

Evaluación de la comprensión lectora

Mabel Condemarín G.*

Si se considera que la lectura constituye un proceso activo de reconstrucción del significado del lenguaje representado por símbolos gráficos (Brooks, 1970), el problema de la evaluación de la comprensión lectora debe plantearse como función del nivel de habilidad lectora del sujeto y su relación con el grado de complejidad del material impreso. En este interjuego el autor del texto o emisor del mensaje, selecciona un contenido, lo organiza y lo codifica utilizando palabras que se insertan en estructuras sintácticas y el lector o receptor decodifica el mensaje gracias a sus habilidades lectoras, su experiencia con el vocabulario, la sintaxis y los conceptos empleados por el autor.

Hay un intercambio de estrategias de lectura de "arriba hacia abajo" y de "abajo hacia arriba". "Un buen lector constantemente se forma hipótesis sobre los significados y propósitos y hace predicciones. Estas hipótesis y predicciones se relacionan con los modelos del texto que va desarrollando el lector mientras lee y se basan en sus esquemas, es decir, se basan en conjuntos de conocimientos estructurados relevantes al tópico del texto. Esta producción de hipótesis dirigida por los esquemas es un proceso de "arriba hacia abajo". El buen lector también usa datos específicos del texto para probar y modificar las hipótesis. Este uso de datos específicos del texto es un proceso de "abajo arriba" (Mac Ginitie, 1979).

Existe amplia evidencia que este "proceso de arriba hacia abajo" se desarrolla, en forma secuencial y en instancias diferentes a través de los años escolares. Su evaluación no es una instancia fácil dada las variaciones de la base comprensiva de cada ser humano: dos niños con diferentes dominios de los elementos fónicos, semánticos y sintácticos del lenguaje, variarán igualmente en su nivel de comprensión lectora.

Mirando el problema de la comprensión lectora desde ese punto de vista llevado a un extremo, puede considerarse que una evaluación objetiva de la comprensión es imposible dado el problema de las variaciones comprensivas de cada lector. Sin embargo, si partimos de la base de que la lectura es una modalidad de lenguaje, es decir un sistema simbólico compartido por un grupo social, tenemos que postular que "existen un conjunto de categorías intersubjetivas que son el medio de comunicación entre seres cuyas conciencias y cuyas comprensiones globales son distintas" (Alliende, F, 1980). Por otra parte, si el educador conoce ciertos parámetros del destinatario: edad cronológica, grado escolar, extracción socio-económica, etc., puede intentar evaluar la comprensión para adaptar su instrucción a los niveles de habilidad lectora y a las necesidades individuales y/o grupales de sus alumnos. El conocer los niveles de habilidad lectora de sus alumnos le permite al profesor seleccionar los materiales adecuados para que ellos sigan desarrollando y expandiendo sus intereses y su nivel de información, a través de la lectura.

* La profesora Mabel Condemarín G., especialista del Programa de Educación Especial de la Universidad Católica de Chile, es autora de numerosos trabajos sobre lecto-escritura.

Existirían entonces dos situaciones por las cuales los maestros necesitarían conocer los niveles de funcionamiento lector de sus alumnos: 1. Seleccionar los materiales de lectura para propósitos diferentes. 2. Determinar qué habilidades y destrezas específicas necesitan aprender. Todo esto con el fin de elaborar un buen programa, que les enseñe a los alumnos a utilizar la lectura como un instrumento para el aprendizaje, que desarrolle la apreciación de la literatura y que estimule intereses permanentes en la lectura, como fuente de información y recreación. Los maestros pueden evaluar el nivel lector de sus alumnos utilizando procedimientos informales y medidas con referencia a criterios, evaluaciones taxonómicas y tests estandarizados.

1. Procedimientos informales

Muy a menudo los maestros no poseen tests para evaluar la comprensión de sus alumnos por lo que requieren elaborar ellos mismos sus medios. Se sugieren tres modalidades:

Inventario de lectura informal (I.L.I.);

Análisis de los "miscues" (respuestas inesperadas a lo impreso);

Procedimientos de completación (cloze).

1.1. Inventario de lectura informal: Los inventarios de lectura informal pueden utilizarse para observar la lectura oral y silenciosa en diferentes grados de dificultad. El inventario (I.L.I.) consiste en una serie de selecciones graduadas empleadas para precisar qué nivel de material de lectura es más aconsejable para un niño determinado.

El profesor debe partir con una serie graduada de libros. Las selecciones elegidas tienen que ser representativas del nivel de lenguaje y vocabulario de ese programa de lectura. Es aconsejable partir con el comienzo de una narración. El profesor puede indicar el punto de partida y luego contar 25, 50, 100 y 200 palabras marcando en cada selección el número de palabras. Aproximadamente, a nivel de primer grado son suficientes 50 palabras, 100 para segundo grado y 200 para tercero.

Si los niños que van a ser evaluados son pocos, es aconsejable preparar dos o tres selecciones de dificultad comparable por cada libro y usarlas en forma rotativa. También puede utilizarse un test de reconocimiento de palabras para determinar el nivel lector por el cual partir. Para ello se seleccionan 10 a 20 palabras de cada texto de lectura y éstas pueden ser listadas o presentadas en tarjetas.

