

La evaluación de la comprensión lectora y el papel de algunos verbos

María Celia A. de Córscico*

Advertencia preliminar

El propósito de esta comunicación se limita a considerar sólo algunas cuestiones dentro de la densa problemática que abarca el tema.

Creemos que ya el título sugiere la índole de este trabajo. Sin embargo, deseamos destacar de antemano que los intereses profesionales, por así llamarlos, que suscita el tema **comprensión de lectura** se hallan necesariamente insertos dentro de una preocupación social y cultural mucho más amplia y que es ella la que, en definitiva, puede conferir el sentido deseable a esas consideraciones técnicas.

Nuestra misión se reduce aquí hacer algunas observaciones acerca de cómo producir herramientas para el trabajo cotidiano del docente y a señalar bajo qué supuestos y dentro de qué límites, esas herramientas pueden resultar adecuadas y útiles.

Frente al tremendo deterioro global de nuestra escuela, en Argentina, el espíritu se embarga en la problemática de fondo que nos golpea con sus acuciantes males: deserción, repitencia, analfabetismo, ausentismo, limitación, atraso, pauperización de la escuela pública.

Son éstos los desafíos. Y, a la erradicación de sus causas y consecuencias, deben dedicarse sin duda las mayores energías.

No por ello ha de perderse de vista que las ciencias de la educación se hallan en constante desenvolvimiento y que es deber de los educadores cobrar conciencia actualizada de esas realizaciones y trabajos, para llevar a la práctica las ideas más fecundas, los procedimientos más idóneos y los instrumentos más eficaces.

La evaluación de la comprensión lectora plantea serias dificultades. Tal vez la mayoría de ellas derive de la propia complejidad del acto de leer. Aunque se han dedicado numerosos e importantes esfuerzos para desentrañar el acto de leer, no se ha ofrecido aún una explicación sistemática o teórica bien formulada.

En cambio y para suplir esas carencias, se han elaborado **diversos modelos**, cuya pluralidad testimonia lo difícil que resulta caracterizar el acto

* María Celia A. de Córscico es Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación. Ha ejercido la docencia en diversas universidades del país y del exterior. Cursó estudios de postgrado en la Universidad de Londres y fue consultora de Evaluación Curricular en la Universidad de Minnesota. Publicó trabajos sobre su especialidad.

de leer. Entre los principales tipos de modelos con valor heurístico, figuran los que se mencionan seguidamente:

- a) **Taxonómicos** (o sea que procuran identificar sus destrezas lectoras).
- b) **Psicométricos** (aquellos que se basan principalmente en datos obtenidos de tests y elaborados estadísticamente).
- c) **Psicolingüísticos** (de diversas orientaciones como conductistas y cognitivistas).
- d) **Informáticos** (los que se basan en la teoría de la recepción y la elaboración o procesamiento de la información).
- e) **Fisiológicos** (los que buscan explicar las bases orgánicas funcionales de la conducta lectora).
- f) **Lingüísticos** (como el estructuralista, el transformacionista o el pragmático).
- g) **Sociolingüísticos** (referidos más que nada a los aspectos motivacionales y de la eficacia lectora, en su relación con la experiencia sociocultural).

Los supuestos en que se basan los modelos antes citados y los hallazgos teóricos y empíricos que de ellos han derivado hasta el presente, conducen a destacar algunas notas importantes del **concepto de lectura**:

