



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN EL BACHILLERATO

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A
ALEJANDRO BARRERA RETANA

TUTORA: DRA. RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI

COMITÉ TUTORAL:

DRA. CLARA ISABEL CARPY NAVARRO

DR. FERNANDO NIETO MESA



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradezco el apoyo y la guía que en todo momento me brindaron mi tutora, la Dra. Raquel Glazman, y mi cotutora, la Dra. Clara Isabel Carpy.

También agradezco los comentarios y las sugerencias del Dr. Fernando Nieto, el Dr. Benjamín Barajas y la Dra. Ofelia Contreras.

Dedico este trabajo a la memoria de mi padre: Constantino Barrera Villagómez y de mi suegro Juan Alva Andrade.

Índice

Introducción	5
I. La comprensión lectora	8
1.1. La importancia de la lectura	9
1.2. ¿Qué es leer?	14
1.2.1. Los microprocesos	14
1.2.2. Los macroprocesos o los procesos de comprensión	22
1.3. La comprensión lectora en los distintos tipos textuales	35
1.4. Modelos de lectura	44
2. Niveles de comprensión lectora	52
2.1. Lectura literal	54
2.2. Lectura inferencial o interpretativa	57
2.3. Lectura crítica o valorativa	65
2.4. Lectura paralela	69
3. Examen de comprensión lectora del CCH: EDI	74
3.1. Características generales	75
3.2. Importancia de la comprensión lectora al interior del examen	76
3.3. Diversidad textual	79
3.4. Nivel de los reactivos	84
3.5. Características técnicas	92
3.6. Deficiencias y habilidades lectoras detectadas	96
3.7. Consideraciones finales	105
4. Examen de comprensión lectora del CENEVAL: el EXANI-I	109
4.1. Características generales	110
4.2. Importancia de la comprensión lectora al interior del examen	113
4.3. Diversidad textual	122
4.4. Nivel de los reactivos	125
4.5. Características técnicas	130

4.6. Deficiencias y habilidades lectoras detectadas	136
4.7. Consideraciones finales	140
5. Examen de comprensión lectora de la OCDE: PISA 2000	144
5.1. Características generales	145
5.2. Importancia de la comprensión lectora al interior del examen	147
5.3. Diversidad textual	148
5.4. Nivel de los reactivos	153
5.5. Características técnicas	163
5.6. Deficiencias y habilidades lectoras detectadas	169
5.7. Consideraciones finales	181
6. Comparaciones entre los tres exámenes	186
6.1. Importancia de la comprensión lectora	187
6.2. Diversidad textual	190
6.3. Nivel de los reactivos	192
6.4. Características técnicas	194
6.5. Deficiencias y habilidades lectoras detectadas	197
6.6. Consideraciones finales	202
Conclusiones	207
Bibliografía	217

Introducción

Leer es una de las actividades intelectuales más importantes del ser humano, es el instrumento fundamental del aprendizaje porque mediante la lectura adquirimos la mayor parte de los conocimientos que necesitamos para vivir en nuestra sociedad actual. Pero la lectura no es sólo un medio de adquisición de información, leer, además, ejercita y desarrolla nuestras capacidades más importantes, la concentración, el análisis, la síntesis y la deducción. Quien no sabe leer reduce sus oportunidades de aprender nuevos conocimientos y limita seriamente el desarrollo de todas estas capacidades, se ubica en una situación de indefensión social que repercute en todos los aspectos de su vida.

Sin embargo, la lectura es algo más que el ejercicio de la inteligencia, es la aventura de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad; con la lectura abrimos nuestra experiencia a otros mundos pero, a diferencia del cine y la televisión, la lectura reclama la participación activa del lector para recrear esos mundos y despierta sentimientos de identificación o rechazo que sacuden nuestra emotividad, la rescatan del letargo de la vida cotidiana y la someten a difíciles disyuntivas o peligrosas decisiones.

A pesar de la importancia de la lectura y de su enorme influencia a nivel personal y social, existen en realidad pocos proyectos que evalúen la calidad o el nivel de lectura que tienen los alumnos de todos los niveles escolares. El bachillerato no es la excepción: existen pocos exámenes de comprensión lectora que nos indiquen cuál es el nivel de comprensión de los alumnos, qué habilidades tienen, cuáles son sus deficiencias, qué tan bien se encuentran preparados en esta área para continuar sus estudios universitarios, etcétera.

De los pocos exámenes estandarizados de comprensión lectora que existen hemos elegido para el desarrollo de la presente investigación tres de ellos que representan un amplio abanico de las posibilidades de este tipo de pruebas. En primer lugar, elegimos el Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) del Colegio de Ciencias y Humanidades porque es el único examen elaborado por la propia institución para valorar la comprensión lectora que poseen sus alumnos. Ni las preparatorias, ni los bachilleres, ni las vocacionales cuentan con una prueba que evalúe la comprensión de lectura de sus alumnos. Ninguno de estas escuelas de educación media superior parece interesarse por este

rubro tan relevante. El segundo examen escogido fue el EXANI-I, el cual es elaborado por el CENEVAL. Es un examen muy importante porque es tal vez el de mayor cobertura a nivel nacional, probablemente no existe ningún examen que iguale o supere el número de personas al que es administrado. En tercer lugar seleccionamos al examen elaborado por la OCDE, el examen PISA 2000 por su carácter internacional, porque es una prueba que cuenta con un gran prestigio y porque es interesante comparar sus características, concepciones y parámetros con nuestras pruebas de origen nacional.

Las principales preguntas que nos planteamos sobre estos instrumentos de evaluación y que guían esta investigación, son las siguientes:

- ¿Qué concepción de comprensión lectora manejan?
- ¿Qué niveles de comprensión de lectura utilizan?
- ¿Qué deficiencias o habilidades lectoras detectan?
- ¿Qué aportan para la enseñanza de la comprensión lectora?
- ¿Realmente pueden ayudar a mejorar la enseñanza de la comprensión lectora de los alumnos del bachillerato o cuál es su verdadera función?

Para poder contestar las preguntas anteriores y revisar las pruebas de comprensión lectora desde la misma perspectiva elaboramos las siguientes categorías de análisis:

1. Importancia de la comprensión lectora que subyace al interior del examen
2. Diversidad textual
3. Tipo de reactivos
4. Características técnicas
5. Deficiencias y habilidades lectoras detectadas

Antes de emplear estas categorías, presentamos en el primer capítulo una perspectiva general de la lectura: cuál es su importancia en el mundo globalizado de hoy, qué procesos intervienen en ella, cómo se le ha estudiado y cuáles son las perspectivas actuales de investigación. En el segundo

apartado perfilamos los distintos niveles de lectura, desde la más superficial hasta la más elevada, e identificamos los procesos o mecanismos que intervienen en cada una de ellas. Todo esto con el fin de utilizar tales consideraciones en las pruebas seleccionadas, para indagar si utilizan este tipo de clasificaciones o si emplean otro y en dónde residen las diferencias.

En los siguientes capítulos, tercero, cuarto y quinto, analizamos los exámenes seleccionados, EDI, EXANI-I y PISA 2000, con base en las categorías señaladas. El análisis nos permite apreciar las características más importantes de cada una de las pruebas, así como sus limitaciones más serias. Con base en todo ello obtenemos una imagen muy completa de los tres exámenes y de sus capacidades para evaluar adecuadamente la comprensión lectora en alumnos de bachillerato.

En el último capítulo se compara el desempeño del EDI, el EXANI-I y PISA 2000 en cada una de las categorías y se subraya qué exámenes obtienen el mejor desempeño. Después de esta revisión individual se realiza un balance global en el que se muestra la prueba que cumplió mejor en el mayor número de categorías, con lo cual podemos identificar al examen que evalúa en forma más completa a la comprensión de lectura de los alumnos del bachillerato.

Finalmente, además del balance anterior, señalamos la importancia de este tipo de pruebas para la enseñanza de la comprensión de lectura en el bachillerato, los elementos que aportan y la forma en que pueden enriquecer el proceso educativo, y, al mismo tiempo, advertimos los riesgos de una excesiva valoración de este tipo de pruebas y de los procesos evaluativos en general.

LA COMPRENSIÓN LECTORA

1

1.1. LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA

1.2. ¿QUÉ ES LEER?

1.2.1. LOS MICROPROCESOS

1.2.2. LOS MACROPROCESOS O PROCESOS DE COMPRENSIÓN

1.3. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS DISTINTOS TIPOS TEXTUALES

1.4. MODELOS DE LECTURA

Que otros se jacten de los libros que les ha sido dado escribir; yo me jacto de aquellos que me fue dado leer, dije alguna vez. No sé si soy un buen escritor; creo ser un excelente lector o, en todo caso, un sensible y agradecido lector.

Jorge Luis Borges

1.1. La importancia de la lectura

Defender la lectura es casi ofensivo, hacer su elogio demasiado obvio. Los grandes placeres se defienden solos. Lo único que habría que estimular es el aprendizaje de este placer, desde pequeños.

Héctor Abad Faciolince

Leer es una de las actividades intelectuales más importantes del ser humano, porque mediante esta actividad se adquieren gran parte de los conocimientos que se necesitan para vivir en la sociedad actual. Quien sabe leer puede aprender nuevos conocimientos y habilidades, puede seguir los avances que se producen incesantemente en nuestro mundo moderno. Quien no sabe leer se rezaga, no puede competir con los que sí manejan esta herramienta ni puede construir una concepción del mundo que trascienda su experiencia cotidiana. Poco a poco se

queda al margen del desarrollo o, si ya lo está, no tiene posibilidades de superar esta situación. Leer, por tanto, se convierte en un requisito fundamental para mejorar nuestras condiciones de vida, enriquecer nuestra experiencia personal y compartir los avances del mundo contemporáneo.

En palabras de Freire leer la realidad y leer la palabra escrita son parte del mismo y complementario proceso de conocimiento. Se empieza leyendo el mundo y después la palabra escrita, para que la lectura de la palabra conduzca a la lectura de la “palabra-mundo”.¹ Quien sólo lee la realidad se queda con una visión parcial de la misma. Se requiere de la lectura de la palabra escrita para mejorar, enriquecer o completar la comprensión del mundo.

Una mayor comprensión del mundo posibilita su transformación. Leer nos ayuda a comprender más nuestro entorno y nos permite cambiarlo. Nos ofrece la certeza de que podemos hacerlo, que no es inmutable, ni el producto de fuerzas o designios sobrenaturales sino una creación humana que puede transformarse y mejorarse. Por eso, Freire no sólo dice que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta es la continuación de la lectura de aquél, sino que afirma que “...podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escribirlo” o de reescribirlo”, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.”²

La propuesta de Freire va más allá de la alfabetización. No enseña sólo a leer y escribir a la gente, les enseña para qué sirve y cómo pueden utilizar esta herramienta en su mundo concreto. Junto con la lectura les enseña el valor del acto de leer.

Las tendencias modernas de la alfabetización se orientan en esta dirección. Consideran que alfabetizar significa no sólo el conocimiento de la lengua sino sobre todo su uso en el mundo social y en las actividades culturalmente validadas, por oposición a la concepción tradicional de la alfabetización que se concentra en los aspectos básicos de la lectura y la escritura.³

¹ Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, p. 100.

² *Ibid.*, pp. 105-106.

³ Judith Kalman, *Saber lo que es la letra*, p. 20.

Felipe Garrido opina en el mismo sentido. La escuela no debe contentarse con alfabetizar en el sentido tradicional del término, debe producir lectores.⁴ Gente que sepa leer, que quiera leer y que haga de la lectura una parte importante de su vida cotidiana. De poco o nada sirve alfabetizar a la gente si ésta no hace uso de la lectura. Cada vez más se oyen cifras alarmantes del crecimiento del analfabetismo funcional tanto en países subdesarrollados como desarrollados, gente que sabe leer pero que no saca provecho de esta habilidad, que no le enseñaron cómo usarla o no le enseñaron el valor de este instrumento de aprendizaje.

Formar lectores desde la educación básica es la propuesta de Garrido: “No invertir en la formación de lectores que lean por gusto y sean capaces de servirse de la escritura es desperdiciar lo que el país ha invertido en la ampliación de la cobertura escolar, la alfabetización y la práctica de los otros usos de la lectura y la escritura.”⁵

Preparar gente que pueda servirse de los textos escritos, gozar de ellos y vivir con ellos. ¿Cómo se puede lograr esto? Primero, proponiéndoselo. La escuela nunca se ha fijado esta meta, se ha conformado con alfabetizar y desperdicia, con ello, la enorme oportunidad de incorporar a la cultura escrita a los millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que pasan por sus aulas. Más que un desperdicio es una injusticia.⁶

En segundo lugar, la escuela, en todos sus grados, pero principalmente la básica, debe abrir espacios para incorporar la lectura por placer junto a la lectura utilitaria. La lectura obligatoria del libro de texto que realizan millones de estudiantes en las escuelas de nuestro país no forma lectores; aprenden a leer, adquieren ciertas habilidades de análisis y de comprensión, cuando bien les va, pero no se aficionan por la lectura ni logran crear un lazo distinto con ella. La lectura utilitaria ayuda, es necesaria, pero no es suficiente, no forma verdaderos o auténticos lectores. Se requiere otro tipo de lectura: la lectura por placer. Esta lectura no se enseña —y por supuesto, no se impone—, se contagia, se comparte.

⁴ Felipe Garrido, *Para leer mejor*, p. 26.

⁵ *Ibid.*, p. 17.

⁶ *Ibid.*, p. 46.

Y la mejor forma de contagiar a los niños es la lectura en voz alta y contarles historias. Son los medios más poderosos para contagiar la lectura.⁷ Hay que poner a los niños en contacto con la lectura desde antes que sepan leer y escribir, hay que leerles en voz alta y contarles narraciones. En la escuela, ya que saben leer, hay que abrir espacios para leer, leer libros adecuados a su edad y elegidos por ellos, y si un libro no funciona detener su lectura, no leer nunca como castigo o por obligación. Y sobre todo, abandonar para este tipo de lectura la evaluación en cualquiera de sus formas: “Prohibidos los interrogatorios, exámenes, resúmenes ni ninguna otra clase de pruebas; las calificaciones y recompensas. Lo que se persigue es una diversión, una tarea común. Lo que debe haber es conversación, intercambio de ideas y emociones, contraste de opiniones.”⁸

En tercer y último lugar, las aficiones se logran con el tiempo, poco a poco, el interés por la lectura se desarrolla frecuentándola. ¿Qué tan seguido? Diario es una buena dosis. Todos los días, 10 a 15 minutos dependiendo de la edad, y aumentando progresivamente, leer, comentar, estimular el acercamiento del niño a los libros y a la cultura escrita, arraigar este gusto para que después, paulatinamente, se convierta en un lector autónomo, que busca y gusta de los libros por lo que en ellos encuentra.

