,122	,022
	Cramer's V	,122	,022
N of Valid Cases		512	
N of Valid Cases			

Comparación entre los cursos 1º y 4º en relación a la dificultad de comprensión de los diferentes tipos de textos

T-Test

Group Statistics

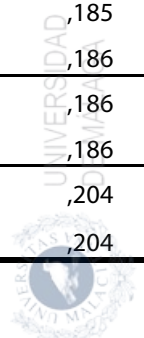
	Curso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Textos descriptivos	1º	239	3,00	2,069	,134
	4º	263	2,24	1,946	,120
Textos narrativos	1º	247	3,21	2,385	,152
	4º	263	2,54	1,933	,119
Textos expositivos	1º	245	3,67	2,037	,130
	4º	263	3,41	1,879	,116
Textos argumentativos	1º	245	3,96	2,226	,142
	4º	263	3,79	2,015	,124
Textos instructivos	1º	247	3,39	2,257	,144
	4º	263	2,93	2,151	,133
Textos transaccionales	1º	247	2,87	2,180	,139
	4º	263	2,37	1,999	,123
Textos electrónicos	1º	247	2,96	2,180	,139
	4º	263	2,33	2,021	,125
Textos discontinuos	1º	247	4,09	2,242	,143
	4º	263	4,11	2,360	,146

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Textos descriptivos	Equal variances assumed	4,630	,032
	Equal variances not assumed		
Textos narrativos	Equal variances assumed	12,738	,000
	Equal variances not assumed		
Textos expositivos	Equal variances assumed	2,611	,107
	Equal variances not assumed		
Textos argumentativos	Equal variances assumed	6,336	,012
	Equal variances not assumed		
Textos instructivos	Equal variances assumed	2,393	,122
	Equal variances not assumed		
Textos transaccionales	Equal variances assumed	3,893	,049
	Equal variances not assumed		
Textos electrónicos	Equal variances assumed	4,164	,042
	Equal variances not assumed		
Textos discontinuos	Equal variances assumed	,136	,712
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Textos descriptivos	Equal variances assumed	4,220	500	,000	,756	,179
	Equal variances not assumed	4,207	487,957	,000	,756	,180
Textos narrativos	Equal variances assumed	3,538	508	,000	,678	,192
	Equal variances not assumed	3,515	473,853	,000	,678	,193
Textos expositivos	Equal variances assumed	1,487	506	,138	,258	,174
	Equal variances not assumed	1,483	494,697	,139	,258	,174
Textos argumentativos	Equal variances assumed	,893	506	,372	,168	,188
	Equal variances not assumed	,890	491,861	,374	,168	,189
Textos instructivos	Equal variances assumed	2,362	508	,019	,461	,195
	Equal variances not assumed	2,359	501,866	,019	,461	,195
Textos transaccionales	Equal variances assumed	2,753	508	,006	,509	,185
	Equal variances not assumed	2,746	496,954	,006	,509	,186
Textos electrónicos	Equal variances assumed	3,381	508	,001	,629	,186
	Equal variances not assumed	3,373	498,521	,001	,629	,186
Textos discontinuos	Equal variances assumed	-,085	508	,932	-,017	,204
	Equal variances not assumed	-,085	507,933	,932	-,017	,204



Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Textos descriptivos	Equal variances assumed	,404	1,108
	Equal variances not assumed	,403	1,109
Textos narrativos	Equal variances assumed	,302	1,055
	Equal variances not assumed	,299	1,058
Textos expositivos	Equal variances assumed	-,083	,600
	Equal variances not assumed	-,084	,601
Textos argumentativos	Equal variances assumed	-,202	,538
	Equal variances not assumed	-,203	,539
Textos instructivos	Equal variances assumed	,078	,845
	Equal variances not assumed	,077	,845
Textos transaccionales	Equal variances assumed	,146	,873
	Equal variances not assumed	,145	,874
Textos electrónicos	Equal variances assumed	,263	,994
	Equal variances not assumed	,263	,995
Textos discontinuos	Equal variances assumed	-,418	,384
	Equal variances not assumed	-,418	,383