1. *La lectura es un proceso que, usando el lenguaje, implica una interacción entre escritor y lector, quienes se comunican a través de la reconstrucción que hace el segundo del mensaje codificado gráficamente por el primero. La comprensión entre ambos (y por lo tanto la comunicación) se produce cuando la reconstrucción coincide con el significado que estaba en la intención del escritor.*
2. *La lectura es un proceso sensoperceptivo. El lector capta indicios gráficos que son las señales de la lectura; ésta requiere un sistema de signos gráficos. El lector debe dar, en presencia de ellos, respuestas visuales discriminativas y, además, formar las imágenes perceptivas que corresponden al proceso de identificación de las palabras.*
3. *La lectura, desde el punto de vista de la motivación para leer y de las dificultades de su aprendizaje, está influida intensamente por factores socioculturales.*
4. *La lectura exige que el lector domine tanto las que han sido caracterizadas como "estructuras de superficie" (sonidos y representaciones escritas del lenguaje), cuanto las que han dado en llamarse "estructuras profundas" (portadoras del significado).*
5. *La lectura, por lo general, requiere un trabajo de recodificación que consiste en ir del signo gráfico al significado, pasando por la contraparte audiovocal del símbolo gráfico. Estudios electromiográficos de las últimas dos décadas han establecido que, como se suponía desde tiempo atrás, en muchos casos los lectores subvocalizan al leer, existiendo diversas e interesantes*

hipótesis acerca de cuándo y por qué el lector necesita apelar a los mediadores fónicos.

6. *La lectura es una actividad cognitiva que implica conceptos y pensamientos, ya que tiene como propósito fundamental la comunicación de significados. El lector es quien otorga significado al texto, a través de la elaboración que hace del sistema de signos a los que relaciona con sus experiencias y sus propias estructuras conceptuales.*
7. *La lectura cabal demanda dominio de la gramática (que establece el nexo entre sonidos y significados), y de la sintaxis (cuyas reglas determinan cómo debe ser interpretada una asociación viso-semántica particular, para que se produzca la necesaria reorganización cognitiva).*
8. *La lectura requiere que el lector produzca, a partir de los indicios gráficos, selecciones, anticipaciones, hipótesis, que debe poner a prueba continuamente mientras lee, confrontándolas con criterios de aceptación gramática y semántica. No se trata simplemente de que el lector determine los significados por su propia cuenta, sino que debe seguir al pensamiento del escritor, pudiendo éste, en los casos de la llamada lectura creativa, estimular al lector para que reconstruya sus experiencias de una manera nueva y exclusiva.*
9. *La lectura es una actividad altamente flexible, ya que un análisis de sus procesos componentes, aún atendiendo a la interdependencia de estos últimos, no abarca una descripción completa de la lectura diestra. Esta flexibilidad es difícil de describir porque implica estrategias y propósitos.*

Se han caracterizado así, en forma sumaria, algunas de las notas esenciales del acto lector. Queda todavía por delante la tarea de especificar qué se entiende por lectura comprensiva, como otra etapa necesaria antes de abordar el tema central de esta comunicación que consiste en presentar algunos enfoques relativos a la evaluación de la comprensión lectora.

Cuando se pregunta ¿qué se comprende?, surge una respuesta casi inmediata: "El significado". Lamentablemente, con esa respuesta no alcanzamos una solución, sino que se debe enfrentar una instancia, tanto o más compleja, del mismo problema.

El **significado tiene** que ver con la **denotación y la connotación**. Como advierte Eco (1976) denotación y connotación asumen gran variedad de sentidos en los discursos filosóficos y lógicos. El lingüista, por lo general, por su parte, no se preocupaba por las relaciones entre el signo y su referente objetivo; tenía ya suficiente trabajo y preocupación al interesarse por la constitución interna del signo, por su poder significante y por la relación entre significado y significante. Hoy también atiende al problema de la referencia y al del significado como uso, es decir, a su valor pragmático.

El uso connotativo del signo es fundamental; asimismo parece poco probable que existan signos puramente denotativos.

El lector debe captar la denotación o sea la referencia que se produce en unas circunstancias y en un contexto determinado, a una cierta posición en el sistema semántico sobre la base de las reglas de correspondencia fijadas por el código.

El lector también debe ser consciente de la connotación, es decir, saber que el significante, además de referirse a una unidad semántica del sistema, se refiere también (aunque sólo sea parcialmente) a otras unidades.

Pero en apoyo de la comprensión, o para dificultarla según sea el caso, el lector debe asumir también la compleja amalgama de denotaciones y connotaciones regladas por el código que configuran el contexto y, tras una correcta interpretación del contexto, hallar el **sentido**, el recorrido de lectura que resulte compatible con todas las restricciones que impone el contexto.