Desafortunadamente no avanzamos en esa dirección. No formamos lectores. Y un pueblo de analfabetas o de analfabetas funcionales no tiene futuro en el siglo XXI. Los países desarrollados amplían la brecha con respecto a los países pobres y consolidan su dominio, entre otras cosas, mediante el monopolio del conocimiento científico y tecnológico. Cada vez nos rezagamos más y cada vez se confirma más nuestra vocación como país exportador de fuerza de trabajo no calificada y como país maquilador. Si quitamos el petróleo, las remesas de los inmigrantes y el turismo no nos queda mucho país o no nos queda mucho de qué presumir: narcotráfico, piratería y economía informal.

En el siglo de la genética, la computación y la robótica, el único camino hacia el desarrollo es el de la ciencia y la tecnología. Si queremos sobrevivir con

⁷ *Ibid.*, p. 16.

⁸ *Ibid.*, p. 79.

dignidad y competir con oportunidades debemos apostar al desarrollo científico y tecnológico y a la educación como la base de dicho desarrollo.

No hay ciencia ni tecnología sin educación. Se requiere una buena educación que proporcione los cuadros necesarios para formar los científicos que el país necesita. La lectura y la escritura son el cimiento de dicha educación porque con base en estas habilidades se desarrollan el resto de los aprendizajes escolares.

Leer, por ello, es una herramienta fundamental en la escuela. Los alumnos que saben leer, los que mejor dominan esta habilidad son los que tienen más probabilidades de éxito escolar. Mediante la lectura los alumnos aprenden la mayoría de los conocimientos que necesitan para dominar las diferentes materias. Los buenos lectores son, a su vez, los buenos estudiantes, los mejores estudiantes. Esto es así porque los buenos lectores son, también casi siempre, los mejores escritores, los que pueden plasmar en forma más coherente sus ideas en un texto escrito. Quienes leen y escriben, esto es, quienes pueden aprender más conocimientos mediante la lectura y quienes pueden expresar mejor dichos conocimientos y recrearlos, son los estudiantes que tendrán más posibilidades de concluir con éxito sus estudios.

Para mejorar los resultados educativos en nuestro país tenemos que formar más y mejores lectores, estudiantes autónomos cuyo único requisito para continuar aprendiendo sea contar con los materiales impresos y ahora los digitales: los libros, las revistas, las computadoras.

El gran reto de nuestro sistema educativo es formar lectores, gente que lee por gusto, por placer, que disfruta la lectura y, cuando lo requiere, lee para estudiar o informarse. Si consiguiéramos este objetivo lograríamos la más importante revolución educativa, social y cultural de nuestro país.⁹ Porque la lectura exige y fomenta el desarrollo de un sinnúmero de habilidades cognitivas y disposiciones intelectuales. Requiere y estimula el análisis, la síntesis, la deducción y la imaginación. Educa y potencia la concentración y la memoria. Sin

⁹ Felipe Garrido, *El buen lector se hace, no nace*, p. 39.

la lectura estas habilidades se atrofian o sufren un crecimiento limitado, insignificante.

Necesitamos que todos, alumnos y maestros –y padres y tíos y hermanos de nuestros alumnos- se vuelvan lectores. Este es el tamaño de nuestro reto y de nuestro rezago.

1.2. ¿Qué es leer?

Leer es una actividad cognitiva altamente compleja, dinámica y muy sofisticada porque requiere la intervención de un conjunto de mecanismos que deben funcionar de manera coordinada y a velocidades extremadamente rápidas. Debido a lo anterior, la complejidad de la lectura pasa inadvertida para el lector promedio, quien desarrolla la mayor parte de esta actividad en forma automática y sin ser consciente de las operaciones que realiza.

Los múltiples mecanismos que intervienen en la lectura pueden agruparse en dos grandes bloques o procesos denominados los microprocesos o procesos de nivel inferior o de bajo nivel y los macroprocesos.¹⁰ Los microprocesos abarcan todas las actividades que conducen a la decodificación del texto y los macroprocesos incluyen todas las operaciones que propician la comprensión del escrito. Leer es, por tanto, la suma de los microprocesos más los macroprocesos; es el resultado de la decodificación más la comprensión.

1.2.1. Los microprocesos

Los microprocesos se concentran en el reconocimiento o identificación de la palabra escrita mediante las siguientes operaciones: detectar los signos gráficos, identificar dichos signos y acceder al léxico interno.¹¹

Extraer los signos gráficos contiene varias operaciones. Primero nuestros ojos se fijan en un trozo del texto y captan su información en un periodo de aproximadamente 200 a 250 milisegundos, después se trasladan a otro fragmento del texto en 20 ó 40 milisegundos más y repiten la misma operación. Del tiempo

¹⁰ María Clemente Linuesa y Ana Belén Domínguez Gutiérrez, *La enseñanza de la lectura*, p. 38.

¹¹ *Ibid.*, p. 39.

que leemos 90% lo dedicamos a percibir la información y 10% a trasladarnos en busca del nuevo material.¹²

No se sabe exactamente qué pasa con esta información. Se cree que primero se almacena en la memoria icónica y luego pasa a la memoria visual a corto plazo. En la memoria icónica no permanece mucho tiempo, no más de 250 milisegundos, y sólo se registra en su carácter precategorial, como un conjunto de signos visuales. Después de esta breve estancia la información pasa a la memoria a corto plazo para ser reconocida como palabras.¹³

En la memoria a corto plazo la información se almacena por un tiempo mucho más largo, de 15 a 20 segundos, y no sólo como un conjunto de rasgos visuales sino como material lingüístico. Esto significa que en la memoria icónica una letra determinada se identifica como una línea vertical derecha más una línea curva izquierda, mientras que en la memoria a corto plazo se identifica como una letra concreta, como la "d", por ejemplo. Una vez que el estímulo es identificado como letra, los rasgos que permitieron su identificación ya no se conservan porque importa poco saber el tipo de letra o si era mayúscula o minúscula. Lo que se conserva es la representación conceptual de la letra.¹⁴

Aunque hemos hablado del reconocimiento de las letras, en este punto no hay un acuerdo de lo que sucede exactamente. Existen tres posiciones al respecto: a) la hipótesis del reconocimiento global, b) la hipótesis del reconocimiento previo de las letras en forma serial y c) la hipótesis del reconocimiento de las letras en paralelo.

La primera hipótesis sostiene que no reconocemos letras aisladas sino palabras completas y aduce como prueba el hecho de que leemos más rápidamente palabras completas que letras aisladas. La hipótesis del reconocimiento de las letras sostiene que tenemos que reconocer letra por letra y lo hacemos serialmente, de izquierda a derecha y con una velocidad de 10 a 20 milisegundos por letra. En apoyo a su planteamiento se presentan estudios en los que se demuestra que por cada letra que incrementa la longitud de una palabra, el

¹² Fernando Cuetos Vega, *Psicología de la lectura*, p. 23.

¹³ *Ibid.*, p. 25.

¹⁴ *Ibid.*, p. 26.

lector tarda 30 milisegundos más. La tercera hipótesis coincide con la anterior en el hecho de que considera que se da un reconocimiento previo de las letras, pero se diferencia en que cree que se da un reconocimiento de varias letras a la vez, en paralelo.¹⁵

Cuetos Vega se inclina más por la hipótesis del reconocimiento previo de las letras porque afirma que los datos más recientes, provenientes de experimentos con lectores normales como con disléxicos, apoyan esta explicación. Sin embargo, retoma la explicación del modelo de activación interactiva propuesto por McClelland y Rumelhart para contemplar los argumentos de los defensores del reconocimiento global. De acuerdo con este modelo la identificación ocurre en tres niveles distintos: rasgos, letras y palabras. En el primer nivel se captan los rasgos de las letras: las líneas verticales horizontales y curvas. Con estos datos se activa el nivel de la letra y se identifica dicho elemento y cuando empiezan a reconocerse las letras se activa el nivel de la palabra. Cada nivel actúa antes de que termine el anterior, con lo cual se logra un funcionamiento en paralelo y es, además, interactivo porque el nivel de rasgos no sólo influye en el nivel de la letra sino también a la inversa y el nivel de la palabra opera con los resultados de los niveles inferiores, pero también ayuda a ambos niveles.¹⁶

Esta primera etapa del proceso termina con la identificación de las letras, y el trabajo con las palabras, su identificación y significado continúa en el siguiente paso, el procesamiento léxico.

Para acceder al significado de las palabras existen dos vías: la ruta visual y la ruta fonológica. La primera ruta funciona para las palabras conocidas, tanto regulares como irregulares; por la ruta fonológica se reconocen las palabras desconocidas y las pseudopalabras.

La ruta visual comprende tres operaciones: a) análisis visual de la palabra, b) identificación y c) dotación de significado.

Una vez que se han identificado las letras que componen la palabra esta información pasa a un almacén de representaciones ortográficas llamado léxico

¹⁵ *Ibid.*, pp. 27-28.

¹⁶ *Ibid.*, p. 30.

visual donde se identifica la palabra. La palabra se identifica cuando se compara su forma ortográfica con la representación que se tiene de ella en el léxico mental. Si la forma coincide con la representación que se tiene de ella la identificación es positiva. El reconocimiento, sin embargo, no incluye el significado de la palabra porque estas representaciones no contienen los conceptos a los que representan.¹⁷

Tenemos la impresión de que inmediatamente después de que vemos una palabra accedemos a su significado pero no es así. El léxico nos permite reconocerla pero no conocer lo que significa. Una prueba de ello es que podemos reconocer palabras poco familiares de nuestro idioma pero no sabemos lo que significan. Para encontrar el significado de una palabra debemos recurrir al sistema semántico, donde se encuentran los conceptos o significados de las palabras. Es un sistema único para todas las palabras independientemente de la modalidad por la que se acceda, visual, auditiva o pictórica y está organizado por categorías, tal como lo demuestran los estudios de algunos pacientes afásicos que tienen problemas para utilizar ciertas categorías como frutas, nombre de animales, etcétera.¹⁸

Por la ruta fonológica identificamos las palabras desconocidas al transformar las letras en sonidos y con éstos acudir al léxico auditivo para su reconocimiento, tal como sucede con el lenguaje oral. Para que este mecanismo funcione es indispensable que exista una relación consistente entre los fonemas y los grafemas.¹⁹

Los mecanismos de esta ruta son: a) el análisis grafémico, b) la asignación de fonemas y c) la unión de los fonemas. Primero se separan los grafemas que componen la palabra, los cuales en el español coinciden casi siempre con las letras, después se realiza el subproceso más importante que es otorgar un sonido a cada grafema y, finalmente, se unen los sonidos para lograr una pronunciación conjunta de la palabra.²⁰

¹⁷ *Ibid.*, p. 32.

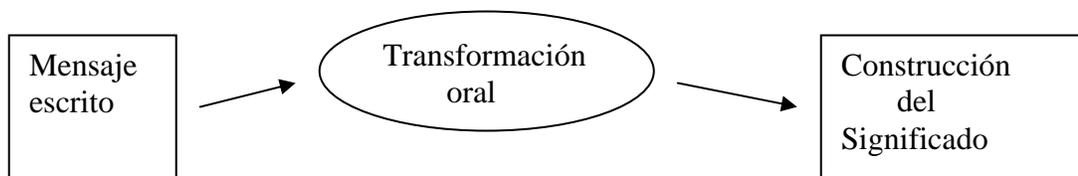
¹⁸ *Ibid.*, p. 36.

¹⁹ Pilar Vieiro Iglesias *et al.*, *Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*, pp. 32-33.

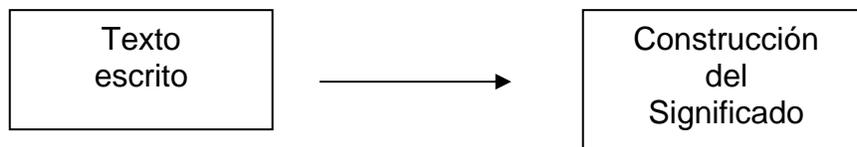
²⁰ F. Cuetos Vega, *op. cit.*, pp. 37-38.

Aunque la mayoría de los autores concuerda con la existencia de esta doble ruta, existen algunos teóricos que rechazan esta explicación y proponen la existencia exclusiva de la ruta visual.

La teoría del acceso directo defendida por Jean Foucambert considera que este proceso es de naturaleza ideovisual exclusivamente, el sujeto ve los signos, los reconoce y automáticamente les atribuye un significado sin que intervenga ningún otro elemento, principalmente ningún otro elemento oral o fónico. Foucambert lo explica de la siguiente manera: "*La lectura trabaja sobre un simbolismo directo, es la captación inmediata de un significado en lo escrito; el lector comprende el texto escrito manejando directamente la información que capta durante cada fijación; extrae el significado de lo que lee y no de una transformación de lo que lee...*"²¹ Esta explicación rechaza la participación de la oralización y la descodificación en el proceso de la lectura como elementos intermedios que ayuden a pasar de los signos gráficos a la formación del sentido o transformación en ideas. Para este autor el esquema de la lectura no sería este:



Sino este:



ESQUEMA 1. CONCEPCIÓN DE LA LECTURA DE FOUCAMBERT

Foucambert rechaza la participación de la oralización en el proceso de la lectura porque considera que la velocidad con la que el ojo avanza sobre la

²¹ Jean Foucambert, *Cómo ser lector*, p. 51.

información escrita impide toda proceso de vocalización, el habla es incapaz de seguir este paso. Y si lo pudiera hacer sería muy poco probable construir alguna comprensión de ello:

...de esta escucha no podría provenir ninguna comprensión. *La teoría de la lectura según la cual la actividad lectora es un proceso que reconstituye, a medida que los ojos se desplazan sobre el texto, un habla interior que permite la comprensión, se basa en una imposibilidad. El proceso tiene que ser otro forzosamente; la lectura no puede ser una transcodificación, la traslación de un código oral portador de significado...*²²

Para este autor no se transforman los signos escritos en signos orales para ayudar o lograr la comprensión, no existe este paso intermedio, los signos visuales son captados directamente y comprendidos así, sin ninguna mediación oral. ¿Qué pasa entonces con el habla interior y el desciframiento, se pregunta él?