Es aconsejable tener una o más selecciones paralelas para evaluar la lectura silenciosa o como retest para obtener información adicional. Debe prepararse una introducción para cada selección y, también, alguna pregunta motivante (*Cuando yo tenía tu edad este cuento me gustaba mucho ...*); tienen que darse instrucciones si la lectura debe realizarse en forma oral o silenciosa y prepararse, por lo menos, unas cinco preguntas de comprensión literaria e inferencial. Las palabras empleadas en las preguntas deben ser claramente entendidas por los alumnos, hay que evitar las preguntas-trampas y la dificultad de las preguntas debe ser aproximada a la dificultad del texto. Es recomendable no emplear ilustraciones en las selecciones de lectura para

evitar que las respuestas de los alumnos estén basadas en las claves dadas por ellas. También es recomendable que los contenidos de la lectura no sean demasiado familiares al niño para estar seguros de que su respuesta corresponde a la información extraída de la lectura y no a sus informaciones previas.

Siguiendo a Harris y Sipay (1979) el profesor puede emitir uno de estos juicios:

1. El niño puede leer ese libro en forma independiente con fluidez, precisión y comprensión;
2. El niño puede leer ese libro con apoyo instruccional, o
3. El niño no está listo para leer el libro y muestra un patrón de frustración cuando trata de hacerlo. Para llegar a esas conclusiones pueden aplicarse los siguientes criterios:

Para la lectura independiente: La lectura a primera vista de la selección es medianamente fluida. Las equivocaciones son escasas y no hay más de 2 ó 3% de errores. El niño puede leer después de una equivocación sin sentirse bloqueado. Las partes más importantes del texto son recordadas espontánea y correctamente y también los detalles adicionales cuando se los pregunta. El niño siente que la selección es fácil.

Para el nivel instruccional: El total de los errores oscila entre 3 y 5%. La comprensión es generalmente correcta, pero el recuerdo espontáneo es incompleto; algunos detalles son olvidados o recordados incorrectamente. La lectura es medianamente fluida, pero se lentifica y llega a ser dubitativa cuando hay dificultades de reconocimiento o comprensión; aparecen algunas repeticiones y omisiones. El niño siente que la selección no es fácil, pero que puede manejarla.

El nivel de frustración: Este es el nivel más evidente en el patrón cualitativo de la lectura. Se pierde la fluidez y las dudas, repeticiones y lectura "palabra a palabra" son comunes. El niño muestra signos de tensión y "stress" en la respiración y da signos de incomodidad física. Comete errores no sólo ante las palabras desconocidas, sino también en palabras comunes. Si no se le ayuda, se bloquea; tiene problemas en continuar y, cuando se le permite detenerse, muestra señales de alivio. La comprensión generalmente es deficiente. La mayoría de los niños muestran signos de frustración cuando los errores de reconocimiento de palabras suben del 5%. Los errores específicos que se registran proporcionan material adicional para un análisis cualitativo de la lectura.

1.2. **Análisis de los "miscues":** El análisis de respuestas a lo impreso que no corresponden a lo esperado ("miscues") en la lectura oral está basado en las teorías y hallazgos experimentales de Kenneth y Yetta Goodman, quienes consideran que las "rupturas del sistema" que el niño comete al leer, en voz alta, constituyen ventanas para entender las destrezas psicolingüísticas que el niño pone en juego en el proceso de leer. Según Goodman (1980) "muestran el proceso en acción". A los autores no les gusta denominarlos "errores" por la carga emocional que conlleva la palabra.

La oración: "Ellos velan el prado desde el balcón". Puede ser leída por un niño así: "Ellos velan el pardo desde el blanco" y por otro: "Ellos miraban el prado desde el balcón".

En ambos casos los niños se equivocaron al leer, pero la calidad de los "miscues" es diferente. En el primer caso, la lectura del niño reproduce una réplica muy próxima a los datos gráficos, pero la oración no tiene sentido; en el segundo caso, el niño preserva el significado.

Hood (1978) hace notar algunas diferencias en la cualidad del "miscue" y los clasifica en "miscues buenos" y en "miscues no tan buenos". En el primer caso el lector ha acumulado gran cantidad de información acerca de las palabras. Este lector puede reconocer instantáneamente muchas palabras singulares impresas, y recordar simultáneamente muchos de los significados que ella puede representar. El usa las claves contextuales para predecir diferentes significados los cuales podrían estar contenidos en el próximo "bit" impreso y usa las claves impresas para decidir cuál significado puede ser el correcto. Este lector puede realmente focalizar su atención en el significado de la palabra e ignorar el nombre de la palabra, identificando así e integrando significados sin recordar las exactas palabras del autor. Cuando lee en voz alta, este lector puede sustituir palabras que significan lo mismo: **miedoso por temeroso**. Las palabras no esenciales pueden ser omitidas, por ejemplo, en vez de leer: "todo lo que él había dicho", leer: "todo lo que él dijo". Las palabras pueden ser insertadas. Por ejemplo, leer: "la pequeña vieja dama" por la "vieja dama". Las palabras del texto pueden ser leídas correctamente pero alterando el orden: "ella puso la mesa" por "puso ella la mesa". Todos estos ejemplos son "buenos miscues" porque ellos representan el mismo significado dado por las palabras en el texto, el sentido se ha conservado.