Si a esto se agrega que el autor del texto puede tener una deliberada intención de expresión polivalente, o sea que es su voluntad que el destinatario deba individualizar más de un sentido, se está frente a un texto deliberadamente ambiguo. Aquí se da un juego donde el emisor sabe que el destinatario deberá identificar más de un sentido y el destinatario sabe que los diversos sentidos estaban previstos por el emisor. Restan aún los problemas que surgen a raíz de las expresiones equívocas, aquellas en las que uno de los polos de la comunicación (autor o lector) no es consciente, dice Eco (1976), de lo que ha hecho, hace o hará el otro polo.

El problema de la comprensión lectora, el menos comprendido de todos cuantos se relacionan con la actividad de la lectura, se ha convertido, en lo que va del siglo, en el foco de incontables estudios e investigaciones. Parte de ellos procuran identificar y ponderar los factores que influyen sobre esa comprensión.

Existen otros tipos de trabajos que buscan demostrar la eficacia de ciertas técnicas y estrategias para el mejoramiento de la compleja función. En algunos casos el acento recae sobre el material y las condiciones que éste debe reunir para hacerse más comprensible. En otros, se trata de estimar ciertas capacidades del sujeto.

Además, en el estudio de la comprensión de la lectura, se advierten dos orientaciones distintas: una centrada en el producto y otra centrada en el proceso. Como ocurre con todo proceso psíquico, la comprensión de la lectura no es directamente observable; lo son solamente sus productos y resultados. Con una gama muy variada de ingeniosos recursos metodológicos, la investigación centrada en el producto ha incluido la identificación, clasificación y medición de destrezas, la aplicación de las técnicas de análisis factorial, la elaboración de construcciones como las de lecturabilidad de Bormuth y otros muchos modelos en los que el ingenio de sus creadores sucesivos (como

Cleland, Kingston, Spache, Robinson y otros) ha ido agregando nuevas dimensiones.

Sin embargo, no es mucho lo que se ha avanzado en el conocimiento de los procesos básicos. Aunque con escasos fundamentos teóricos, varios autores emprendieron en la primera mitad del siglo, estudios acerca de los procesos mentales implícitos en la comprensión de la lectura. Ya en 1917, Thorndike sugirió que la lectura era una forma de razonamiento y que la comprensión de la lectura en especial, constituía un proceso similar al que conduce a la resolución de problemas. Un autor contemporáneo (Clark, 1975) considera a la comprensión de la lectura como un proceso de resolución de problemas en que el lector se vale de diversas estrategias para relacionar el mensaje del autor con la información que tiene almacenada en su memoria.

La importancia educacional de la comprensión lectora

Como intentará mostrarse más adelante, la formación del lector crítico, es uno de los objetivos fundamentales de la educación. Por ahora baste señalar que, aprendida básicamente entre el 1° y 7° grados, es probable que tenga la mayor influencia en el desempeño escolar y académico posteriores. Ello obedece a que la mayor parte de los materiales de aprendizaje de que se vale la educación formal, requieren la lectura. También es posible que siendo capaz de leer los textos y demás materiales de instrucción, el alumno aprenda los temas, a pesar de las variaciones en la calidad de la instrucción que se le brinda. No es posible adelantar el futuro, pero todo hace suponer que el mundo de las computadoras y aún con el auge de los microprocesadores capaces de producir la más compleja automatización con sólo obedecer a la voz o a elementales manipulaciones, la sociedad del mañana también necesitará del sujeto lector. Las estimaciones de la lectura comprensiva correlacionan altamente con otras medidas del rendimiento escolar. Estudios de la IEA, a los que se hará referencia luego, han hallado correlaciones de hasta 0,41 entre lengua y literatura, por una parte, y ciencias, por la otra. Sin embargo, cuando mediante procedimientos estadísticos, se mantiene constante la variable comprensión de lectura, esa correlación de 0,41 decae hasta llegar a 0. Parecería que la necesidad de comprender las lecturas, señala Thorndike, es el principal elemento común entre la ciencia y la literatura. Puede afirmarse que la comprensión lectora es uno de los requisitos básicos de la educación formal, ya que es imprescindible para acceder a los materiales de instrucción, para comprender las orientaciones a seguir en una multiplicidad de tareas y para comprender los problemas que se presentan por escrito.