El lector supone que al leer escucha lo que va leyendo, oye esa voz, como el resultado de la decodificación fonética de lo escrito y ello permite la comprensión del mensaje. Esta perspectiva del lector y de los que la sostienen es falsa, según este autor. La voz interior no es el mecanismo que ayuda o posibilita la comprensión sino el resultado de la comprensión. No es que no exista. Sí existe pero se le sitúa mal: *“...no precede a la comprensión de las palabras sino que es su consecuencia. Si pronunciamos la palabra no es porque la reconstituyamos a partir de sus elementos, es porque la hemos reconocido.”*²³

Primero se da el reconocimiento y la comprensión y después la oralización diría este autor. No oralizamos para comprender sino que después de que se ha logrado la comprensión podemos oralizar. La voz interior expresa lo que comprendemos y no la versión literal del mensaje. Cuando leemos, ejemplifica este autor, “Julián ha pescado 93 peces”, no oímos interiormente la traducción sonora nueve-tres sino noventa y tres porque lo hemos comprendido, aunque no haya ningún signo que así lo indique. Y lo mismo sucede con los signos

²² *Idem.*

²³ *Ibid.*, p. 53.

matemáticos, abreviaturas, etc.²⁴ (Este mismo razonamiento se puede aplicar a la última palabra de este párrafo: no oímos e-t-c cuando la leemos, sino etcétera.)

El desciframiento es el otro concepto, ligado a la voz interior, sobrevalorado o mal comprendido del proceso de la lectura desde la perspectiva del acceso directo. Para muchos descifrar es sinónimo de leer o es la base de la lectura. Enseñar a leer es enseñar a descifrar, es lograr que el lector sea capaz de oralizar cualquier mensaje escrito.²⁵

Para Foucambert descifrar es innecesario o es el producto de la lectura. Es innecesario porque cuando se conocen las palabras escritas que han de leerse sólo se identifican sus formas y éstas conducen directamente al significado²⁶, o es el producto de la lectura y no la base para lograrlo: aislar las letras, dividir en sílabas es fácil cuando se sabe leer, cuando se conoce la palabra y se poseen ciertos recursos lingüísticos. Los niños que se enfrentan a una enseñanza de este tipo enfrentan una tarea sumamente complicada que, en el mejor de los casos, podrán superar, pero sin que dicho aprendizaje repercuta en su capacidad de lectura.²⁷

Descifrar no es la base de la lectura sino un obstáculo para la misma o un rodeo innecesario para llegar a ella. Se le dedica demasiado tiempo a su enseñanza, aporta muy pocos beneficios y distrae de lo esencial: la enseñanza de la lectura.

Foucambert recomienda poner al niño desde un principio frente a palabras completas, a las que poco a poco tratará como ideogramas y atribuirá posteriormente, como el adulto, un significado directo, y no sólo un valor fonético, el cual surge después de haber identificado y comprendido la forma escrita.²⁸

Los autores que defienden la existencia de las rutas visual y fonológica en el reconocimiento léxico consideran que la idea del acceso directo puede ser muy seductora, pero es demasiado simplista y no capta la especificidad de lo escrito. Para hacerlo es necesario construir explicaciones más complejas que tengan en

²⁴ *Idem.*

²⁵ *Ibid.*, p. 54.

²⁶ *Ibid.*, p. 56.

²⁷ *Ibid.*, p. 57.

²⁸ *Ibid.*, p. 80.

cuenta el papel de la mediación fonológica y la estructura ortográfica de las palabras. Los argumentos que presentan estos autores para respaldar el importante papel que conceden a lo fonológico son de diferentes tipos, tanto teóricas como derivados de diseños experimentales.

En primer lugar se encuentran los casos en los que el lector se enfrenta con palabras nuevas. Ante esta situación el sujeto debe descodificarlas traduciendo los grafemas en fonemas para poder reconocerlas, lo que implicaría la intervención de lo fonológico como intermediario entre la percepción del signo y su comprensión.²⁹

En las pruebas de tachadura realizadas con hablantes franceses se les pide que tachen todas las “e” que encuentren y lo que se observa es que los sujetos trabajan con una imagen sonora de la letra en la medida en que cancelan o tachan más la letra “e” que tiene sonido (es necesario aclarar que en francés hay “e” con sonido y “e” mudas o sin sonido) que las “e” que no lo tienen.³⁰ Significa esto que cuando uno lee, traduce los signos en sonidos para facilitar su comprensión.

Otro experimento que mencionan los autores como prueba de su postura es el llamado anzuelo fonológico. En este tipo de experimentos se presenta una palabra anzuelo, una palabra que no es detectada conscientemente por el sujeto debido a los breves milisegundos en que es expuesta, para ayudar a identificar la palabra blanco, palabra presentada por un mayor tiempo y que el sujeto sí registra. Y los resultados que se obtienen son que cuando la palabra anzuelo está ligada fonológica y grafémicamente con el blanco facilita su identificación en mayor proporción que cuando sólo está ligada por aspectos grafémicos.³¹

El efecto pseudohomófono no sólo demuestra la importancia del recurso fonológico sino que su presencia se advierte más en los buenos lectores que en los malos. En este experimento se presentan al sujeto pseudopalabras, palabras que no existen en una lengua dada, y pseudohomófonos, palabras que tampoco existen pero que se parecen a palabras reales, para que señale si es o no una palabra existente en su lengua. Los resultados son que: a) reconoce más rápidamente las pseudopalabras no pronunciables, b) tarda un poco más en

²⁹ Caroline Golder y Daniel Gaonac’h, *Leer y comprender*, p. 52.

³⁰ *Ibid.*, pp. 52-53.

³¹ *Ibid.*, p. 53.

reconocer las pseudopalabras pronunciables y c) tarda todavía más en reconocer las palabras pronunciables que se parecen a una palabra real.³² Lo que significaría que el recurso fonológico interfiere en el reconocimiento y “cae” en la trampa de los pseudohomófonos debido a la importancia de este recurso en la decodificación y comprensión de lo escrito.

Pero añaden, como dijimos, que los buenos lectores son los que tienen más problemas con los pseudohomófonos, lo que demostraría, provisionalmente, dicen estos autores, que recurrir al código fonológico podría significar uno de los fundamentos de la lectura eficaz.³³

Con base en estos datos la mayoría de los autores consideran que el reconocimiento léxico se da tanto por la vía directa como por la indirecta o fonológica y que estas dos vías funcionan de forma paralela y complementaria en los sistemas de escritura alfabéticos.³⁴

Mediante estos microprocesos o procesos de bajo nivel el lector registra los signos gráficos, los reconoce como unidades lingüísticas y les asigna un significado, son muy importantes porque requieren de un alto grado de automatismo para que el sujeto concentre sus recursos cognoscitivos en los procesos superiores o de comprensión del texto. Aunque no hay un acuerdo al respecto, hay investigaciones que sugieren que las diferencias entre los buenos y malos lectores se ubican más a nivel de los micro que de los macroprocesos, los malos lectores “...son menos eficientes en las destrezas de bajo nivel, tales como reconocimiento de letras, decodificación de sílabas y de palabras”.³⁵ En lo que sí concuerdan todos es que una eficaz y rápida decodificación es un requisito para la comprensión en profundidad de los textos.

1.2.2. Los macroprocesos o procesos de comprensión

El complicado proceso de lectura que hemos reseñado arriba contrasta con la perspectiva simplista que posee un lector experto, para quien muchos de estos

³² *Ibid.*, pp. 54-55.

³³ *Ibid.*, p. 55.

³⁴ M. Clemente Linuesa y A. B. Domínguez Gutiérrez, *op. cit.*, p. 47.

³⁵ Manuel de Vega, *Introducción a la psicología cognitiva*, p. 437.

procesos pasan inadvertidos debido a que los ha automatizado desde las etapas tempranas de su aprendizaje y concentra su atención principalmente o solamente en las operaciones más avanzadas que se destinan a la comprensión del texto.

Antes de que pasemos a definir o caracterizar lo que significa comprender un texto, las etapas o niveles que contempla y la forma en que se logra, es importante que consideremos brevemente la relación lectura/compreensión debido a que constituyen un binomio que no siempre ha guardado la relación que ahora le adjudicamos.

La asociación lectura/compreensión o el término lectura comprensiva tiene relativamente poco tiempo. Se empezó a hablar de la comprensión de lectura en términos explícitos en la década de los 50 del siglo pasado, una vez que se abandonó el enfoque conductista de las décadas anteriores al que muchos psicólogos se adscribieron.³⁶ Después del conductismo la comprensión volvió a ser objeto de la psicología y recibió la atención de ésta y de otros especialistas de diferentes campos.³⁷

Siglos más atrás la lectura estaba asociada a ideas y concepciones más extrañas. Un autor del siglo XVIII listaba las siguientes enfermedades originadas por la práctica de la lectura realizada en exceso: propensión a los resfriados, dolores de cabeza, debilidad ocular, fiebre, gota, artritis, hemorroides, asma, apoplejía, enfermedades pulmonares, indigestión, oclusión intestinal, trastornos nerviosos, migrañas, epilepsia, hipocondría y melancolía.³⁸

Antes del siglo XVIII, en los siglos XVI y XVII, leer, para la gran mayoría de la gente, por lo menos en occidente, en Europa, estaba asociado con la religión, con el acercamiento a los textos bíblicos y con un tipo de lectura oral, en voz alta. La comprensión no jugaba ningún papel porque además se leían textos o frases en un idioma que la gente común no hablaba: el latín.³⁹

Fueron los valores de la Ilustración los que modificaron esta situación. A partir de este periodo la lectura cambió progresivamente de ser un acercamiento a

³⁶ Isabel Solé, "Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?", p. 21.

³⁷ Juan Antonio García Madruga *et al.*, *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, p. 2.

³⁸ I. Solé, *op. cit.*, p. 15.

³⁹ *Ibid.*, p. 17.

la palabra sagrada para ser repetida y memorizada, se transformó en un instrumento de información, conocimiento y cultura.⁴⁰

Con la consolidación de este nuevo enfoque se cambia el binomio lectura/lectura-en-voz-alta por el de lectura/comprensión. Ya no se lee un texto para recitar o memorizar frases sagradas sino para aprender cosas nuevas, para informarse o para debatir. Es en este contexto donde tiene sentido hablar de comprensión porque ahora el sujeto ocupa un lugar importante en la relación. Él es quien construye o reconstruye el mensaje.

Comprender un texto es, por tanto, un objetivo de lectura bastante reciente, aunque a nosotros nos parezca el objetivo natural de toda lectura. Y la enseñanza de la comprensión de lectura en la escuela es todavía más reciente. Hasta hace poco conseguir que los alumnos leyeran en voz alta de manera fluida era el principal objetivo y logro de la educación. Sólo muy recientemente hemos cambiado este enfoque:

El lector activo, aquel que procesa, critica, contrasta y valora la información que tiene ante sí, que la disfruta o la rechaza, que da sentido y significado a lo que lee; eso que hoy nos parece tan natural e indiscutible, y al servicio de lo cual hemos acordado dirigir los esfuerzos en la investigación y en la enseñanza es, de hecho, para la mayoría de la población –y nos referimos aún a un ámbito social y geográfico bien determinado- un invento reciente.⁴¹

El cambio ha sido tan exitoso y se encuentra tan arraigado que nos cuesta trabajo imaginar que la lectura tuvo otros fines y estuvo separada del que consideramos su principal objetivo: la comprensión.

Una vez que hemos explicado que la lectura no siempre tuvo como objetivo lograr que los lectores o los estudiantes comprendieran el texto que tenían en sus manos --aunque tampoco no siempre lo tenían en sus manos porque muchas veces se trataba de una lectura en voz alta que la mayoría escuchaba-- debemos explicar o caracterizar qué es la comprensión de lectura, qué queremos decir

⁴⁰ *Ibid.*, p. 18.

⁴¹ *Ibid.*, p. 19.

cuando señalamos que alguien comprendió o comprende un texto. Y para ello debemos hablar de los macroprocesos.

Los macroprocesos son procesos de orden superior que producen o proporcionan la comprensión del texto. Dicha comprensión supone la construcción de una representación mental del texto⁴² o un modelo situacional que incluye las acciones, los personajes y la situación que implica el texto⁴³. Un ejemplo que puede aclarar el concepto de modelo situacional es el siguiente:

Los Menéndez de Llanes vieron los picos de Europa mientras volaban hacia Inglaterra.⁴⁴

Comprendemos esta frase sintácticamente ambigua (porque no aclara quién vuela) construyendo un modelo del contexto en el que incluimos cosas no dichas:

- a) Los Menéndez viajan en avión (son ellos los que vuelan).
- b) Los Menéndez miran por la ventanilla del avión.
- c) Los picos de Europa son las montañas (las montañas no vuelan).

La construcción de este modelo y la inclusión de estos elementos nos permite comprender el texto. Para lograr esta comprensión o la construcción de este modelo los macroprocesos se dividen en dos etapas: la microestructura y la macroestructura.

La microestructura es un conjunto de proposiciones que mantienen entre ellas relaciones de continuidad temática. Cada proposición presenta la idea o contenido semántico de una cláusula u oración y la suma de todas ellas expresa el mensaje del texto.⁴⁵ De acuerdo con el modelo de Kintsch y Van Dijk el proceso ocurre en tres pasos: primero se construye la red de proposiciones y se comprueba que exista repetición de argumentos o solapamiento, si quedan huecos de información deben ser llenados con nuevas proposiciones, en segundo

⁴² Teun Van Dijk y W. Kintsch, "Towards a model of strategic discourse processing", p. 6.

⁴³ *Ibid.*, p. 11-12.

⁴⁴ J. A. García Madruga *et al.*, *op. cit.*, p. 3.

