

## La comprensión lectora: algunas reflexiones sobre su evaluación<sup>1</sup>

Laura Giussani  
Isabel Otañi\*

### Introducción

El 4 de febrero de 1994 se inició en nuestro país una controvertida polémica en torno a los resultados de la evaluación llevada a cabo por el Ministerio de Cultura y Educación en noviembre del año anterior... **un aplazo a 19.400 alumnos** anunciaba el diario **La Nación** de Buenos Aires para expresar los **pobres conocimientos de matemática y lengua** que manifestaron los estudiantes primarios y secundarios<sup>2</sup>. La reacción social se constituyó inmediatamente en una intensa discusión en la calle y en los medios: ¿está en crisis la escuela?, ¿qué realidad reflejan los resultados de la evaluación llevada a cabo?, ¿qué se pretendió evaluar?, ¿se evaluó realmente lo que se pretendió?

Para nuestro propósito en este trabajo, sin embargo, resulta más adecuado restringir esta polémica sólo al último aspecto y en relación con la **evaluación de la comprensión lectora** y con el **tipo de evaluación**, en este caso, ítems de elección múltiple o *multiple-choice*. Desde esta delimitación, la discusión gira en torno a la descalificación de estos ítems como, medios adecuados para evaluar la comprensión lectora.

Justificamos esta descalificación apoyándonos tanto en los datos obtenidos en nuestro estudio como también en investigaciones anteriores realizadas en el campo de la psicolingüística, fundamentalmente por Sanford y Garrod, Bransford y Johnson y Valle Arroyo<sup>3</sup>.

Nuestra postura se basa en la concepción del lector como un sujeto que no se limita a recibir pasivamente el *input* como si en él estuviera dado ya el significado, sino que, de alguna manera, construye ese significado a partir de

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue presentado en las Primeras Jornadas **De la Teoría Lingüística a la Enseñanza del Español**, organizadas por el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en junio de 1994.

\* Laura Giussani es licenciada en Letras y docente de la Cátedra de Psicolingüística de la Universidad de Buenos Aires. Isabel Otañi es docente de la Cátedra de Lingüística e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

<sup>2</sup> Los datos relativos a las condiciones y resultados de la evaluación nacional citados en este trabajo fueron obtenidos de *La Nación*, Buenos Aires, 42-1994, pp. 1 y 9.

<sup>3</sup> Los trabajos de Bransford y Johnson (1990) y de Valle Arroyo (1984) se centran en demostrar cómo la información proveniente del material escrito es organizada, anticipada y reconstruida a partir de los esquemas de conocimiento que posee cada sujeto y de su activación durante el proceso de comprensión; difieren en cuanto al papel que juega el título de un texto en ese proceso. Para los primeros, el título pospuesto a un texto no juega papel alguno, posición discutida por Valle Arroyo.

El trabajo de Sanford y Garrod (1990) demuestra que, tan pronto como recibe un dato significativo del texto, el sujeto activa un escenario que le permite interpretar la información que le va llegando y cuya representación va más allá de lo que dice el texto, y además le permite resolver automáticamente cualquier referencia a un elemento de ese escenario.

la interacción de la información textual con el conocimiento previo que ya posee. Si partimos, como se desprende de lo anterior, de concebir la comprensión lectora como el resultado de la integración del conocimiento previo y la información proveniente del material escrito, no es posible hablar de un producto, semántico idéntico para todos los lectores. Ahora bien, ¿es posible dar cuenta de esta diversidad por medio de evaluaciones basadas en ítems de elección múltiple? Por otro lado, si no interesara dar cuenta de esta diversidad, ¿se estaría dando cuenta de la comprensión lectora entendida como procesamiento de información o se estaría dando cuenta de otra cosa?

## Ejes de análisis

Dos son los interrogantes de los que partimos para comenzar a delinear los ejes en torno a los cuales encaminar la discusión. El primero, centrado en el sujeto evaluado; el segundo, en la evaluación misma, ya sea en cuanto a su confección o bien al tipo de evaluación como medio válido para medir o comprobar la comprensión lectora.