Algunos intentos formales de evaluar la comprensión lectora

La referencia a evaluaciones formales de la comprensión lectora servirá para ilustrar cuáles son algunas de las principales dimensiones identificadas y cuáles los procedimientos seguidos para su apreciación. El haber elegido como objeto de comentario las evaluaciones de tipo formal o estandarizadas, no supone desconocer el valor insustituible de las necesarias evaluaciones informales, que como componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, deben emplearse a diario en las aulas.

Por su trascendencia, a escala mundial, no pueden ignorarse las investigaciones realizadas en las dos últimas décadas por la **Asociación Internacional para la Evaluación del Aprovechamiento Educativo** (IEA), con sede en Estocolmo. **Comprensión de lectura en 15 países**, editado por R.L. Thorndike y publicado en 1973, examina los factores socioeconómicos, culturales y educativos relacionados con el aprovechamiento de leer y comprender la lengua materna.

En estudios preliminares, la IEA estableció que las formas más usadas en las escuelas para indagar la comprensión lectora, representan variantes de las que se detallan a continuación:

- a) Responder a preguntas acerca de un texto que se tiene por delante para hacer confrontaciones y relecturas.
- b) El texto es leído y estudiado; luego el lector es interrogado para verificar lo que ha aprendido y lo que recuerda del texto.
- c) Se formulan algunas preguntas, luego se presenta el material a ser leído (tendiendo a las preguntas como orientación), y finalmente se hacen preguntas específicas cuyas respuestas se encontraban en el texto.

Por razones de factibilidad se adoptó la primera forma. Se suministraba un texto informativo y una serie de preguntas de opción múltiple, basadas en ese texto; el examinado leía el texto y luego intentaba responder a las preguntas, volviendo atrás cuando lo creía necesario. Ese test fue complementado por otro de rapidez de lectura y un tercero de conocimiento de palabras.

¿Cómo se dividieron los puntajes de la prueba de comprensión de lectura? En cinco partes y de la siguiente manera:

- A. Habilidad para determinar el significado de una palabra o frase en el contexto.
- B. Habilidad para seguir la organización de un texto e identificar en él antecedentes y referencias.
- C. Habilidad para responder a preguntas que están específicamente contestadas en el texto.
- D. Habilidad para realizar inferencias acerca del contenido del texto.
- E. Habilidad para determinar el propósito, la intención y el punto de vista del autor.

No hay tiempo ahora siquiera para enumerar los principales hallazgos de este monumental estudio, pero es instructivo para los fines que persigue esta comunicación que las estimaciones más confiables fueron las de la habilidad para responder a preguntas que estaban contestadas específicamente en el texto y de la habilidad para hacer inferencias acerca del contenido del texto. En cambio, los índices de confiabilidad más bajos, reveladores de la poca utilidad del instrumento para evaluar esa dimensión, correspondieron a la habilidad para determinar el propósito, la intención y el punto de vista del autor.

En las investigaciones de la IEA, al igual que en la mayoría de las que se mencionarán luego, los textos usados son de tipo informativo, es decir

aquellos en los que predomina la función referencial del lenguaje, la diagramación en párrafos, el esquema de contenido fácilmente identificable, la eliminación de voces y giros ambiguos y otra serie de características para cuya profundización puede consultarse el libro de Rosa de Carpinetti (1980). Asimismo, un aporte reciente y esclarecedor debido a Mabel M. de Rosetti y María Esther de Fernández, basado en la corriente pragmática describe y analiza las características del texto informativo de grado cero. Estas contribuciones son sumamente útiles para las tareas de enseñanza y evaluación de la comprensión lectora.

