

Desarrollo de una prueba de comprensión de lectura

María Eugenia Dubois*

Introducción

La necesidad y el deseo de contar con instrumentos de medición desarrollados a partir de la realidad propia del niño venezolano, llevó a un grupo de profesoras de la Universidad de Los Andes de Mérida, Venezuela, a emprender el presente estudio.¹ La meta fijada por el equipo fue crear una prueba de comprensión de lectura para tercer grado de Educación Básica. La elección de este grado se justifica por la creencia común de que al llegar a ese nivel de escolaridad, los niños ya están en condiciones de leer y comprender, sin problemas, un texto escrito. Por otro lado, la elevada tasa de deserción que se produce al término de los grados tercero y cuarto, podría adquirir nuevas dimensiones de acuerdo con los resultados que se logran en el estudio.

La prueba tiene las siguientes características:

1. Está basada sobre una concepción de la lectura que destaca el proceso de comunicación entre autor y lector y los elementos del mensaje escrito como objeto de ese proceso;
2. sus ítems están elaborados con los vocablos de uso corriente en los niños que cursan el tercer grado²;
3. es una prueba de "opción múltiple";
4. es administrada en forma colectiva.

En esta comunicación sólo trataremos de describir los pasos seguidos en la construcción de la prueba, especialmente en lo que se refiere a la definición del marco teórico y a la elaboración de los ítems.

El problema

El estudio se inició con la formulación de dos preguntas:

- 1) ¿qué íbamos a entender por comprensión de lectura? y, de acuerdo con esto,
- 2) ¿cómo debíamos diseñar el instrumento capaz de apreciar esa comprensión?

* La profesora María Eugenia Dubois desarrolla su actividad docente y de investigación en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela y es socia fundadora de la filial local de Mérida de la Asociación Internacional de Lectura.

¹ El equipo que realiza el estudio está integrado por Ana Luisa Angulo, Josefina de Barboza, Begoña T. de Jáuregui, Elisia Pacheco y Stella S. de Moreno, Profesoras de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, con la coordinación de María Eugenia Dubois, profesora de la misma Universidad, y la asesoría de Nicolás M. Tavella, Coordinador del Centro de Construcción de Instrumentos Psicométricos de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela.

² A tal efecto se recogió una muestra de materiales escritos y orales, 1305 formas en total, entre niños que cursaban el tercer grado de primaria en escuelas de la Ciudad de Mérida. El ordenamiento y clasificación de los vocablos figura en el trabajo de María Eugenia Dubois (1979).

La primera pregunta llevaba implícita otra, más general, acerca del proceso mismo de la lectura, puesto que la comprensión es una parte, si bien sustancial, de dicho proceso. Debíamos partir, por lo tanto, de una concepción teórica del fenómeno a estudiar si queríamos disponer de los elementos necesarios para construir el instrumento capaz de apreciar ese fenómeno.

Para ello decidimos escoger entre las tendencias más recientes en el estudio de la lectura, la que considera a ésta como un proceso de comunicación en el que un autor (emisor) comunica o transmite un mensaje a un lector (receptor). Para que la comunicación sea efectiva tiene que producirse la comprensión del mensaje. Si por alguna razón el mensaje no se comprende, la comunicación se pierde o, peor aún, se convierte en algo negativo, en incomunicación.

Los autores que se ubican en esta posición, que cuenta con el apoyo de la psicolingüística y de la teoría de la comunicación, afirman que la comprensión se logra **cuando el lector es capaz de interpretar el mensaje dándole el mismo sentido que le diera el autor**³.

De la anterior definición se desprenden dos elementos básicos, **mensaje** y **sentido**, que consideramos igualmente claves para los propósitos del estudio. Teníamos que proceder a analizar y delimitar cuidadosamente esos conceptos si queríamos disponer de una base sobre la cual construir la prueba de comprensión de lectura.

A continuación, expondremos la forma en que llegamos a precisar los conceptos de **mensaje** y **sentido**.