Comparación entre los cursos 1º y 4º
en relación a la satisfacción asociada a la lectura

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Curso * Satisfacción asociada a la lectura	471	91,6%	43	8,4%	514	100,0%



Curso * Satisfacción asociada a la lectura

Crosstabulation

		Satisfacción asociada a la lectura			Total	
		Ninguna y Poca/Alguna satisfacción	Satisfacción media	Bastante y Mucha satisfacción		
Curso	1º	Count	44	46	133	223
		% within Satisfacción asociada a la lectura	53,7%	52,3%	44,2%	47,3%
Curso	4º	Count	38	42	168	248
		% within Satisfacción asociada a la lectura	46,3%	47,7%	55,8%	52,7%
Total		Count	82	88	301	471
		% within Satisfacción asociada a la lectura	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,373 ^a	2	,185
Likelihood Ratio	3,373	2	,185
Linear-by-Linear Association	3,071	1	,080
N of Valid Cases	471		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 38,82.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,085	,185
	Cramer's V	,085	,185
N of Valid Cases		471	
N of Valid Cases			



Comparación entre los cursos 1º y 4º en relación al grado de competencia lectora autopercebida

Group Statistics

	Curso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Grado de competencia lectora autopercebida	1º	244	6,61	1,603	,103
	4º	261	7,27	1,433	,089

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Grado de competencia lectora autopercebida	Equal variances assumed	3,533	,061
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Grado de competencia lectora autopercebida	Equal variances assumed	-4,925	503	,000	-,665	,135
	Equal variances not assumed	-4,907	487,432	,000	-,665	,136

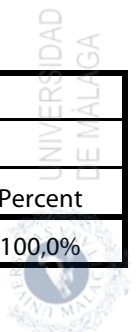
Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Grado de competencia lectora autopercebida	Equal variances assumed	-,931	-,400
	Equal variances not assumed	-,932	-,399

Comparación entre los cursos 1º y 4º en relación al tipo de lector según competencia

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Tipo de lector * Curso	506	98,4%	8	1,6%	514	100,0%



Tipo de lector * Curso
Crosstabulation

			Curso		Total
			1º	4º	
Tipo de lector	Nada y Poco competente	Count	43	21	64
		% within Curso	17,6%	8,0%	12,6%
	De competencia media	Count	128	117	245
		% within Curso	52,2%	44,8%	48,4%
	Bastante y muy competente	Count	74	123	197
		% within Curso	30,2%	47,1%	38,9%
Total	Count	245	261	506	
	% within Curso	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,758 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	20,024	2	,000
Linear-by-Linear Association	19,718	1	,000
N of Valid Cases	506		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,99.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,198	,000
	Cramer's V	,198	,000
N of Valid Cases		506	
N of Valid Cases			

Crosstabs
Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Curso * Tipo de lector	506	98,4%	8	1,6%	514	100,0%



Curso * Tipo de lector

Crosstabulation

		Tipo de lector			Total	
		Nada y Poco competente	De competencia media	Bastante y muy competente		
Curso	1º	Count	43	128	74	245
		% within Tipo de lector	67,2%	52,2%	37,6%	48,4%
	4º	Count	21	117	123	261
		% within Tipo de lector	32,8%	47,8%	62,4%	51,6%
Total		Count	64	245	197	506
		% within Tipo de lector	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,758 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	20,024	2	,000
Linear-by-Linear Association	19,718	1	,000
N of Valid Cases	506		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,99.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,198	,000
	Cramer's V	,198	,000
N of Valid Cases		506	
	N of Valid Cases		



Comparación entre los cursos 1º y 4º relación a la valoración de la dificultad del *Test CLUni*