Se pasará revista, seguidamente, a algunos instrumentos formales, para evaluar comprensión de lectura, que forman parte de una serie de pruebas elaboradas en los últimos 15 años, por equipos de la Universidad Nacional de La Plata y de las instituciones INEC y CICE (en especial entre 1967 y 1975), bajo la conducción de la autora de estas líneas. El origen de esas realizaciones se nutre de las enseñanzas de Nicolás M. Tavella y de haber tenido el privilegio de contar en fases fundamentales del trabajo con el generoso asesoramiento de la Dra. Ana María Barrenechea y de la Profesora Mabel Manacorda de Rosetti. La evaluación de la comprensión lectora es un área que hace imprescindible la cooperación interdisciplinaria.

Esta revisión tiene por objeto describir someramente las características estructurales de las pruebas y presentar algunos de los principales hallazgos derivados de su aplicación. Nada se dirá, por obvias razones de tiempo, acerca del proceso de elaboración.

El orden en que se presentan las pruebas no guarda relación con la cronología de los trabajos sino con los niveles de escolaridad explorados.

- 1) **Prueba de aprovechamiento en lenguaje para primer grado;** y
- 2) **Prueba de aprovechamiento en lenguaje para segundo grado.**

Estos dos instrumentos eran parte de una amplia batería preparada para la investigación sobre "Interacción lingüística entre maestros y alumnos y su influencia sobre el rendimiento escolar", UNESCO-CICE, 1974. Aunque al ser pruebas escritas ambas medían íntegramente comprensión de lectura, los ítems específicamente diseñados para ello consistieron en diversos tipos de sencillos enunciados incompletos, que buscaban promover la anticipación o selección de los significados que correspondían.

- 3) **Prueba de aprovechamiento en lenguaje para tercer grado.**

Contribución al estudio realizado por Ana María E. de Babini, sobre "La escuela y la Villa Miseria". De características similares a las anteriores, fue aplicada a más de 1.500 escolares.

- 4) **Prueba de aprovechamiento en lenguaje para quinto grado.**

Parte de un trabajo de tesis doctoral en educación, dirigida por la autora de esta comunicación. Aquí la presentación de un breve texto informativo, era seguida por 11 preguntas. Las respuestas más fáciles resultaron las que estaban literalmente contenidas en el texto; las más difíciles, las que proponían tres alternativas para escoger una que diera una interpretación

global del texto. La muestra abarcó 1552 escolares del distrito de Lanús, Buenos Aires.

5) **Prueba de aprovechamiento en lenguaje para séptimo grado.**

La versión revisada se aplicó sobre una muestra aleatoria y estratificada del 10% de la población escolar del 7º grado, en el distrito escolar La Plata. Resultaron seleccionados 300 escolares, pertenecientes a 18 escuelas públicas y provinciales.

De los 74 ítems de la prueba, 43 estaban específicamente dedicados a evaluar la comprensión lectora. Para ello se requirió el análisis de un texto informativo, guiado por preguntas sobre aspectos específicamente respondidos en ese fragmento. La lectura de una poesía sirvió de base para un grupo de ítems que alternaban preguntas abiertas y opciones. La identificación de antónimos y sinónimos y el uso de la forma "cloze" para que los chicos generaran cualidades, integraron otro grupo de ítems.

Corresponde mencionar seguidamente tres instrumentos dirigidos a la evaluación del razonamiento verbal, es decir, que buscan independizarse de la especificidad de los contenidos curriculares. Mientras las pruebas anteriores se centraban más en el producto las que se comentarán ahora apuntan a los procesos lógicos de la comprensión lectora.

6) **Razonamiento verbal I**; y

7) **Razonamiento verbal II**, aplicadas a más de 3.000 escolares de escuelas públicas, que se hallaban a punto de finalizar entre el quinto grado y el tercer año de sus estudios. Trató, entre otros propósitos, de poner a prueba algunas hipótesis piagetianas sobre el desarrollo lógico. **Razonamiento verbal I** se asienta fundamentalmente sobre el pensamiento analógico, en tanto que **Razonamiento verbal II** incluye transitividad, silogismos y cálculo proposicional.