MENSAJE. Desde el punto de vista de la teoría de la comunicación, compartido por algunas teorías lingüísticas, el mensaje es transmisión de información codificada de alguna manera (en el caso que nos ocupa, mediante signos escritos). El mensaje sirve de soporte a la información, es la forma en la cual ésta se vuelca.

Si bien ésta es la definición corriente del mensaje, debíamos reconocer que no era suficiente para orientar nuestra labor. Entre las tareas que íbamos a realizar se encontraba la construcción de los mensajes o ítems (utilizando el vocabulario de los escolares de tercer grado) y la elaboración de las escalas, o subtests, dentro de los cuales tendrían cabida esos ítems. Es decir que, además de redactar los mensajes, teníamos que hacerlo de tal manera que pudiéramos apreciar la comprensión de los mismos por parte del lector. Por lo tanto, consideramos que más que una definición, necesitábamos identificar algunos elementos del mensaje que nos pudieran guiar en la elaboración de los ítems de la prueba. Para lograr esto analizamos, en primer término, los

³ Para K. Goodman (1970), el lector debe "recrear" el sentido del mensaje, puesto que el sistema de escritura o sus símbolos no tienen sentido por sí mismos (Págs. 470-496). La misma idea se encuentra en F. Smith (1978) cuando afirma que el sentido del lenguaje escrito no descansa en la letra impresa y que los lectores no reciben el sentido de ella sino más bien ponen el sentido en ella.

objetivos del Programa de tercer grado de Educación Básica relativos a Lenguaje y Literatura y, en segundo lugar, pasamos revista a los tipos de mensajes escritos que reciben los niños de ese grado.

Con la información obtenida, llegamos a la conclusión de que era posible reconocer en esos mensajes dos elementos, que llamamos: **orientación predominante y contenido**, cada uno de los cuales podía considerarse en un doble aspecto, la orientación predominante **personal** y la **no personal** y el contenido (o información) **fundamental** y **secundario**. Ambos elementos se describen a continuación.

Orientación predominante. Consideramos como orientación predominante del mensaje a la dirección que éste toma en el sentido de comprometer directamente, o no, a quien lo recibe.

Un mensaje compromete, o involucra, a la persona del lector cuando contiene una orden, ruego o mandato expreso. Decimos, en este caso, que la orientación predominante del mensaje es **personal**.

Cuando el mensaje no compromete en forma directa al lector, sino que se refiere a ideas, situaciones, personas o cosas ajenas al lector, se puede decir que la orientación predominante del mensaje es **no personal**.

Cabe señalar que la orientación personal y la orientación no personal del mensaje, tal como las describimos en este estudio, corresponderían a las funciones del lenguaje "conativa" y "cognoscitiva o referencial", respectivamente, de R. Jakobson⁴.

Para este autor, la función conativa está orientada hacia el destinatario del mensaje y se expresa gramaticalmente por el vocativo y el imperativo, en tanto que la función cognoscitiva está orientada hacia el referente y es considerada por muchos lingüistas como la función principal en el proceso de la comunicación⁵.

Sin embargo, preferimos conservar la denominación de orientación personal y no personal para la dirección del mensaje por considerar que estos son términos menos específicos que los definidos por Jakobson.

También existiría correspondencia entre la orientación predominante del mensaje y la función predominante del mensaje definida por R. Jakobson. Según Jakobson, la estructura verbal de un mensaje depende, en forma primaria, de la función predominante, pero difícilmente podrá hallarse un mensaje que satisfaga una única función⁶.

⁴ Jakobson, Roman (1975), págs. 352-360.

⁵ Para R. Jakobson (op. cit.) el mensaje tiene seis elementos constitutivos, cada uno de los cuales da origen a una función lingüística. Por lo tanto, además de las funciones conativa y cognoscitiva o referencial, él considera otras cuatro que son: la expresiva, centrada en el destinador, la metalingüística, centrada en el código, la poética, centrada en el mensaje, y la fáctica, que predomina en los mensajes destinados a mantener o restablecer la comunicación.