⁴⁵ M. Clemente Linuesa y A. B. Domínguez Gutiérrez, *op. cit.*, p. 40.

término el procesamiento ocurre en ciclos, no se maneja toda la información de una sola vez por la capacidad limitada de la memoria operativa sino que se trabaja con un conjunto de proposiciones, en tercer lugar las proposiciones más importantes pasan de un ciclo al otro hasta conseguir la coherencia del texto.⁴⁶

Con base en esta microestructura el sujeto construye la macroestructura. Reduce y organiza la información de la primera y proporciona un punto de vista más global. Para construir esta macroestructura se utilizan las macrorreglas de supresión, generalización y construcción.⁴⁷ Se omite la información que no se considera importante, se sustituye toda una secuencia de proposiciones por una de orden superior y se crea una nueva proposición para todas aquellas que indican condiciones, componentes o consecuencias de un hecho o evento más global.⁴⁸

Las macrorreglas, además, se ajustan tanto a los conocimientos y propósitos del lector como a las características del texto. Antes de operar con ellas el lector necesita identificar la estructura esquemática o superestructura del texto. Debe saber con qué tipo de texto o discurso está tratando. Comprender un texto inicia, por ello, con un reconocimiento general o global del mismo. La superestructura es la forma de ese material que es independiente del contenido. Un robo, dice Van Dijk⁴⁹, puede ser el tema de dos superestructuras diferentes: una narración y un informe policial. Cada una de los cuales le impondrá ciertos límites y características al tema en cuestión.

Reconocer la superestructura es importante porque alerta al lector sobre lo que puede encontrar en el material o lo que debe buscar en él y tal vez hasta el orden en que aparecerán sus elementos más característicos. Isabel Solé⁵⁰ dice que estas estructuras funcionan en el lector como esquemas de interpretación. Nos permite saber lo que vendrá y la forma en que aparecerá.

⁴⁶ J. A. García Madruga, *op. cit.*, p. 14.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 12.

⁴⁸ Teun Van Dijk, *La ciencia del texto*, p. 199.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 149.

⁵⁰ I. Solé, *Estrategias de lectura*, p. 72.

Brewer⁵¹ distinguía ya en los 80 tres grandes tipos de texto: descriptivos, narrativos y expositivos. Adam,⁵² en esa misma época, reconocía además de esos tres a los instructivo-inductivos. Cooper,⁵³ en la siguiente década, y Maqueo,⁵⁴ más recientemente, hablan de dos grandes tipos de textos: expositivos y narrativos. Sólo Carriedo y Vieiro⁵⁵ mencionan al texto argumentativo. Pero parece que Carriedo lo incluye como un tipo más de los textos expositivos⁵⁶ y Vieiro no desarrolla las características del texto argumentativo sino del expositivo y sus subtipos. Otra clasificación que podemos mencionar es la de van Dick.⁵⁷ Él menciona a los textos narrativos, argumentativos y al tratado científico, pero no menciona a los textos expositivos.

Independientemente de sus diferencias parece ser que la mayoría de estos autores coinciden en reconocer, con ciertos matices, a los textos narrativos, expositivos y argumentativos. Además, a nivel didáctico pueden diferenciarse en forma relativamente fácil y proporcionan una primera perspectiva para distinguir los diversos tipos de textos y con ello mejorar su comprensión.⁵⁸

Así pues, identificar la superestructura del texto que estamos leyendo es el primer paso para su comprensión. Y este reconocimiento nos indica los elementos que podemos esperar, la forma y, tal vez, el orden en que aparecerán. Si reconocemos como relato al texto que estamos leyendo no esperaremos encontrar una hipótesis o un diseño experimental para someterla a comprobación, sino una historia con todos los elementos característicos de ésta.

Un segundo elemento de la comprensión del texto es la identificación o construcción de la idea o ideas principales de dicho texto. Si el lector sabe cuál es la idea principal que éste trata de transmitir entonces lo habremos comprendido.

Isabel Solé dice también que se comprende un texto cuando se identifican las ideas principales del mismo. Y que estas ideas no sólo dependen de la

⁵¹ Brewer, *apud* J. León y J. García, "Comprensión de textos e instrucción", p. 40.

⁵² Adam, *apud* I. Solé, *Estrategias de lectura*, p. 73.

⁵³ David Cooper, *Cómo mejorarla comprensión lectora*, p. 328.

⁵⁴ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza*, pp. 250-258.

⁵⁵ P. Vieiro *et al.*, *op. cit.*, pp. 39-42.

⁵⁶ Nuria Carriedo y Jesús Alonso Tapia, *¿Cómo enseñar a comprender un texto*, p. 18.

⁵⁷ T. Van Dick, *La ciencia del texto*, pp. 148-165.

⁵⁸ Una clasificación más completa puede encontrarse en M. A. Peredo, *Lectura y vida cotidiana*, pp. 53-64.

estructura del texto y de lo que quiere comunicar el autor sino de los propios objetivos del lector.⁵⁹

Para que el lector identifique o construya las ideas principales, se debe hacer uso de tres tipos de estrategias: supresión, sustitución y selección o creación. Suprime los contenidos triviales o repetitivos, sustituye hechos o conceptos por uno más general y crea o selecciona la síntesis de la parte más interesante del texto.⁶⁰

La actividad que despliega el sujeto para comprender el texto que lee implica que la comprensión es una construcción del lector. El lector actúa activamente para construir una representación del texto que quiere comprender.⁶¹

Hay que destacar hasta este punto el papel activo del sujeto, la construcción de una representación del texto y la identificación o también construcción de las ideas principales, elementos sobre los que volveremos posteriormente.

Por su parte, Nuria Carriedo⁶² también considera la identificación de la o las ideas principales como uno de los elementos fundamentales de la comprensión de un texto. De acuerdo con esta autora identificar la idea principal significa establecer relaciones de jerarquía entre las diferentes ideas y seleccionar a las más importantes.

Pero para evitar la ambigüedad sobre la idea principal y la forma de determinarla o construirla, esta autora aporta una definición que impide que se le construya en forma caprichosa o sumamente subjetiva: la idea principal es el tema del texto, esto es, de lo que trata, más lo que el autor afirma sobre dicho tema.⁶³ Con esta definición como punto de partida, la determinación de la idea principal deja de ser un tanto arbitraria y de responder exclusivamente a las preferencias o puntos de vista del lector.

En este mismo sentido se pronuncia Isabel Solé cuando señala que la idea principal es el resultado de la combinación de los objetivos de lectura que guían al

⁵⁹ I. Solé, *Estrategias de lectura*, p. 25.

⁶⁰ *Idem.*

⁶¹ *Ibid.*, p. 37.

⁶² N. Carriedo y J. Alonso Tapia, *op. cit.*, p. 14.

⁶³ *Ibid.*, p. 19.

lector y de lo que el autor quiere transmitir⁶⁴. Ambas señalan, con ello, que es necesario considerar tanto al texto como al lector, tanto los propósitos del autor como los objetivos del lector.

La diferencia entre los lectores eficientes y los deficientes radica, en parte, en que los primeros son capaces de manejar y seleccionar la información con base tanto en los criterios que presenta el texto y los propósitos que plantea el autor, como en sus propios objetivos; mientras que los lectores deficientes sólo son capaces de tener en cuenta sus propios objetivos y necesidades, pero sin considerar los planteamientos del autor y la arquitectura del escrito.

Cassany describe un estudio en el que se muestra que los lectores eficientes son más capaces para discriminar la información relevante de la irrelevante, mientras que los lectores deficientes señalan como las ideas principales a aquéllas que contienen detalles muy concretos, pero que no desempeñan un papel muy importante en el conjunto del texto.⁶⁵

Parece ser que no pueden distinguir entre la idea o ideas principales del texto y los fines que el autor persigue, lo que quiere comunicar, y lo que es importante para ellos como lectores: lo que buscan o lo que les parece significativo en un determinado momento. Son criterios distintos, que pueden ser complementarios en algunos casos, pero que es necesario diferenciar y enseñar a distinguir a los lectores principiantes.

La idea principal tiene que ver con el texto y con el autor, con lo que quiere comunicar. Es el lector el que la re-construye, pero no con base en sus gustos u objetivos sino con los señalamientos y las pistas que el texto le proporciona. La definición de Carriedo por eso es importante, porque nos dice qué es la idea principal y qué elementos debe contemplar.

Por el contrario, lo que es importante para el sujeto puede denominarse “La idea o ideas importantes”, en contrapartida con “La idea principal”, pero no siempre ni necesariamente son lo mismo. Un dato accesorio, secundario y trivial en la arquitectura de un texto, puede resultar para mí como lector concreto la idea

⁶⁴ I. Solé, *Estrategias de lectura*, p. 121.

⁶⁵ Daniel Cassany, *Describir el escribir*, p. 115.

más importante, aquélla que he buscado afanosamente durante largo tiempo, pero este hecho no la convierte en la idea principal de dicho texto, en él y para los fines que fue concebido sigue siendo el mismo dato accesorio, secundario y trivial.

La idea principal, por tanto, no es siempre la idea más importante para un lector y viceversa, pero un buen lector sabe reconocer dicha diferencia, sabe que el dato o idea que busca no necesariamente es la idea principal del texto que lee, pero también sabe, si se lo propone o si se lo demandan, identificar la idea principal de dicho texto.

Para salvar este problema es necesario enseñar a los nuevos lectores a manejar ambos criterios en forma paralela y complementaria. Que sepan cuándo manejan un criterio, cuándo el otro y por qué.

Pilar Vieiro⁶⁶ añade en este punto que la determinación de la idea principal tiene como antecedentes o como elementos complementarios la capacidad para agrupar, para clasificar elementos o conceptos, y la capacidad para categorizar, para relacionar información a partir de un criterio o categoría.

A estas capacidades o conocimientos, que se requieren para comprender un texto se le denominan conocimientos previos, uno de los primeros teóricos que señaló la importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje fue Ausubel: "...los conceptos y la información nuevos sólo pueden ser aprendidos y retenidos significativamente en la medida en que se hallen disponibles, en la estructura cognoscitiva, conceptos más inclusivos y apropiadamente relevantes que desempeñen un rol inclusivo o proporcionen un anclaje conceptual".⁶⁷

En la lectura los conocimientos previos son fundamentales porque el lector tiene un papel activo en todo el proceso, es el sujeto el que construye la imagen del texto y, muchas veces, construye también las ideas principales, cuando éstas se encuentran implícitas.

Para que el sujeto pueda aprender algo nuevo tiene que haber elementos conocidos en lo nuevo, lo que se denomina conocimiento dado, que le permite unirlo con lo que no sabe. Para comprender un texto el sujeto requiere de los

⁶⁶ P. Vieiro *et al.*, *op. cit.*, p. 118.

⁶⁷ David Ausubel, "Aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento", p. 218.

suficientes conocimientos previos para enfrentarse a él. Si no tiene esos conocimientos no podrá con la tarea de comprender el texto y si, por el contrario, conoce todo del texto, no tendrá sentido leerlo y abandonará la tarea. Los conocimientos previos son un elemento clave en el proceso de comprensión de lectura.

En ese mismo sentido Smith⁶⁸ opina que la información no visual, el conocimiento que los sujetos tienen, es la clave de la comprensión lectora, entre más información no visual tengan mayor provecho obtendrán de la información visual proporcionada por el texto.

Pilar Vieiro⁶⁹, citando a otros teóricos como van Dick, Rumelhart y otros, menciona que para que un lector comprenda un texto debe encontrar un esquema que dé cuenta de él. ¿Qué es un esquema? Es un conocimiento genérico que tenemos sobre un objeto, una situación, un proceso o una estructura compleja. Los esquemas nos ayudan a reconocer situaciones o sucesos sin que tengamos que estar reorganizando todos los datos o sin que tengamos todos los datos. Por ejemplo, el esquema de “fiesta de cumpleaños” nos informa sobre cómo se realiza y qué elementos participan, y el esquema “comprar” nos habla de los participantes del proceso, de los objetos de compra, del instrumento de cambio, etc. Y aplicamos este esquema en toda la gama de eventos donde compramos algo. Lo adaptamos a las diferentes situaciones, comprar una cajetilla de cigarros o comprar un carro, pero el esquema básico es el mismo:

...se supone que hay un esquema que agrupa nuestros saberes acerca del juego de parchís; otro esquema que recoge la cadena de conductas que supone ir al cine, ir a un restaurante, una fiesta de cumpleaños. Ahora bien, el que existan muchos tipos de esquemas diferentes no quiere decir que cada situación tenga un esquema particular. Un solo esquema sirve para todas aquellas situaciones que son esencialmente similares, aunque luego difieran en pequeños detalles, y esto es posible porque el esquema sólo proporciona el esqueleto alrededor del cual se interpreta la situación. Este esqueleto está constituido por materiales prototípicos que pueden ser sustituidos en función de la situación a la que se apliquen.⁷⁰

⁶⁸ Frank Smith, *Comprensión de la lectura*, p. 190.

⁶⁹ P. Vieiro *et al.*, *op. cit.*, pp. 83-87.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 85.

Mediante los esquemas identificamos una situación o un evento y captamos lo fundamental de dichos sucesos. Guían el proceso de comprensión hacia lo esencial y permiten hacer inferencias sobre la información faltante, pero también desechar lo secundario. Schank⁷¹ añade que no sólo comprendemos mediante esquemas o guiones, como él los llama, sino que aprendemos mediante ellos. Ante una nueva situación, un viaje en avión, utilizamos un guión similar que ya tenemos, un viaje en tren, y vamos cambiando poco a poco este guión hasta que construimos, después de varias experiencias, el guión “viaje en avión” que será completamente diferente al de “viaje en tren”.

María Alicia Peredo matiza más el uso de los conocimientos previos por parte de los buenos lectores. Dice que éstos tienen una ventaja más o un recurso más fino debido a que no sólo utilizan los conocimientos previos como el resto de los lectores sino que, además, son capaces de vincular diferentes informaciones provenientes de otras lecturas.⁷²

García Madruga hace una importante distinción en este punto cuando señala que los conocimientos previos pueden dividirse en dos tipos: conocimientos de dominio y conocimientos retóricos.⁷³ Un lector deficiente que lee un texto sobre un tema que conoce, por ejemplo, puede igualar el desempeño de un buen lector que desconoce dicho tema. La diferencia se encuentra en los conocimientos de dominio, con este conocimiento suple sus deficiencias como lector. El conocimiento retórico, por otra parte, se refiere al conocimiento de las estructuras del texto, lo que habíamos denominado estructura esquemática o superestructura del texto.⁷⁴ El lector competente reconoce la estructura del material y adopta una estrategia acorde con éste que le permite extraer o construir sus elementos más importantes.

Pero hay otro tipo de conocimientos a los que aluden otros autores y que podríamos denominarlos metacognitivos. Aquellos conocimientos en los que el sujeto se automonitorea y se da cuenta de los avances que va logrando, de los

⁷¹ Roger Schank, “Goal-based scenarios ...”, pp. 7-8.

