

revista de **e**DUCCIÓN

Nº 385 JULIO-SEPTIEMBRE 2019



Evaluación de la comprensión lectora en un contexto diglósico

Assessment of Reading Comprehension in a Diglossic Context

Ana M. Rico-Martín
Amaruch Mohamedi-Amaruch



Evaluación de la comprensión lectora en un contexto diglósico

Assessment of Reading Comprehension in a Diglossic Context

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-423

Ana M. Rico-Martín

Universidad de Granada

Amaruch Mohamedi-Amaruch

CEIP España

Resumen

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para que el alumnado pueda desenvolverse eficientemente tanto dentro como fuera del aula, pero es una destreza compleja que no siempre garantiza que las estrategias generadas en la lengua materna se extrapolen hacia la segunda lengua de una persona debido a las diferencias entre ambos idiomas, como es el caso del alumnado bilingüe participante en esta investigación.

En este trabajo se analizan las diferencias existentes en la comprensión lectora de 612 estudiantes que acaban la Educación Primaria (6.º curso) en la Ciudad Autónoma de Melilla (España), distribuidos en dos grupos: uno monolingüe (español) y otro bilingüe (bereber-español), desde la perspectiva de la lengua materna y la lengua vehicular de la enseñanza (español), en una ciudad española caracterizada por una diglosia en gran parte de su población y un modelo educativo de sumersión, pero con atención a la cultura de origen.

Tras la implementación de la prueba ACL-6 (*Avaluació de la Comprensió Lectora 6*) (Catalá, Català, Molina y Monclús, 2008) en esta investigación empírico-analítica, con un estudio descriptivo *ex-post-facto* y el empleo de estadísticos descriptivos e inferenciales, los resultados señalan el bajo nivel general del alumnado en todas las dimensiones lectoras (literal, de reorganización de la información, inferencial y crítica) y según la tipología textual empleada (textos

literarios –narrativos y poéticos–, expositivos y de interpretación de datos – con gráficos y tablas–), casi el 70% de los estudiantes presentan un grado de comprensión lectora inferior al promedio esperado para su nivel académico (sobre todo en la dimensión de reorganización de la información y en los textos expositivos), pero aún es más bajo en todas las variables analizadas en el caso del grupo bilingüe.

Palabras clave: comprensión lectora, procesos lectores, alumnado bilingüe, español como segunda lengua, contexto diglósico, Educación Primaria.

Abstract

Reading comprehension is an essential ability for students to cope efficiently in and out of the classroom, but it is a complex skill that does not always guarantee that the strategies generated in the mother tongue are extrapolated into a person's second language because of the differences between both languages, as is the case with the bilingual students participating in this research.

In this study, we analyse the differences that exist in the reading comprehension of 612 students finishing Primary Education (Level 6) in the Autonomous City of Melilla (Spain), divided into two groups: one monolingual (Spanish) and the other bilingual (Berber-Spanish), from the perspective of the mother tongue and the language of education (Spanish), in a Spanish city characterised by diglossia among much of its population and a submersion educational model, but with attention to the culture of origin.

Having carried out the ACL-6 test (*Avaluació de la Comprensió Lectora 6* [Reading Comprehension Assessment 6]) (Catalá, Català, Molina & Monclús, 2008) in this empirical-analytical research, with an *ex-post-facto* descriptive study and the use of descriptive and inferential statistics, the results show the general low level of the students in all reading dimensions (literal, reorganizational, inferential and critical) and according to the textual typology used (literary –narrative and poetic–, expository and interpretation of data texts –with graphics and tables–), almost 70% of the students present a degree of reading comprehension below the average expected for their school year (particularly in the reorganizational dimension and in the expository texts). But this level proves to be even lower in all analysed variables in the case of the bilingual group.

Keywords: Reading Comprehension, Reading Processes, Bilingual Students, Spanish as a Second Language, Diglossic Context, Primary Education.

Introducción

La competencia lectora es un factor condicionante para el futuro académico y profesional de una persona: un grado bajo de comprensión lectora dificulta la adquisición de los contenidos curriculares de las materias de cualquier etapa educativa, lo cual impide, asimismo, alcanzar el perfil social y ciudadano demandado por la sociedad actual.

En otras palabras, la lectura implica muchas destrezas necesarias para el desarrollo personal y social, para la inserción y la promoción en el mercado laboral de forma que se facilite la participación activa en la sociedad, (Eurydice, 2011; Kendeou, van den Broek, Helder y Karlsson, 2014; Solé, 2012). Esta importancia de la lectura justifica que cuente con un lugar destacado en pruebas de evaluación nacionales e internacionales (como PISA, *Programme for International Student Assessment*, y PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study*). En el informe PISA 2009 (Instituto de Evaluación, IE, 2010a), el último con resultados de la ciudad de Melilla, donde se sitúa esta investigación, su población escolar obtuvo los peores resultados de España, así como en otras pruebas nacionales (Consejo Escolar del Estado, 2016).

El propósito de este estudio es observar los diversos niveles de lectura que conducen a la comprensión global de un texto, para luego analizar las diferencias existentes entre dos grupos de lectores, uno monolingüe y otro bilingüe desde la perspectiva de la lengua materna (L1) y la lengua vehicular de la enseñanza, en una ciudad española que se caracteriza por el bilingüismo diglósico de gran parte de su población y en la que hay muy pocos estudios sobre la situación lingüística de los bilingües español-bereber (Herrera y Defior, 2005; Herrera, Defior, Serrano y Jiménez, 2009; Molina, 2015; Olmos, 2009).

Los procesos lectores

Kintsch (2003) vincula el proceso de comprensión lectora a la representación mental de un texto a partir de una red de proposiciones interrelacionadas, establecidas desde la lectura del propio texto, junto a los conocimientos previos y las experiencias personales del lector. En esa línea encontramos autores que señalan que esta triple relación (información textual-conocimientos previos-metas del lector) origina

la interacción de varios procesos necesarios para comprender un texto leído (Goldman, McCarthy y Burkett, 2015; Kendeou *et ál.*, 2014; van den Broek y Helder, 2017)

Son procesos de pensamiento graduales (dimensiones lectoras) que, a pesar de remontarse a la taxonomía de Barrett (1968), son los analizados en las distintas pruebas de evaluación educativas españolas (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEE, 2012), a los que se ha añadido la dimensión crítica o valorativa (véase Tabla I).

TABLA I. Características de las dimensiones lectoras

Dimensión	Características	Estrategias
Literal	Corresponde a la comprensión de lo explícito en el texto. Es el nivel inferior, refleja la parte superficial de la información.	Distinguir entre información relevante y secundaria. Dominar el vocabulario básico...
Reorganización de la información	El lector es capaz de establecer conexiones lógicas entre las ideas y las expresa de forma distinta.	Organizar, analizar y sintetizar la información textual de forma diferente.
Inferencial/interpretativa	El lector va más allá del sentido directo del texto. Se activan los conocimientos previos y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto, se verifican y se reformulan al leer.	Inferir detalles, ideas principales, secuencias... Establecer relaciones de causa-efecto, características de los personajes...
Crítica/valorativa	Requiere del lector un proceso de valoración y enjuiciamiento de las ideas leídas, que le permitirá ofrecer opiniones personales sobre su lectura.	Comparar las ideas del texto con criterios externos (profesor, autoridades) o internos (su propia experiencia). Identificar las intenciones del autor del texto. Establecer juicios sobre la realidad, hechos y opiniones.

Fuente: elaboración propia.

A propósito de estas dimensiones, el interés por la comprensión lectora del alumnado ha originado muchas investigaciones similares a la de estas páginas con resultados diversos según el contexto: Carreño (2000), Ecurra (2003) o Vázquez (2006) detectaron una dificultad generalizada en la reorganización de la información y en la inferencial, mientras que otros autores obtuvieron mejores resultados en todas las dimensiones (J.

García, 2009; Mazurca, 2004; Pérez-Zorrilla, 2002), sobre todo en la literal (Montanero, 2004; Saenz y Fuchs, 2002; Stein y Trabasso, 1981).

La tipología textual

Los procesos lectores mencionados dependen del tipo de texto trabajado. Aunque la tipología textual se considera como uno de los factores externos que intervienen en la comprensión lectora, habrá textos donde las relaciones que establece el lector entre la información extraída y los conocimientos previos sean fundamentales para su comprensión (textos expositivos) y otros donde prime la estructura de esa información (textos literarios). Por ello, en esta investigación se abordan distintos tipos textuales de diferentes áreas del currículo de Educación Primaria, englobándolos en cuatro bloques: por un lado, los textos literarios y los expositivos, y por otro, los de formato continuo y los discontinuos.

Respecto al texto literario, al presentar situaciones tópicas al lector, este cuenta con un esquema mental previo de lo que leerá, con los componentes prototípicos de ese texto, su situación o concepto y las relaciones que existen entre ellos, por lo que solo requiere una actualización de ese modelo mental.

Las estructuras textuales son básicamente las que se ponen en un primer plano en la comprensión de los textos literarios, dejando los conocimientos previos en segundo lugar. Lo contrario ocurrirá en los textos informativos en los que son los conocimientos previos los que permiten interpretarlos. Parece consecuente pensar que los textos literarios, sobre todo narrativos, deberían ser generalmente más sencillos de comprender (Borda, 2000).

En lo que se refiere a los textos expositivos, presentan al alumnado distintos aspectos sobre otros tantos temas de interés. Son la base para comprender ciertas motivaciones de la sociedad en la que está inmersa la persona. En estos textos suele haber una introducción, un problema, una solución, una evaluación y una conclusión, además de una serie de relaciones lógicas y jerarquizadas entre temas y subtemas que precisan una lectura atenta para su comprensión. Conocer esta estructura ayuda en esta comprensión, pero tener una información previa sobre el contenido del que se informa es fundamental para comprender mejor.

Por otra parte, otra distinción básica que está presente en esta investigación se establece entre textos continuos y discontinuos. Los primeros están compuestos por párrafos insertos en otras estructuras mayores. Se clasifican sobre todo por su objetivo retórico o tipo de texto (narración, exposición, descripción, argumentación, instrucción, documento o registro e hipertexto). En cambio, los textos discontinuos se refieren a gráficos, tablas, diagramas, etc. Tienen una disposición de la información diferente a la de los textos continuos, por lo que su lectura no puede hacerse de forma lineal.

La comprensión lectora en el alumnado bilingüe

Hoy nadie duda de las ventajas personales del bilingüismo: el bilingüe es capaz de pensar con mayor flexibilidad y creatividad que un monolingüe (Baker, 2014; O. García, 2009). Además, tiene conciencia de la existencia de dos sistemas lingüísticos, lo que le beneficia para comprender la relación entre un sistema oral y otro escrito, una ventaja para el aprendizaje de la lectura; no obstante, esta destreza puede ser difícil de desarrollar en determinadas condiciones del bilingüe y de las lenguas que maneja.

La condición multidimensional del proceso lector (implica variables cognitivas, lingüísticas, textuales, socioculturales y biológicas), unida a los diferentes grados de aproximación a un texto (según las dimensiones lectoras y las características de los tipos textuales citadas anteriormente), hacen que no sea fácil determinar el alcance de la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas (L2), relacionado con esta investigación.