⁶ Jakobson, R.; op. cit., pág. 353.

De igual manera, en este estudio, consideramos que ambos tipos de orientación, personal y no personal, coexisten en general en el mismo mensaje, pero con un claro predominio de una de ellas. Más aún, es posible que se pueda hablar de otras orientaciones predominantes del mensaje, aparte de las señaladas, pero el hecho de que tomemos en cuenta solamente la orientación personal y la no personal, se debe a que ambas constituyen, a nuestro juicio, el fundamento de la mayor parte de los mensajes – transmitidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, en los primeros años escolares.

Contenido. El segundo elemento del mensaje que consideramos importante tomar en cuenta, especialmente porque su reconocimiento por parte del niño constituye uno de los objetivos del programa de tercer grado, es el contenido.

El contenido es la información que transmite el mensaje, pudiendo ser esta información, **fundamental** o **secundaria**.

Hablamos de información fundamental para referirnos a aquella información que no puede ser suprimida sin riesgo de anular o de modificar el sentido del mensaje. En cambio, la información secundaria es aquella que se puede suprimir sin que se altere el sentido de aquél.

SENTIDO. El segundo concepto, verdaderamente clave en el proceso de comprensión de lectura, es el de **sentido**. Nadie dudaría que la captación del sentido es la única razón de ser de la lectura, y sin embargo es un concepto que escapa por completo a cualquier intento de definición. En general, lo que se hace es describirlo en forma negativa, se dice lo que el sentido no es, pero no se apuntan sus características reales. Aquí utilizaremos el mismo procedimiento a fin de lograr, por lo menos, la ubicación de ese concepto dentro del esquema general de la comunicación.

En el apartado anterior nos habíamos referido a los elementos del mensaje, la orientación predominante y el contenido; estos son los elementos a través de los cuales se manifiesta el sentido de un mensaje, pero el sentido no se identifica con ninguno de ellos ni está dado por la suma de ambos.

Se podría decir que estos elementos son las **manifestaciones externas del sentido** expresadas por el autor del mensaje; el lector debe reconocerlas para alcanzar aquél, pero además, el lector debe aportar sus propias experiencias y conocimientos para reconstruir el sentido propuesto por el autor del mensaje. De ahí que al hablar de “comprensión del mensaje” se dijera que aquélla se logra cuando el lector es capaz de interpretar el mensaje dándole el mismo sentido que le diera el autor.

Para mayor claridad de lo que se entiende por manifestaciones externas del sentido de un mensaje, vamos a distinguir este concepto de otros dos, con los cuales podría ser confundido, que son utilizados por algunos psicolingüistas, especialmente por Frank Smith⁷, nos referimos a **información visual** e **información no visual**. Según Smith, éstos son los dos tipos de

⁷ Smith, Frank; op. cit., págs. 12-35.

información a los que recurre el lector cuando lee un mensaje. La información visual es la información impresa que, recogida por los ojos es transmitida al cerebro para ser procesada por éste. La información no visual es la que lleva el propio lector en su interior, producto de sus conocimientos y experiencias de vida.

El sentido de un mensaje descansa, para Smith, en esta información no visual; prueba de ello es que cuanto más información no visual posee el lector, tanto menos requerirá de la información visual para comprender lo que lee. Más aún, la información visual podría estar mutilada o ausente en parte y, no obstante, el lector podría reconstruir el sentido de un mensaje.

Esto quiere decir, como afirma K. Goodman⁸, que el sentido de un mensaje escrito "está en la mente del autor y en la del lector"; por lo tanto, la comprensión es un acto de "reconstrucción de ese sentido" que el lector lleva a cabo gracias a la información no visual de que dispone.

A diferencia de lo que sucede con la información visual, en cuanto a que ésta no necesita ser identificada en su totalidad para que el lector comprenda el sentido de un mensaje, las manifestaciones externas del sentido deben ser **necesariamente** reconocidas por el lector a fin de lograr la comprensión del mensaje escrito. Si por alguna razón el lector no puede identificar la orientación predominante o el contenido del mensaje, no podrá recrear el sentido de éste.