En el caso de los "miscues no-tan-buenos" se supone que un lector no puede reconocer una palabra a primera vista, predecirla del contexto o sonorizarla. El lector A puede tratar de sonorizarla y pronunciarla ya sea como una palabra real pero que no tiene nada que ver con el contexto o como una palabra sin sentido. En cualquiera de los dos ejemplos, el lector no ha tomado en cuenta el significado y esos "miscues" no son buenos. Estos "miscues" no deseables pueden ser referidos, respectivamente, como una sustitución que no es contextualmente apropiada, como una palabra sin sentido o bien como una falta de respuesta. El lector B puede poner más atención al contexto y adivinar una palabra que tenga sentido aunque ella no se parezca a la palabra del texto. Este error de sustitución es mejor que la sustitución del lector A porque apunta más al significado, pero todavía no es muy bueno. Supongamos que ese error "calza" con el contexto precedente, pero no tiene sentido cuando se lee el resto de la oración. Este no es un buen error, y si fuera posible el lector podría autocorregirse.

El lector C podría dar una ojeada rápida a los contextos precedentes y siguientes antes de adivinar una palabra desconocida. Si la palabra "calza" con la tendencia total, la sustitución del lector C es mejor que los errores hechos por el lector A y por el lector B. Pero qué sucede si el significado de la frase dada por el lector C es diferente del significado que el autor tenía en mente.

Es fácil apreciar por qué los lectores A, B y C han cometido errores. Ellos pueden haber puesto poca o excesiva atención al contexto o saben muy poco o desestiman el uso de lo impreso.

Básicamente, el analizador de los "miscues" tiene que determinar (Harris & Sipay, 1979) si: 1) reflejan una forma dialectal o un impedimento de lenguaje por parte del niño; 2) si cambian el significado intentado por el autor; 3) si son aceptables desde un punto de vista semántico; 4) si son gramaticalmente aceptables; 5) si se asemejan a la respuesta esperada desde el punto de vista de la forma; 6) si son sonorizados de acuerdo con la respuesta esperada; 7) si son correctos.

Las principales críticas frente a la aplicación del análisis de los "miscues" apuntan que su aplicación es demasiado consumidora de tiempo para el profesor; que el sistema de clasificación es demasiado complejo y que las categorías se superponen; que los criterios de clasificación difieren de un examinador a otro por lo cual su confiabilidad sería cuestionable y, por último, que sólo proporciona información relativa a la lectura oral de un sujeto, la cual constituiría un enfoque parcial como para proporcionar un modelo de la conducta psicolingüística del sujeto.

Sin embargo, los trabajos de Kenneth, Yetta Goodman y otros, están en etapas de investigación y sus aportes no pueden ser desestimados tanto para el educador como para el investigador.

El aporte más importante del análisis de los "miscues" es que permite sensibilizar a los maestros sobre las variaciones en la calidad de las equivocaciones de sus alumnos. Los alumnos revelarán niveles de habilidad y necesidades de instrucción lectora diferentes según si sus "miscues" indican que están empleando estrategias maduras de lectura o si ellos están prestando atención al leer sólo a la relación "letra-sonido". Desde el punto de vista de la evaluación, los educadores pueden categorizar a los lectores sobre las bases de las estrategias utilizadas en la lectura oral e indicar diferentes aproximaciones para desarrollar sus habilidades, este análisis proporciona una interpretación cualitativa de la lectura que complementa el enfoque cuantitativo dado por un simple inventario. Por ejemplo, si la mayoría de los "miscues" son gramaticalmente aceptables pero cambian el significado intentado por el autor, las lecciones del profesor deben enfatizar que el niño ponga atención al significado de las palabras.

El análisis de los "miscues" también puede servir como criterio para seleccionar los materiales de lectura para el niño. Se ha demostrado que la calidad de las estrategias de la lectura oral varían dependiendo del nivel de habilidad al cual el niño lee. Así la primera decisión de instrucción que un profesor puede hacer es elegir selecciones de lectura que el niño lea confortablemente. En cinco estudios citados por Joyce Hood, los errores de los sujetos representaron estrategias deseables de lectura cuando ellos leían a un nivel de capacidad total de un 90%. La capacidad total se determina por medio del simple "cuento" del número total de errores y se divide por el número de palabras de la selección.

Un profesor puede seleccionar materiales de instrucción apropiados para los niños de acuerdo con el puntaje total de errores. La lectura de los niños podría marcar un claro mejoramiento cambiando el material que el niño debería leer, en el cual sólo cometa un 10% de errores según la clasificación de errores dada por los estudios citados.

1.3. Técnicas de completación (cloze): El nivel instruccional del niño o su manejo del material de lectura también puede estimarse mediante el uso del test de "cloze", que consiste en suprimir una palabra del párrafo, más o menos cada cinco a once palabras, siempre que no sean nombres propios y siempre que queden intactas la primera y la última oración. (Taylor, 1925 y Bormuth, 1968 en Rodríguez Trujillo, Nelson, 1980).

El maestro puede suprimir selectivamente sustantivos o verbos o algunas combinaciones de clases de palabras y pedir al alumno que adivine la palabra omitida, que dé las razones de su elección y que la verifique en relación al contexto. La palabra omitida debe ser reemplazada por una línea de tamaño constante.