Esta complejidad expresada dificulta el empleo en su L2 de las estrategias de lectura que el lector generó cuando adquirió esta destreza en la L1. Los mecanismos de cohesión textual, y las fórmulas de organización y distribución de las ideas en un texto son naturales en una lengua, pero pueden resultar forzados para un lector no nativo acostumbrado a otro tipo de disposición, por lo que la competencia lectora puede depender más de la familiaridad con las convenciones textuales que del propio nivel de competencia lingüística (Acquaroni, 2004; Bialystok, 2013), aunque algunos autores, como Hudson (2007), señalan que el conocimiento de la L2 juega un papel más importante en la comprensión que la propia habilidad para leer en L1. De hecho, Koda

(2008) afirma que la comprensión de los textos en L1 y en L2 es muy distinta ya sea según el proceso lector ya según el producto de la lectura.

Relacionado con ello, investigaciones como las de Kato (1999), Kleiman (2004), Klett (2005), Salazar (2006) o Specht (2010) han destacado la importancia de estrategias desarrolladas en la L1 para el aprendizaje de la L2, y a la inversa, de forma que se benefician mutuamente.

No obstante, Hudson (2007) y Koda (2008) mencionan dos factores que dificultan la lectura comprensiva en L2: la existencia de vacíos conceptuales entre los conocimientos previos necesarios y la dependencia excesiva del conocimiento sociocultural de la L1, sobre todo si la cultura materna y la segunda son muy diferentes. En la misma línea está Parodi (2005), quien insiste en la dificultad que pueden tener los no nativos para inferir los significados textuales por su condicionamiento ideológico y cultural, independientemente de otros factores sociales que intervienen en el desarrollo de la habilidad lectora del bilingüe (Bialystok, 2013), como pudiera ser la situación diglósica de Melilla, donde el español es la lengua oficial y la empleada para la educación mediante la sumersión lingüística (sin desatender la cultura de origen), mientras que el *tamazight* es lengua de comunicación en entornos familiares e informales, originándose un bilingüismo sustractivo entre la población bereber (Mohamedi-Amaruch, 2018).

Las dificultades para la transferencia entre la L1 y la L2 se acrecientan en el caso de los participantes en la presente investigación que tienen el español como L2, pues no solo pertenecen a una cultura muy diferente al resto, sino que es imposible que transfieran estrategias de su L1 (bereber) a la lectura en español, ya que su L1 carece de representación escrita para sus hablantes –la escritura *neo-tifinagh* solo es conocida por los estudiosos de esta lengua– (Rico-Martín, 2004). Otras investigaciones parecidas concluyen en esta misma línea, entre ellas una muy cercana pues sus participantes pertenecen también al Magreb y desconocen el código escrito de su lengua materna: “[Zhora] presenta grandes dificultades para descifrar y entender el lenguaje gráfico por no estar familiarizada con el mismo y extrapola [erróneamente] su propia experiencia para explicar situaciones de un mundo referencial no conocido por ella” (Aguirre, Villalba, Hernández y Najt, 2008, p. 182).

Salazar (2006), en su investigación sobre interdependencia y transferencias de destrezas lingüísticas entre una L1 y una lengua extranjera, comprobó que estas transferencias están fundamentadas en

la hipótesis de interdependencia lingüística, entre otros elementos, y que la tipología de transferencias responde a parámetros de clasificación referidos al carácter utilitario y a la semejanza entre tareas, en este caso, las referidas al proceso de lectura. Esta postura se alinea también con lo recién mencionado acerca de la dificultad para ello del grupo bereber con español-L2 participante, al carecer de la habilidad común subyacente para esta transferencia concreta, señalada por Cummins (1978) para los bilingües.

Por otra parte, son numerosos los estudios que contrastaron la comprensión lectora de bilingües y monolingües con resultados muy diversos: sin diferencias destacables entre ambos grupos (Canales, Velarde, Meléndez y Lingán, 2014; Martín-Pastor, 2012; Medina y Aparicio, 2014) o con mejor nivel de lectura en los monolingües (Godoy, 2013; Huguet, Navarro y Janés, 2007). Como empezó este apartado, no hay que olvidar la condición multidimensional del proceso lector para justificar la divergencia de resultados.

El presente estudio

Con esta investigación se pretende contrastar el grado de comprensión lectora de estudiantes monolingües (español) y bilingües (bereber-español) que finalizan la Educación Primaria en la Ciudad Autónoma de Melilla, lugar con características muy peculiares por el bilingüismo diglósico de uno de los grupos culturales mayoritarios.

Los objetivos específicos de este estudio son:

1. Conocer y contrastar el nivel de comprensión lectora de los grupos monolingüe y bilingüe.
2. Distinguir los niveles de cada dimensión lectora en ambos grupos.
3. Comprobar el nivel de comprensión de estos estudiantes en los diferentes tipos de textos.

El logro de estos objetivos ayudará a la comunidad educativa a decidir qué líneas seguir para trabajar las dimensiones menos desarrolladas y los tipos textuales más difíciles para el alumnado, con la intención de mejorar no solo la comprensión lectora, sino todas sus habilidades comunicativas.

Método

Se ha realizado una investigación cuantitativa con una metodología empírico-analítica y un estudio *ex-post-facto* de tipo descriptivo y finalidad diagnóstica, un tipo de investigación muy utilizado en el ámbito educativo.

Participantes y su contexto

Afianzar las competencias escolares y formar a los estudiantes para que progresen adecuadamente en la etapa de Secundaria es la meta de la Educación Primaria; por este motivo, se ha trabajado en esta investigación con el alumnado del último curso de esta etapa básica (6.º nivel) de diez colegios de Melilla. Con un muestreo no probabilístico de tipo intencional sobre una muestra invitada de 1130 estudiantes, se redujo a 612 (54.16% de la población total) una vez descartado el alumnado con necesidades educativas específicas y los centros educativos que declinaron la invitación para participar.

Atendiendo a las variables personales que interesan en la investigación, esta muestra se distribuye según el origen cultural en 255 estudiantes (41.66%) de procedencia peninsular o europea y 357 (58.33%) bereberes; según la lengua materna, hay 419 (68.46%) monolingües en español y 193 (31.53%) bilingües con bereber-L1.

Respecto al contexto amplio, Melilla es una pequeña ciudad española del norte de África. Acoge a una población de 86 384 habitantes pertenecientes a diferentes culturas, siendo mayoritarias la de origen europeo y la bereber.

En una situación diglósica que se vive en la ciudad, si bien todos tienen el español como lengua oficial y vehicular de la enseñanza, la cultura bereber emplea el *tamazight* como lengua materna y familiar. Se trata de una lengua milenaria perteneciente al tronco líbico-bereber. Sus usuarios la tienen por lengua oral al desconocer su escritura *neo-tifnagh* (Rico-Martín, 2004).

Con el paso del tiempo y las relaciones intergrupales, se aprecia un cierto bilingüismo sustractivo en la ciudad, se oye hablar *tamazight* en la calle, pero se observa que entre los grupos de niños bereberes la interacción en español va cobrando fuerza frente a su L1. Para mayor

información sobre el contexto sociolingüístico de la ciudad y la situación educativa de sus escolares interesa leer el estudio de Mohamedi-Amaruch (2018).

Instrumento de recogida de datos

Se empleó la prueba estandarizada *Avaluació de la Comprensió Lectora* (ACL-6) de Catalá *et ál.* (2008), diseñada para evaluar la comprensión lectora con textos pertenecientes al currículo de Educación Primaria y con respuestas a ítems que recogen las cuatro dimensiones lectoras anteriormente mencionadas.

La razón de esta elección del instrumento es la variedad de textos y niveles lectores trabajados, resultando así de las pruebas más adecuadas para realizar un análisis descriptivo de tipo diagnóstico de la competencia lectora del alumnado.

Se trata de una prueba validada en diferentes centros bilingües y monolingües en Cataluña y Madrid, empleada también en otros estudios fuera de España (Lago, Moreno y Domínguez, 2007; Sandoval, Frit, Maldonado y Rodríguez-Alveal, 2010).

Consta de diez textos de diversa tipología (narrativos, expositivos, poéticos y de interpretación de datos o textos discontinuos), con 36 ítems dicotómicos, específicos para el nivel de 6.º. Se adecuaron dos (ACL-6.7a-b y ACL-6.9) al contexto cultural de la ciudad, sin comprometer la fiabilidad de la prueba.

El índice de alfa de Cronbach calculado fue de $\alpha = .803$, lo que garantizaba la fiabilidad del instrumento. La evaluación de la comprensión lectora se realiza por intervalos de puntuación directa o aciertos correspondientes a los decatipos con esta interpretación: desde 1-2, niveles muy bajos (0-10 respuestas correctas), a 10, nivel superior (31-36 respuestas correctas) (Catalá *et ál.*, 2008), lo que asegura la objetividad y unidad de criterios en la evaluación.

Procedimiento

Los maestros de cada grupo de 6.º curso, junto a los investigadores, se responsabilizarían de la cumplimentación del cuadernillo ACL-6 tras

unas sesiones en común para determinar la modificación de los textos mencionados y la forma de aplicación de la prueba. Esta se desarrollaría al inicio de la mañana de dos días consecutivos y precedida, el primer día, por la explicación al alumnado de la mecánica de las lecturas y del trabajo con los textos de entrenamiento.

Para poder responder a los objetivos de la investigación se realizó el análisis de los datos con el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versión 22.0. En un primer momento, se utilizó una estadística descriptiva para describir la muestra participante, las frecuencias y porcentajes respecto a las variables 'origen cultural' y 'lengua materna', así como para analizar los resultados obtenidos por los participantes en ACL-6. Asimismo, se recurrió a la estadística inferencial paramétrica que ha permitido los análisis bivariantes. El valor del nivel crítico o de significación observado es $p \leq .05$.

Se ha empleado como referente primero para la comparación de resultados la puntuación global obtenida por los estudiantes que participaron en la prueba original de Catalá *et ál.* (2008) y como referentes principales siguientes el porcentaje global de las respuestas correctas obtenidas por los estudiantes de Melilla y el porcentaje promedio obtenido por cada grupo (monolingüe y bilingüe).

Resultados

Resultados de la prueba ACL-6

El análisis descriptivo de la prueba refleja que la puntuación media de los resultados que obtuvieron los participantes fue de **13.68 puntos**, un valor bajo considerando que la puntuación podía ir de 0 a 36.

De esta forma, se encontró que el 69.9% de los participantes se hallaba en unos niveles bajos de comprensión lectora (decatipos 1-4), 18.9% estaba dentro de los valores medios (decatipos 5-6) y solo el 11% del alumnado alcanzaba los niveles superiores de lectura (decatipos 7-10). Se destaca que prácticamente el 70% del alumnado de 6.º presenta un grado de comprensión lectora por debajo de la media esperada para su curso.

Al establecer comparaciones según el origen cultural de los estudiantes mediante la prueba *t* de Student, se observaron diferencias muy significativas y con gran tamaño del efecto según se pertenezca a una

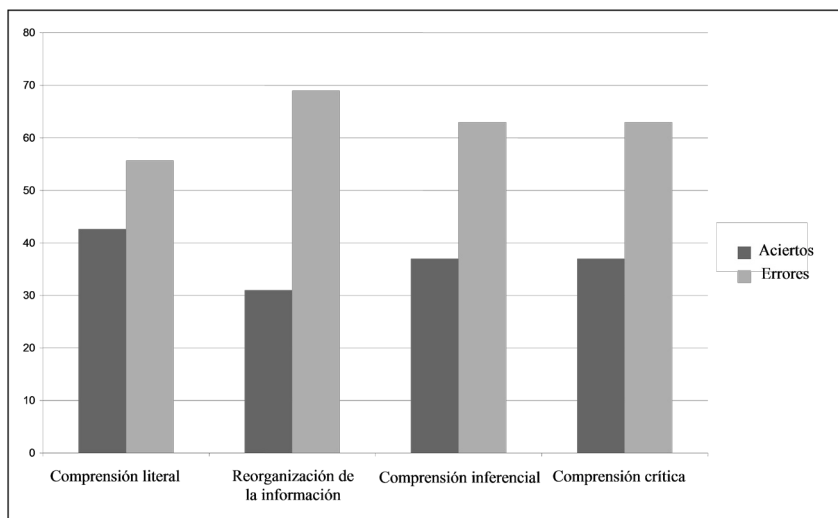
u otra procedencia, el alumnado de origen peninsular obtiene mejores puntuaciones en comprensión lectora que el de ascendencia bereber ($M_{Peninsular} = 16.62$; $M_{Bereber} = 11.58$; $t = 11.42$; $d = 0.938$; $p = .000$; $gl = 610$).