Las manifestaciones externas del sentido se distinguen también de la información no visual en el hecho de que tienen realidad propia, es decir, forman parte del mensaje y no dependen por completo de algo ajeno a éste, como sería el aporte del propio lector.

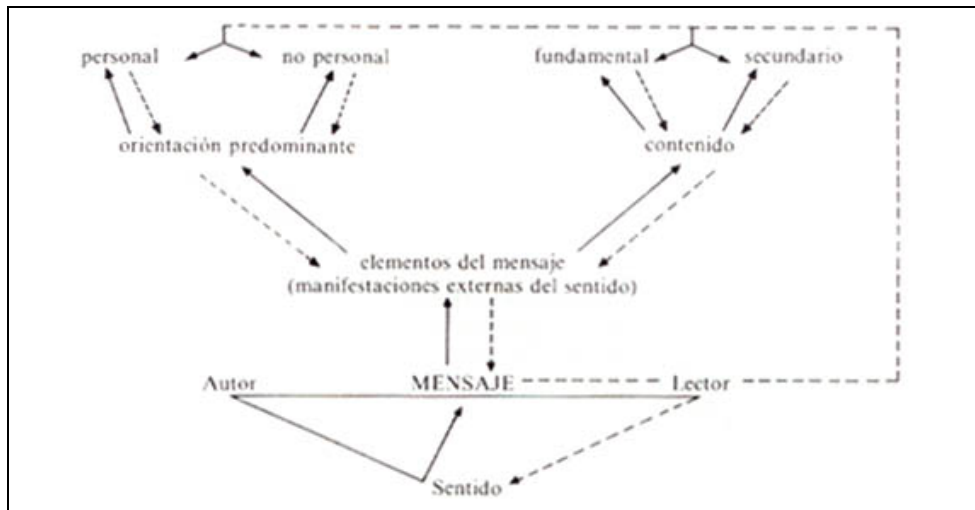
Sin embargo, debemos admitir que la identificación de esos elementos es una condición **necesaria**, pero no **suficiente** para la comprensión del mensaje. Sin duda existe un paso más allá de ese reconocimiento en el que el lector aporta la experiencia y el aprendizaje previos de que nos hablan K. Goodman y F. Smith, para reconstruir el sentido del mensaje. No obstante, esto no contradice nuestra afirmación respecto a que los elementos, orientación predominante y contenido, son las manifestaciones externas de un mensaje y que la comprensión de éste se podrá alcanzar siempre que el lector haya adquirido la competencia para reconocer esos elementos.

Una vez precisados los conceptos de **mensaje** y **sentido**, podíamos dar respuesta a la primera pregunta que nos habíamos formulado al comienzo del estudio. Partiendo de que el mensaje escrito es el objeto de la comunicación entre un autor y un lector, definimos la comprensión de lectura como la **interpretación del sentido del mensaje a través del reconocimiento de los elementos mediante los cuales aquél se expresa: la orientación predominante y el contenido.**

⁸ Goodman, K.; op. cit., pág. 472.

A continuación puede observarse la representación gráfica del proceso de lectura que toma en cuenta los elementos del mensaje escrito.

Gráfico 1
Proceso de comunicación entre autor y lector



La línea entera y la de puntos indican el proceso seguido por el autor y el lector en la emisión del mensaje escrito y en la recepción (lectura) del mismo, respectivamente.

El autor genera mentalmente un sentido y lo codifica en forma de mensaje escrito. El mensaje tiene una dirección, una orientación predominante y transmite una determinada información, esto es, tiene un contenido específico. La orientación predominante y el contenido son las manifestaciones externas del sentido del mensaje, tal como es expresado por el autor. Dicho de otro modo, el proceso de comunicación se origina con el sentido y concluye con las manifestaciones externas de éste expresadas en el mensaje.