No es éste el momento para detallar las múltiples tareas requeridas por la elaboración de estas pruebas, que mucho deben al entusiasmo de jóvenes colaboradores.

8) **Razonamiento verbal de tercer año secundario** (INEC-CICE), incluye, por su parte, comprensión de textos informativos, sinónimos, analogías, antónimos y silogismos.

Estas pruebas de razonamiento verbal fueron discutidas en un seminario de evaluación, realizado por el IIPE-UNESCO-París, del que también participaron los principales responsables del estudio citado de la IEA. Las tres pruebas de razonamiento verbal, al igual que las antes mencionadas de aprovechamiento en lenguaje, no son traducciones ni adaptaciones de pruebas extranjeras; han sido elaboradas íntegramente en el país y dentro del ámbito de sus escuelas. En los informes respectivos (la mayor parte son informes internos de las instituciones que auspiciaron los estudios), se consigna una cantidad de datos y de comentarios relacionados con las preocupaciones que suscita el tema de la comprensión lectora.

¿Por qué y para qué se han venido realizando esos trabajos? Las razones son varias y algunas de las principales podrían resumirse así:

- a) Necesidad de disponer de estimaciones acerca del desempeño de nuestros escolares, como parte fundamental del conocimiento de la realidad educativa.
- b) Reconocimiento de la importancia capital del lenguaje, y en particular de la comprensión lectora, para el proceso integral de la educación.
- c) Certidumbre de que nuestro medio carece de recursos formales de exploración y descripción de la comprensión lectora.
- d) Deseo de contribuir, al menos en algo, a que docentes, alumnos, planificadores y otros interesados por la educación, dispongan de elementos comparativos, al realizar sus propias estimaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Debe advertirse que el alcance de estas pruebas está limitado por los contenidos que presentan (en su mayoría son textos informativos), por las técnicas empleadas para el sondeo de la comprensión (anticipación y selección de significados o sea actitud hipotetizadora, respuesta a preguntas específicamente contestadas en el texto, vocabulario, analogías, inferencias inductivas para llegar a una idea central, inferencias deductivas para alcanzar implicaciones partiendo de un principio, etc.). En tercer lugar, la significación de los puntajes de estas pruebas es relativa a la forma en que fueron realizadas por los niños incluidos en las diversas muestras. A su vez, sobre los desempeños de esos escolares, gravitaron todos los factores personales y situacionales, permanentes o aleatorios, que como es sabido afectan la actuación en una prueba aunque en estos casos atenuados, porque las pruebas no se tomaron como exámenes sino como trabajos de colaboración.

En otro orden de cosas, pero también relacionado con las limitaciones que se vienen señalando, las tareas de piloteo alertaron muchas veces, acerca de los cambios notables en cuanto al número de respuestas correctas a una misma pregunta, que podían producirse con sólo cambiar una palabra, en las consignas o en el texto a analizar. En muchos casos, y pese a los ensayos que insumieron tanto tiempo, no pudo evitarse que algunos errores de impresión, diagramación o contenido, afectaran los resultados en un sentido no deseable y obligaran a eliminar el ítem desvirtuado.

¿Qué ha enseñado el trabajo de campo sobre la evaluación de la comprensión lectora?

Debe reconocerse que son más los problemas e inquietudes despertados que las respuestas categóricas que de ese trabajo pudieron obtenerse. La manera legítima de considerar estas pruebas, dentro de la perspectiva educacional que interesa, es como meros puntos de partida y nunca como puntos de llegada.

En futuros trabajos se espera que pruebas de otro tipo, como las referidas a un criterio, y aplicadas a los niveles iniciales del aprendizaje (1° y 2° grados) puedan contribuir más a la evaluación, y por ello a la enseñanza, de la comprensión lectora.