Pero el objetivo de esta investigación no dependía tanto del origen cultural como de la lengua materna del alumnado. Así, se estudió la relación existente entre la comprensión lectora de los participantes y su lengua materna, el estadístico t de Student proporcionó una diferencia muy significativa entre ambas variables con un tamaño medio del efecto, siendo de más alto nivel la comprensión lectora de los estudiantes monolingües ($M_{Español} = 14.62$; $M_{Bereber} = 11.64$; $t = 5.96$; $d = 0.52$; $p = .000$; $gl = 610$).

Resultados de la prueba ACL-6 en función de los procesos de comprensión lectora

Los resultados positivos globales del estudio respecto a los diversos niveles de comprensión no llegaron a la puntuación media, obsérvese en el Gráfico I la diferencia entre los aciertos y los errores de los estudiantes.

GRÁFICO I. Resultados globales de la prueba en función de los procesos de comprensión (% de aciertos y errores)



Fuente: elaboración propia.

En todos los tipos de comprensión lectora se han encontrado diferencias estadísticas muy significativas entre las puntuaciones media al emplear la *t* de Student, los estudiantes monolingües obtienen siempre los mejores resultados, pero las diferencias tienen un tamaño del efecto pequeño en las comprensiones inferencial y crítica, y moderado o próximo a moderado en la comprensión literal y en los procesos de reorganización de la información (obsérvense en la Tabla II).

TABLA II. Puntuaciones media en ACL-6 según los procesos de comprensión lectora del alumnado monolingüe y bilingüe

Proceso de comprensión	Lengua materna					
	Español (n= 419)		Bereber (n= 193)		t	d
	M	SD	M	SD		
Comprensión literal	5.14	2.62	4.07	2.22	4.90*	0.43
Reorganización de la información	2.71	1.53	1.94	1.26	6.08*	0.53
Comprensión inferencial	5.10	2.51	4.38	2.39	3.32*	0.29
Comprensión crítica	1.65	1.14	1.21	1.13	4.47*	0.39

Nota: * $p \leq .001$; $df = 610$. Fuente: elaboración propia.

Resultados de la prueba ACL-6 en función de la tipología textual

Paralelamente al análisis de los niveles de comprensión del alumnado según ACL-6, se estudiaron los resultados en función del texto trabajado y sus diferentes exigencias de comprensión. Las puntuaciones logradas por los estudiantes reflejan que los porcentajes de aciertos y errores son similares en los tres tipos textuales, aunque son prácticamente iguales en los informativos y los interpretativos (véase la Tabla III).

TABLA III. Resultados de la prueba ACL-6 según los tipos de texto

Tipo de texto	% aciertos	% errores
Textos literarios Narrativos y poéticos	39.18	60.8
Textos informativos Expositivos	37.13	62.86
Textos interpretativos Gráficos y tablas	37.15	62.85

Fuente: elaboración propia.

Al analizar las diferencias de comprensión lectora según estos textos y la condición de monolingüe o bilingüe del alumnado, en la Tabla IV de nuevo *t* señala diferencias estadísticas muy significativas entre las puntuaciones medias, vuelve a destacar el grupo monolingüe con medias más altas en todos los textos, aunque con un débil tamaño del efecto.

TABLA IV. Puntuaciones media en ACL-6 según los diferentes textos trabajados

Textos trabajados	Lengua materna				t	d
	Español (n = 419)		Bereber (n = 193)			
	M	SD	M	SD		
Textos literarios	6.28	3.13	5.00	2.84	4.84*	0.42
Textos expositivos	3.52	1.58	2.94	1.50	4.22*	0.36
Textos con gráficos y tablas	4.81	2.74	3.67	2.43	4.95*	0.43

Nota: * $p = .000$; $df = 610$. Fuente: elaboración propia.

Discusión

La comprensión lectora según ACL-6

Si se contrastan los resultados obtenidos en Melilla (13.68 pts.) con los de Català *et ál.* (2008) (19.2 pts.), se observa una diferencia de casi 6

ptos., además, el análisis de los datos señala que prácticamente el 70% del alumnado presenta un grado de comprensión por debajo de la media esperada para su curso. Estos datos se asemejan a los obtenidos por España en PISA 2009 (IE, 2010a), última evaluación de los jóvenes de Melilla y donde esta ocupó el último puesto nacional.

En lo referente a la comparación de los resultados en ACL-6 en función de la lengua materna, el nivel de comprensión lectora del alumnado monolingüe es superior, con diferencias estadísticamente significativas, pero de efecto medio: aquellos que tienen *tamazight-L1* obtuvieron una puntuación de 11.64, tres puntos inferiores a los valores que tuvieron sus compañeros con español-L1, 14.62 pts.

En la introducción se mencionó que existen pocos estudios sobre la competencia lingüística de los bilingües español-bereber, además de tener una muestra de escolares de distinta edad de los de estas páginas (Herrera y Defior, 2005; Herrera *et ál.*, 2009; Olmos, 2009), en ellos se ponía de manifiesto el peor rendimiento de este alumnado en las principales materias curriculares, en general, y en habilidades lectoras, en particular, en comparación con los monolingües. El problema no está tanto en la situación diglósica del entorno ni en la sumersión lingüística en español del sistema educativo, como en las características socioeconómicas, culturales, la baja formación de sus mayores y la débil orientación familiar que existe en este grupo social.

Ocurre, asimismo, que no siempre es posible evaluar las competencias en su lengua materna para establecer una comparación del dominio de las dos lenguas que manejan; en casos de escolarización tardía esos estudiantes no llegaron a ser alfabetizados formalmente en su país de origen y solo cuentan con competencias orales productivas y/o receptivas, por lo cual no es posible saber si en su L1 el rendimiento es deficitario o no, dado que no existen aún tests estandarizados para medirlo al no ser una lengua normalizada.

Fuera del ámbito de la ciudad, los resultados del estudio no coinciden con los de la investigación de Martín-Pastor (2012), que comparaba, igualmente, los de la comprensión lectora entre escolares hispanohablantes con inmigrantes con lengua materna distinta del español, en este caso, las diferencias de las puntuaciones no fueron significativas.

Sin embargo, algunas investigaciones como la de Huguet, Navarro y Janés (2007) han demostrado que los estudiantes extranjeros no llegan a igualar al alumnado español en el dominio de la lengua a pesar de

que su permanencia en España sea superior a seis años, periodo en el que se entiende que una persona ya podría tener una suficiente *competencia académica lingüístico-cognitiva (cognitive academic language proficiency)* (Cummins, 1979), necesaria para tareas escolares como las de tipo lingüístico y de comprensión lectora. La investigación de Godoy (2012) concluye de forma parecida cuando estudia el lenguaje y la socialización del alumnado inmigrante como facilitadores del proceso de aprendizaje y comprueba que siempre es inferior su puntuación a la de los españoles en todos los componentes del lenguaje. Igualmente señalan estudios a nivel nacional e internacional en cuanto a rendimiento académico en Lengua (incluida la comprensión lectora) y en Matemáticas (IE, 2010a, 2010b).

Por otra parte, autores como Kato (1999), Kleiman (2004), Klett (2005) o Specht (2010), en sus investigaciones con alumnado de lenguas maternas diferentes de las vehiculares de la enseñanza, aseguran que el conocimiento de la estructura lingüística y la actividad lectora en su L1 ayuda al aprendizaje y la comprensión de otras lenguas, de la misma forma que el aprendizaje de una L2 favorece un mayor dominio en la L1, en tanto que requiere una reflexión intencional sobre las estructuras lingüísticas. En su caso, Salazar (2006) abogaba por la interdependencia lingüística y la semejanza de las tareas para favorecer la transferencia de estrategias lingüísticas, lectoras en este caso, durante el aprendizaje de la L2. No obstante, la situación de los estudiantes bilingües melillenses (bereber-L1 y español-L2) no es comparable a estas descritas, dada la particularidad oral de su lengua materna y la distancia lingüística con el español. Esto origina que este hablante bilingüe no cuente con una habilidad común subyacente que posibilite la transferencia de técnicas escolares entre las dos lenguas que maneja (Cummin, 1978), esta habilidad no existe para el código escrito del español de este alumnado bereber, aparte de que pueda haber otros condicionantes sociales y familiares que intervengan en estas diferencias intergrupales, como claramente señalan Bialystok (2013) y Mohamedi-Amaruch (2018) cuando este analiza las características sociolingüísticas y educativas del contexto de Melilla.

Los procesos de comprensión lectora

Como síntesis del análisis de los resultados globales de ACL-6 se señalan las dificultades que encuentra numerosos participantes a la hora de comprender literalmente un texto (56.26% de errores en la comprensión literal), tratándose de la dimensión lectora más básica; aun así, es la de mejores resultados. Igualmente, les cuesta mucho establecer conexiones lógicas entre los datos del texto para interpretar su contenido (62.47% de errores), de la misma forma que tienen problemas para valorar y opinar sobre cualquier texto (62.1% de errores), lo que conduce a asegurar la falta de dominio de las destrezas lectoras implicadas en la comprensión inferencial y crítica, en la línea de lo que señalan Kendeou *et ál.* (2014) para los procesos lectores de nivel superior, como es hacer inferencias. A este respecto, hay que observar que es la lectura inferencial a la que se le dedica más atención en las evaluaciones españolas de la comprensión lectora.

Pero la dimensión menos desarrollada en el grupo de 6.º es la de reorganización de la información (69% de errores), lo que le dificulta la interpretación de cualquier texto leído, sobre todo con gráficos, tablas y datos, aunque también presentaron dificultad para clasificar la información de los textos literarios, lo que les lleva a una lectura más pasiva que activa.

En otra investigación Vázquez (2006) obtiene resultados similares al emplear la misma prueba ACL-6 con un grupo de escolares mexicanos de 6.º de Primaria y señala, además, su nula puntuación en las dimensiones de lectura interpretativa y crítica.

Los resultados de la investigación melillense coinciden también con los obtenidos por Carreño (2000) y Escurra (2003) con alumnado del mismo nivel. En cambio, difieren con los de Pérez-Zorrilla (2002), pertenecientes también a un contexto bilingüe sustractivo parecido, este autor señala mejores logros, aunque no suficientes, en la capacidad de reorganización de la información (45% de respuestas erróneas), seguida por los de la comprensión inferencial (47%), la crítica (52%) y, por último, en la dimensión literal (59%). Estos estudios contrastan con los de Marzuca (2004) y J. García (2009), con datos muy positivos en todas las dimensiones lectoras.

Los resultados de este trabajo muestran las diferencias que existen entre los grupos de participantes en todas las dimensiones lectoras,

siempre destacando el monolingüe, a pesar de sus bajos niveles lectores. Aunque existe un grado de significación parecido en el contraste de medias en todas las dimensiones, es de observar que esas diferencias destacan más al tener un efecto medio en la comprensión literal y en la de reorganización de la información, y menos en la lectura crítica y en la inferencial, niveles con diferencias estadísticas significativas, pero de efecto débil.