T-Test

Group Statistics

	Curso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Valoración dificultad	1º	87	6,023	1,4881	,1595
	4º	102	6,324	1,3727	,1359

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Valoración dificultad	Equal variances assumed	,054	,816
	Equal variances not assumed		

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means				
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Valoración dificultad	Equal variances assumed	-1,443	187	,151	-,3005	,2083
	Equal variances not assumed	-1,434	176,824	,153	-,3005	,2096

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
Valoración dificultad	Equal variances assumed	-,7114	,1103
	Equal variances not assumed	-,7142	,1131

Cuestionario de Experiencias y Hábitos Lectores

Estadísticos

		Tipología de lectores	Perfil lector	Primeras experiencias lectoras escolares	Experiencias lectoras en casa	Experiencias lectoras en la universidad	Satisfacción asociada a la lectura
N	Válidos	1085	1074	1080	1079	1077	1068
	Perdidos	1	12	6	7	9	18

Tabla de frecuencia

Tipología de lectores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Reacios	103	9,5	9,5	9,5
	Desafectos	429	39,5	39,5	49,0
	Apreciativos	447	41,2	41,2	90,2
	Monotemáticos	64	5,9	5,9	96,1
	Implicados y ávidos	42	3,9	3,9	100,0
	Total	1085	99,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,1		
Total		1086	100,0		

Perfil lector

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No me gusta la lectura	76	7,0	7,1	7,1
	Ocasional	378	34,8	35,2	42,3
	De vacaciones	279	25,7	26,0	68,2
	Habitual	271	25,0	25,2	93,5
	Empedernido/a	70	6,4	6,5	100,0
	Total	1074	98,9	100,0	
Perdidos	Sistema	12	1,1		
Total		1086	100,0		



Primeras experiencias lectoras escolares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Negativas	202	18,6	18,7	18,7
	Neutras	233	21,5	21,6	40,3
	Positivas	564	51,9	52,2	92,5
	En ocasiones positivas y en ocasiones negativas	49	4,5	4,5	97,0
	No las recuerdo	32	2,9	3,0	100,0
	Total	1080	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	6	,6		
Total		1086	100,0		

Experiencias lectoras en casa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Peores en casa	85	7,8	7,9	7,9
	Igual de negativas	50	4,6	4,6	12,5
	Igual de neutras	64	5,9	5,9	18,4
	Igual de positivas	297	27,3	27,5	46,0
	Mejores en casa	574	52,9	53,2	99,2
	No lo recuerdo	9	,8	,8	100,0
Total		1079	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	7	,6		
Total		1086	100,0		

Experiencias lectoras en la universidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Negativas	113	10,4	10,5	10,5
	Neutras	316	29,1	29,3	39,8
	Positivas	575	52,9	53,4	93,2
	En ocasiones positivas y en ocasiones negativas	73	6,7	6,8	100,0
	Total	1077	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	9	,8		
Total		1086	100,0		



Satisfacción asociada a la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguna satisfacción	42	3,9	3,9	3,9
	Poca / alguna satisfacción	148	13,6	13,9	17,8
	Satisfacción media	217	20,0	20,3	38,1
	Bastante satisfacción	310	28,5	29,0	67,1
	Mucha satisfacción	351	32,3	32,9	100,0
	Total	1068	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	18	1,7		
	Total	1086	100,0		

Transmisión del amor por la lectura

	Hombres	Mujeres
No	69,3	62,1
Sí	30,7	37,9

Transmisión del amor por la lectura por parte de algún docente por sexos (en porcentajes)

	Educación Infantil				Educación Primaria			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
No	57,6	72,2	62,0	67,4	52,7	63,2	65,5	67,8
Sí	42,4	27,8	38,0	32,6	47,3	36,8	34,5	32,2

Transmisión del amor por la lectura por parte de algún docente por Grado y curso (en porcentajes)