El análisis intrínseco de las pruebas mencionadas, permite hacer, entre otros, los siguientes comentarios:

- 1) Se advierte el incremento de la capacidad lectora entre 1º y 2º grados, a través de un aumento de 3 puntos en las medias aritméticas respectivas, dado que dentro de los mismos límites de tiempo puede, el chico de 2º grado, realizar un mayor número de tareas, siendo ellas también más complejas.
- 2) Preocupa, sin embargo, que hacia el final del 2º grado (mes de noviembre), más del 25% de los niños, no estén en condiciones de completar con una o dos palabras una sencilla estructura.
- 3) Los alumnos de 5º grado pueden responder con un razonable nivel de acierto a un cuestionario de 10 preguntas, acerca de un texto informativo de unas 70 palabras, cuando esas preguntas aluden a respuestas que el texto consigna literalmente.
- 4) Aplicando la misma prueba de **Razonamiento verbal I**, a alumnos de 5º, 6º y 7º grados, de las mismas escuelas, se obtuvieron distribuciones normales, con desviaciones estándar muy similares, siendo las medias aritméticas respectivas: 31,90 para 5º; 40,55 para 6º; y 49,79 para 7º. Al llegar al nivel secundario, el grupo se vuelve selectivo, por las razones conocidas. La media aritmética de los puntajes para 1º año es de 73, 24; para 2º de 76,33 y para 3º año secundario llega a 80,33. La población escolar selectiva y homogénea, la etapa del desarrollo mental en que se encuentran los alumnos secundarios y el creciente nivel de información adquirida, pueden invocarse para la diferencia de más de 20 puntos entre las medias de los puntajes en el 7º grado primario y el 1º año de la escuela secundaria.
- 5) Se observa, sobre todo en las pruebas de razonamiento verbal, una íntima trabazón entre aspectos lógicos y semánticos. Por ejemplo, si se trata de establecer el término medio en una serie de cinco palabras, el 55% de los alumnos contestará correctamente si los términos a ordenar son: tarde, amanecer, mediodía, mañana y noche. Si, en cambio, se trata de ordenar e identificar el término medio en la serie integrada, por ejemplo, por ciudad, continente, barrio, país y provincia, la proporción de respuestas correctas alcanzadas por el mismo grupo, desciende al 35%.
Los ejemplos, relacionados con otros varios procesos lógicos, donde al parecer, la familiaridad o desconocimiento de los términos sería responsable de marcados altibajos, podrían multiplicarse por decenas.

En relación con este último punto, permítase llamar la atención hacia un aspecto fundamental en la elaboración de este tipo de instrumentos evaluativos, que es el de la claridad de las consignas, o sea, las instrucciones que se dan al lector acerca de cómo debe leer y qué debe estar preparado a responder al cabo de esa lectura.

Las consignas son fundamentales porque orientan el propósito lector y, como es sabido la actitud lectora se despliega en formas cualitativamente distintas, según se trate, por ejemplo, de:

- a) Hacer una lectura selectiva en la que el lector elige lo que necesita leer, con el objeto de identificar las ideas centrales.
- b) Hacer una inspección o barrido de signos gráficos para ubicar un elemento conocido.
- c) Hacer lectura receptiva para descubrir con exactitud qué quiere decir el escritor.
- d) Hacer lectura respondiente, donde el lector va reflexionando en forma continua sobre lo expresado por el escritor.

Esas lecturas –y otras posibles– suponen tiempos, ritmos y estrategias diversos. A veces, el propósito no es solamente uno y la lectura puede ser orientada hacia dos o más objetivos. En todos esos casos, sea que se trate de pruebas formales o informales, el examinador debe expresar claramente las consignas, en forma escrita u oral.

Algunos verbos “clave” en el análisis de la comprensión lectora

Es evidente que las palabras, por sí mismas, no son unidades de significado absolutamente válidas, dado que la mayoría de las palabras tiene más de un significado, y que el contexto desempeña una función decisiva en la especificación del significado.

Sin embargo, no puede negarse que en el caso de las consignas para ejercitar o poner a prueba la comprensión lectora, existen algunos verbos caracterizadores de los actos del lector. Se le pide a éste que después de leer, realice algunas acciones que permitan apreciar el tipo y grado de su comprensión lectora.