Aquellos estudiantes de lengua materna bereber encuentran mayores dificultades en un tipo de lectura que exige más profundidad y destreza de pensamiento, por ejemplo, ante la decisión de cuál de varias posibilidades expresa la finalidad de un texto, tienden a elegir aquellas opciones que se refieren a la finalidad en general, sin considerar el contexto concreto.

Tienen también problemas para ordenar jerárquicamente la información de un texto, fallan en tareas que les exigen considerar la información distribuida a lo largo del texto, ya que carecen de la capacidad suficiente para realizar inferencias en la lectura, Kendeou *et ál.* (2014) señalaron la dificultad que presentaba este tipo de comprensión lectora. Además, Parodi (2005) y Aguirre *et ál.* (2008) comprobaron que el condicionamiento ideológico y cultural del lector podía dificultar la inferencia en la lectura en una lengua no materna, como puede ocurrir con los estudiantes de origen bereber, cuya cultura es muy diferente a la que se refleja en algunos textos trabajados –de ahí que se adaptaran dos–, si bien este alumnado, por su nivel académico y su contacto con otras culturas de la ciudad, debería no tener tantas dificultades en estos aspectos.

Igualmente, encuentran difícil la tarea de buscar en el texto información que cumpla varios requisitos o relacionar sus conocimientos previos para interpretar la información textual. Por ello, también tienen problemas para emitir juicios críticos sobre el contenido del texto a partir de sus conocimientos de la vida. Estas dificultades repercuten en la interpretación de la tipología textual trabajada.

Fuera del estado español, también en contextos diglósicos, se encuentran trabajos que señalan diferencias significativas en habilidades psicolingüísticas y prelectoras entre estudiantes monolingües en español y bilingües incipientes en quechua-español de Educación Primaria a favor de los primeros, no obstante, no existían estas diferencias respecto a los propios procesos de lectura (Canales *et ál.*, 2014). En otro contexto diglósico peruano, los escolares del último curso de Primaria

no presentaban diferencias significativas en los procesos lectores entre bilingües avanzados y monolingües, aunque sí en los índices de precisión y velocidad lectora (Medina y Aparicio, 2014).

Relación entre los tipos textuales y la comprensión lectora

Tras el análisis según la modalidad textual empleada, se comprueba cómo apenas existen diferencias entre la comprensión de los textos literarios, expositivos e interpretativos. En estos dos últimos textos los datos han sido algo peores. No obstante, los resultados globales no son los deseables en un alumnado de 6.º curso, solo el 30% de estos estudiantes comprenden la información de los textos, pero en sus aspectos más literales y explícitos, que no precisan de conocimientos previos complejos, como pudieran ser los requeridos para los textos expositivos. En la misma línea de los estos resultados están los trabajos de Stein y Trabasso (1981), Saenz y Fuchs (2002) y Montanero (2004).

Como se mencionó anteriormente, la comprensión de un texto expositivo conlleva más dificultades que el narrativo (literario) (Borda, 2000). Según se aprecia en los resultados del grupo bilingüe, este presenta aún menos respuestas correctas que el resto del alumnado en todos los tipos de textos, aunque mejora su comprensión en los textos literarios sin llegar al grado deseable para su situación académica. Las diferencias de las medias de los grupos más elevadas se dan en los textos literarios y las menores aparecen en los expositivos, no obstante, no dejan de ser de efecto débil.

Los resultados mencionados conducen a observar diferencias significativas a favor del grupo monolingüe en los factores analizados vinculados a la comprensión lectora (procesos de comprensión y tipología textual), si bien es verdad que, al igual que lo señalado por González (1983) y Medina y Aparicio (2014), podrían explicarse por el hecho de incluir a bilingües incipientes entre los participantes, quienes presentan mayores interferencias de la L1 sobre la L2; en el caso de esta investigación, estas interferencias aparecen en distintos niveles del lenguaje que pueden afectar a la comprensión lectora de estos estudiantes (Rico-Martín, 2004).

Conclusión

En este estudio se ha comprobado que la comprensión lectora no se puede trasladar desde la lengua materna en todos los casos. Los elementos de textualidad son propios de cada lengua y es imposible extrapolarlos si las divergencias interlingüísticas son importantes.

El análisis realizado brinda datos empíricos acerca del nivel de comprensión lectora de los escolares monolingües y bilingües de 6.º curso de Melilla. En relación con los resultados de la prueba y los objetivos planteados en un principio, se constata lo siguiente:

- 1.º objetivo: *conocer y contrastar el nivel de comprensión lectora de los grupos monolingüe y bilingüe*. El rendimiento en lectura comprensiva del alumnado de 6.º curso en general se encuentra por debajo de lo esperado para su nivel en el 69.9% de los estudiantes, pero el grado de comprensión es inferior en los bilingües bereber-español, las diferencias son muy significativas según se pertenezca a uno u otro grupo.
- 2.º objetivo: *distinguir los niveles de cada dimensión lectora en ambos grupos*. Según los resultados globales, más de la mitad del alumnado tiene problemas en la dimensión literal, pero son peores en las dimensiones inferencial y crítica. Si ello es preocupante, aún lo es más el grado de comprensión que permite reorganizar la información leída, pues se ha detectado la incapacidad del 69% del alumnado en esta destreza. Al comparar ambos grupos (monolingües y bilingües) en todas las dimensiones lectoras destacan los monolingües en español sobre los bilingües de español-bereber, las diferencias siguen siendo muy significativas, aunque en unos casos sean de efecto moderado (comprensión literal y reorganización de la información) y en otros débil (comprensión inferencial y crítica).
- 3.º objetivo: *comprobar el nivel de comprensión de estos estudiantes en los diferentes tipos de textos*. Aunque se confirma que no existen diferencias significativas en la baja comprensión del alumnado en general en la tipología trabajada, al hacerlo por grupos, continúan destacando levemente los monolingües en los tres tipos de textos analizados: literarios, expositivos y discontinuos (con gráficos y tablas de datos).

Relacionado con estas diferencias entre los grupos y la posición desventajosa del bilingüe, se ha de destacar que en el entorno geográfico de Melilla un sector importante de la población necesita los dos idiomas para la vida cotidiana. En situaciones habituales, le sería muy beneficioso tener un *input* estimulante referido a las distintas destrezas comunicativas en ambas lenguas, pero ello es muy difícil cuando son tan divergentes como para que la L1 no tenga representación gráfica conocida por el alumnado y si así lo fuera, el sistema de escritura es muy diferente del español que aprenden en las aulas. Con una situación de sumersión lingüística en la lengua española y conforme la población bereber va adquiriendo más formación, el uso de su L1 se va ciñendo al entorno familiar, en el que cada vez se oye más el español, por lo que en muchos casos se podría hablar de bilingüismo sustractivo.

Por otra parte, cuando hay situaciones sociales que hacen que ese bilingüismo no se desarrolle como debiera, es necesario un plan de acción en forma de programas de intervención psicoeducativa que parta de la condición bilingüe para actuar sobre el desarrollo cognitivo y los procesos de aprendizaje del español-L2 de estos estudiantes, por ser la lengua vehicular de la enseñanza.

Con este propósito, el Ministerio de Educación en Melilla, preocupado por las altas tasas de fracaso escolar de la ciudad, lleva a cabo una serie de programas (Programa de Inmersión Lingüística, Programa de Apoyo Educativo y Programa de Refuerzo Escolar para los distritos IV y V¹), Mohamedi-Amaruch (2018) detalla cada una de estas acciones tanto vigentes como las llevadas a cabo años anteriores. Asimismo, se ha de destacar el proyecto ALEHOP (Molina, 2015) para trabajar la expresión oral con los escolares más pequeños, destreza básica antes de abordar la lectoescritura y la comprensión lectora en niños con L1 distinta del español. Todo esto se une a un programa de educación compensatoria que se realiza en los centros educativos para desarrollar las competencias lingüísticas comunicativas del alumnado con bajo dominio del español. De esta forma, se trabaja por que desaparezcan las desventajas de algunos miembros de este colectivo bilingüe.

¹ Estas zonas, de población bereber, son las más desfavorecidas de la ciudad.

Referencias bibliográficas

- Acquaroni, R. (2004). La comprensión lectora. En J. Sánchez e I. Santos (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 943-967). Madrid: SGEL.
- Aguirre, C., Villalba, F., Hernández, M.T. y Najt, M. (2008). *Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes* (Dosieres Segunda lengua e Inmigración, 1). Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>
- Baker, C. (2014). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Barrett, T.C. (1968). Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension. En H.M. Robinson (Ed.), *Innovation and Change in Reading Instruction* (pp. 17-23). Chicago: University of Chicago Press.
- Bialystok, E. (2013). The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. In T.K. Bhatia y W.C. Ritchie (Ed.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 624-648). Oxford, UK: Blackwell.
- Borda, M.I. (2000). Estrategias de comprensión lectora en los talleres de lectura de los cuentos infantiles. *Lenguaje y textos*, 15, 51-59.
- Canales, R., Velarde, E., Meléndez, M. y Lingán, S. (2014). Diferencias en habilidades psicolingüísticas y lectura en niños bilingües quechua-castellano y monolingües castellano de primer grado. *Theorema*, 1(1), 99-110.
- Carreño, M. (Ed.) (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- Català, G., Català, M., Molina, E. y Monclús, R. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Consejo Escolar del Estado (2016). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cummins, J. (1978). Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority-language Groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395-416.

- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and some other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Escurra, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, 6, 99-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110006>
- Eurydice (2011). *Teaching Reading in Europe: Context, Policies and Practices*. Brussels: Eurydice-European Commission.
- García, J. (2009). *Importancia de la comprensión de textos en los estudiantes* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, España.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Godoy, M.J. (2013). *El lenguaje y la socialización del alumnado inmigrante como facilitadores del proceso de aprendizaje. Estudio psicométrico y curricular* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/376>
- Goldman, S.R., McCarthy, K.S. y Burkett, C. (2015). Interpretive Inferences in Literature. En E.J. O'Brien, A.E. Cook y R.F. Lorch (Ed.), *Inferences during Reading* (pp. 386-415). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- González, R. (1983). Problemas psicológicos en la comunicación lingüística en el Perú. *Revista de Psicología*, 1(1), 53-60.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Procesamiento fonológico en niños con lengua materna española y *tamazight*. En J.M. Oro, J. Anderson y J. Varela (Ed.), *La enseñanza de las lenguas en una Europa multicultural* (pp. 311-322). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Herrera, L., Defior, S., Serrano, F. y Jiménez-Fernández, G. (2009). Influencia de la procedencia cultural (europea vs. amazight) en las habilidades de procesamiento fonológico, de vocabulario y de lectura de letras. *Publicaciones, Facultad de Educación y Humanidades de Melilla*, 39, 43-60.
- Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Huguet, Á., Navarro, J.L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- IE (Instituto de Evaluación) (2010a). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos de la OCDE* (Informe español). Madrid: Ministerio de Educación.
- IE (Instituto de Evaluación) (2010b). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso* (Informe de resultados). Madrid: Ministerio de Educación.
- INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2012). *Ítems liberados. Evaluación de Educación Primaria. Versión 1.0*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:3e26c9ab-8084-4d34-99dd-890f726f55b2/itemsliberadoseducacionprimaria.pdf>
- Kato, M. (1999). *O aprendizado da leitura. Texto e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A. y Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practices*, 29(1), 10-16.
- Kintsch, W. (2003). *Comprehension: a Paradigm for Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kleiman, A. (2004). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas. São Paulo: Pontes.
- Klett, E. (2005). La relación lengua materna/lengua extranjera: aspectos didácticos y psicolingüísticos. En E. Klett (Ed.), *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: Una agenda actual* (pp. 51-69). Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Koda, K. (2008). Impacts of Prior Literacy Experience on Second-Language Learning to Read. En K. Koda y A.M. Zehler (Ed.), *Learning to Read across Languages: Cross-Linguistic Relationships in First- and Second-Language Literacy Development* (pp. 68-96). New York: Routledge.
- Lago, C., Moreno, J. y Domínguez, M. (2007). *Adaptación al contexto chiapaneco-indígena del manual de la evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º-6.º de Primaria)*. San Cristóbal de las Casas, México. Recuperado de <http://filosofiaparaninos.org/prueba-de-comprension-lectora-en-chiapas/>