### *El sujeto evaluado*

Examinemos primeramente la discusión centrada en el sujeto de la evaluación. Este problema puede ser pensado en dos sentidos: por un lado, como instancia absoluta y entonces afirmaríamos que el 69,36% de la población estudiantil, según los resultados de la evaluación nacional, no comprende lo que lee; esta afirmación nos llevaría a suponer la existencia de falencias cognitivas en el procesamiento de información en más del 50% de los estudiantes secundarios.

Por otro lado, podemos pensar el problema como instancia relativa y entonces afirmar que más del 50% de la población estudiantil tiene dificultades en la comprensión lectora en relación con ciertos materiales de lectura, pero, no con otros; en relación con ciertas prácticas de lectura, pero no con otras; en relación con ciertos lugares de lectura, pero no con otros; y, finalmente, en relación con ciertas modalidades de evaluación lectora, pero no con otras. Esta segunda afirmación anula la posibilidad de hablar de una dificultad real en el procesamiento de información de los sujetos.

Ambas alternativas son mutuamente excluyentes; es decir, si el sujeto manifiesta problemas reales en el procesamiento de la información que proviene del material escrito, tal dificultad debe, necesariamente, ser extensiva a todo tipo de material escrito. Sin embargo, nuestra práctica docente, como también otras experiencias aisladas<sup>4</sup>, demuestran lo contrario: los adolescentes son capaces de construir un espacio para la **reflexión sobre y la problematización** de material escrito diverso: historietas, revistas rockeras, grafitis, diarios íntimos, letras de canciones... Tal vez, algunos cuestionen el valor de la cultura adolescente y la legitimidad de sus lecturas.

---

<sup>4</sup>Nos referimos a las experiencias llevadas a cabo por una de las autoras del presente trabajo, Laura Giussani, junto con la Profesora en Letras Andrea Cordobés en talleres de escritura, como también a las del Profesor y Licenciado en Letras Gustavo Bombini en el Colegio Nacional de San Miguel.

Pero, aun así, no se puede hablar de fallas cognitivas en el procesamiento de la información, sino que más bien se trata de la generación de productos semánticos que difieren de un modelo preestablecido, y cuya validación es, en todo caso, histórica, política, social; pero no cognitiva.

Números y estudiantes se conjugan así en una figura contradictoria que introduce otra contradicción: **se evaluó la comprensión lectora sin evaluarla**. Esta afirmación nos remite al segundo eje de nuestra discusión: la evaluación misma.

### *La evaluación*

Su análisis se orienta en dos sentidos: a) revisar el diseño de la evaluación, en cuanto a si la formulación de los ítems de elección múltiple es correcta o no<sup>5</sup>; b) revisar los ítems de selección mismos para determinar si constituyen o no un instrumento válido para evaluar la comprensión lectora. En este caso, la aceptación de la primera alternativa no invalida necesariamente la segunda, y viceversa. Sin embargo, y en una aproximación inicial, para nuestro propósito sólo bastaría demostrar el segundo punto; pero la presencia de determinados "errores" en su confección nos interesa porque da cuenta del marco teórico que subyace a nuestra crítica, esto es: **el producto final de la comprensión va más allá de la información dada en el material escrito, y resulta de la integración de esa información con el conocimiento general y específico del sujeto, con su estado cognoscitivo, con los marcos<sup>6</sup> estructurados generales que posee por ser miembro de una comunidad socio-cultural e histórica determinada.**

### *La evaluación de multiple-choice*

Revisemos primeramente cómo se estructura una evaluación de la comprensión lectora formulada en términos de ítems de elección múltiple. En este sentido, tomamos la evaluación nacional como representativa de muchas otras evaluaciones de este tipo. Observamos que la misma se organiza a partir de cuatro textos y una o más consignas, cada una con cuatro opciones, en torno a los mismos. En total son doce consignas que apuntan a:

- determinar el significado de alguna palabra, el cual debe establecerse en función del contexto lingüístico;
- reconocer la presencia o no en el texto de determinados conceptos, formulados de distintas formas;
- señalar el mejor resumen o el título adecuado;
- reconocer el significado de alguna metáfora;
- señalar el orden adecuado de una secuencia de oraciones para construir un texto con sentido;

---

<sup>5</sup>Sobre los criterios a seguir para una confección adecuada de este tipo de evaluación puede consultarse algo en Jacobs y Chase (1992: 51-82) y en el capítulo 3 de Ketele (1984).