Esas acciones pueden consistir en respuestas psicomotrices, como: subrayar, marcar, señalar, indicar (con una cruz, etc.), trazar, copiar, transcribir, etc. Estas respuestas, aunque relativamente sencillas en sí mismas, aportan indicios indirectos de los procesos mentales del lector.

Asimismo, la consigna puede mencionar (sobre todo en los niveles de educación secundario y terciario), el propio acto mental que se supone que el lector debe realizar para alcanzar alguna forma de comprensión, como:

- Relacionar experiencias y significados con los signos gráficos.
- Responder ante imágenes sensoriales sugeridas por las palabras.
- Interpretar denotaciones y connotaciones verbales.
- Entender palabras en un contexto.
- Seleccionar el significado preciso de una palabra que se adecue a un contexto dado.
- Identificar las ideas principales.
- Reconocer detalles significativos.
- Advertir la organización del texto.
- Responder a preguntas sobre un trozo.

- Seguir instrucciones.
- Percibir relaciones (del tipo todo-parte; causa-efecto, etc.).
- Interpretar expresiones figuradas.
- Inferir para obtener conclusiones.
- Evaluar rasgos, reacciones y motivos de personajes.
- Reconocer y entender el propósito del autor.

(En un libro próximo a aparecer, escrito en colaboración con Marta Moraschi, que lleva por título **Verbos “clave” en la evaluación educacional y otras tareas del docente**, se encontrarán los significados de estos u otros verbos caracterizadores de las distintas formas de manifestarse la comprensión de la lectura).

Consideraciones finales

No hay verdadera lectura sin comprensión. Toda lectura exige al menos una comprensión literal. Pero el objetivo debe ser la formación del lector crítico, que es, en definitiva, quien mejor comprende.

¿Qué se entiende por lector crítico? Aquel que evalúa la veracidad, la validez, el valor intelectual de lo que lee; el que capta la intención del autor, el que distingue hechos de opiniones, el que está en condiciones de emitir juicios y efectuar inferencias; el que descubre contradicciones, identifica supuestos y detecta prejuicios. El lector crítico, señalan Dechant y Smith (1976) es el que se interesa por saber no sólo qué se dice sino por qué. Posee sensibilidad para percibir cómo se usan las palabras en función de las intenciones y prejuicios. Presta particular atención a las palabras de múltiples significados. Tiene en cuenta el prestigio del autor y su trayectoria y está en condiciones de identificar las notas de su estilo. Busca errores de razonamiento, las falsas analogías, las sobregeneralizaciones y sobresimplificaciones y las distorsiones del pensamiento. Trata de descubrir las presentaciones unilaterales, las parcialidades, las falsas inferencias, la propaganda; advierte los recursos retóricos. Evita precipitarse hacia las conclusiones apresuradas.

En una palabra, el lector crítico examina el lenguaje, escruta el pensamiento que lo guía y es consciente de la realidad a la que ambos apuntan. Conoce las funciones de ese lenguaje que puede querer tan sólo informar, que busca excitar los sentimientos o incitar a la acción.

La formación del lector crítico exige un largo y nada fácil camino, donde no solamente cuentan los métodos didácticos y demás recursos tecnológicos, sino sobre todo la libertad del pensamiento y de la cultura.

Referencias bibliográficas

- Carpinetti, Rosa P. de: **El texto informativo y el esquema de contenido**. Buenos Aires: Plus Ultra, 1980.
- Córsico, M.C.A. de y Moraschi, M.R.: **Verbos “clave” en la evaluación educacional y otras tareas del docente**. (A ser publicado próximamente por Edit. Plus Ultra).

- Dechant, E.V., y Smith, H: **Psychology in teaching reading**. 2a. ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1976.
- Eco, H.: **Signo**. Barcelona: Labor, 1976.
- Rosetti, M.V.M. de y Fernández, E.A. de: **El discurso informativo de grado cero**. (Este artículo se publicará próximamente en los EEUU, en un texto en homenaje a Ana María Barrenechea.)
- Thorndike, R.L.: **Reading comprehension education in fifteen countries**. Stockholm: Almqvist and Wiksel, 1973.