- Martín-Pastor, E. (2012). *Inclusión del alumnado inmigrante: evaluación de su comprensión lectora* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/121450>
- Marzuca, R. (2004). *El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida y su efecto sobre la comprensión lectora* (Tesis doctoral). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/105945>
- Medina, G.J. y Aparicio, P.M. (2014). *Procesamiento lector en niños bilingües avanzados quechua-castellano y monolingües castellano circunscrito en dos provincias del Departamento de Ayacucho (Huamanga y Vilcashuamán)* (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Católica de Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5763>
- Mohamed-Amaruch, A. (2018). *La comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de la Educación Primaria*. Melilla: UNESCO-C.A.M.
- Molina, E. (2015). La mejora de la competencia en comunicación lingüística: “ALEHOP” y la experiencia en un contexto desfavorecido. *Participación educativa*, 4(6), 91-95.
- Montanero, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de Educación*, 335, 415-428.
- Olmos, M.C. (2009). Aprender juntos entre alumnado con lenguas maternas de origen diferente pero de igual nacionalidad. *Revista Educativa Inclusiva*, 2(2), 41-50.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pérez-Zorrilla, M.J. (2002). *Evaluación de la Educación primaria: sexto curso. Centros de Ceuta y Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rico-Martín, A.M. (2004). Las hipótesis del análisis contrastivo y de la identidad referidas a errores en la adquisición del español-L2 de alumnos de origen mazigio. *Publicaciones, Facultad de Educación y Humanidades*, 34, 177-194.
- Saenz, L.M. y Fuchs, L. (2002). Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities: Expository versus Narrative Text. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31-41.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12, 45-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109904>

- Sandoval, P.R., Frit, M., Maldonado, A.C. y Rodríguez-Alveal, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educación en Revista, número especial 2*, 73-102.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. Recuperado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=rie59
- Specht, L.B. (2010). *Comprensión de lectura de texto en español por aprendices brasileños* (Tesis de maestría). Universidad Federal de Paraná, Brasil. Recuperado de <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/25884/Disertacao%20LUIZA%20BARBARA%20SPECHT.pdf?sequence=1>
- Stein, N.L. y Trabasso, T. (1981). What's in a Story: An Approach to Comprehension and Instruction. En R. Glaser (Ed.), *Advances in the Psychology of Instruction* (Vol. 2, pp. 213-267). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van den Broek, P. y Helder, A. (2017). Cognitive Processes in Discourse Comprehension: Passive Processes, Reader-Initiated Processes, and Evolving Mental Representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372. doi: 10.1080/0163853X.2017.1306677
- Vázquez, M.E. (2006). *El nivel de comprensión lectora en sexto grado de Primaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado de <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/tesis/handle/123456789/5899>

Dirección de contacto: Ana M. Rico-Martín, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. E-mail: amrico@ugr.es

Assessment of Reading Comprehension in a Diglossic Context

Evaluación de la comprensión lectora en un contexto diglósico

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-385-423

Ana M. Rico-Martín

Universidad de Granada

Amaruch Mohamedi-Amaruch

CEIP España

Abstract

Reading comprehension is an essential ability for students to cope efficiently in and out of the classroom, but it is a complex skill that does not always guarantee that the strategies generated in the mother tongue are extrapolated into a person's second language because of the differences between both languages, as is the case with the bilingual students participating in this research.

In this study, we analyse the differences that exist in the reading comprehension of 612 students finishing Primary Education (Level 6) in the Autonomous City of Melilla (Spain), divided into two groups: one monolingual (Spanish) and the other bilingual (Berber-Spanish), from the perspective of the mother tongue and the language of education (Spanish), in a Spanish city characterised by diglossia among much of its population and a submersion educational model, but with attention to the culture of origin.

Having carried out the ACL-6 test (*Avaluació de la Comprensió Lectora 6* [Reading Comprehension Assessment 6]) (Catalá, Català, Molina & Monclús, 2008) in this empirical-analytical research, with an *ex-post-facto* descriptive study and the use of descriptive and inferential statistics, the results show the general low level of the students in all reading dimensions (literal, reorganizational, inferential and critical) and according to the textual typology used (literary –narrative and poetic–, expository and interpretation of data texts –with graphics and tables–),

almost 70% of the students present a degree of reading comprehension below the average expected for their school year (particularly in the reorganizational dimension and in the expository texts). But this level proves to be even lower in all analysed variables in the case of the bilingual group.

Keywords: Reading Comprehension, Reading Processes, Bilingual Students, Spanish as a Second Language, Diglossic Context, Primary Education.

Resumen

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para que el alumnado pueda desenvolverse eficientemente tanto dentro como fuera del aula, pero es una destreza compleja que no siempre garantiza que las estrategias generadas en la lengua materna se extrapolen hacia la segunda lengua de una persona debido a las diferencias entre ambos idiomas, como es el caso del alumnado bilingüe participante en esta investigación.

En este trabajo se analizan las diferencias existentes en la comprensión lectora de 612 estudiantes que acaban la Educación Primaria (6.º curso) en la Ciudad Autónoma de Melilla (España), distribuidos en dos grupos: uno monolingüe (español) y otro bilingüe (bereber-español), desde la perspectiva de la lengua materna y la lengua vehicular de la enseñanza (español), en una ciudad española caracterizada por una diglosia en gran parte de su población y un modelo educativo de sumersión, pero con atención a la cultura de origen.

Tras la implementación de la prueba ACL-6 (*Avaluació de la Comprensió Lectora 6*) (Catalá, Català, Molina y Monclús, 2008) en esta investigación empírico-analítica, con un estudio descriptivo *ex-post-facto* y el empleo de estadísticos descriptivos e inferenciales, los resultados señalan el bajo nivel general del alumnado en todas las dimensiones lectoras (literal, de reorganización de la información, inferencial y crítica) y según la tipología textual empleada (textos literarios –narrativos y poéticos–, expositivos y de interpretación de datos –con gráficos y tablas–), casi el 70% de los estudiantes presentan un grado de comprensión lectora inferior al promedio esperado para su nivel académico (sobre todo en la dimensión de reorganización de la información y en los textos expositivos), pero aún es más bajo en todas las variables analizadas en el caso del grupo bilingüe.

Palabras clave: comprensión lectora, procesos lectores, alumnado bilingüe, español como segunda lengua, contexto diglósico, Educación Primaria.

Introduction

Reading competence is a determining factor for the academic and professional future of a person, a low level of reading comprehension

makes it difficult to acquire the curricular content of the subjects of any educational stage. This likewise makes it difficult to attain the social and civic profile required by society today.

In other words, reading involves many necessary skills for personal and social development, and for integration and promotion in the labour market so that active participation in society is facilitated (Eurydice, 2011; Kendeou, van den Broek, Helder, & Karlsson, 2014; Solé, 2012). This importance of reading justifies this competence having a prominent place in national and international tests (such as PISA, *Programme for International Student Assessment*, and PIRLS, *Progress in International Reading Literacy Study*). The 2009 PISA report (Instituto de Evaluación [Institute of Evaluation], IE, 2010a) is the last that has results from the city of Melilla, where this study is based. In it, the schools of Melilla obtained the worst results both in Spain and compared to other nations (Consejo Escolar del Estado [State School Council], 2016).

The purpose of this study is to examine the various levels of reading that lead to the global comprehension of a text, in order to then analyse the existing differences between two groups of readers, one monolingual and the other bilingual, from the perspective of the first language (L1) and the language used in primary education. This is carried out in a Spanish city that is characterized by the diglossia with bilingualism of a sizeable proportion of its population. Moreover, there are few studies on the linguistic situation of Berber-Spanish bilinguals (Herrera & Defior, 2005; Herrera, Defior, Serrano, & Jiménez-Fernández, 2009; Molina, 2015; Olmos, 2009).

Reading Processes

Kintsch (2003) links the process of reading comprehension to the mental representation of a text from a network of interrelated propositions, established from the reading of the text itself, along with the background knowledge and personal experience of the reader. Similarly, there are authors who show that this three-way connection (textual information-background knowledge-reader goals) gives rise to the interaction of various processes necessary for understanding a text when read (Goldamn, McCarthy, & Burkett, 2015; Kendeou *et al.*, 2014; van den Broek & Helder, 2017).

These are gradual thought processes (dimensions of reading) that, despite dating back to Barrett’s taxonomy (1968), are those analysed in the different Spanish educational assessment tests (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [National Institute of Educational Assessment], INEE, 2012), to which the critical or evaluative dimension has been added (see Table I).

TABLE I. Characteristics of the reading dimensions

Dimension	Characteristics	Strategies
Literal	Corresponds to comprehension of what is explicit in the text. It is the lowest level as it simply shows the superficial part of the text’s information.	Distinguish between relevant and secondary information. Master the basic vocabulary...
Information reorganization	It is reached when the reader is capable of establishing logical connections between ideas and expressing them in a different way.	Organize, analyse and summarize the information of the text in a different way.
Inferential/interpretative	The reader goes beyond the direct meaning of the passage. Background knowledge is activated and hypotheses are formulated about the content of the text from what is given, which are verified or reformulated while reading.	Infer details, main ideas, sequences... Establish relations of cause and effect, character traits...
Critical/evaluative	It requires a process of evaluation and judgement by the reader about the ideas read, according to their knowledge and experience, to subsequently express personal opinions about their reading.	Compare the ideas from the text with criteria that are external (teacher, authorities) or internal (own experience). Determine the intentions of the text’s author. Make judgements on the reality, on facts and opinions.

Source: authors.

Regarding these dimensions, the interest in students’ reading comprehension has given rise to many studies similar to the research reflected here, but with results varying according to the context: Carreño

(2000), Ecurra (2003) and Vázquez (2006) found general problems in the information reorganization and the inferential dimensions, while other authors obtained better results in all aspects (J. García, 2009; Mazurca, 2004; Pérez-Zorrilla, 2002), particularly in the literal dimension (Montanero, 2004; Saenz & Fuchs, 2002; Stein & Trabasso, 1981).

Textual Typology

The aforementioned reading processes depend on the type of text that is involved. Although the textual typology is considered one of the external factors that takes part in reading comprehension, there are texts in which the connections that the reader makes between the information extracted and his or her background knowledge are fundamental for their comprehension (expository texts) and others in which the structure of that textual information predominates (literary texts). For this reason, in this study different text types from different areas of the primary education curriculum have been addressed, being encompassed in four segments: on the one hand, literary and expository texts, and on the other, those of continuous and discontinuous formats.

Regarding the literary text, when the reader is presented with commonplace situations, this comes with a mental framework that precedes what is going to be read, with the prototypical components of that text, its situation or concept and the relationships that exist between them, which is why only an updating of this mental model is needed.