⁷² M. A. Peredo Merlo, “Las habilidades de lectura y la escolaridad”, p. 66.

⁷³ J. A. García Madruga *et al.*, *Comprensión lectora y memoria operativa*, p. 106.

⁷⁴ *Vid. supra*, pp. 25-26.

problemas que van surgiendo y de los cambios que tiene que realizar para resolver dichos problemas.

Los lectores expertos poseen un conjunto de estrategias inconscientes o automatizadas que no poseen los inexpertos o principiantes. El lector experto avanza en la lectura de forma natural, en “piloto automático” diría Solé, y cuando encuentra un problema se detiene y entra en una fase distinta, “estado estratégico”, en la que enfrenta el problema de distintas formas: relee, examina las premisas y otras más.⁷⁵

Son un conjunto de actividades, estrategias y recursos que nos permiten solucionar los problemas de lectura que enfrentamos o que nos ayudan a decidir qué hacemos ante tales problemas: detenemos la lectura, continuamos, consultamos otro texto, preguntamos a un experto, etc. Gagné⁷⁶ hace una clasificación del tipo de lector dependiendo del manejo que tiene de estos recursos. Ella dice que los malos lectores no se dan cuenta cuando enfrentan un problema de comprensión ni, por tanto, poseen estrategias para solucionarlo, mientras que los lectores de nivel intermedio sí reconocen que tienen un problema, pero no tienen las estrategias para solucionarlo y, finalmente, los buenos lectores saben cuando tienen un problema de comprensión y cuentan con las estrategias para resolverlo.

Los conocimientos previos, por tanto, se pueden clasificar en tres tipos: de dominio, metacognitivos y retóricos. Estos últimos, como dijimos, ayudan al sujeto a reconocer el tipo de texto que está leyendo y constituyen, como anotamos antes, el primer paso que contempla la comprensión de un texto, ya que nos prepara para encarar de determinada forma lo que sigue, nos predispone para encontrar y resaltar ciertas pistas que le den un creciente sentido a lo que vamos leyendo, cada texto requiere de una estrategia distinta.

A pesar de los señalamientos anteriores sobre la importancia de los conocimientos previos en la comprensión de la nueva información, también es pertinente anotar que cuando los nuevos datos se contraponen fuertemente a los

⁷⁵ I. Solé, *Estrategias de lectura*, p. 61.

⁷⁶ Ellen D. Gagné, *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, p. 283.

conocimientos o creencias anteriores del sujeto se produce un efecto negativo que rechaza la nueva información en diferentes formas: ignora el nuevo dato, lo rechaza, lo excluye como parte del fenómeno en cuestión, pospone su aceptación, lo reinterpreta dentro de su viejo esquema, o lo acepta pero realiza cambios periféricos a sus antiguas concepciones.⁷⁷ Un ejemplo que ilustra esta idea la encontramos precisamente en un examen de comprensión lectora. En este examen se pide a los alumnos que comparen el punto de vista de dos autores sobre un personaje de la historia de México, el tristemente célebre Santa Anna, y anoten en forma abierta su respuesta. Las evaluadoras destacan lo siguiente sobre la respuesta de un alumno:

...pasa por alto el contenido de los textos y parte de sus conocimientos previos —la idea que él tiene de Santa Anna— para asumir que todos los autores comparten su visión sobre este personaje. Podría decirse incluso que para él la lectura de los textos no es una actividad necesaria pues presupone el sentido de ellos a partir de sus conocimientos previos y lo que percibe como correcto.⁷⁸

Los conocimientos previos actúan en este caso como un elemento que impide la asimilación de nueva información, simplemente ignora los nuevos datos y reafirma sus conceptos previos como si la nueva información no existiera.

Sin abundar demasiado, es evidente esta otra dimensión del efecto de los conocimientos previos, se pueden convertir en un obstáculo para el aprendizaje porque apoyan la resistencia de los alumnos a cambiar sus puntos de vista o incorporar conocimientos que chocan con sus creencias. Hay que considerar esta otra dimensión de los conocimientos previos porque normalmente se enfatiza sólo el aspecto positivo de los mismos, como un apoyo para el aprendizaje o, en nuestro caso, como un recurso para mejorar la comprensión lectora y no se toma en cuenta esta otra indeseable posibilidad.

⁷⁷ Clark A. Chinn y William F. Brewer, “The role of anomalous data in knowledge acquisition”, p. 4.

⁷⁸ Guadalupe López Bonilla y Mara Rodríguez Linares, “La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura”, p. 83.

1.3. La comprensión lectora en los distintos tipos textuales

La comprensión de los textos expositivos, por ejemplo, incluiría entonces el reconocimiento de su superestructura y la identificación o construcción de la idea principal. Sin embargo, dijimos que el reconocimiento de la superestructura condiciona los siguientes pasos del proceso de la comprensión. En el caso de los textos expositivos una vez que se ha reconocido su superestructura es importante, antes de trabajar sobre la idea principal, establecer el tipo específico de que se trata, dado que los textos expositivos se subdividen en diferentes tipos.

Carriedo⁷⁹ y Cooper⁸⁰ manejan una taxonomía bastante parecida. Las diferencias entre ambos autores son mínimas, como podemos apreciar en el siguiente cuadro, y su clasificación comprende el amplio espectro de los textos expositivos.

Carriedo	Cooper
• Generalización	• Descriptivo
• Enumeración	•
• Secuencia	•
• Clasificación	• Agrupador
• Comparación-contraste	• Comparativo
• Causa-efecto	• Causa-efecto
• Problema-solución	• Resolución de un problema

CUADRO 1. COMPARACIÓN ENTRE CARRIEDO Y COOPER

Reconocer el tipo específico de texto es fundamental en la lectura de un texto expositivo porque ello repercute en la idea principal. Aunque dos textos expositivos aborden el mismo tema si su estructura es distinta su idea principal también lo será. En un texto con una estructura causal la idea principal será el tema más las causas del fenómeno en cuestión, por ejemplo.⁸¹ Otro autor que comparte este punto de vista es David Cooper, quien considera que una parte

⁷⁹ N. Carriedo y J. Alonso Tapia, *op. cit.*, pp. 83-89.

⁸⁰ D. Cooper, *op. cit.*, p. 330.

⁸¹ N. Carriedo y J. Alonso Tapia, *op. cit.*, pp. 38-41.

fundamental de comprender un texto es detectar su estructura, entender “la forma en la que un autor organiza sus ideas.”⁸²

Lo anterior implica que la estructura de un texto ayuda a determinar la idea principal del mismo. Que ambos elementos son parte importante del proceso de comprensión, si alguno de ellos falla el proceso de comprensión no es eficaz o no ha sido completado plenamente.

Pilar Vieiro coincide en este punto y de hecho considera que lo primero que hace el lector es reconocer el tipo de texto de que se trata para clasificar la información y mejorar su proceso de comprensión.⁸³

Un último punto que Carriedo y Cooper añaden para la comprensión de los textos expositivos es jerarquizar las ideas. Ambos autores proponen elaborar diagramas o esquemas de la información de un texto para señalar los distintos niveles de importancia de cada una de las ideas.

Carriedo dice que para determinar la idea principal de un texto expositivo primero se reconoce la estructura del texto, luego se establecen las relaciones jerárquicas entre las ideas y con base en esos dos elementos se establece la idea principal.⁸⁴ Pero posteriormente explica en un ejercicio que también es posible cambiar este orden: primero identificar la estructura, después establecer la idea principal y al final jerarquizar las ideas para comprobar que la idea principal seleccionada es la correcta.⁸⁵

Para jerarquizar las ideas y elaborar un diagrama del texto propone que se encuentre la idea más general, después las ideas más concretas, las que la explican o especifican, y al final los ejemplos.⁸⁶

Los esquemas o diagramas que propone que se elabore son esqueletos del texto donde se ordena la información de lo general a lo particular, de lo principal a lo secundario. Como las distintas frases del texto se numeran, un esquema puede quedar de la siguiente forma:

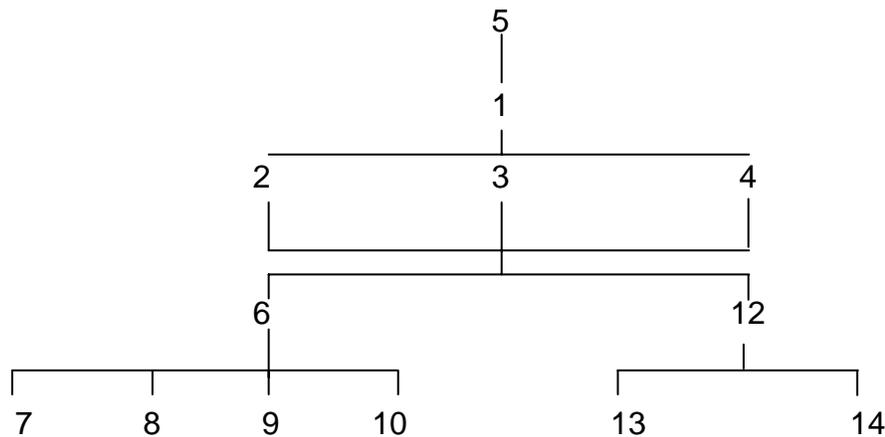
⁸² D. Cooper, *op cit.*, p. 328.

⁸³ P. Vieiro Iglesias *et al.*, *op. cit.*, p. 39.

⁸⁴ N. Carriedo y J. Alonso Tapia, *op. cit.*, p. 18.

⁸⁵ *Ibid.*, pp. 98-103.

⁸⁶ *Ibid.*, pp. 100-104.



ESQUEMA 2. PROPUESTA PARA JERARQUIZAR LAS IDEAS DE UN TEXTO BASADA EN LAS IDEAS DE N. CARRIEDO

El diagrama muestra las ideas de un texto de generalización en el que la frase número 5 es la más general y corresponde a la idea principal, la 1 es una especificación de la anterior y la 2, 3 y 4 son los detalles de dicha especificación. Los niveles inferiores contienen detalles más concretos o ejemplos.

Cooper, como dijimos, también considera la elaboración de diagramas o jerarquizaciones como uno de los últimos elementos de la comprensión de un texto expositivo. Los esquemas que propone son del siguiente tipo:

- I. _____
 - A. _____
 - B. _____
 - 1. _____
 - 2. _____
- II. _____
 - A. _____
 - B. _____
 - C. _____

ESQUEMA 3. PROPUESTA DE COOPER PARA JERARQUIZAR LAS IDEAS DE UN TEXTO (Tomado de D. Cooper, *Cómo mejorar...*, p. 368).

Aunque el formato es distinto en realidad el funcionamiento es el mismo que el de la propuesta de la autora. En el esquema se va de lo general a lo particular, de lo principal a lo secundario. Los números romanos señalan las ideas más importantes, las letras mayúsculas son especificaciones de ellas y los números arábigos datos más concretos o ejemplos.

Recapitulando lo expresado hasta aquí, podemos decir que comprender un texto expositivo significa:

- 1) Identificar la superestructura.
- 2) Reconocer el tipo de texto específico.
- 3) Determinar o especificar la idea principal.
- 4) Establecer una jerarquía de las ideas expresadas en el texto.

Este orden, sin embargo, es demasiado mecánico para lo que sucede en la práctica. Salvo el primer punto, que sí es importante verificarlo antes de continuar con el proceso, los demás pasos se dan de una manera alternada y en paralelo más que secuencial. Conforme se determina el tipo específico de texto expositivo de que se trata en ese mismo momento se empieza a detectar la idea principal y cuando se aísla ésta se comienza también a jerarquizar a las restantes. En un mismo momento se puede estar alternando diferentes pasos y enriqueciendo la comprensión en su interrelación. Un elemento ayuda a trabajar el otro y viceversa.

¿Pero qué significa comprender un texto narrativo? ¿Es lo mismo? ¿Tienen características distintas a los textos expositivos y por lo tanto su comprensión involucra otros elementos?

En los textos narrativos se cuenta una historia por lo que no se puede hablar de una idea principal, dice Nuria Carriedo, sino de un mensaje central.⁸⁷

El mensaje central incluye información sobre dónde se produjo, quiénes participaron, qué sucedió y cuáles fueron las consecuencias o, lo que es lo mismo, incluye información sobre el escenario, el tema, la trama y la resolución. El resultado es un resumen que incluye datos de esos cuatro elementos. De un breve

⁸⁷ *Ibid.*, p. 232.

texto sobre la guerra civil española el mensaje central que se obtiene es el siguiente:⁸⁸

el 18 de julio de 1936, tres generales: Sanjurjo, Mola y Franco dieron un golpe de Estado contra el gobierno de la República que fue apoyado por numerosos generales del ejército y por sectores conservadores y católicos de la población, pero que a la vez tuvo la oposición de grandes zonas del país. Como consecuencia de este golpe de Estado se desencadenó la guerra civil que duró tres años y tuvo pésimas consecuencias morales y económicas.

Además del mensaje central, la comprensión de este tipo de textos incluye, al igual que en los textos expositivos, la elaboración de un esquema que permita consignar sus componentes principales en una relación jerárquica. Para este mismo texto el esquema que se propone es el siguiente.⁸⁹



ESQUEMA 4. PROPUESTA PARA TEXTOS NARRATIVOS (Tomado de N. Carriedo y J. Alonso Tapia, *¿Cómo enseñar a comprender...*, p. 238).

⁸⁸ *Ibid.*, p. 235.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 238.

David Cooper tiene una propuesta muy similar a la anterior, pero que difiere en algunos aspectos. Para él comprender un texto narrativo significa identificar su estructura gramatical lo cual, a su vez, implica reconocer que se construye a partir de un patrón secuencial con inicio, parte media y final, cada una de las cuales contiene personajes, un escenario, un problema, acciones y resolución del problema. La secuencia inicio, desarrollo y cierre puede tener episodios y cada una de ellos tiene personajes, un escenario y un problema distinto.⁹⁰

Cooper no habla del mensaje central como Carriedo sino del tema como "...la idea fundamental en torno a la cual gira la totalidad de la historia."⁹¹ En el cuento de *Los tres cochinitos*, por ejemplo, anota como el tema del cuento: Hacer algo bien lleva tiempo.⁹²

Lo que podríamos añadir es que esta propuesta puede aplicarse a textos narrativos de tipo literario, aunque no a todos como a noticias o a textos históricos donde no existe un mensaje de este tipo. En cambio, la propuesta de Carriedo puede aplicarse más a estos dos últimos tipos de textos narrativos, noticias y textos históricos, porque lo que se produce es una especie de párrafo-resumen con los elementos más importantes del escrito.