Construcción: Los párrafos pueden ser elegidos al azar o bien elegir muestras representativas de series o programas de lectura publicados. Un párrafo de "cloze" puede tener entre 50 o 250 palabras y omitir una de cada cinco para facilitar el cálculo.

Si la prueba se pasa a un número determinado de niños se computa el porcentaje promedio de las respuestas correctas para cada selección para obtener el promedio de los promedios. Se puede usar la selección cuyo puntaje promedio se acerca más al promedio de las medias.

Administración: Es una buena idea dar a los alumnos alguna guía práctica de cómo realizar una tarea antes de administrar un test de "cloze". Se le dice al niño que ellos van a leer la selección entera y pensar en la palabra que completa mejor el espacio en blanco. Luego se le pide que relea la selección y escriba las palabras omitidas; se da tiempo amplio.

Puntaje e interpretación: La mayoría de los autores opinan que, con fines estadísticos, sólo debe aceptarse la palabra exacta porque al aceptar sinónimos se disminuye la confiabilidad del interexaminador (los examinadores pueden diferenciarse en cuanto a qué sinónimo aceptar).

Bormuth (1968, en Harris y Sipay, 1979) reporta que las respuestas correctas entre 44 y 57%, indican nivel instruccional; los puntajes por debajo del 44% indican nivel de frustración y sobre el 57% revelan nivel independiente.

El test "cloze" también puede emplearse como criterio para determinar el nivel de comprensibilidad de los materiales de lectura (Rodríguez Trujillo, Nelson, en "Determinación de la comprensibilidad de los materiales de lectura por medio de variables lingüísticas", en **Lectura y Vida**, Año 1, N°1, marzo 1980).

Una variación es la técnica denominada "maze" (Guthrie, 1974) procedimiento mediante el cual se dan tres posibilidades de elección para cada respuesta.

Otras ventajas del procedimiento "cloze" incluyen: es fácil de construir, administrar e interpretar, no requiere ser experto para construirlo, administrarlo e interpretarlo, las respuestas de los alumnos están basadas en las claves sólo dadas por el texto y no están inducidas o bien oscurecidas por las preguntas del examinador; la técnica también es útil para determinar si los alumnos son capaces de utilizar las claves semánticas y sintácticas. El análisis de las respuestas de los alumnos (Lee, 1978) le permitirá al maestro analizar si ellos tienen o no dificultad con un particular tipo de claves contextuales, para ayudarles en forma directa. También contribuirá a que los alumnos tomen conciencia de sus estrategias de anticipación y adivinación y de la función de la redundancia en la información entregada por el texto.

Ejemplo de "cloze" extraído de: Alliende F. y otros: **Comprensión 3: Fichas de Desarrollo de la comprensión Lectora.** (Editorial Galdoc. Santiago de Chile. Reproducción autorizada.)

LA DESAPARICION DE LOS DINOSAURIOS

Hace unos 65 millones de años, los grandes reptiles carnívoros desaparecieron de la Tierra. ¿Cuáles habrán sido las _____ que provocaron su extinción? _____ muchas respuestas para esta _____.

Algunos creen que los _____ saurios desaparecieron al no _____ luchar con animales más _____, pero más veloces que _____ después de ellos. Estos _____ más pequeños y más _____, habrían atacado a los _____ por sorpresa y se _____ defendido de la fuerza _____ éstos gracias a su _____ y a su mayor _____.

Según otros, estos animales _____ pequeños no habrían atacado _____ los saurios, sino que _____ usado sus huevos como _____. Con la multiplicación de _____ animales más pequeños, prácticamente _____ huevo de saurio lograba _____ una nueva vida: antes _____ que naciera el nuevo _____, ya había sido consumido _____ alimento por los voraces _____ recién aparecidos. Otra teoría _____ que la desaparición de _____ dinosaurios, ceratosaurios y otros _____ reptiles se debió a _____ inundaciones que hicieron desaparecer _____ vegetales de los que _____ alimentaban o volvieron pantanosos _____ suelos por donde se _____. Así, los saurios debido _____ su gran peso se _____ hundido en la tierra _____, mientras los animales pequeños _____ subsistir subidos a las _____ de los árboles _____ o ágilmente entre las pozas.

_____ ha surgido una teoría _____ novedosa: Los grandes reptiles _____ y herbívoros desaparecieron debido _____ un fenómeno extraterrestre. La _____ de una estrella pudo _____ hecho caer sobre la _____ una materia que diera _____ a los grandes reptiles. _____ teoría se basa en _____ descubrimiento de un geólogo _____ que hizo un descubrimiento _____ de Gubbio, en Italia.

_____ geólogo, cuyo nombre es _____ Álvarez, descubrió una capa _____ la corteza terrestre, formada _____ sesenta y cinco millones _____ años que contenía una _____ cantidad de iridio. En _____ otras capas la cantidad _____ iridio es mucho menor. _____ saben que el iridio _____ muy abundante en los _____ extraterrestres: hay mucho más _____ en cualquier cuerpo extraterrestre _____ en el planeta tierra. Esta capa con gran cantidad de iridio estaría mostrando que algo sucedió hace 65 millones de años; posiblemente la explosión de una estrella que cubrió de iridio la superficie terrestre y puso fin a la edad de los grandes reptiles.