<sup>6</sup>El marco es definido por Van Dijk (1991:41) como un "manejo" estructurado de conocimientos convencionales, cuyas proposiciones es necesario actualizar para establecer las relaciones entre las proposiciones de un texto. Esta noción de marco es coincidente con la de escenario de Sanford y Garrod (1990).

- reconocer el ejemplo que representa mejor un concepto determinado desarrollado por un texto.

### **Supuestos que subyacen a una evaluación de la comprensión lectora basada en ítems de elección múltiple**

La explicitación de tales supuestos puede ser abordada desde dos perspectivas: la del evaluador y la del evaluado.

Con respecto al primero, este tipo de pruebas buscan neutralizar al evaluador como sujeto problematizador y reflexivo asegurando así la igualdad de condiciones para todos los evaluados. La objetividad se logra, por un lado, porque las respuestas son correctas o incorrectas y no hay posibilidad de respuestas que escapen a estas dos opciones; por otro lado, porque al afirmar que hay una única respuesta para cada consigna se está afirmando que cada texto porta un único significado. El borrado del evaluador es a tal punto categórico que ni siquiera es necesario para computar los resultados; en este sentido, puede perfectamente ser sustituido por una máquina o por cualquier otra persona, aun cuando no sea un profesional; basta con que sepa superponer una plantilla a la hoja de respuestas y sumar los aciertos. Este procedimiento mecánico nos habla de otra ventaja: permite gran rapidez en la corrección.

El borrado del evaluador como sujeto reflexivo conlleva otra operación de borrado: la del **evaluado** como sujeto también capaz de problematizar y reflexionar sobre el texto. Dar lugar a este sujeto implicaría abrir las puertas a una multiplicidad de lecturas que no sería fácil de sistematizar. Entonces, para asegurar el control, y por ende la eficacia, la consigna parece ser homogeneizar, anular todo indicio de diferenciación.

Sin embargo, las restricciones no pueden evitar un filtramiento: la del evaluador como sujeto que confecciona la evaluación, que decide qué texto incorporar y cuál no y cuál es la lectura válida del mismo. En esta operación, tal sujeto se constituye en el profesional capacitado para determinar cuál es ese significado.

Ahora bien, si aceptáramos que cada texto porta un único significado y que sólo los profesionales, como sujetos capacitados, pueden determinar cuál es, entonces la evaluación de la comprensión lectora de esos profesionales por medio de ítems de elección múltiple daría como resultado las mismas selecciones para cada consigna en un cien por ciento. Para verificar esta suposición –suposición que subyace al tipo de evaluación en cuestión– llevamos a cabo tal evaluación.

### **Trabajo de verificación**

La tarea llevada a cabo consistió en la transcripción de los doce ítems sobre comprensión lectora incluidos en la evaluación nacional de los estudiantes secundarios. Tomamos dos poblaciones: una, compuesta por 20 estudiantes secundarios del último año de una escuela de Capital Federal; el evaluador, en este caso, fue su propio profesor de Lengua. La otra población estuvo

compuesta por 20 universitarios graduados, algunos con varios años de ejercicio profesional, entre los cuales el 50% son licenciados en Letras. La elección de estas dos poblaciones estuvo orientada por la neutralización de dos variables: todos conocían el diseño de evaluación basado en ítems de elección múltiple y ningún sujeto fue evaluado por una persona a la que no conocían.