Cooper también propone que una comprensión más profunda de la historia incluye la posibilidad del lector de construir un esquema que él denomina mapa de la historia. El mapa de la historia se compone de los siguientes elementos: el tema, el argumento, los episodios, que incluyen a los personajes el escenario y el problema, la acción y la resolución, que se ubica dentro del problema.

El argumento es la forma en que se desarrolla la historia y se compone de uno o varios episodios, cada uno de los cuales se distingue del otro por el cambio de escenario.⁹³

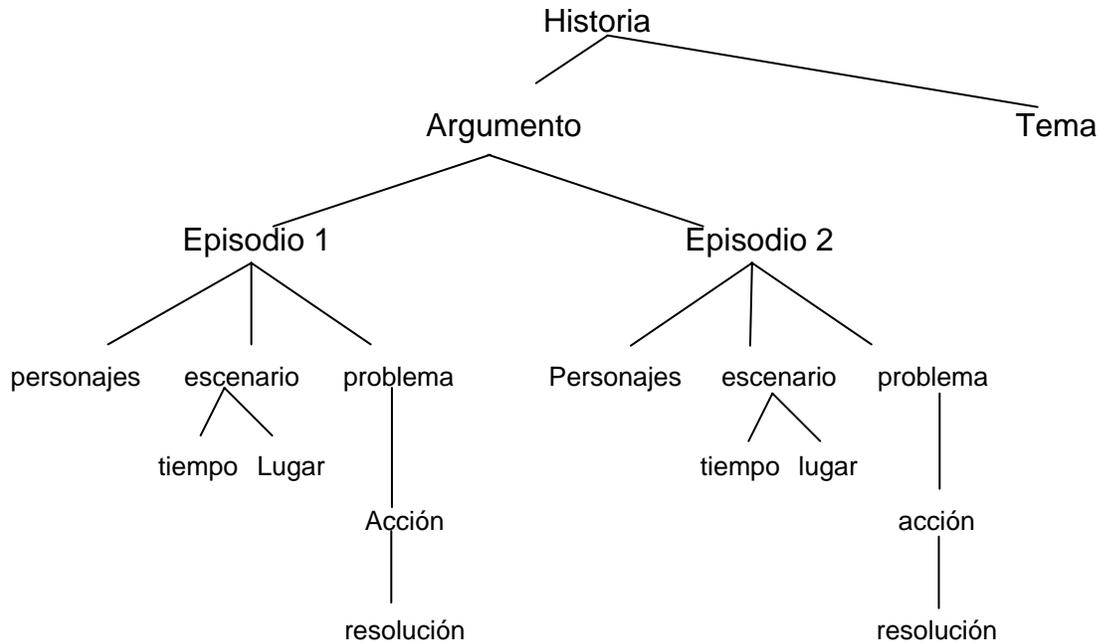
En forma gráfica el mapa quedaría de la siguiente manera:

⁹⁰ D. Cooper, *op. cit.*, pp. 328-329.

⁹¹ *Ibid.*, p. 329.

⁹² *Ibid.*, p. 331.

⁹³ *Ibid.*, p. 329.



ESQUEMA 5. ESTRUCTURA GRAMATICAL DE UNA HISTORIA (Tomado de D. Cooper, *Cómo mejorar...*, p. 329)

En resumen podemos decir que, para ambos autores, comprender un texto narrativo significa identificar sus elementos más importantes y determinar el mensaje central si se trata de noticias o textos históricos, de acuerdo con Carriedo, o ubicar el tema, si se trata de textos literarios, de acuerdo con Cooper.

Finalmente, nos quedan los textos argumentativos. ¿Qué implica su comprensión? ¿Qué diferencias guardan con relación a los textos narrativos y a los expositivos?

Según Perelman⁹⁴, uno de los pioneros de los estudios modernos de la argumentación, ésta se distingue de la demostración porque no deduce consecuencias a partir de ciertas premisas sino que pretende lograr la adhesión de un auditorio a la tesis que se presenta. En ese mismo sentido, Toulmin⁹⁵ dice que argumentar es explicitar razones a favor de una tesis.

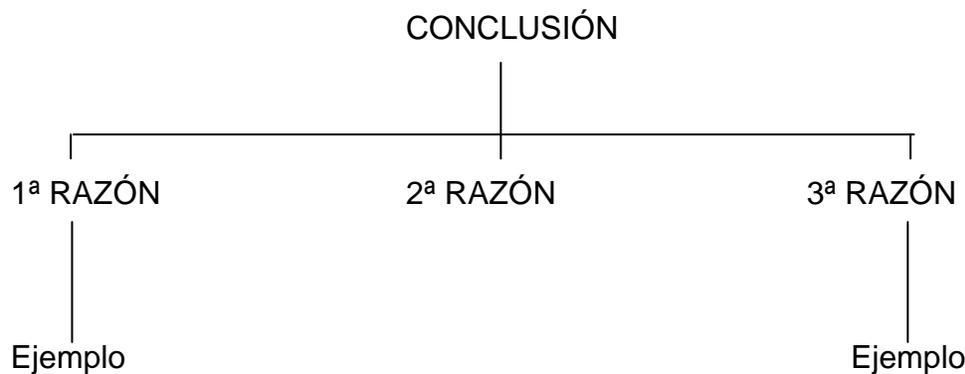
⁹⁴ Ch. Perelman y L. Olbrechts-tyteca, *Tratado de la argumentación*, pp. 47-48.

⁹⁵ Toulmin, *apud* Gilberto Jiménez, “Discusión actual sobre la argumentación”, p. 15.

De acuerdo con estas ideas, comprender un texto argumentativo significa identificar la tesis y los argumentos que la apoyan. Pero no todos concuerdan con este punto de vista. Para Carriedo⁹⁶ la idea principal se localiza en la conclusión, no en la tesis. Dice que en la conclusión encontramos la idea o creencia sobre la que nos quieren convencer. Antes de la conclusión se encuentran las razones o los argumentos que nos ofrecen para convencernos de dicha conclusión. Ambos, razones y conclusión, son los elementos que esta autora distingue en un texto argumentativo.⁹⁷

Al igual que en los textos expositivos, Carriedo considera que una comprensión adecuada de los textos argumentativos incluye un esquema en el que se identifique la conclusión en un primer nivel y abajo las razones que la sustentan, las cuales casi siempre se ubican en un mismo plano porque tienen la misma jerarquía o importancia cada una de ellas.⁹⁸ Se puede inferir que en un plano más abajo, por tener mayor nivel de concreción, se colocan los ejemplos en caso de que aparezcan.

Un esquema tal como lo propone esta autora podría quedar de la siguiente manera:



ESQUEMA 6. PROPUESTA PARA LA COMPRESIÓN DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO

⁹⁶ N. Carriedo y J. Alonso Tapia, *op. cit.*, p. 209.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 217.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 215.

Para esta autora, por tanto, comprender un texto argumentativo significa identificar, principalmente, la conclusión y los argumentos, y en un segundo plano, los ejemplos. Y como último punto propone que se evalúen las razones que da el autor para convencernos de la idea, punto de vista o creencia que quiere transmitirnos.

Por nuestra parte, consideramos que la idea principal de un texto argumentativo es la tesis, la cual expresa el punto de vista del autor, la idea de la que nos quiere convencer. Y los argumentos son las razones que apoyan esta postura. Por lo tanto, comprender un texto argumentativo significa, en un primer plano, identificar tanto la tesis que presenta como los argumentos que la sustentan y, en un segundo plano, ubicar los contra-argumentos y la conclusión. Giménez opina en el mismo sentido y dice que es importante reconocer los contraargumentos, es decir, los argumentos que están en contra de la tesis propuesta.⁹⁹

De las posturas anteriores podemos concluir lo siguiente:

- Los textos argumentativos contienen una idea principal pero la ubican en una diferente posición. Giménez plantea darle un lugar de mayor importancia a la tesis, mientras que Carriedo considera que aquello de lo que nos quiere convencer el autor se encuentra en la conclusión.
- Los argumentos respaldan esa idea principal y deben de identificarse claramente para establecer si es consistente lo que el autor propone y por lo tanto puede ser admitido como válido.
- Giménez añade que también es importante reconocer los contraargumentos como las ideas que son contrarias a la tesis propuesta.
- Como resultado de lo anterior, comprender un texto argumentativo significa identificar la idea principal sobre la que nos quieren convencer, reconocer los argumentos, y distinguirlos claramente de los contraargumentos. Y Carriedo añade evaluar los argumentos para establecer si realmente logran o no convencernos.

⁹⁹ Gilberto Giménez, *op. cit.*, pp. 16-20.

Finalmente, habría que agregar que las concepciones extensivas de la argumentación señalan que todo texto es en esencia argumentativo, que narrar o describir son en sí mismos ciertas formas de argumentación:

En realidad, la argumentación ya está virtualmente presente en la simple presentación de un hecho o de una situación bajo una perspectiva interesada. Por ejemplo, describir o narrar ya es argumentar, en la medida en que supone una “puesta en escena” orientada de lo real, de modo que lo narrado o lo descrito resulte verosímil o aceptable para el destinatario (actual o virtual).¹⁰⁰

Pese a ello, consideramos que esta idea no se opone a la clasificación que aquí venimos manejando porque constituye un segundo nivel de análisis o un análisis más fino de la intencionalidad de un discurso. Antes de eso el alumno o lector tiene que saber que se encuentra, por ejemplo, frente a una narración por los elementos que la integran, tiene que captar, como decíamos, el mensaje que proporciona y sólo en otro momento tendrá que reflexionar si este texto tiene una intención argumentativa y en qué sentido. Nos parece, pues, que aunque aceptáramos esta propuesta, no invalida lo que hemos venido diciendo. Además de que es una concepción que se encuentra actualmente en debate.

1.4. Modelos de lectura

Después de haber descrito los procesos que intervienen en la lectura, tanto los microprocesos como los macroprocesos, así como sus respectivas funciones u objetivos, queda por aclarar cómo se relacionan o interactúan ambos elementos. Existen cuatro modelos o explicaciones sobre cómo funcionan o se coordinan dichos procesos: los modelos ascendentes, descendentes, interactivos y el transaccional.

Estos modelos representan, además, los diversos momentos por los que ha atravesado el desarrollo de la investigación sobre la lectura. Ma. Eugenia

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 23.

Dubois¹⁰¹ propone una calendarización muy similar pero en la que incluye sólo tres grandes etapas que, no obstante, coinciden con tres de los cuatro modelos propuestos. Las tres grandes etapas que ella propone son: como un conjunto de habilidades, como un proceso interactivo y como un proceso transaccional. La primera etapa concuerda ampliamente con el primer modelo, el ascendente, y las otras, como sus nombres lo indican, coinciden con el modelo interactivo y el transaccional.

Antes de explicar los modelos o etapas del desarrollo del estudio de la lectura, es importante mencionar los trabajos pioneros en el campo que tuvieron lugar en las dos primeras décadas del siglo XX. En esa época Huey y Thorndike realizaron trabajos sobresalientes que señalaban la complejidad de la lectura como proceso psicológico.¹⁰² El trabajo de Edmund Huey es importante por tres razones: recoge el abundante trabajo experimental realizado hasta el momento, tiene un enfoque claro con relación a la enseñanza de la lectura y porque hasta finales de los sesenta, cuando se publica por segunda vez, todavía mantiene su vigencia.¹⁰³

Un último autor que menciona Solé¹⁰⁴ como antecedente de las etapas propiamente dichas de la investigación de la lectura es Bartlett, quien desarrolló sus trabajos a principios de los años treinta. Este autor investigó la forma en que los lectores relacionan sus conocimientos previos con la nueva información.

Después de estos primeros investigadores se inicia el estudio sistemático y riguroso de la lectura y de la comprensión lectora con base en la psicología cognitiva y en la lingüística desde los años 60, aproximadamente, y hasta el momento actual.

Los modelos ascendentes, en inglés bottom-up, tienen como sus principales defensores a Gough y Laberge y Samuels.¹⁰⁵ Estos especialistas afirman que el lector procesa el texto de abajo hacia arriba: empieza por las letras, luego las

¹⁰¹ Ma Eugenia Dubois, *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*, p. 7.

¹⁰² *Ibid.*, p. 9.

¹⁰³ I. Solé, "Leer, lectura...", p. 20.

¹⁰⁴ *Idem.*

¹⁰⁵ P. Vieiro Iglesias *et al.*, *op. cit.*, pp. 24-25.

sílabas, después las palabras y al final las frases hasta llegar a la comprensión total del texto,¹⁰⁶ en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico.¹⁰⁷

Son modelos de procesamiento centrados en el texto, que son incapaces de explicar fenómenos tan corrientes como el hecho de que siempre estamos infiriendo información. Las propuestas didácticas que se basan en estos modelos atribuyen una gran importancia a las habilidades de decodificación, pues suponen que se comprende el texto en la medida en que se va decodificando.¹⁰⁸

Los modelos de procesamiento descendente o de arriba abajo, en inglés top-down, suponen lo contrario de los modelos anteriores: se avanza de los niveles superiores a los inferiores con base en los conocimientos previos y las anticipaciones sobre el contenido. A pesar de estas diferencias, estos modelos son igualmente secuenciales y jerárquicos.¹⁰⁹

Las propuestas de enseñanza que se basan en estos modelos enfatizan el reconocimiento global de las palabras en detrimento de los procesos de decodificación, que en las acepciones más radicales se consideran perniciosos para la lectura eficaz.¹¹⁰ Los defensores de este modelo son Goodman y Smith.¹¹¹

Para superar las deficiencias de los modelos anteriores, tanto ascendentes como descendentes, diversos autores, Just y Carpenter, Lesgold y Perfetti y McClelland y Rumelhart, propusieron los modelos interactivos.¹¹²

Estos modelos suponen que el procesamiento no se da ni de arriba hacia abajo ni al contrario sino en ambos sentidos al mismo tiempo, en paralelo y no en forma secuencial. De Vega lo explica de la siguiente manera:¹¹³

El procesamiento en un determinado nivel depende de los datos aportados por los niveles inferiores, pero a su vez los niveles más semánticos generan anticipaciones plausibles que facilitan la eficiencia de los inferiores. En realidad, la concepción interactiva prescinde de la

¹⁰⁶ Glòria Català *et al.*, *Evaluación de la comprensión lectora*, p. 15.