The textual structures are basically those that are placed in the forefront in the comprehension of literary texts, leaving background knowledge in second place. The opposite occurs in informative texts, where it is background knowledge that makes it possible to interpret them. It thus seems logical to think that literary texts, above all narrative texts, should generally be easier to understand (Borda, 2000).

Expository texts, meanwhile, present students with different aspects concerning many other subjects of interest. They are the basis for understanding certain motivations of the society in which the student is immersed. It could be said that in expository texts there is usually an introduction, a problem, a solution, an evaluation, and a conclusion, as well as a series of logical and hierarchical relations between themes and subthemes that demand attentive reading in order to be understood.

Knowing this structure helps in the comprehension of these texts, but having background information on the content being discussed is fundamental for comprehending better.

In addition, a basic distinction that is present in this study is established between continuous texts and discontinuous texts. The former are composed of paragraphs, inserted into other larger structures. They are classified above all by their rhetorical objective or text type (narration, exposition, description, argumentation, instruction, document or record and hypertext). Discontinuous texts, meanwhile, refer to graphics, tables, diagrams, and so on. Their information layout is very different to continuous texts, which is why their reading cannot be done linearly.

Reading Comprehension in Bilingual Students

The advantages that bilingual people have are indisputable at present: the bilingual person is capable of thinking with greater flexibility and creativity than their monolingual counterpart (Baker, 2014; O. García, 2009). Furthermore, the bilingual is aware of the existence of two language systems, which benefits them in understanding the relation between an oral system and a written one, an advantage for learning to read. However, this skill may be difficult to develop for the bilingual, depending on certain conditions and the languages they use.

The multidimensional condition of the reading process (involving cognitive, linguistic, textual, sociocultural and biological variables), combined with the different ways of approaching a text (depending on the reading dimensions and the characteristics of the text types mentioned above), means that it is not at all easy to determine the scope of reading comprehension in the area of teaching and learning of second languages (L2) related with this study.

This complexity makes it difficult for the reader to employ, in their L2, those reading strategies that they created when acquiring this skill in their L1. The mechanisms of textual cohesion and the formulae for the organization and distribution of the ideas in a text are natural in one language but can prove to be forced for a non-native reader accustomed to another type of arrangement, which is why reading competence can depend more on familiarity with the textual conventions than with the actual level of linguistic competence (Acquaroni, 2004; Bialystok, 2013),

although some authors, such as Hudson (2007) indicate that knowledge of the L2 plays a more important role in comprehension than the actual ability to read in L1. In fact, Koda (2008) states that the comprehension of texts in L1 and L2 is very different, whether due to the reading process or the reading product.

In relation to this, studies such as those carried out by Kato (1999), Kleiman (2004), Klett (2005), Salazar (2006) and Specht (2010) have stressed the importance of the strategies developed in the L1 for the learning of the L2, and vice versa, so that they are mutually beneficial.

However, Hudson (2007) and Koda (2008) mention two factors that make L2 reading comprehension difficult: the existence of conceptual gaps between the necessary background knowledge and the excessive dependence on the sociocultural knowledge of the L1, particularly when the culture of origin and the second culture are very different. Similarly, Parodi (2005) stresses the difficulty that non-natives may have with the inference of the textual meanings due to their cultural and ideological conditioning, independently of other social factors that intervene in the development of the bilingual's reading skill (Bialystok, 2013). The diglossic situation in Melilla may be such a factor: Spanish is the official language and the only one used in education through linguistic submersion (though not disregarding the culture of origin), while *Tamazight* is the language of communication in family and informal settings, giving rise to a subtractive bilingualism among the Berber population (Mohamedi-Amaruch, 2018).

These difficulties for the transfer between the L1 and L2 are increased in the case of the participants of this study, for whom Spanish is their L2. Not only do they belong to a very different culture, but also it is impossible for them to transfer strategies from their L1 (Berber) to reading in Spanish, as their L1 does not have written representation for its speakers. The *neo-Tifinagh* script is only known by scholars of the language (Rico-Martín, 2004). Other similar studies draw comparable conclusions, including one that is closely related, in which the participating subjects are also from the Maghreb and ignorant of their mother tongue's written code: “[Zhora] presenta grandes dificultades para descifrar y entender el lenguaje gráfico por no estar familiarizada con el mismo y extrapola [erróneamente] su propia experiencia para explicar situaciones de un mundo referencial no conocido por ella” (Aguirre, Villalba, Hernández, & Najt, 2008, p. 182).

Salazar (2006), in her study on interdependence and transfer of linguistic skills between an L1 and a foreign language, showed that skill transfer is based, among other things, on the linguistic interdependence hypothesis, and that the typology of transfers responds to classification parameters relating to utilitarian character and to task similarity, in this case those referring to the reading process. This situation comes alongside the difficulty mentioned above that this Berber group faces in the reading process, due to the lack of an underlying skill common to both languages for this specific transfer for bilinguals that was indicated by Cummins (1978).

Moreover, there are many studies that have compared the reading comprehension of bilinguals and monolinguals with very diverse results: with no notable difference between the two groups (Canales, Velarde, Meléndez, & Lingán, 2014; Martín-Pastor, 2012; Medina & Aparicio, 2014), or with a higher reading level for monolinguals (Godoy, 2013; Huguet, Navarro, & Janés, 2007). As stated at the start of this section, one must not forget the multidimensional condition of the reading process when it comes to explaining the divergence of these results.

The Present Study

The aim of this study is to contrast the reading comprehension level of monolingual students (Spanish) and bilingual students (Berber-Spanish), who are finishing Primary Education in the Autonomous City of Melilla, a place with unique characteristics due to the bilingualism with diglossia of one of the majority cultural groups.

The specific objectives of this study are:

1. To find out and contrast the reading comprehension level of the monolingual and bilingual groups.
2. To distinguish the levels of every reading dimension in both groups.
3. To check the comprehension level of the students in the different text types.

Attaining these objectives will help the educational community decide what lines to follow in order to work on the less developed dimensions and the more difficult text types for students, with the intention of improving not only reading comprehension but all communicative skills.

Method

Quantitative research has been carried out with an empirical-analytical methodology, and a descriptive, *ex-post-facto* study with a diagnostic purpose, a type of research that is widely used in the field of education.

Participants and their Contexts

To strengthen educational competences and to train the students so that they progress appropriately on to the secondary-school stage is the goal of Primary Education. For this reason, this study deals with students in the final year of this basic stage (Level 6, age equivalent to UK Year 7) from ten schools in Melilla. It uses an intentional non-probabilistic sampling from an invited sample of 1130 students, reduced to 612 (54.16% of the total population) having ruled out the students with special educational needs and those schools that declined the invitation.

Looking at the personal variables that this study is concerned with, the distribution of this sample according to cultural origin is of 255 students (41.66%) of peninsular or European origin, and 357 (58.33%) Berbers. In terms of first language, 419 students (68.46%) are Spanish monolingual, and 193 (31.53%) are bilingual with Berber-L1.

Melilla is a small Spanish city located in the north of Africa. It has a population of 86,384 inhabitants belonging to very different cultures, the majority being of European origin and Berber.

The city presents a diglossic situation, in which although everyone uses Spanish as the official language and as the language used in education, *Tamazight* is the mother tongue and family language of the Berber culture. This is a thousand-year-old language belonging to the Lybico-Berber branch. For its users it is an oral language, since they are ignorant of its script, *neo-Tifinagh* (Rico-Martín, 2004).

With the passage of time and the evolution of intergroup relations, a certain subtractive bilingualism has been observed in the city, wherein *Tamazight* is spoken on the streets, but among groups of Berber children interaction in Spanish is increasing at the expense of the mother tongue. For more information on the sociolinguistic context of the city and the educational situation of its schoolchildren, it is worth reading the study by Mohamedi-Amaruch (2018).

Data Collection Tool

The Avaluació de la Comprensió Lectora (ACL-6) [Reading Comprehension Assessment] by Català *et ál.* (2008) is a standardized test designed to assess reading comprehension using diverse texts belonging to the Primary Education curriculum and with answers to items that bring together the aforementioned four reading dimensions.

The reason for choosing this tool is the variety of texts and reading levels it employs, making it one of the most apposite tests for carrying out a diagnostic-type descriptive analysis of the reading comprehension of students.

The ACL-6 is a test that has been validated in different bilingual and monolingual schools in Catalonia and Madrid, and also subsequently employed in other studies outside of Spain (Lago, Moreno, & Domínguez, 2007; Sandoval, Frit, Maldonado, & Rodríguez-Alveal, 2010).

It consists of ten texts of varied typology (narrative, expository, poetic, and data interpretation or discontinuous texts), with 36 dichotomous items specific for Level 6. Two of them (ACL-6.7a-b and ACL-6.9) were tailored to the cultural context of the city, without affecting the reliability of the test.

Cronbach's alpha was calculated as $\alpha = .803$, which guaranteed the instrument's reliability. The reading comprehension assessment is carried out by direct scoring intervals or correct answers corresponding to the scales of one-to-ten with this interpretation: from 1-2, *very low levels* (0-8 correct answers), to 10, *very high level* (31-36 correct answer) (Catalá *et ál.*, 2008), which ensures the objectivity and unity of criteria in the assessment.

Procedure

The teachers of each Year 6 group, together with the researchers, were responsible for completing the ACL-6 booklet after joint sessions to determine the modification of the mentioned texts and the way to apply the test. These were carried out in the first morning session on two consecutive days. Before this, on the first day, the procedure for the readings was explained to the students and they practised with the training texts.

In order to achieve the study objectives, the data analysis was undertaken with the *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), version 22.0. Firstly, descriptive statistics were used to describe the participant sample, the frequencies and the percentages with respect to the variables 'cultural origin' and 'first language', as well as to analyse the results obtained by the study participants in the ACL-6 test. Likewise, parametric inferential statistics are used, thus enabling bivariate analyses. For all comparisons, a p -value of $\leq .05$ was considered statistically significant.

As a first reference for the comparison of results, we have taken the global score obtained by the students who participated in the original test by Català *et al.* (2008), and as the next main reference points, the global percentage of the correct answers obtained by the Melilla students and the mean percentage obtained by each group (monolingual and bilingual).

Results

Results of the ACL-6 Test

The descriptive statistical analysis of the ACL-6 test shows that the mean of the results obtained by all the participants was **13.68 points**, a low value considering that the scores could go from 0 to 36.

Thus it was discovered that 69.9% of participants were placed in low levels of reading comprehension (1-4 on the one-to-ten scale), 18.9% were in the middle values of comprehension (5-6 pts.) and only 11% of the students reached higher levels of reading (7-10 pts.). What is notable is that practically 70% of the city's Year 6 students attain a grade of reading comprehension below the mean expected for their year.

When forming comparisons according to the cultural origin of the students through Student's t test, very significant differences could be observed and with a large effect size, depending on whether a student belongs to one or other of the groups, with the students of Peninsular Spanish origin obtaining better scores in reading comprehension than those of Berber origin ($M_{Peninsular} = 16.62$; $M_{Berber} = 11.58$; $t = 11.42$; $d = 0.94$; $p = .000$; $g = .610$).