Diez sujetos de cada grupo recibieron la evaluación tal como fue descrita; los otros 10 de cada grupo recibieron la misma evaluación, pero con una modificación: para cada consigna se agregó un espacio destinado a realizar observaciones que consideraran pertinentes o necesarias. El objetivo perseguido a través del agregado o no de este espacio fue el de recolectar apreciaciones de los sujetos evaluados que nos permitieran establecer con mayor precisión en qué medida sus respuestas eran "incorrectas".

## **Descripción y análisis de los resultados obtenidos**

### *Interacción entre los datos del estímulo y el marco de conocimiento*

Analicemos primeramente algunos ejemplos que permiten especificar qué queremos decir cuando afirmamos que en la confección de la evaluación se filtra el evaluador como sujeto crítico y reflexivo, cuyas lecturas resultan de la interacción inevitable de la información contenida en el material escrito y la información que ya posee, anulando así la pretendida objetividad de los ítems de elección múltiple. Comencemos con el conjunto de consignas que preguntan por el significado de una palabra en el texto. Con respecto a ellas, la diversidad de elecciones entre los encuestados revela que el problema radica en que más de una opción podría ser correcta. Así por ejemplo, para determinar el significado, de la palabra *teje* en *La humanidad teje su historia trenzando juntas en presente las exigencias del pasado y las esperanzas del porvenir*, se dieron las siguientes opciones: *entrelaza hilos; intriga; enreda; trama*. Una de las razones del disenso entre los evaluados es que tanto la primera opción como la última son válidas según se las use en un sentido metafórico o no, de acuerdo con lo expresado, en el espacio abierto a las observaciones por muchos de los encuestados universitarios y ¡dos de los estudiantes secundarios! Otros encuestados optaron por rechazar las cuatro opciones propuestas (rechazo permitido por el espacio destinado a observaciones) y algunos de ellos propusieron otro significado para la palabra en cuestión, tales como, *construye, crea, forma, arma*. Otros, si bien se decidieron por una, necesitaron aclarar en qué sentido optaron por ella; así, frente a la elección de *trama*, un evaluado agregó: *en el sentido de que entreteje el pasado con el futuro*.

Parece que estas opciones provocaron una gran conmoción entre los sujetos evaluados. ¿Habría previsto esto el evaluador o consideró que una "correcta interpretación" del texto definiría la elección por una única opción? ¿Cuál? Si el evaluador hubiese considerado que *entrelaza hilos* y *trama* son equivalentes no las habría incluido en el mismo paquete de opciones. Si hubiese considerado que ninguna era válida, habría organizado otro paquete de opciones. ¿Es posible aceptar que el diseño en las respuestas de los profesionales habla de problemas de comprensión en muchos o en todos ellos, o en el evaluador? ¿O que más bien habla de un producto semántico que no

puede ser nunca idéntico dado que el mismo depende del complejo de informaciones propio de cada sujeto?

Vayamos ahora a otro ejemplo ilustrativo de esta misma cuestión. Uno de los textos se conforma por 14 oraciones distribuidas en 8 párrafos. En todas ellas aparece la palabra *historia*; textualmente: *la palabra historia quiere decir..., la historia es... la historia surge cuando... el hombre hace la historia— sólo la lectura de la historia nos permitirá... la humanidad teje su historia...* Parecería válido aceptar que el tema central es una concepción de la historia. Sin embargo una de las preguntas se formula en los siguientes términos: *¿Cuál de las siguientes afirmaciones no se contradice con el planteo del texto sobre la **cultura**?* (la negrita es nuestra). En el texto, la palabra cultura aparece sólo una vez, en una subordinada: *Sólo la lectura de la historia nos permitirá comprender que la cultura humana es un proceso y no la suma de hechos inconexos.* ¿Se trata de un error en la confección o da cuenta más bien de cómo el conocimiento previo determina que cada lector encuentre pertinentes diferentes aspectos de un mismo texto? Si aceptamos que se trata de un error, deberemos aceptar que la evaluación está plagada de ellos. En cuanto a las respuestas de los evaluados, las mismas se caracterizan, como en el ejemplo anterior, por el disenso, el cual nos habla nuevamente de productos semánticos no idénticos.