A las tres modalidades descritas bajo el rubro de procedimientos informales de evaluación de la comprensión lectora que pueden ser utilizados por el profesor, pueden agregarse las pruebas de lectura que él puede

confeccionar para chequear la comprensión de una determinada lectura, o para obtener muestras de diferentes tipos de conductas lectoras de sus alumnos.

2. Tests con referencia a criterios

“Este tipo de evaluación indica si el alumno que está siendo evaluado maneja o no una destreza específica de acuerdo con un estándar preestablecido. Los tests con referencia a criterios, generalmente, se asocian a objetivos conductuales y pueden ser útiles para individualizar la instrucción lectora. Si un niño demuestra que domina una destreza específica no hay necesidad de enseñarla o practicarla” (Harris y Sipay, 1979). Con este enfoque no se evalúa el rendimiento del alumno en relación con el rendimiento de los otros estudiantes sino que se evalúan los logros y los déficits de un sujeto determinado en relación con los objetivos instruccionales. Los objetivos de la instrucción pasan a constituir los referentes. Desde este punto de vista las modalidades descritas: **inventario informal**, **análisis de “miscues”** y **técnicas de completación** (cloze) constituyen formas con referencia a criterios debido a que el rendimiento del lector está siendo juzgado por determinados estándares en vez de ser comparado con el rendimiento de los otros alumnos como es **el caso de los tests con referencia a normas**.

La principal ventaja de las mediciones con referencia a criterios es que ellas obtienen directamente el rendimiento de los alumnos teniendo como referentes objetivos instruccionales específicos. “El manejo sensible de un sistema de instrucción individualizado requiere que se conozca el rendimiento de cada alumno en relación a los objetivos del sistema” (Otto, 1973).

Las mediciones con referencia a criterios también tienen limitaciones y problemas no resueltos, dado que no hay un criterio estable sobre la naturaleza del dominio del aprendizaje y de cómo medir ese dominio. Otro problema no resuelto es determinar si el criterio de 80 a 90%, generalmente empleado, en realidad indica dominio del aprendizaje o si debieran existir otros criterios como, por ejemplo, determinar la importancia de una destreza para lograr transferencia del aprendizaje a otras. Por otra parte, aunque sea muy bueno un test con referencia a criterios, él no puede solucionar el problema planteado por los malos objetivos. También algunos de estos tests están compuestos de tal cantidad de destrezas separadas que cabe preguntarse si realmente ellas son necesarias para comprender la lectura.

Evaluaciones taxonómicas

La evaluación de la comprensión de lectura considerada como una lista de destrezas constituye la práctica educativa más extendida en nuestro medio, por lo cual requiere también ser analizada. Destrezas tales como: encontrar la idea principal, recordar detalles específicos, seguir secuencia de eventos, establecer relaciones causa-efecto y muchas otras son típicamente usadas, y la bibliografía sobre lectura, especialmente la de la década del 60, ofrece diferentes tipos de listas, algunas de las cuales presentan hasta cincuenta destrezas.

Muchos maestros y psicólogos educacionales comparten la creencia de que esas destrezas pueden ser identificadas gracias a una evaluación taxonómica y que, si se desarrollan por separado, al final se integran automáticamente en el acto de la comprensión lectora. Esta creencia es criticada por diferentes autores. Spache (1970) plantea que si se comparan destrezas propuestas en las listas diferentes, no sólo tienen un considerable grado de superposición, sino también diferencias semánticas. Lo que uno llama establecer causa-efecto, "otro dice" reconocer causa-efecto o "percibir relaciones". Los psicolingüistas Cooper y Petroski (1976) las consideran categorías demasiado amplias, generales y simplistas, válidas para cualquier proceso cognitivo, pero no relacionadas con el lenguaje ni específicas al acto lector. Otra crítica común es que estas listas de subdestrezas y los materiales de instrucción *ad hoc* estarían elaborados a partir de un modelo psicométrico, constituyendo, así, simples rótulos empleados por diferentes autores de tests para el tipo de preguntas elaboradas por ellos y entrenadas en material de desarrollo *ad hoc*.

Estos planteamientos críticos frente a la comprensión de lectura considerada como una lista de destrezas, no debe conducir a tirar por la borda, o a desvalorizar la necesidad de evaluar y enseñar una serie de destrezas de comprensión del lenguaje escrito. Cuando éstas se elaboran a partir de un marco teórico productivo presentan dos importantes ventajas: permiten delimitar los aspectos críticos de la comprensión de lectura con el fin de focalizar y graduar su instrucción, y permiten realizar un análisis de tareas de las estrategias que emplean los lectores diestros para enseñarlas a los lectores inmaduros.