En el lector el proceso de comunicación sigue el camino inverso, comienza con el reconocimiento de los elementos del mensaje, es decir, con las manifestaciones externas del sentido y concluye con la reconstrucción del sentido propuesto por el autor. Cuando el lector reconoce esos elementos puede aportar su propia experiencia y conocimientos (información no visual) para reconstruir o recrear el sentido del mensaje y, eventualmente, generar una respuesta. Pero si por alguna razón el lector no reconoce la orientación predominante o el contenido, es decir, si no tiene la competencia necesaria para reconocer alguno de los elementos del mensaje, no podrá recrear el sentido del mismo. Más simplemente, no podrá comprender el sentido del mensaje.

Tal vez a alguien se le ocurra preguntar ¿no sería posible que el lector reconociera los elementos del mensaje y, no obstante, no pudiera reconstruir el sentido? Si se piensa que el sentido está más allá de los elementos del mensaje, indudablemente la respuesta es afirmativa, por algo dijimos que el reconocimiento de esos elementos es una condición necesaria, pero no suficiente, para la comprensión del mensaje.

Sin embargo, debemos recordar que la intención de este trabajo no es discutir todas las implicaciones que contiene una definición de comprensión de lectura, sino tan sólo utilizar esa definición como guía para construir un instrumento destinado a apreciar el fenómeno definido. Pretender apreciar la comprensión de lectura a través de los elementos que aporta el propio lector, estaría más allá de nuestras posibilidades y tal vez de las de cualquiera que se aventurara en terreno tan poco conocido. En otras palabras, queremos significar que la definición propuesta no puede ser juzgada sino dentro de los límites del presente estudio y, por lo tanto, dentro de la perspectiva de la utilidad que presta para los objetivos del mismo.

Desde este punto de vista, podemos concluir diciendo que **vamos a apreciar la comprensión de lectura a través del reconocimiento, o si se prefiere de la identificación, por parte del lector, de dos elementos del mensaje; la orientación predominante y el contenido.**

La prueba de lectura

Al dar respuesta a la pregunta que nos habíamos formulado en primer término, sobre la comprensión de lectura, habíamos despejado el camino para responder a la segunda, sobre el instrumento a crear para apreciar dicho proceso.

Hasta ese momento, las únicas decisiones tomadas con respecto a la prueba se referían a tres puntos: 1) al vocabulario a emplear en la redacción de los ítems; 2) al tipo de test a construir y 3) a la forma de administrarlo.

Con relación al primero, habíamos decidido utilizar el vocabulario de los escolares de tercer grado, recogido para ese fin, por considerar que el proceso de comunicación se facilita cuando autor y lector comparten no solamente un mismo código, sino también un universo conceptual más o menos similar.

Con respecto al punto 2), pensamos que la prueba debía ser del tipo de las llamadas de "opción múltiple" porque ésta es la clase de prueba con la que los escolares podían estar más familiarizados.

En cuanto al punto 3) la forma de administración, se había convenido en que la prueba debía ser colectiva por las ventajas que esto reporta en lo que se refiere a mayor facilidad de aplicación y ahorro de tiempo.

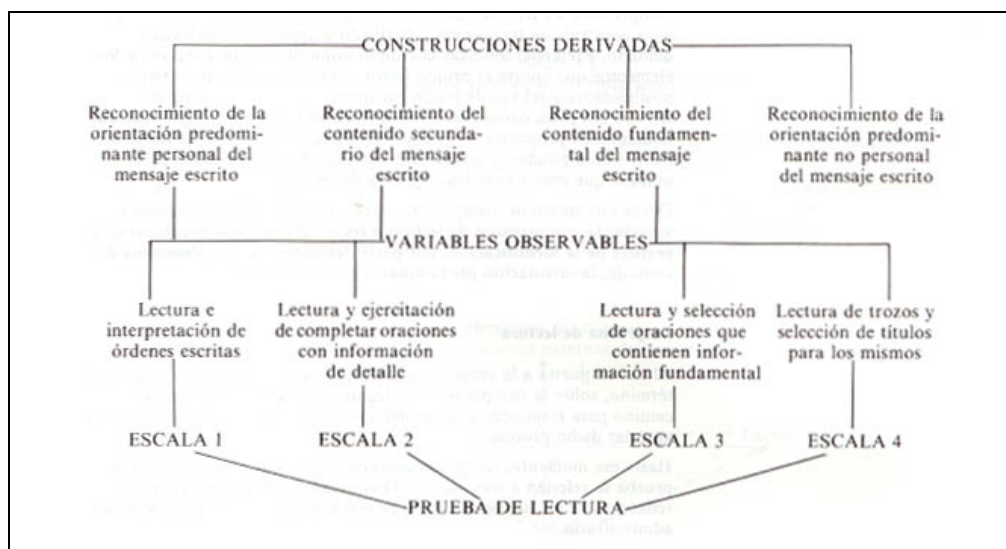
La concepción de lectura propuesta ofrecía ahora la base necesaria para desarrollar la prueba destinada a apreciar la comprensión.