Analicemos otro ejemplo de un supuesto error. Una de las consignas propone ordenar 5 oraciones para construir un texto que tenga sentido. Con respecto a los encuestados: más del 50% no opta por ninguna de ellas y proponen otros órdenes posibles, algunos coincidentes con el nuestro, otros no; tampoco hay coincidencia entre aquellos que optaron por una de las opciones propuestas. Nuevamente el caos entre los encuestados.

Podríamos señalar más ¿errores? de este tipo; pero las limitaciones de espacio no nos lo permiten. Sin embargo, creemos que son suficientes para postularlos no como “errores” sino como verdaderas filtraciones del evaluador como sujeto problematizador y reflexivo que elige los textos, decidiendo cuáles entran y cuáles no; que formula las consignas señalando así cuáles son los puntos importantes del texto y, por exclusión, cuáles son los detalles; que incluye entre las opciones sólo una respuesta como válida, determinando con ello, de antemano, cuál es la única interpretación posible para este texto, para aquel concepto. Su estado cognoscitivo, esto es: sus intereses, deseos, normas, objetivos y valores determinan la clase de información que selecciona, acentúa, ignora, transforma, etc. en un momento determinado. Lo mismo sucede con el sujeto evaluado<sup>7</sup>.

En cuanto a los resultados obtenidos en nuestra experiencia, estos revelan la falta de unicidad en las elecciones tanto de los estudiantes secundarios como de los universitarios evaluados. En ambos grupos se manifestó un aumento significativo de la heterogeneidad en las respuestas de

---

<sup>7</sup>Como afirma van Dijk (1991) el estado cognoscitivo es específico para cada contexto particular. En otro momento o para otro discurso el lector tendrá otras creencias, objetivos, deseos, actitudes, y por lo tanto su estado cognoscitivo será distinto. La manera en que se modifique la información lingüística en función de ese estado determinará la asignación de temas parcialmente diferentes y distintos grados de pertinencia a los detalles del texto.

las evaluaciones que incluyen un espacio para realizar observaciones. Pero, al mismo tiempo, las mismas no permiten aceptar que toda respuesta que no concuerde con la previamente establecida sea considerada necesariamente como una ausencia de comprensión.

Ahora bien, ¿cómo explicar la diversidad de respuestas entre los evaluados? La evaluación nacional la atribuye a problemas de comprensión lectora en los estudiantes, conclusión que llevaría a asumir que tampoco los profesionales capacitados comprenden lo que leen. Otra explicación posible, la que aquí proponemos, parte de aceptar que tal heterogeneidad pone de manifiesto que cada texto no porta un único significado. Esto supone que la tarea del lector frente al material escrito no consiste en develar, en descubrir **el** significado, sino en construir, de alguna manera, **un** significado.

"(...) aun cuando la descripción sea muy detallada y explícita y perfecta su articulación y estructura, el *input* lingüístico no es suficiente por sí mismo para que el fenómeno de la comprensión se produzca. Siempre es necesario un conocimiento previo que haga posible la identificación de los referentes [y la formación de] las inferencias que llevan de una proposición a la otra[...] El papel, pues, del lector, no es pasivo en absoluto como muchas veces se ha supuesto, sino tan activo como, el del propio escritor" (Valle Arroyo, 1984: 1164).

#### *La comprensión como proceso automático y obligatorio*

El bagaje de información propio de cada sujeto interactúa<sup>8</sup> con la información visual proveniente del material escrito dando lugar a productos semánticos no idénticos. Aunque, y de acuerdo con van Dijk (1991:88), las diferencias individuales permanecen dentro de ciertos límites de la interacción social; de otra manera, la comprensión mutua sería imposible.