Un buen ejemplo lo constituye la taxonomía de Barrett (1967) que de acuerdo con el autor incluye dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión lectora. Se sintetiza a continuación sus puntos principales:

Taxonomía de Barret

Dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión lectora

- 1.1 **Comprensión literal:** Se refiere a la información explícitamente planteada en el trozo. Se puede referir a:
 - 1.1.1 **Reconocimiento de detalles:** Requiere del alumno localizar e identificar hechos como: nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar del cuento.
 - 1.1.2 **Reconocimiento de ideas principales:** Requiere localizar e identificar una oración explícita en el texto, que sea la idea principal de un párrafo o de un trozo más extenso de la selección.
 - 1.1.3 **Reconocimiento de secuencias:** Requiere localizar e identificar el orden de incidentes o acciones explícitamente planteadas en el trozo seleccionado.
 - 1.1.4 **Reconocimiento de las relaciones de causa y efecto:** Requiere localizar o identificar las razones explícitamente establecidas que determinan un efecto.
 - 1.1.5 **Reconocimiento de rasgos de personajes:** Requiere localizar o identificar planteamientos explícitos acerca de un personaje, que ayuden a destacar el tipo de persona que es él.

- 1.2 **Recuerdo:** Requiere que el estudiante reproduzca de memoria: hechos, época, lugar del cuento, hechos minuciosos, ideas o informaciones explícitamente planteadas en el trozo.
 - 1.2.1. **Recuerdo de detalles:** Requiere reproducir de memoria hechos tales como: nombres de personajes, tiempo y lugar del cuento, hechos minuciosos.
 - 1.2.2. **Recuerdo de secuencias:** Requiere dar de memoria el orden de incidentes o acciones explícitamente planteadas en el trozo.
- 2.0. **Reconstrucción:** Requiere que el estudiante analice, sintetice, y/o organice ideas o información explícitamente establecidas en el trozo.
- 2.1. **Clasificar:** Requiere ubicar personas, cosas, lugares y/o eventos en categorías.
- 3.0. **Comprensión inferencial:** Requiere que el estudiante use las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el trozo, su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis. Las inferencias pueden ser de naturaleza convergente o divergente y el estudiante puede o no ser requerido a verbalizar la base racional de sus inferencias. En general, la comprensión inferencial se estimula mediante la lectura y las preguntas del profesor demandan pensamiento e imaginación que van más allá de la página impresa.
 - 3.1. **Inferencia de detalles:** Requiere conjeturar acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla más informativa, interesante o atractiva.
 - 3.2. **Inferencias de ideas principales:** Requiere inducir la idea principal, significado general, tema o enseñanza moral que no están explícitamente planteados en la selección.
 - 3.3. **Inferencias de comparaciones:** Requiere inferir semejanzas y diferencias en los personajes, tiempo y lugares.
 - 3.4. **Inferencia de causa y efecto:** Requiere hipotetizar acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y el lugar. También implica conjeturar sobre las causas que actuaron, sobre la base de claves explícitas presentadas en la selección.
- 4.0. **Lectura crítica:** Requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección con criterios externos dados por el profesor, por otras autoridades o por otros medios escritos; o bien con un criterio interno dado por la experiencia del lector, sus conocimientos o valores.
 - 4.1. **Juicios de realidad o fantasía:** Requiere que el alumno sea capaz de distinguir entre lo real del texto y lo que pertenece a la propia fantasía del autor.
 - 4.2. **Juicio de valores:** Requiere que el lector juzgue la actitud del o de los personajes.
- 5.0. **Apreciación:** Implica todas las consideraciones previas, porque intenta evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, al estilo y a las estructuras.

Un ejemplo puede servir para examinar cómo conviene usar una lista de destrezas. Trataremos de aplicar la taxonomía de Barrett a una fábula de Esopo. El texto de la fábula es el siguiente:

La Leona y el Zorro

Reprochaba el Zorro a la Leona que jamás trajera al mundo más que una sola cría.

—Una sola cría, sí —dijo ella—, pero es un león.

Es preciso no medir el mérito de las cosas por la cantidad sino por la calidad.

Pasos:

Primero: Ver si hay en los estratos elementos vinculados con la comprensión. Si suponemos que la prueba es para alumnos de un cuarto grado, encontramos:

- que es necesario saber el significado de la expresión: **traer al mundo** y de las palabras: **mérito, cantidad y calidad**;
- es significativo el uso de la letra mayúscula en Leona y Zorro;
- hay una razón para usar una letra distinta en las dos últimas líneas.

Segundo: Captar la índole general del texto: es una fábula (narración cuyos personajes son animales, y con propósito didáctico y con una enseñanza explícitamente señalada). La parte narrativa es ficticia; la moraleja es una frase real (en el sentido de que el autor concuerde con ella como algo perteneciente a la realidad).

Captar las **partes o unidades** del texto. Son dos: un diálogo ficticio entre dos animales y una moraleja. El diálogo se compone de dos partes: la opinión del Zorro, expresada en estilo indirecto y la respuesta de la Leona, hecha en estilo directo.

Captar las **relaciones** entre las partes: el relato ilustra la moraleja; el reproche del Zorro es anulado por la réplica de la Leona; hay un enfrentamiento entre un animal pequeño pero prolífico, con un animal más grande, pero menos fecundo. Uno de los animales es el valorador de la cantidad, el otro es el valorador de la calidad.

(Hay muchos otros aspectos textuales, pero éstos podrían ser los más destacados.)

Tercero: Captar los **elementos intertextuales y contextuales** necesarios para la comprensión del texto: podría ayudar a la comprensión del relato, saber que en las fábulas, el león suele simbolizar el valor y la nobleza, y el zorro la astucia y la bellaquería.