Lecturas del verano pasado

	Grado en Educación Infantil			
	1º	2º	3º	4º
No leyeron nada durante el verano pasado	15,2	24,0	10,9	9,3
Sólo leyeron periódicos y revistas	0,8	0,0	0,0	2,3
Se quedaron a mitad de un libro	1,5	2,7	0,0	0,8
Leyeron un libro completo	28,0	30,7	17,4	33,3
Leyeron varios libros	53,8	41,3	69,6	54,3
Otras respuestas	0,8	1,3	2,2	0,0

Lecturas del verano pasado de los futuros maestros de Educación Infantil por cursos (en porcentajes)

	Grado en Educación Primaria			
	1º	2º	3º	4º
No leyeron nada durante el verano pasado	14,3	20,6	9,5	14,4
Sólo leyeron periódicos y revistas	3,3	5,1	3,0	4,2
Se quedaron a mitad de un libro	0,0	1,7	2,0	0,0
Leyeron un libro completo	31,9	26,9	30,3	34,7
Leyeron varios libros	45,1	45,7	52,7	42,4
Otras respuestas	5,5	0,0	2,5	4,2

Lecturas del verano pasado de los futuros maestros de Educación Primaria por cursos (en porcentajes)

Circunstancias y factores incentivadores del hábito lector

Código	CIRCUNSTANCIAS Y FACTORES INCENTIVADORES	E. Infantil	E. Primaria
1	Nadie / Yo solo/a	60 15,40%	70 12,30%
2	Tener más tiempo	8 2,10%	19 3,30%
3	Libros	6 1,50%	12 2,10%
4	Maestros/as o profesores/as	125 32,10%	229 40,30%
5	Amigos/as o compañeros/as	15 3,80%	26 4,60%
6	Padres (madre, padre o ambos)	144 36,90%	183 32,20%
7	Hermanos/as	17 4,40%	16 2,80%
8	Pareja	6 1,5%	6 1,10%
9	Otros familiares	14 3,60%	15 2,60%
10	Familia en general	37 9,50%	61 10,70%
11	Escuela	26 6,70%	30 5,30%
12	Otros	9 2,30%	24 4,20%

Circunstancias y factores incentivadores del hábito lector por grados

Código	CIRCUNSTANCIAS Y FACTORES INCENTIVADORES	1º	2º	3º	4º
1	Nadie / Yo solo/a	41 19,20%	30 12,50%	38 13,40%	21 9,50%
2	Tener más tiempo	4 1,90%	6 2,50%	9 3,20%	8 3,60%
3	Libros	5 2,30%	4 1,70%	5 1,80%	4 1,80%
4	Maestros/as o profesores/as	77 36,00%	85 35,40%	104 36,70%	88 39,80%
5	Amigos/as o compañeros/as	5 2,30%	11 4,60%	17 6,00%	8 3,60%
6	Padres (madre, padre o ambos)	72 33,60%	86 35,80%	100 35,30%	69 31,20%
7	Hermanos/as	7 3,30%	8 3,30%	10 3,50%	8 3,60%
8	Pareja	2 0,90%	3 1,20%	4 1,40%	3 1,40%
9	Otros familiares	7 3,30%	8 3,30%	6 2,10%	8 3,60%
10	Familia en general	18 8,40%	21 8,80%	33 11,70%	26 11,80%
11	Escuela	18 8,40%	11 4,60%	17 6,00%	10 4,50%
12	Otros	5 2,30%	7 2,90%	8 2,80%	13 5,90%