Disponíamos de una construcción o constructo central, llamado comprensión de lectura y de cuatro construcciones derivadas, representadas por los elementos del mensaje.

Restaba definir las variables observables correspondientes a cada una de las construcciones derivadas. El criterio escogido para ello fue que guardaran relación con los objetivos del programa de Lenguaje y Literatura de

tercer grado. Las variables se definieron de la siguiente manera: "Lectura e interpretación de órdenes escritas"; "Lectura y ejercitación de completar oraciones con información de detalle"; "Lectura y selección de oraciones que contienen información fundamental" y "Lectura de trozos y selección de títulos para los mismos."

Gráfico 2
Desarrollo esquemático de la prueba sobre comprensión de lectura (*)



(*) Este gráfico está basado sobre uno similar presentado por el Prof. Nicolás M. Tavella en su curso de Psicometría (Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela)

Por fin, el último paso en la elaboración de la prueba consistió en el diseño y construcción de los subtests (o escalas) adecuados para cada una de las variables observables.

En el **Gráfico 2** se pueden observar, en forma esquemática, los pasos seguidos en el desarrollo de la prueba de comprensión de lectura. De las cuatro escalas que ahí aparecen, sólo se han construido, hasta el momento, las tres primeras. El exceso de tiempo y de esfuerzos que demanda la confección y prueba de los ítems, nos obligó a postergar la elaboración de la Escala 4 para una segunda etapa del proyecto.

Los ítems de la prueba. La elaboración de los ítems fue, sin duda, la tarea más difícil que tuvimos que afrontar en el estudio. A los problemas habituales que presenta este tipo de labor, se sumó, en nuestro caso, el de estar restringidos a usar exclusivamente el vocabulario de los niños. Esto dificultó sobremanera la redacción de los ítems por cuanto muchas veces fue preciso utilizar un rodeo, a simple vista innecesario, para describir algo que cabía en un término muy común, pero que no figuraba en la muestra de vocablos recogida.

Una idea subyacente al uso de esos vocablos, era que la mayor o menor dificultad de los ítems debía depender, entre otras cosas, del uso de palabras de mayor o menor frecuencia dentro del vocabulario de los escolares⁹. Lamentablemente, las limitaciones que de por sí nos imponía el vocabulario infantil, más las dificultades de elaborar ítems que no sólo debían ser adecuados para el propósito del estudio sino también interesantes para los escolares, nos desalentaron para llevar a cabo la idea en forma rigurosa.

No obstante, en los análisis que se hicieron con respecto a las palabras utilizadas en algunos ítems, pudimos comprobar que existe, en efecto, relación entre la dificultad del ítem y la frecuencia de las palabras, en el sentido de que a mayor proporción de palabras con alta frecuencia, menor proporción de respuestas negativas al ítem y viceversa. En todo caso queda planteada la necesidad de hacer estudios más cuidadosos sobre el tema.

Entre los problemas que son habituales en la elaboración de ítems para pruebas de "opción múltiple" (pero no por eso más fáciles de resolver) figuran los relativos a los temas de los ítems y a las opciones.