Cuarto: Éstos son los elementos fundamentales de la comprensión. Teniéndolos claros, puede examinarse las destrezas de la taxonomía de Barrett que podrían aplicarse: surge con claridad que el carácter esquemático del relato se presta para una pregunta de reorganización utilizando la habilidad de esquematizar.

(TB 2.2) Tratándose de dos personajes que se presentan sin rasgos explícitos, pero que los tienen implícitos, se ve la posibilidad de elaborar una pregunta consistente en inferir rasgos de los personajes (TB 3.4). Tratándose de una fábula que desarrolla claramente un pensamiento, se puede elaborar una pregunta tendiente a reconocer la idea principal del texto (1.1.1.).

En una palabra, teniendo claros los elementos de la comprensión del texto, la taxonomía de Barrett nos da idea para hacer preguntas y no una nomenclatura para poder referirnos a esas preguntas.

Pero, hay otras preguntas posibles, como el significado del estrato, la relación de oposición entre ambos animales, el uso del recurso literario de la personificación, la existencia de una forma literaria y muchas otras más que no encuentran una pregunta exacta en la taxonomía de Barrett, aunque sí pueden encontrarse inspiraciones para otras preguntas.

Ejemplo de prueba con indicación de la categoría taxonómica implicada

(Las respuestas se suponen dadas sin el texto a la vista)

1. **Nivel taxonómico:** Comprensión literal, memorización de hechos importantes. Tipo de pregunta: objetiva, de respuesta breve por completación de oraciones.

En el relato se narra una conversación entre _____ y _____

2. **Nivel taxonómico:** Inferencia de significados y expresiones. Tipo de pregunta: selección múltiple con varias alternativas correctas:

Subraya las expresiones y palabras que podrían reemplazar a la que aparece en el texto, sin cambiar el significado:

cría: cachorro, criado, hijo, animal, ternero, leoncito.

traer al mundo: parir, acarrear, hacer nacer, ser madre de, amanecer.

mérito: valor, precio, apreciación.

cantidad: número, dinero, muchedumbre, abundancia.

calidad: valor, cualidades, bondad, gusto, belleza.

3. **Nivel taxonómico:** Inferencia de detalles significativos. Tipo de preguntas: objetiva de respuesta breve a una pregunta directa: ¿Por qué están escritas con letra mayúscula las palabras Zorro y Leona?

Porque: _____

4. **Nivel taxonómico:** Inferencia de una causa. Tipo de pregunta: SM. Las dos últimas líneas están escritas con mayúsculas, porque: a) son más importantes que las primeras, b) su contenido es distinto al de las primeras, c) el final de las fábulas se escribe con mayúsculas.

5. **Nivel taxonómico:** Reorganización: Esquematizar. Tipo de pregunta: respuesta breve relativamente objetiva.

Haga un esquema del texto utilizando los siguientes elementos: Leona, Zorra, muchos hijos, un solo hijo, mayor cantidad, mayor calidad, menos cantidad, menos calidad.

6. **Nivel taxonómico:** Inferencia de formas. Tipo de pregunta: términos pareados.

Marca con una "A" los términos que corresponden a la primera parte y con una "B" los que correspondan a la segunda parte del texto (la que está escrita con negrita).

- Conversación
- Diálogo
- Reflexión
- Moraleja
- Pensamiento
- Charla

7. **Nivel taxonómico:** Evaluación de actitudes. Tipo de pregunta: SM.

La leona siente por las crías que trae al mundo:

- a) felicidad,

- b) orgullo,
- c) insolencia,
- d) soberbia.

En resumen:

- Se podrían hacer muchas preguntas más; la base es la comprensión del texto en sí.
- La taxonomía sugiere ideas de preguntas, pero éstas no coinciden con sus clasificaciones de un modo total.
- Surgen preguntas al margen de las clasificaciones de la taxonomía o que sólo muy forzosamente entrarían en ella.

El uso, de la taxonomía no obliga el uso de un solo tipo de preguntas.

Tests estandarizados

Por último, otra modalidad de evaluación consiste en la aplicación de tests estandarizados.

En general, los tests estandarizados de lectura son pruebas referidas a normas; es decir, el rendimiento de un individuo es examinado en relación al rendimiento de otros individuos. Los tests estandarizados pueden aplicarse para comparar el nivel de un curso en relación con las normas nacionales; para determinar el rendimiento de un alumno en relación con sus iguales en edad, sexo, extracción socio-económica con el fin de implementarle un programa de desarrollo de destrezas o un programa remedial. Una fuente útil para ubicar tests de lectura son los anuarios de Oscar K. Buros "The Sixth Mental Measurements Yearbook" en los cuales se listan los tests bajo los rubros de psicología y educación. En los anuarios se describe el costo, la fuente y una revisión crítica.

Los tests, para seleccionarlos deben ser cuidadosamente evaluados en términos de su confiabilidad, validez, economía, facilidad de administración, relevancia de las normas y aplicabilidad de los contenidos para las específicas características de los alumnos propios. Un test es *confiable* si sus resultados son consistentes, si un test no es confiable sus resultados pueden variar grandemente de una aplicación a otra; un test es *válido* si realmente mide lo que se supone que pretende medir, la validez de un test puede juzgarse sobre la base de tres preguntas:

1. ¿Cuánto se correlaciona el test con otros de la misma naturaleza? (validez estadística).
2. ¿Corresponde el contenido del test a las materias o destrezas que pretende medir? (validez de contenido).
3. ¿Hasta qué punto la racionalidad del test concuerda con el constructo teórico de las habilidades que pretende medir? (validez de constructo).