¹⁰⁷ I. Solé, *Estrategias de lectura*, p. 19.

¹⁰⁸ *Idem.*

¹⁰⁹ *Idem.*

¹¹⁰ *Idem.*

¹¹¹ P. Vieiro Iglesias *et al.*, *op. cit.*, pp. 25-26.

¹¹² M. Clemente Linuesa y A. B. Domínguez Gutiérrez, *op. cit.*, pp. 24-25.

¹¹³ M. de Vega, *op. cit.*, p. 432.

supuesta disposición serial de los niveles y postula un procesamiento en paralelo en varios niveles que se benefician mutuamente de la información que sintetizan.

Para probar la influencia de los procesos de arriba-abajo defendidos por la propuesta interactiva, este autor propone un ejercicio muy sencillo: leer dos textos y cronometrar los tiempos de lectura. El texto A está escrito en orden inverso empezando por el final del párrafo y cada palabra está escrita también empezando por la última sílaba, mientras que el texto B está escrito normalmente.¹¹⁴ Es obvio qué texto se leerá más rápidamente y se comprenderá mejor.

Los modelos interactivos cuentan actualmente con el mayor consenso entre los especialistas y son una síntesis de los dos modelos anteriores, tanto los ascendentes como los descendentes. Las propuestas didácticas que se basan en esta perspectiva señalan la importancia de las actividades de decodificación y, al mismo tiempo, las que refuerzan los procesos de comprensión global y la utilización de los conocimientos previos.

De Vega¹¹⁵, por ejemplo, aconseja diseñar actividades para entrenar al sujeto en la decodificación con métodos más o menos analíticos y, complementariamente, entrenar al estudiante en la lectura comprensiva con textos adecuados a su nivel de conocimiento.

La conclusión que se deriva de lo anterior es la siguiente: hay que desarrollar un tipo de actividades para entrenar al sujeto en los microprocesos y, al mismo tiempo, otro tipo de actividades para ejercitar los macroprocesos, lo cual implica una nueva perspectiva sobre el debate de los distintos métodos de la enseñanza de la lectura. El punto no es utilizar un método u otro, sino cuándo utilizar un método analítico, cuándo uno global y por qué, en qué momento utilizar cada uno y con qué propósito.

Una última propuesta, que muy pocos autores mencionan, es el modelo transaccional. Uno de los principales representantes de esta corriente es Rosenblatt, quien, a su vez, tomó el concepto de Dewey:

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 433.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 437.

En 1949 John Dewey había sugerido que en vez del término *interacción*, que implica entidades separadas actuando una sobre la otra, debía utilizarse *transacción* para designar las relaciones entre elementos recíprocamente condicionados.¹¹⁶

Con este enfoque, Rosenblatt subraya el hecho de que no existen lectores en general o lecturas o interpretaciones genéricas, sino que cada lectura es un evento específico, porque requiere la participación de un determinado lector ante un cierto texto, en un tiempo y lugar específicos: “El término transacción hace hincapié en cada lectura como un suceso particular que involucra a un lector particular y a un texto particular que se influyen recíproca y recurrentemente en circunstancias particulares.”¹¹⁷

García Madruga¹¹⁸ propone cuatro características de la comprensión lectora que condensan los avances que se tienen hasta el momento:

- La representación construida es el resultado de la integración entre el texto y los conocimientos aportados por el sujeto.
- La construcción de la interpretación se inicia de manera inmediata.
- La comprensión requiere la intervención de diferentes procesos que con la práctica se automatizan y realizan en paralelo.
- Todas las operaciones de procesamiento y almacenamiento compiten por los recursos limitados de la memoria operativa.

Finalmente, para completar el panorama anterior, debemos mencionar que existe, además de la investigación psicolingüística, otra línea de investigación o paradigma sobre la lectura: el enfoque sociocultural, el cual ha desarrollado aspectos descuidados por el primer enfoque.

En el siguiente cuadro se aprecian las diferencias entre el enfoque cognitivo y el sociocultural.

¹¹⁶ Louise Rosenblatt, *La literatura como exploración*, p. 126.

¹¹⁷ *Idem.*

¹¹⁸ J.A. García Madruga *et al.*, *Comprensión lectora y memoria operativa*, p. 22.

	Perspectiva cognitiva (constructivismo cognitivo)	Perspectiva histórico-cultural (constructivismo social)
Foco principal de análisis	Los procesos cognitivos y autorreguladores	Las prácticas letradas y el contexto sociocultural
Concepto de texto	Reflejo de las actividades y estrategias cognitivas del escritor. El texto parece una construcción elaborada sólo por el escritor	Mediador semiótico que adopta géneros discursivos diversos. El texto es elaborado como parte de un proceso dialógico e intertextual.
Significado	Son construidos internamente por los mecanismos interpretativos del lector.	Son construidos socialmente como consecuencia de las complejas interacciones entre lector, escritor y contexto.
Concepto de contexto	Como una situación externa que rodea la ocurrencia de los procesos. Puede influir en ellos en forma importante.	La comunidad discursiva, las prácticas letradas y culturales en donde se insertan las actividades de lectura y escritura.
Concepción del lector	Constructor e intérprete de significados. Interactúa con el texto.	Los lectores son participantes de comunidades discursivas que usan sus recursos semióticos en las prácticas letradas donde participan.
Concepción del escritor	Constructor de textos que resuelve problemas retóricos.	Los escritores son participantes de comunidades discursivas que usan sus recursos semióticos en las prácticas letradas donde participan.

CUADRO 2. DIFERENCIAS ENTRE EL ENFOQUE COGNITIVO Y SOCIAL (Tomado de G. Hernández Rojas, “La comprensión y ...”, p. 109).

La perspectiva histórico-cultural surge a mediados de los ochentas y pretende trascender el enfoque individualista-endógeno del paradigma psicolingüístico en la medida en que plantea que tanto la lectura como la escritura son actividades que ocurren dentro de prácticas sociales.¹¹⁹

El lenguaje escrito, de acuerdo con esta propuesta, se adquiere al participar de ciertas prácticas socioculturales, prácticas letradas dentro de comunidades de lectores y escritores. La comunidad, el concepto clave de este paradigma, "...es una organización social conformada por distintos participantes que tienen objetivos comunes, que comparten ciertas experiencias e intereses y realizan diversas actividades compartidas."¹²⁰

En una comunidad de lectoescritores existen eventos comunicativos donde al leer y escribir "...se crean oportunidades de acceso a la lengua escrita; en ellos se despliegan los aspectos de la vida social que intervienen en su uso, así como los usos de la lectura y escritura que intervienen en la vida social."¹²¹

También a nivel de la enseñanza este enfoque ha aportado señalamientos interesantes y muy fecundos:¹²²

- Que la enseñanza de la lectura y la escritura coincida en el mayor grado posible con prácticas letradas genuinas o auténticas.
- Que se enseñen los géneros y usos discursivos que las comunidades culturales reconocen y valoran y por medio de las cuales se comunica, distribuye y construye el conocimiento.
- Que se promueva la transferencia de la responsabilidad y la regulación de los procesos de comprensión y producción escrita a los aprendices por medio de todas las vías posibles.
- Que se enseñen los procesos de lectura y escritura en forma interrelacionada aunque atendiendo a sus peculiaridades.

¹¹⁹ Gerardo Hernández Rojas, "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural", pp. 86-87.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 92.

¹²¹ Judith Kalman, "El acceso a la cultura escrita...", p. 44.

¹²² G. Hernández Rojas, *op. cit.*, pp. 110-112.

- Que se respete la diversidad individual en el acercamiento a los usos del lenguaje más allá de las visiones dominantes.

Sin pretender realizar una caracterización completa de este enfoque, objetivo que rebasa los alcances de nuestro trabajo, queda claro, sin embargo, que existe este otro planteamiento, el cual abre nuevas líneas de trabajo y complementa los estudios del enfoque cognitivo en la medida en que atiende las dimensiones descuidadas por éste: el carácter social y cultural de la lengua escrita.

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

2

2.1. LECTURA LITERAL

2.2. LECTURA INFERENCIAL O INTERPRETATIVA

2.3. LECTURA CRÍTICA O VALORATIVA

2.4. LECTURA PARALELA

Un texto es realmente una máquina perezosa que descarga gran parte de su trabajo sobre el lector.

Humberto Eco

La diferencia entre los buenos y malos lectores no es una diferencia absoluta, no es que los primeros comprendan completamente todas las ideas del texto ni que los segundos no entiendan absolutamente nada. Los buenos lectores procesan la información en forma más activa, utilizan diferentes estrategias y logran niveles de comprensión más altos o sofisticados. Los malos lectores, por el contrario, llegan a comprender en un nivel muy elemental debido a que procesan la información en una forma mucho más pasiva y utilizan muy pocas estrategias de comprensión de las que, además, no son plenamente conscientes ni las emplean de un modo estratégico.

Existen básicamente cuatro niveles de lectura o formas de procesamiento de la información de las que nos ocuparemos a continuación: literal, interpretativa o inferencial, crítica o valorativa y paralela.

Antes de explicar cada una de estas dimensiones es necesario tomar en cuenta dos aclaraciones: primera, no es la única taxonomía, hay autores que proponen algunos niveles o desconocen otros, por lo que mencionaremos las diferencias y los acuerdos más importantes y, segunda, los distintos niveles jerárquicos no ocurren en realidad en forma tan tajante e inconexa debido a lo que

ya comentamos en el capítulo anterior sobre las características dinámicas e interactivas del proceso lector.

2.1. Lectura literal

La lectura literal es la lectura más simple, superficial y sencilla. Sólo sirve para recuperar o extraer información del texto sin agregar nada o, supone, como dice Jitrik, "...que todo lo que la lectura puede dar está en la superficie...".¹ Adler² la denomina lectura primaria porque considera que se aprende en este ciclo escolar y presenta sólo los rudimentos de la lectura. Hidalgo Guzmán³ la nombra lectura textual, que es muy similar al concepto de literal dado que implica una lectura muy apegada a la información explícita del texto. Aunque él le agrega un cierto carácter de descuido en su ejecución, un poco parecido a la perspectiva de Jitrik en la que el lector no espera obtener nada realmente importante.

Los lectores que se quedan en este nivel sólo construyen las proposiciones del texto, un listado de ideas yuxtapuestas con escasas o nulas relaciones entre sí. No logran fabricar macroproposiciones o elaboran un número muy limitado de las mismas cuya conexión con sus conocimientos previos es también muy débil.⁴

Las operaciones que se realizan en este tipo de lectura son de reconocimiento, identificación, señalamiento, detección, etc. Se identifican detalles, ideas, causas, efectos, características, aspectos, relaciones, rasgos de carácter.⁵

Con base en estas actividades los lectores pueden contestar preguntas cuyas respuestas se encuentren explícitamente en el texto. La mayoría de los exámenes y de las prácticas lectoras que ocurren al interior de las escuelas se componen principalmente de este tipo de preguntas y no avanzan hacia los niveles superiores de comprensión ni solicitan la utilización de operaciones más complejas por parte de los estudiantes o lectores. Esta es una de las principales

¹ Noe Jitrik, *Lectura y cultura*, p. 27.

² Mortimer Adler y Charles van Doren, *Cómo leer un libro*, p. 31.

³ Juan Luis Hidalgo Guzmán, *Leer. Texto y realidad*, p. 151.

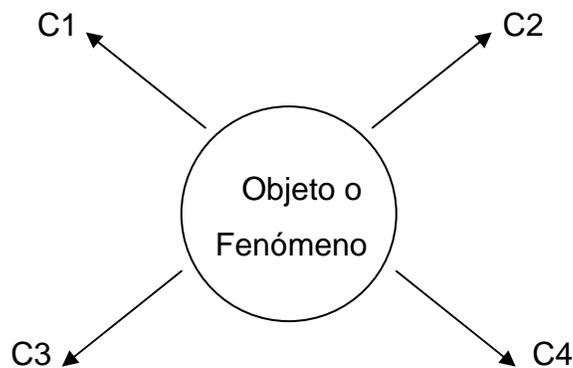
⁴ J. A. García Madruga *et al.*, *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, p. 51.

⁵ G. Català *et al.*, *Evaluación de la comprensión lectora*, p. 46.

críticas que se realizan sobre los exámenes de comprensión lectora: la mayoría de sus preguntas atiende a la información explícita, a los detalles y promueven más la memorización y el registro de información que las capacidades críticas y creativas.

Los lectores que no trascienden este nivel utilizan una estrategia pasiva parcialmente correcta mediante la cual seleccionan y copian frases de forma más o menos literal. Esta estrategia se denomina “copiar-suprimir”.⁶ Con esta estrategia logran captar cierta información del texto, pero su deficiencia principal, como señalamos, es que posee escasas o nulas conexiones entre sí y no alcanza a percibir los distintos niveles jerárquicos mediante los cuales se construye el discurso.

Kabalen plantea un ejemplo de las posibles relaciones que se establecen en este primer nivel de lectura. Esta autora señala que se puede elaborar un esquema muy sencillo en el que ciertas características previamente identificadas se ordenen alrededor del fenómeno u objeto al cual correspondan. El esquema puede quedar de la siguiente manera:



ESQUEMA 1. DETECCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN OBJETO (Tomado de Donna Marie Kabalen y Margarita A. de Sánchez, *La lectura...*, p. 26)

Un balance de este tipo de lectura nos permite señalar sus propiedades y sus limitaciones. En cuanto a las primeras, la lectura literal permite encontrar

⁶ J. G. Madruga *et al.*, *op. cit.*, p. 52.

información explícita, promueve la observación y utiliza una estrategia parcialmente correcta en cuanto que obtiene información presente en el texto.

Las limitaciones son las siguientes:

- Descansa en una estrategia predominantemente pasiva.
- No incluye casi ninguna reelaboración de la información
- No capta la información implícita.
- Es incapaz de establecer relaciones entre las diferentes ideas o datos del texto.
- Tampoco se conecta adecuadamente con los conocimientos previos del lector.
- No alcanza a establecer una jerarquía entre las distintas ideas recuperadas, prevalece una indiscriminación entre la importancia de la información.