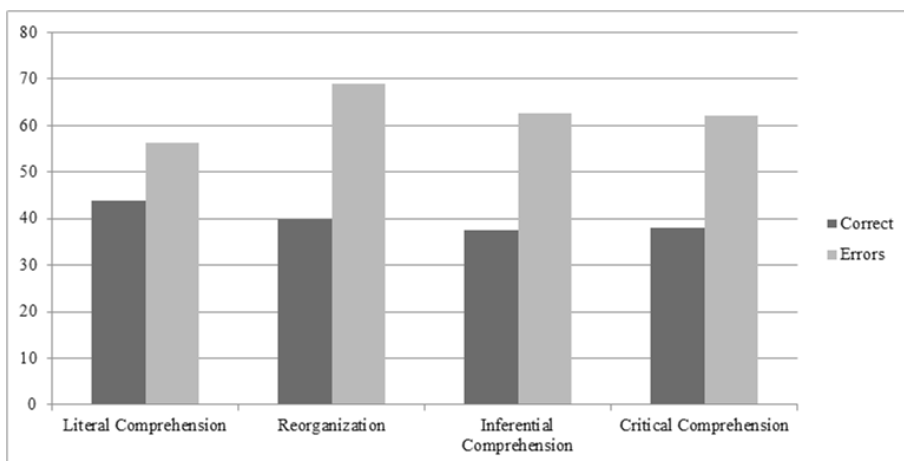
But the objective of this study does not depend so much on cultural origin as on the first language of the students. Therefore, proceeding to

study the existing relationship between the reading comprehension of the participating students and their first language, Student's *t*-statistic produced a very significant difference between both variables with a medium effect size, the highest level being the reading comprehension of the monolingual students ($M_{Spanish} = 14.62$; $M_{Berber} = 11.64$; $t = 5.96$; $d = 0.52$; $p = .000$; $g = .610$).

Results of the ACL-6 Test as a Function of the Reading Comprehension Processes

The global positive results of the study with regard to the various comprehension levels did not reach the mean score, as observed in Graphic I in the difference between the students' correct answers and their errors.

GRAPHIC I. Global results of the test as a function of the comprehension processes (% of correct answers and errors)



Source: authors.

In all the types of reading comprehension, very significant statistical differences have been found, using Student's *t* test, between the mean

scores, with the monolingual students always obtaining the best results, but the differences have a small effect size in inferential and critical comprehension, and moderate or close to moderate in literal comprehension and in the processes of information reorganization (see Table II).

TABLE II. Mean scores in ACL-6 according to the reading comprehension processes of monolingual and bilingual students

Comprehension Processes	First Language					
	Spanish (n= 419)		Berber (n= 193)		t	d
	M	SD	M	SD		
Literal Comprehension	5.14	2.62	4.07	2.22	4.90*	0.43
Information Reorganization	2.71	1.53	1.94	1.26	6.08*	0.53
Inferential Comprehension	5.10	2.51	4.38	2.39	3.32*	0.29
Critical Comprehension	1.65	1.14	1.21	1.13	4.47*	0.39

Note: * $p \leq .001$; $df = 610$. Source: authors.

Results of the ACL-6 Test as a Function of the Textual Typology

In parallel with the analysis of the students' comprehension levels according to the ACL-6 test, the results were examined as a function of the type of text used and its different comprehension requirements. The scores achieved by the students show that the percentages of correct answers and errors are similar in the three text types, being practically equal in the informative and interpretative texts (see Table III).

TABLE III. Results of the ACL-6 test according to text type

Text Type	% correct	% errors
Literary texts Narrative & poetic	39.18	60.8
Informative texts Expository	37.13	62.86
Interpretive texts Graphics & data	37.15	62.85

Source: authors.

On analysing the differences of reading comprehension according to these texts and the monolingual or bilingual condition of the students, *t* again shows, in Table IV, very significant statistical differences between the mean scores, in which the monolingual group again stands out with the highest means in all the texts, although with a weak size effect.

TABLE IV. Mean scores in ACL-6 according to the different texts worked with

Texts worked	First Language					
	Spanish (n = 419)		Berber (n = 193)		t	d
	M	SD	M	SD		
Literary Texts	6.28	3.13	5.00	2.84	4.84*	0.42
Expository Texts	3.52	1.58	2.94	1.50	4.22*	0.36
Texts with Graphics & Data	4.81	2.74	3.67	2.43	4.95*	0.43

Note: **p* = .000; *df* = 610. Source: authors.

Discussion

Reading Comprehension according to the ACL-6 Test

If the results obtained in Melilla (13.68 points) are contrasted with those from Català *et al.* (2008) (19.2 points), a difference of almost six points

is observed. Furthermore, the data analysis shows that practically 70% of the students present a degree of comprehension below the average expected for their year. These data are similar to those obtained by Spain in PISA 2009 (IE, 2010a), the last assessment of the students of Melilla and in which the city occupied last place in the country.

With regards to the comparison of the ACL-6 results as a function of first language, the level of reading comprehension of the monolingual students is higher, with statistically significant differences but of medium effect: those who have *Tamazight*-L1 obtained a score of 11.64, three points lower than those obtained by their peers with Spanish-L1, with a score of 14.62 points.

In the introduction, it was stated that there are few studies on the linguistic competence of Spanish-Berber bilinguals. Those that exist, Herrera and Defior (2005), Herrera *et al.* (2009), and Olmos (2009), have a participant sample of children of a different age to those in this study. They made evident the worse performance of these students compared to monolingual children in the main curricular subjects in general and in reading skills in particular. The problem lies not so much in the diglossic situation or in the linguistic submersion in Spanish of the education system, but in the socio-economic and cultural characteristics of this social group, the low level of education of their older members, and the weak family guidance that exists among them.

It is, furthermore, impossible at times to assess competences in their first language in order to establish a comparison of their mastery of the two languages that they use. In the cases of children who have a delayed start to education, they have not even been formally taught to read and write in their country of origin and have only attained productive and/or receptive oral competence, meaning that it is impossible to know whether their performance in their L1 is deficient or not because there is still no standardized test to measure it, since it is not a language that has been standardized.

Outside the sphere of the city, the results of the study are not in agreement with those from the study by Martín-Pastor (2012), which similarly compared reading comprehension between Spanish-speaking students and immigrants with a first language other than Spanish. In this case, the differences in the scores were not significant.

However, some studies, such as that by Huguet, Navarro and Janés (2007), have demonstrated that foreign students do not come to match

their Spanish counterparts in mastery of the language, despite their stay in Spain being longer than six years, the period in which it is understood that a person can obtain sufficient *cognitive academic language proficiency* (Cummins, 1979), necessary for learning tasks such as those of a linguistic type and reading comprehension. The study by Godoy (2013) draws a similar conclusion when examining the language and socialization of immigrant students as facilitators of the learning process, and shows that these students' scores are always lower than those of the Spanish students in all aspects of the language. Studies on a national and international level have similar results with regard to academic performance in Spanish Language (including reading comprehension) and Mathematics (IE, 2010a, 2010b).

However, authors such as Kato (1999), Kleiman (2004), Klett (2005) and Specht (2010), in their research on students whose first languages are different to the language of education, assert that knowledge of the linguistic structure and reading activity in their L1 aids the learning and comprehension of other languages, in the same way that the learning of an L2 enables a greater mastery of the L1 in that it requires intentional reflection about linguistic structures. Salazar (2006), meanwhile, advocated linguistic interdependence and task similarity to enable the transfer of linguistic strategies –reading strategies, in this case– during the learning of the L2. Nevertheless, the case of the Melilla bilingual students (L1-Berber and L2-Spanish) is not comparable with these situations due to the particular oral nature of the *Tamazight* language and its linguistic distance from Spanish. This means that these bilingual students do not have the underlying shared skill that Cummins (1978) had shown to enable the transfer of learning techniques between two languages, as this skill does not exist for the written code of Spanish for these Berber students. This is aside from the fact that there may be other familial and social determinants that are involved in these inter-group differences, as Bialystok (2013) clearly indicates, as well as Mohamedi-Amaruch (2018) in his analysis of the sociolinguistic and educational characteristics of Melilla.

The Reading Comprehension Processes

As a summary of the ACL-6 global results analysis, the difficulties that a large proportion of the students find when understanding a text literally are shown (56.26% errors in literal comprehension), being above all the most basic reading dimension. Even so, it is the dimension with the best results. Similarly, the students find it hard to establish logical connections between the text data in order to interpret its content (62.47% errors), just as they have problems in evaluating and giving their opinion on any text (62.1% errors), which leads to ensuring the lack of command of the reading skills involved in inferential and critical comprehension. This is along the same lines as the results shown by Kendeou *et ál.* (2014) for higher-level reading processes, such as making inferences. It is important to observe that inferential reading is the dimension that is given most attention in Spanish reading comprehension assessments.

But the least developed dimension in the Year 6 group is the reorganization of information (69% errors), which hinders the interpretation of any text read, above all with graphics, tables and data, although they also had difficulty in classifying the information from the literary texts, leading them to passive rather than active reading.

Another study, Vázquez (2006), obtains similar results when applying the same ACL-6 test with a group of Year 6 Mexican students and, moreover, shows a null score for these students in the interpretative and critical reading dimensions.

The results of the Melilla study also agree with those obtained by Carreño (2000) and Ecurra (2003) with students of the same level. In contrast, they differ from those found by Pérez-Zorrilla (2002), also obtained in a similar subtractive bilingual context. This author indicates better achievements, although still insufficient, in the information reorganization ability (45% incorrect answers), followed by inferential comprehension (47%), critical (52%) and lastly the literal dimension (59%). All of these studies are in contrast to those by Marzuca (2004) and J. García (2009), which both found very positive results in all reading dimensions.

The results of this work reveal that there are differences between the two participant groups in all reading dimensions, with the monolingual group always attaining better results, despite their low reading levels. Although a similar degree of significance exists in the contrast of means

in all the dimensions, it is noteworthy that these differences are more pronounced, having a medium effect in literal comprehension and in information reorganization and less in critical and inferential reading, levels with significant statistical differences but of weak effect.

Those students whose first language was Berber have greater difficulty in a reading type that demands greater depth and skill of thought –for example, when faced with the decision of which of several possibilities states the purpose of a text, they tend to choose those options that refer to purpose in general, without considering the context of the text.

They also have problems ranking the information of a text, and they fail in tasks that require them to take into account information that is distributed throughout the text because they lack the sufficient capacity to make inferences in the reading. Kendeou *et ál.* (2014) show the difficulty presented by this type of reading comprehension. Furthermore, Parodi (2005) and Aguirre *et ál.* (2008) proved that the cultural and ideological conditioning of the reader could hinder inference in reading in a language other than the first. This may be the case with students of Berber origin, whose culture is very different to that reflected in the texts they work with –hence some are adapted– even though these students, given their academic level and their contact with other cultures in the city, should not have so many difficulties in these aspects.

Likewise, they struggle with the task of searching the text for information that fulfils various requirements or to connect their background knowledge to interpret the textual information. They therefore also have problems making critical judgements on the text content using their knowledge of life. These difficulties affect the interpretation of the textual typology they are working on.

Outside of Spain, also in diglossic contexts, studies can be found that show significant differences in pre-reading and psycholinguistic abilities between primary-school students who are monolingual in Spanish and incipient bilingual in Quechua and Spanish, in favour of the former. However, there were no such differences when it came to the actual reading processes (Canales *et ál.*, 2014). In another Peruvian diglossic context, last-year primary students did not show significant differences in reading processes between advanced bilinguals and monolinguals, although they did in the rates of accuracy and reading speed (Medina & Aparicio, 2014).

The Relationship between Text Types and Reading Comprehension

After the analysis according to the textual modality employed, it is established how there is hardly any difference between the comprehension of the literary, expository and interpretative texts for the participants as a whole. In the last two text types the results were slightly worse. Nevertheless, the global results are not what one would wish for in Year 6 students, only 30% of these students understand the explicit information of the texts, though in their most literal and explicit aspects, which do not require complex background knowledge, as can be the case for expository texts. Along the same lines as these global results are the works of Stein and Trabasso (1981), Saenz and Fuchs (2002), and Montanero (2004).