Estos tres tipos de evidencias son importantes para juzgar la validez de un test. Un test debe ir acompañado de un manual que incluya instrucciones claras y concisas para administrarlo, información adecuada sobre la confiabilidad y la validez del test, tablas de normas y ejemplos que sirvan de

apoyo para interpretar los resultados. Finalmente, un test debe ser económico especialmente cuando es diseñado para aplicación grupal.

En general, los test de lectura estandarizados pueden presentar una o más limitaciones para su aplicabilidad:

- El solo hecho que un test sea "estandarizado" en términos de su administración y puntaje puede hacerlo inapropiado para ser usado en ciertos grupos e individuos; el vocabulario, el tipo de preguntas, la carga conceptual puede hacerlo demasiado fácil o demasiado difícil.

El factor adivinación puede dificultar los resultados. Tuinman (1974) ha demostrado que muchos niños pueden responder preguntas, especialmente de elección múltiple, sin haber leído la selección. También ciertas respuestas pueden inferirse a partir de la experiencia previa del lector o bien por claves dadas en la misma pregunta. Cuando los ítems van acompañados de ilustraciones, éstas pueden proporcionar claves para las respuestas.

A los tests estandarizados, generalmente, se les critica que son diseñados para niños urbanos de clase media y que hacen disminuir los puntajes a los grupos con formas dialectales y con experiencias diferentes.

En Latinoamérica hay marcada escasez de tests estandarizados de lectura. Entre las pruebas estandarizadas pueden nombrarse "El sastrecillo valiente" de Baeza y otros (1978), que mide velocidad de comprensión lectora, las pruebas de **Lectura Comprensiva de la Serie Interamericana** editada por **Guidance Testing Associates**, de U.S.A. con estandarización en Puerto Rico para la lengua española y la **Prueba de Comprensión Lectora (P.C.L.)** de Allende, F. y otros (1980), la cual está diseñada para alumnos de primero a sexto grado de la enseñanza primaria y pretende dar no sólo la evaluación cuantitativa de los alumnos sino la indicación del criterio cualitativo conforme al cual se obtiene esa información.

Referencias bibliográficas

- Allende, F.: "La comprensión de la lectura como habilidad", de próxima aparición en **Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura**. Allende, F.; Condemarín, M.; Milicic, N., "P.C.L., Prueba de Comprensión Lectora de 1º a 6º año básico; Análisis de ítems y estandarización de P.C.L.", Seminario de título del Programa de Educación Especial, Universidad Católica de Chile, 1980.
- Barrett, T. C.: **Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension**; en Theodore Clymer, "What is Reading?": Some Current Concepts, en Helen M. Robinson (Ed.) **Innovations and change in Reading Instruction, Sixty-seventh Yearbook, National Society for the Study of Education**, Part II. Chicago, University of Chicago Press, 1968.
- Brooks, E. S.; Goodman, S. K.; Meredith, R.: **Language and Thinking in the Elementary School**, Holt, Rinehart & Winston Inc., New York, 1970.
- Buros, O.K.: **The Eighth Mental Measurements Yearbook**, Vol. I & II, Highland Park, New York, Gryphon Press, 1978.
- Cooper, R.; Petrosky, R. A.: **A psycholinguistic View of the Fluent Reading Process**, **Journal of Reading**, Dic, 1976.

- Goodman, S. K.: "El proceso lector en niños normales", en UNICEF, **El niño con dificultad para aprender**. Editorial Galdoc, Santiago de Chile, 1980.
- Guthrie, J.T. et al.: "The Maze Technique to Assess Monitor Reading Comprehension", **The Reading Teacher**, November, 1974, 28-160, 68.
- Harris, A.; Sipay, E. R.: **How to Teach Reading**. Longman Inc. N.Y., 1979.
- Hood, L: "Is Miscues Analysis Practical for Teachers?", **The Reading Teacher**, vol. 32, n° 3, December, 1978. Pigs. 260-266.
- Lee, W. L: "Increasing comprehension Through Use of Context Categories", **Journal of Reading**, vol. 22 n° 3, December, 1978.
- Mac Ginitie, W.: "Desarrollos teóricos de la comprensión de la lectura" (mimeografiado). Paper presentado en el **II Congreso Latinoamericano de Psicopedagogía**, Buenos Aires, Argentina, 1978.
- Otto, W.: "Evaluating Instruments for Assessing Needs and Growth in Reading", en Mac Ginitie, W.: **Assessment Problems in Reading**. International Reading Association, Newark, Delaware, 1974.
- Rodríguez Trujillo, Nelson: "Determinación de la comprensibilidad de materiales de lectura por medio de variables lingüísticas", **Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura**, Año 1, n° 1, marzo 1980.
- Spache, G. D.; Spache, E. B.: **Reading in the Elementary Schools**, 4° edit. Allyn and Bacon, Boston, 1977.
- Tuinman, J. T.: "Determining the Passage Dependency of Comprehension Questions in 5 Major Tests.", **Reading Research Quarterly**, 1973-74, 9, n° 2, 206-23.