Desde este marco, es posible explicar no sólo la diversidad de las respuestas dadas por los evaluados universitarios, sino también los supuestos "errores" del evaluador en el momento de confeccionar la evaluación, a los cuales entendemos como la integración con todo ese bagaje de información que, aunque lo pretendan, los ítems de elección múltiple no pueden controlar porque se trata de un proceso automático y obligatorio. Es **obligatorio** porque en el acto de lectura, la interacción entre la información proveniente del material escrito y la información que posee el lector no puede dejar de ocurrir, a menos que el sujeto sufra de alguna patología de la comprensión lectora. Es **automático** porque ocurre más allá de la voluntad del sujeto; es decir que el lector no puede elegir entre hacer uso o no de la información que ya posee<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup>Entre esa información, van Dijk (1991) distingue aquella que se refiere al contexto de comunicación, aquella que se refiere a otros discursos o episodios que tratan el mismo tema, información marginal procesada durante la comprensión del discurso (asociaciones, evaluaciones, etc.), los factores del estado cognoscitivo del sujeto durante la comprensión y, por último, el conocimiento general que el sujeto tiene de los hechos representados, es decir, los marcos.

<sup>9</sup>Sanford y Garrod (1990) demuestran esta automaticidad a partir de las interpretaciones que son asignadas por los sujetos a textos que requieren de ciertas inferencias; frente a los mismos, el lector usa su conocimiento previo automáticamente y esto se determina por el tiempo de lectura y por el hecho de que muchas veces accede a ese conocimiento en forma inapropiada,

Como hemos visto, este procesamiento automático y obligatorio involucra operaciones propias de todo proceso de comprensión lectora de las que los ítems de elección múltiple no pueden dar cuenta. Vayamos a nuevos ejemplos que ilustran esta afirmación.

Con respecto a la elección del mejor resumen, el principio de plausibilidad con el que deben regirse las opciones obliga a que todos los resúmenes contengan ideas presentes en el texto. Ahora bien, en esta medida, todos serían resúmenes válidos y la elección de uno u otro dependería nuevamente del tipo de construcción semántica, la cual depende a su vez del bagaje de información que tiene el sujeto en un momento dado. Si los sujetos tienen diferentes objetivos, intereses y conocimientos, producirán resúmenes parcialmente<sup>10</sup> diferentes y esto se reflejará en el tipo de elecciones que realicen. Sin embargo, una evaluación basada en ítems de elección múltiple, que supone una única respuesta correcta para cada consigna, no permite dar cuenta de estos aspectos y, por lo tanto, no da cuenta de la comprensión lectora.

### *Evaluación y sistema de creencias*

Una de las preguntas de la evaluación nacional pide identificar aquella idea, expresada por medio de una oración, que no se contradiga con el planteo del texto. El texto en cuestión presenta una concepción de la historia entendida como proceso, idea que se opone a la concepción intuitiva de historia que se forma un sujeto que ha pasado por nuestro sistema educativo, esto es: la historia como producto de las acciones de un individuo, la historia como la suma de hechos inconexos. Esta oposición daría lugar a lo que van Dijk (1991: 99) ha llamado disonancia cognoscitiva para referirse a este enfrentamiento de conceptos opuestos; tal disonancia tiene lugar ante información que amenace con causar cambios en nuestro sistema de creencias, opiniones o actitudes; en estos casos, agrega el autor, esa información será intencionalmente ignorada, justificada, transformada, etc. para poder mantener coherente nuestro sistema cognoscitivo. Ahora bien, ¿cómo da cuenta el evaluado, de estas acciones que opera sobre la información? Se trata de operaciones válidas y justificadas que expresan un proceso de comprensión activo y apropiado, pero que una evaluación basada en ítems de elección múltiple no permite expresar y, por lo tanto, no daría cuenta de la comprensión lectora.

## **Conclusiones**

Los distintos análisis llevados a cabo, en relación con el sujeto evaluado y con la evaluación misma, descartan la posibilidad de que una evaluación basada en ítems de elección múltiple midan realmente la comprensión lectora. Con respecto al sujeto evaluado, y de acuerdo con los resultados de la evaluación

---

ya que la formación de ciertas presuposiciones presentan, a veces, un inconveniente para la asignación de una interpretación al texto en cuestión.