Los criterios que utilizamos con respecto a los temas de los ítems fueron los siguientes:

- a. **Interés.** El contenido de los ítems debía ser lo suficientemente interesante como para mantener constante la atención del niño. Tratamos por eso de hacer amena la lectura escogiendo temas muy variados que proporcionaran, a la vez, información de interés para los escolares. El material escrito por los mismos niños nos orientó muchas veces en la escogencia de los temas.
- b. **Adecuación.** Los ítems debían referirse a situaciones que pudieran tener cabida dentro de la experiencia de los niños. Por ejemplo, se rechazaron algunos ítems que describían el otoño o la primavera por cuanto los niños en Venezuela no tienen experiencia con las estaciones.
- c. **Claridad.** Los ítems debían ser redactados con un lenguaje claro y preciso, observando la mayor corrección desde el punto de vista sintáctico y también semántico¹⁰.

En cuanto a las opciones, el primer problema estuvo referido al número que íbamos a utilizar en cada escala. Se hicieron algunas pruebas con ítems con cuatro opciones para todas las escalas, pero en vista de la dificultad que presentaba lograr tres distractores (aparte de la opción correcta) que tuvieran aproximadamente el mismo peso, se decidió utilizar solamente tres opciones, una correcta y dos distractores, para los ítems de las cuatro escalas.

⁹ La frecuencia se refiere, en este estudio, al número de niños que mencionaron un vocablo, y no al número de veces que se menciona ese vocablo (que es como se utiliza tradicionalmente el término **frecuencia**).

¹⁰ Contamos para esto con la colaboración de los Dres. Jesús Serra y Enrique Obediente, profesores de la Escuela de Letras de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. El Dr. Enrique Obediente hizo la revisión final de estilo de la totalidad de los ítems de la prueba experimental.

La única diferencia entre las escalas de la prueba, es que la Escala 1 tiene ilustraciones para cada trozo de lectura, de manera que en este caso, tanto la opción correcta como los distractores, están representados por dibujos o carteles.

En lo que respecta a las opciones de las Escalas 2 y 3, tratamos de que su elaboración se ajustara, en lo posible, a las siguientes reglas:

- A. La opción correcta debía respetar el sentido del texto, pero cuidando, al mismo tiempo, de no expresarlo en forma literalmente idéntica.
- B. Los distractores debían reunir las siguientes características:
 - 1) tenían que ser lógicamente posibles tomando en cuenta el contenido del ítem;
 - 2) no debían ser opuestos entre sí, por ejemplo, uno afirmativo y otro negativo;
 - 3) debían ser igualmente atractivos desde el punto de vista de sus posibilidades para ser elegidos.

El proceso de elaboración de los ítems demandó largo tiempo y fue preciso cubrirlo en muchas etapas. Para dar una idea de lo que esa tarea demanda, podemos decir que se redactaron alrededor de 250 ítems para cada Escala (750 en total) que fueron probados en pequeños grupos de escolares. Finalmente, después de sucesivos análisis, se escogieron 180 ítems para integrar las tres Escalas de la prueba en su versión experimental.

Lo que antecede constituye una apretada síntesis de los principales problemas que afrontamos en el estudio. Los resultados de la prueba dirán si fueron, o no, acertadas las soluciones propuestas.

Referencias bibliográficas

- Dubois, María Eugenia, **Lista de frecuencia de vocablos utilizados por niños de primaria**, ULA, Fac. de Hum. y Educ., Esc. Educación, Mérida, Venezuela, 1979 (mimeografiado).
- Goodman, K., "Behind the Eye: What Happens in Reading," en **Theoretical models and processes of reading**, H. Singer and R.B. Ruddell, (Eds.) Newark, Delaware: IRA, 1970, Págs. 470-496).
- Smith, F., **Reading**, Cambridge University Press, 1978).
- Jakobson, Roman, **Ensayos de lingüística general**, Barcelona, Ed. Seix Barral, S.A., 1975, págs. 352-360.