Circunstancias y factores incentivadores del hábito lector por cursos

Código	CIRCUNSTANCIAS Y FACTORES INCENTIVADORES	Hombre	Mujer
1	Nadie / Yo solo/a	31 15,40%	99 13,10%
2	Tener más tiempo	4 2,00%	23 3,00%
3	Libros	2 1,00%	16 2,10%
4	Maestros/as o profesores/as	80 39,80%	274 36,20%
5	Amigos/as o compañeros/as	10 5,00%	31 4,10%
6	Padres (madre, padre o ambos)	66 32,80%	261 34,50%
7	Hermanos/as	9 4,50%	24 3,20%
8	Pareja	0 0,00%	12 1,60%
9	Otros familiares	3 1,50%	26 3,40%
10	Familia en general	21 10,40%	77 10,20%
11	Escuela	7 3,50%	49 6,50%
12	Otros	10 5,00%	23 3,00%

Circunstancias y factores incentivadores del hábito lector por sexos

Estrategias de resolución de dificultades de comprensión por grado

Código	ESTRATEGIAS	E. Infantil	E. Primaria
1	Fijarme en el contexto	96 24,0%	163 29,2%
2	Leerlo con detenimiento	55 13,8%	57 10,2%
3	Releerlo una o varias veces más	151 37,8%	170 30,5%
4	Buscar en el diccionario, manuales, enciclopedias... en formato papel	257 64,3%	342 61,3%
5	Buscar sinónimos	29 7,3%	33 5,9%
6	Buscar en internet	102 25,5%	156 28,0%
7	Preguntar a profesores o especialistas en la materia	5 1,3%	13 2,3%
8	Preguntar a compañeros/amigos	8 2,0%	29 5,2%
9	Preguntar a familiares	20 5,0%	23 4,1%
10	Preguntar a alguien (sin especificar)	97 24,3%	122 21,9%
11	Leerlo en voz alta	8 2,0%	10 1,8%
12	Entender el significado global	4 1,0%	12 2,2%
13	Intentar que no haya ruido, tranquilizarme, concentrarme, eliminar distracciones, descansar, dejarlo para otro día...	10 2,5%	12 2,2%
14	Subrayar palabras clave	5 1,3%	10 1,8%
15	Reescribirlo, dividir la oración, escribirlo con mis propias palabras	9 2,3%	17 3,0%
16	Hacer un esquema o mapa conceptual	2 0,5%	6 1,1%
17	Leer el texto hasta el final, seguir leyendo	12 3,0%	28 5,0%
18	Sacar ideas principales y secundarias	3 0,8%	11 2,0%
19	Resumir	3 0,8%	4 0,7%
20	Ir al principio del texto o al punto donde encontré la dificultad	4 1,0%	14 2,5%
21	Sacar distintas interpretaciones de su posible significado	5 1,3%	6 1,1%
22	Acudir a las acotaciones, notas a pie de página, explicaciones, imágenes, tablas...	1 0,3%	1 0,2%
23	Hacer dibujos	1 0,3%	1 0,2%
24	Buscar otros textos que se refieran a lo mismo	2 0,5%	2 0,4%

Estrategias de resolución de dificultades de comprensión por sexo

Código	ESTRATEGIAS	Hombre	Mujer
1	Fijarme en el contexto	42 20,2%	217 28,9%
2	Leerlo con detenimiento	20 9,6%	92 12,3%
3	Releerlo una o varias veces más	48 23,1%	273 36,4%
4	Buscar en el diccionario, manuales, enciclopedias... en formato papel	125 60,1%	474 63,2%
5	Buscar sinónimos	16 7,7%	46 6,1%
6	Buscar en internet	61 29,3%	197 26,3%
7	Preguntar a profesores o especialistas en la materia	3 1,4%	15 2,0%
8	Preguntar a compañeros/amigos	6 2,9%	31 4,1%
9	Preguntar a familiares	9 4,3%	34 4,5%
10	Preguntar a alguien (sin especificar)	38 18,3%	181 24,1%
11	Leerlo en voz alta	2 1,0%	16 2,1%
12	Entender el significado global	4 1,9%	12 1,6%
13	Intentar que no haya ruido, tranquilizarme, concentrarme, eliminar distracciones, descansar, dejarlo para otro día...	6 2,9%	16 2,1%
14	Subrayar palabras clave	5 2,4%	10 1,3%
15	Reescribirlo, dividir la oración, escribirlo con mis propias palabras	6 2,9%	20 2,7%
16	Hacer un esquema o mapa conceptual	1 0,5%	7 0,9%
17	Leer el texto hasta el final, seguir leyendo	8 3,8%	32 4,3%
18	Sacar ideas principales y secundarias	1 0,5%	13 1,7%
19	Resumir	1 0,5%	6 0,8%
20	Ir al principio del texto o al punto donde encontré la dificultad	5 2,4%	13 1,7%
21	Sacar distintas interpretaciones de su posible significado	2 1,0%	9 1,2%
22	Acudir a las acotaciones, notas a pie de página, explicaciones, imágenes, tablas...	0 0,0%	2 0,3%
23	Hacer dibujos	0 0,0%	2 0,3%
24	Buscar otros textos que se refieran a lo mismo	1 0,5%	3 0,4%