As has already been mentioned, the comprehension of an expository text presents more difficulties than the narrative (literary) text (Borda, 2000). As can be seen in the results, the bilingual group give even fewer correct answers than the rest of the students in all types of texts, although in the literary texts their comprehension improves without attaining a score desirable for their academic level. The highest differences in the means of the groups are in the literary texts and the lowest are in the expository texts. Nevertheless, they are still of weak effect.

The results mentioned lead to observing significant differences in favour of the monolingual group in the factors analysed, linked to reading comprehension (comprehension processes and textual typology). However, it is true that, just as has been indicated by González (1983) and Medina and Aparicio (2014) in their studies, these differences could be explained by the fact of including incipient bilingual students, who present greater interferences of the L1 on the L2. Moreover, in the case of this study, these interferences occur at different language levels that can affect these students' reading comprehension (Rico-Martín, 2004).

Conclusion

In this study we have found that reading comprehension one cannot transfer from the first language in all cases. The elements of textuality are unique to each language and it is impossible to extrapolate them if the interlinguistic divergences are too great.

The analysis carried out has produced empirical data on the reading comprehension level of the Year 6 bilingual and monolingual students in Melilla. In relation to the test results and the objectives set out at the beginning, we conclude the following:

- 1st objective, *to find out and contrast the reading comprehension level of the monolingual and bilingual groups*. The performance of the Year 6 students in general is below what is expected for their stage in 69.9% of students, but the degree of comprehension is lower for the Berber-Spanish bilinguals, the differences being very significant according to group.
- 2nd objective, *to distinguish the levels of every reading dimension in both groups*. According to the global results, more than half the students have problems in the literal dimension, but they are worse in the inferential and critical dimensions. If this is worrying, even more so is the degree of comprehension that enables the reorganization of read text, as the inability of 69% of students in this skill was detected. When comparing both groups (monolingual and bilingual) in all the reading dimensions, the monolingual Spanish students perform better than the Berber-Spanish bilinguals, the differences being very significant, although in some cases (literal comprehension and information reorganization) they are of moderate and in others (inferential and critical comprehension) weak effect size.
- 3rd objective, *to check the comprehension level of the students in the different text types*. Although we confirm that there are no significant differences in the low comprehension of the students in general in the typology that was worked with, when done by groups, the monolingual students continue to perform better in the three text types analysed: literary, expository and discontinuous (graphics and data tables).

Related to these differences between the groups, and the disadvantageous position of the bilingual, it must be noted that in this geographical setting of Melilla, a significant sector of the population needs two languages for daily life. In usual situations, having a stimulating input regarding the different communicative skills in both languages would be highly beneficial; but this is very difficult when they are so divergent that the L1 has no graphic or written representation known to the students

and, even if there were, the writing system is very different to the Spanish they learn in the classroom. With a situation of submersion in the Spanish language and as the Berber population acquires more education, the use of their L1 becomes more and more restricted to the family environment, meaning that in many cases this is subtractive bilingualism.

Moreover, when there are social situations that mean that this bilingualism is not developed as it should be, it makes an action plan necessary in the form of psycho-educational intervention programmes based on the bilingual condition to work on the cognitive development and Spanish-L2 learning processes of these students, as the language of teaching.

To this end, the Spanish Ministry of Education in Melilla, concerned about the city's excessive school-dropout rates, is conducting a series of programmes (Linguistic Immersion Programme, Educational Support Programme and School Support Programme for districts IV and V¹). Mohamedi-Amaruch (2018) details all of these actions, both current and those undertaken previously. The ALEHOP project (Molina, 2015) must also be mentioned, which works with the youngest students on oral expression, the basic skill before tackling literacy skills, along with reading comprehension in children with a non-Spanish L1. All of this is added to a programme of remedial education that is carried out in all schools to develop the linguistic communicative competences of students with a low level of Spanish. Thus it is hoped to eliminate the disadvantages of this bilingual group.

References

- Acquarone, R. (2004). La comprensión lectora. In J. Sánchez, & I. Santos (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 943-967). Madrid: SGEL.
- Aguirre, C., Villalba, F., Hernández, M.T., & Najt, M. (2008). *Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y*

¹ These districts, with a population of Berber origin, are the most disadvantaged of the city.

- la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes* (Dosieres Segunda lengua e Inmigración, 1). Retrieved from <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>
- Baker, C. (2014). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Barrett, T.C. (1968). Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension. In H.M. Robinson (Ed.), *Innovation and Change in Reading Instruction* (pp. 17-23). Chicago: University of Chicago Press.
- Bialystok, E. (2013). The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. In T.K. Bhatia, & W.C. Ritchie (Ed.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 624-648). Oxford, UK: Blackwell.
- Borda, M.I. (2000). Estrategias de comprensión lectora en los talleres de lectura de los cuentos infantiles. *Lenguaje y textos*, 15, 51-59.
- Canales, R., Velarde, E., Meléndez, M., & Lingán, S. (2014). Diferencias en habilidades psicolingüísticas y lectura en niños bilingües quechua-castellano y monolingües castellano de primer grado. *Theorema*, 1(1), 99-110.
- Carreño, M. (Ed.) (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Consejo Escolar del Estado [State School Council] (2016). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cummins, J. (1978). Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority-language Groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395-416.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and some other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Escurre, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, 6, 99-134. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110006>

- Eurydice (2011). *Teaching Reading in Europe: Context, Policies and Practices*. Brussels: Eurydice-European Commission.
- García, J. (2009). *Importancia de la comprensión de textos en los estudiantes* (Doctoral Dissertation). University of Santiago de Compostela, Spain.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Godoy, M.J. (2013). *El lenguaje y la socialización del alumnado inmigrante como facilitadores del proceso de aprendizaje. Estudio psicométrico y curricular* (Doctoral Dissertation). University of Extremadura, Spain. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10662/376>
- Goldman, S.R., McCarthy, K.S., & Burkett, C. (2015). Interpretive Inferences in Literature. In E.J. O'Brien, A.E. Cook, & R.F. Lorch (Ed.), *Inferences during Reading* (pp. 386-415). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- González, R. (1983). Problemas psicológicos en la comunicación lingüística en el Perú. *Revista de Psicología*, 1(1), 53-60.
- Herrera, L., & Defior, S. (2005). Procesamiento fonológico en niños con lengua materna española y *tamazight*. In J.M. Oros, J. Anderson, & J. Varela (Ed.), *La enseñanza de las lenguas en una Europa multicultural* (pp. 311-322). Santiago de Compostela: University of Santiago de Compostela.
- Herrera, L., Defior, S., Serrano, F., & Jiménez-Fernández, G. (2009). Influencia de la procedencia cultural (europea vs. amazight) en las habilidades de procesamiento fonológico, de vocabulario y de lectura de letras. *Publicaciones, Facultad de Educación y Humanidades de Melilla*, 39, 43-60.
- Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Huguet, Á., Navarro, J.L., & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375.
- IE (Instituto de Evaluación [Institute of Evaluation]) (2010a). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos de la OCDE (Informe español)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- IE (Instituto de Evaluación [Institute of Evaluation]) (2010b). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso (Informe de resultados)*. Madrid: Ministerio de Educación.

- INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [National Institute of Educational Assessment]) (2012). *Ítems liberados. Evaluación de Educación Primaria. Versión 1.0*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Retrieved from <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:3e26c9ab-8084-4d34-99dd-890f726f55b2/itemsliberadoseducacionprimaria.pdf>
- Kato, M. (1999). *O aprendizado da leitura. Texto e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practices*, 29(1), 10-16.
- Kintsch, W. (2003). *Comprehension: a Paradigm for Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kleiman, A. (2004). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas. São Paulo: Pontes.
- Klett, E. (2005). La relación lengua materna/lengua extranjera: aspectos didácticos y psicolingüísticos. In E. Klett (Ed.), *Didáctica de las Lenguas Extranjeras: Una agenda actual* (pp. 51-69). Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Koda, K. (2008). Impacts of Prior Literacy Experience on Second-Language Learning to Read. In K. Koda, & A.M. Zehler (Ed.), *Learning to Read across Languages: Cross-Linguistic Relationships in First- and Second-Language Literacy Development* (pp. 68-96). New York: Routledge.
- Lago, C., Moreno, J., & Domínguez, M. (2007). *Adaptación al contexto chiapaneco-indígena del manual de la evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1.º-6.º de Primaria). San Cristóbal de las Casas, México. Retrieved from <http://filosofiaparaninos.org/prueba-de-comprension-lectora-en-chiapas/>
- Martín-Pastor, E. (2012). *Inclusión del alumnado inmigrante: evaluación de su comprensión lectora* (Doctoral Dissertation). University of Salamanca, Spain. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10366/121450>
- Marzuca, R. (2004). *El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida y su efecto sobre la comprensión lectora* (Doctoral Dissertation). University of Chile, Chile. Retrieved from <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/105945>
- Medina, G.J., & Aparicio, P.M. (2014). Procesamiento lector en niños bilingües avanzados quechua-castellano y monolingües castellano circunscrito en dos provincias del Departamento de Ayacucho

- (Huamanga y Vilcashuamán) (Master Dissertation). Pontifical Catholic University of Perú, Perú. Retrieved from <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5763>
- Mohamedi-Amaruch, A. (2018). *La comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de la Educación Primaria*. Melilla: UNESCO-C.A.M.
- Molina, E. (2015). La mejora de la competencia en comunicación lingüística: "ALEHOP" y la experiencia en un contexto desfavorecido. *Participación educativa*, 4(6), 91-95.
- Montanero, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de Educación*, 335, 415-428.
- Olmos, M.C. (2009). Aprender juntos entre alumnado con lenguas maternas de origen diferente pero de igual nacionalidad. *Revista Educativa Inclusiva*, 2(2), 41-50.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pérez-Zorrilla, M.J. (2002). *Evaluación de la Educación primaria: sexto curso. Centros de Ceuta y Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Rico-Martín, A.M. (2004). Las hipótesis del análisis contrastivo y de la identidad referidas a errores en la adquisición del español-L2 de alumnos de origen mazigio. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades*, 34, 177-194.
- Saenz, L.M., & Fuchs, L. (2002). Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities: Expository versus Narrative Text. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31-41.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12, 45-72. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109904>
- Sandoval, P.R., Frit, M., Maldonado, A.C., & Rodríguez-Alveal, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educar em Revista, special number 2*, 73-102.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. Retrieved from http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=rie59
- Specht, L.B. (2010). *Comprensión de lectura de texto en español por aprendices brasileños* (Master Dissertation). Federal University of

Paraná, Brasil. Retrieved from <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/25884/Disertacao%20LUIZA%20BARBARA%20SPECHT.pdf?sequence=1>

- Stein, N.L., & Trabasso, T. (1981). What's in a Story: An Approach to Comprehension and Instruction. In R. Glaser (Ed.), *Advances in the Psychology of Instruction* (Vol. 2, pp. 213-267). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive Processes in Discourse Comprehension: Passive Processes, Reader-Initiated Processes, and Evolving Mental Representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372. doi: 10.1080/0163853X.2017.1306677
- Vázquez, M.E. (2006). *El nivel de comprensión lectora en sexto grado de Primaria* (Master Dissertation). National Pedagogic University, México. Retrieved from <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/tesis/handle/123456789/5899>

Dirección de contacto: Ana M. Rico-Martín, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. E-mail: amrico@ugr.es