<sup>10</sup> Decimos **parcialmente** porque el hecho de pertenecer a un grupo socio-histórico determinado establece los límites de las diferencias individuales asegurando así la comprensión mutua.

nacional, no es posible aceptar que el 69,36% de la población estudiantil no comprende lo que lee; primero, porque los adolescentes no parecen tener tales problemas en relación con otros materiales y prácticas de lectura ni con otras modalidades de evaluación lectora que permitan la posibilidad de reflexionar y problematizar un texto, que permitan justificar una respuesta dada o cuestionar una consigna determinada. Segundo, porque, y según los resultados de la evaluación tomada a universitarios, llevaría a aceptar que las mismas dificultades y en el mismo porcentaje existen en esos profesionales dada la falta de unicidad en sus elecciones

Esta diversidad en las respuestas cuestiona también el tipo de evaluación ya que los ítems de elección múltiple se basan en la suposición de que cada texto porta un único significado que el evaluador, como profesional, posee. Pero si esto fuera así la evaluación de los universitarios se resolvería por la elección del mismo ítem en cada consigna; sin embargo, éste no fue el resultado que obtuvimos en nuestra experiencia. No es posible hablar, por lo tanto, de un producto semántico idéntico para todos los lectores porque la comprensión del material escrito es el resultado de la integración automática y obligatoria de la información proveniente de ese material con el conocimiento previo, no visual<sup>11</sup>, que cada sujeto posee. Esta integración, además, anula la pretendida objetividad de estos ítems como así lo demuestran las filtraciones que se operan en la confección de la evaluación.

Si bien no es posible hablar, como ya dijimos, de un producto semántico idéntico para todos los lectores, en cambio sí es posible hablar de distintas aproximaciones a un texto; pero la validación de una lectura sobre otra no depende de la capacidad de comprensión misma, sino del ajuste a un modelo externo. Así, las evaluaciones que se basan en un ajuste estricto a lecturas fijadas de antemano no estarían dando cuenta de la comprensión lectora, entendida como procesamiento de información. En todo caso, darían cuenta de la competencia del sujeto en ciertos temas y materiales de lectura, de su capacidad para percibir cuáles son las interpretaciones legalizadas por el profesional capacitado en cada momento y lugar determinados, en cada práctica de lectura específica.

## Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (1991) **La trama de los textos**. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Bransford, J.D. y M.K. Johnson (1990) "Consideraciones sobre algunos problemas de la comprensión." En F. Valle y otros (eds.) **Lecturas en Psicolingüística**, Vol. 1. Madrid, Alianza, 229-264.
- van Dijk, Teun A. (1984) **Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso**. Madrid, Cátedra.
- van Dijk, Teun A. (1991) **Estructuras y funciones del discurso**. México, Siglo XXI (1ra. ed. en español: 1980).
- Jacobs, L.C. y C. Chase (1992) **Developing and Using Tests Effectively. A Guide for Faculty**. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Ketele, J. (1984) **Observar para educar. Observación y evaluaciones en la práctica educativa**. Madrid, Aprendizaje Visor.

---

<sup>11</sup> Frank Smith (1971) distingue entre información visual y no visual para referirse, con la primera, a la información proveniente del material escrito y, con la segunda, al bagaje de conocimiento previo que posee cada sujeto. La comprensión consiste en relacionar ambas.

- Reed, S.K. (1992) **Cognition. Theory and Applications**. California, Brooks/Cole Publishing Company (1ra. ed. 1982).
- Sanford, A.J y S.C. Garrod (1985) "Papel del conocimiento previo en las explicaciones psicológicas de la comprensión de textos." En F. Valle y otros (eds.) **Lecturas en Psicolingüística**, Vol. 1. Madrid, Alianza, 265-280.
- Smith, F. (1971) **Understanding Reading**. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Valle Arroyo, F. (1984) "Comprensión retrospectiva de textos." En **Revista de Psicología General y Aplicada**, 39, 1163-1183.