Estrategias de resolución de dificultades de comprensión por curso

Código	ESTRATEGIAS	1º	2º	3º	4º
1	Fijarme en el contexto	44 18,4%	51 20,5%	94 37,5%	70 32,0%
2	Leerlo con detenimiento	20 8,4%	25 10,0%	36 14,3%	31 14,2%
3	Releerlo una o varias veces más	75 31,4%	81 32,5%	87 34,7%	78 35,6%
4	Buscar en el diccionario, manuales, enciclopedias... en formato papel	163 68,2%	140 56,2%	155 61,8%	141 64,4%
5	Buscar sinónimos	18 7,5%	9 3,6%	26 10,4%	9 4,1%
6	Buscar en internet	81 33,9%	83 33,3%	48 19,1%	46 21,0%
7	Preguntar a profesores o especialistas en la materia	9 3,8%	3 1,2%	2 0,8%	4 1,8%
8	Preguntar a compañeros/amigos	6 2,5%	12 4,8%	11 4,4%	8 3,7%
9	Preguntar a familiares	11 4,6%	12 4,8%	12 4,8%	8 3,7%
10	Preguntar a alguien (sin especificar)	69 28,9%	71 28,5%	44 17,5%	35 16,0%
11	Leerlo en voz alta	1 0,4%	5 2,0%	8 3,2%	4 1,8%
12	Entender el significado global	2 0,8%	2 0,8%	11 4,4%	1 0,5%
13	Intentar que no haya ruido, tranquilizarme, concentrarme, eliminar distracciones, descansar, dejarlo para otro día...	0 0,0%	5 2,0%	8 3,2%	9 4,1%
14	Subrayar palabras clave	2 0,8%	2 0,8%	5 2,0%	6 2,7%
15	Reescribirlo, dividir la oración, escribirlo con mis propias palabras	6 2,5%	5 2,0%	6 2,4%	9 4,1%
16	Hacer un esquema o mapa conceptual	0 0,0%	3 1,2%	3 1,2%	2 0,9%
17	Leer el texto hasta el final, seguir leyendo	6 2,5%	6 2,4%	13 5,2%	15 6,8%
18	Sacar ideas principales y secundarias	1 0,4%	2 0,8%	6 2,4%	5 2,3%
19	Resumir	0 0,0%	2 0,8%	2 0,8%	3 1,4%
20	Ir al principio del texto o al punto donde encontré la dificultad	1 0,4%	3 1,2%	9 3,6%	5 2,3%
21	Sacar distintas interpretaciones de su posible significado	3 1,3%	3 1,2%	3 1,2%	2 0,9%
22	Acudir a las acotaciones, notas a pie de página, explicaciones, imágenes, tablas...	0 0,0%	1 0,4%	1 0,4%	0 0,0%
23	Hacer dibujos	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	2 0,9%
24	Buscar otros textos que se refieran a lo mismo	0 0,0%	1 0,4%	1 0,4%	2 0,9%