Solé tiene un ejemplo muy interesante que señala las limitaciones de las prácticas de la enseñanza de la comprensión lectora que se quedan en este nivel:⁷

Carmen esticuraba un po y le artemunia a la Laia. Pedro arteaba pas ni tenes.

- *¿Qué esticuraba Carmen?*
- *¿A quien le artemunía?*
- *¿Qué arteaba Pedro?*

Muchas prácticas de lectura y muchos exámenes se quedan en un nivel tan mecánico que no requieren ninguna comprensión para contestar las preguntas que se solicitan. Las tres preguntas del ejemplo pueden responderse sin entender lo que realmente significan.

Si bien es cierto que es en la primaria donde los alumnos aprenden a leer, a decodificar, y a comprender en un nivel literal, también es cierto que no llevar a

⁷ Francesc López Rodríguez, “Introducción”, p. 11.

los alumnos más adelante es un error. Desde la primaria los alumnos deben aprender a utilizar estrategias de procesamiento de la información que superen la extracción o detección de información, y la resolución de preguntas cuyas respuestas se encuentran explícitamente en el texto.

Después de afianzar las habilidades de detección e identificación de información explícita los alumnos pueden aprender a encontrar o construir información no dicha o supuestos implícitos en el material. En un nivel rudimentario los alumnos de educación básica pueden iniciar el aprendizaje de las diferentes dimensiones de la lectura y sentar con ello las bases para un aprendizaje posterior en los siguientes ciclos escolares.

Desafortunadamente, muchos de los alumnos que egresan de la Primaria sólo consiguen aprender a leer en el sentido de decodificar un texto y su capacidad de comprensión se limita a un nivel superficial o literal. Pero lo más grave es que esta situación no se corrige en la secundaria y el bachillerato y los estudiantes siguen leyendo con un nivel extremadamente pobre, no manejan el nivel de lectura inferencial o interpretativo o lo hacen en una forma muy limitada.

Junto con esta escasa capacidad de comprensión, los alumnos de este nivel o los lectores de este tipo se forman la idea de que la lectura no aporta gran cosa, de que no se extrae nada importante de los textos escritos; se forma una subvaloración de la lectura a partir de una deficiente formación lectora.

A continuación caracterizaremos esta segunda dimensión de la comprensión lectora.

2.2. Lectura inferencial o interpretativa

La mayoría de los autores concuerdan en que la lectura inferencial es el segundo nivel de lectura, después del literal, aunque algunos agregan otros tipos o la denominan de otra manera. Jitrik⁸ la llama indicial, dice que con ella se registran señales, pistas o huellas de un nivel superior, al literal por supuesto, que preparan el camino para el siguiente nivel, para una lectura más profunda. A pesar del

⁸ N. Jitrik, *op. cit.*, pp. 26-27.

cambio de nombre es obvia su relación con la lectura inferencial y por ello podemos suponer que estamos hablando de lo mismo.

Adler, después de la lectura primaria, enlista a la lectura de inspección, que es una especie de lectura exploratoria, y después a la lectura analítica. Su clasificación diverge de la que estamos manejando porque este nivel de lectura incluye a la lectura de inspección que él señala, a la lectura inferencial propiamente dicha y a la lectura crítica que después explicaremos. De acuerdo con este autor la lectura analítica se compone de tres etapas. En la primera se realizan los siguientes pasos: 1) clasificar el texto mediante una lectura de inspección, 2) identificar el tema, 3) comprobar la unidad del texto identificando sus partes más importantes, 4) identificar o formular las preguntas que pretende responder el autor. La segunda etapa contiene los siguientes puntos: 5) encontrar las palabras importantes y llegar a unos términos comunes, 6) encontrar las proposiciones importantes, 7) señalar los argumentos que sostienen tales proposiciones y 8) determinar cuáles problemas ha resuelto el autor y cuáles no. Y en la tercera etapa se realiza la lectura crítica, una vez que se ha comprendido plenamente el material.⁹

Como se observa, este tipo de lectura incluye el nivel inferencial, pero también operaciones de nivel inferior como la lectura de inspección y también de un orden superior como el nivel de crítica y evaluación. Sin embargo, la parte que se refiere a la lectura inferencial o interpretativa es muy minuciosa y pretende que el lector conozca plenamente la obra, que sepa de qué trata, qué pretende el autor, cuáles son sus planteamientos más importantes, etc. Además, como en toda lectura de este nivel, propone una lectura muy activa por parte del lector, es él quien tiene que inferir o construir todos estos elementos.

No obstante, no podemos homologar esta clasificación con la que estamos presentando sino considerarla como una alternativa con sus propias fundamentaciones, debido a la mezcla de niveles que maneja y que ya comentamos.

⁹ M. J. Adler y Ch. V. Doren, *op. cit.*, pp. 71-145.

Nos parece más adecuada la taxonomía que estamos presentando porque establece una gradación más fina entre los diferentes niveles, de la lectura literal a la inferencia y de ésta a la crítica o valorativa y permite establecer con mayor claridad las diferentes operaciones que incluyen cada una de estas lecturas.

Algunos autores no la llaman inferencial sino interpretativa, pero en realidad se refieren a lo mismo e incluyen idénticos procesos cognitivos, por lo cual se encuentran dentro de esta misma clasificación. Tal es el caso de Teresa Bofarull, quien considera que con este tipo de lectura se pueden responder preguntas cuyas respuestas no se encuentran en el texto sino en el sentido global del mismo.¹⁰

Otros autores, aunque se refieren a este tipo de lectura y a sus características principales la ubican en un nivel diferente. Glòria Català menciona el nivel literal y después de éste el reorganizativo y sólo hasta el tercer lugar a la lectura inferencial. Para esta autora la lectura reorganizativa reordena la información a partir de sintetizar, esquematizar o resumir. Las operaciones que se incluyen en este tipo de lectura son:¹¹

- Suprimir información trivial o redundante.
- Incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos.
- Reorganizar la información según determinados objetivos.
- Hacer un resumen de forma jerarquizada.
- Clasificar según unos criterios dados.
- Deducir los criterios empleados en una clasificación.
- Reestructurar un texto esquematizándolo.
- Interpretar un esquema dado.
- Poner títulos que engloben el sentido de un texto.
- Dividir un texto en partes significativas.
- Encontrar subtítulos para estas partes.
- Reordenar cambiando el criterio (temporal, causal, jerárquico, etc.)

Como dijimos, después de la lectura reorganizativa esta autora ubica a la lectura inferencial. Mediante esta lectura se realizan suposiciones o anticipaciones sobre el contenido del texto con base en los conocimientos previos del lector.¹²

¹⁰ Teresa Bofarull, "Evaluación de la comprensión lectora: propuesta de una pauta de observación", p. 137.

¹¹ G. Català, *op. cit.*, pp. 16-17.

¹² *Ibid.*, p. 17.

Para la autora este tipo de lectura es uno de los fundamentales:

“Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no.”¹³

La lectura inferencial requiere una participación muy activa por parte del sujeto, que contrasta notablemente con la actitud más pasiva de la lectura literal. En esta lectura el sujeto predice, infiere, se anticipa y hasta realiza cambios o transformaciones del material. Los conocimientos previos del lector juegan un papel muy importante, porque mediante ellos el sujeto realiza las actividades anteriores. El sujeto logra una mejor comprensión lectora y, al mismo tiempo, aprende a activar sus conocimientos previos para, a su vez, mejorar dicha comprensión.

Las actividades concretas que el lector despliega en este nivel de lectura son:¹⁴

- Predecir resultados.
- Inferir el significado de palabras desconocidas.
- Inferir efectos predecibles a determinadas causas.
- Entrever la causa de determinados efectos.
- Inferir secuencias lógicas.
- Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.
- Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.
- Recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.
- Prever un final diferente.

Todas estas operaciones tienen como propósito obtener un conocimiento implícito en la información, un conocimiento no dicho, pero fundamental para comprender el sentido global del texto.

Por otro lado, estas actividades tienen tan estrecha relación con las actividades reorganizativas, que para muchos autores conforman el mismo nivel de lectura y no les parece pertinente separarlas como lo hace Català.

¹³ *Idem.*

¹⁴ *Idem.*

Gagné,¹⁵ por ejemplo, considera que la comprensión inferencial se compone de tres grandes actividades: la integración, el resumen y la elaboración. Con la integración se conectan ideas o frases que pudieran considerarse o interpretarse aisladamente. Por ejemplo el texto: *El oso caminó hacia John. Él corrió.*

Cualquier lector que ha superado el nivel de lectura de la simple decodificación sabe que las oraciones en un texto están integradas y que cuando dicha relación no es explícita se tiene que inferir. Utilizando las reglas sobre la referencia pronominal el lector sabe que *Él* se refiere a *John* y que por lo tanto las dos oraciones están relacionadas. Y usando sus conocimientos previos, sus conocimientos sobre el mundo, sabe que *John* fue el que corrió porque se asustó cuando vio que el oso se dirigía hacia él.

Con este sencillo ejemplo queda claro que para formar una inferencia se requiere de la integración de elementos que aparentemente no mantienen relaciones entre sí.

La elaboración de resúmenes también forma parte de la lectura inferencial para esta autora. De un texto que enumera las características climáticas de un país, caluroso, con fuertes precipitaciones y mucha humedad, se desprende una idea, o una macroproposición, diría Van Dijk, que sintetiza el texto: *Mala tiene clima tropical.*

Se elabora un resumen que es a la vez una inferencia y se obtiene con ello un conocimiento más completo del texto. La reorganización es, por ello, un proceso interno, básico de la inferencia.

Finalmente, Gagné¹⁶ sostiene como último elemento de la comprensión inferencial a la elaboración, que es la transformación de una idea con base en los conocimientos previos. Esta autora menciona cuatro tipos: ejemplo, continuación, detalle y analogía. El cuadro que presenta puede aclarar los diferentes tipos de elaboración:

¹⁵ Ellen Gagné, *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, pp. 256-257.

¹⁶ *Ibid.*, p. 258.

Tipo	Texto	Lector
Ejemplo	“Una credencia es un aparador bajo que está en una oficina.”	“Mi tío tiene una credencia en su oficina.”
Continuación	“Y Tom volvió a su casa después de dar la vuelta al mundo.”	“Más tarde Tom se hizo embajador debido a toda la experiencia que tenía en viajar.”
Detalle	“Jane golpeó el clavo y colgó el cuadro en la pared.”	“Jane tomó un martillo y golpeó el clavo con fuerza.”
Analogía	“Una credencia es un aparador bajo que está en una oficina.”	“Es como una cómoda porque en ella se guardan cosas, pero está en una oficina, no en una casa.”

CUADRO 1. TIPOS DE ELABORACIÓN Y EJEMPLOS (Tomado de Ellen Gagné, *La psicología...*, p. 259).

Estas elaboraciones del contenido son la base de las inferencias que el lector pueda fabricar sobre el material que está leyendo, facilitan su asimilación y la posterior conexión entre las diferentes ideas.

Con base en estos planteamientos de Gagné consideramos que el nivel reorganizativo de lectura que propone Català debe incluirse dentro del nivel de lectura inferencial debido a que las actividades de reorganización del material son la base de las posibles inferencias o son las inferencias mismas como vimos para el caso del resumen, donde éste era una inferencia de las ideas del texto.

En resumen, la lectura inferencial se caracteriza por un papel muy activo del sujeto mediante la utilización de sus conocimientos previos y la elaboración de inferencias y suposiciones, basados en dichos conocimientos, para obtener una comprensión más profunda y completa del texto.

Las inferencias pueden establecer los puentes entre frases o ideas cercanas que no presentan una relación explícita, como en el ejemplo del oso, pero sobre todo permiten llenar los “huecos” de la información: establecer intenciones, suponer relaciones causa-efecto, derivar significados, etc. Sólo con el uso de las inferencias es posible “leer entre líneas”, como se dice comúnmente.

Estos dos tipos de inferencias reciben diferentes denominaciones por los estudiosos del tema. A las primeras algunos las llaman inferencias de conexión textual, porque el lector infiere la relación entre ideas próximas del texto, las inferencias unen las distintas ideas.¹⁷ Otros las denominan inferencias “puente”, porque unen lo que se acaba de leer con lo anterior y otros más, por esta misma razón, las denominan inferencias retrospectivas, inferencias integrativas o inferencias conectivas.¹⁸ Este primer tipo de inferencias sirven para construir la coherencia local del texto, para mantener la progresión temática o la continuidad argumental, mediante ella sabemos de qué se está hablando y si hay un cambio de tema o nueva información, etc.

El segundo tipo de inferencias, las que sirven para predecir y anticiparse al texto, las que rellenan lagunas y apuntan a una comprensión más profundo del texto, son nombradas por algunos como inferencias elaborativas¹⁹ y por otros como inferencias extratextuales, porque van más allá de la información explícita en el texto.²⁰ La función de estas inferencias es:²¹

...conectar ideas distantes y entender, por ejemplo, que dos acontecimientos textuales están relacionados porque uno es un antecedente necesario del otro, o porque tal acontecimiento es la meta o el propósito central de tal acción de un personaje. Así, mediante estas inferencias se establecen relaciones de carácter más global entre las ideas del texto...

¹⁷ Eduardo Vidal-Abarca y Gabriel Martínez Rico, “¿Por qué los textos son tan difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta”, p. 148.

¹⁸ J. A. García Madruga *et al.*, *Comprensión lectora...*, p. 40.

¹⁹ *Ibid.*, p. 46. Además presenta este autor algunas otras clasificaciones sobre las inferencias y los marcos teóricos que las respaldan.

²⁰ E. Vidal-Abarca y G. Martínez Rico, *op. cit.*, p. 149.

²¹ *Ibid.*, pp. 149-150.

Cuando hablamos de la lectura inferencial nos referimos principalmente a este segundo tipo de inferencias. Suposiciones que nos hablan de intenciones, causas, posibles efectos, explicaciones, predecir resultados, etcétera.

Finalmente, los lectores pueden iniciarse en este nivel de lectura inmediatamente después de que han aprendido a decodificar y leer en forma literal, no es necesario que dominen el primer nivel para iniciarse en esta segunda dimensión, ésta puede acompañar y completar el proceso de aprendizaje de la lectura literal. Los alumnos de primaria, probablemente desde los grados intermedios, pueden empezar a practicar este tipo de lectura y con ello producir una comprensión más completa de los textos.

Un estudio sobre buenos y malos lectores muestra que desde niños la diferencia entre ambos grupos se da en la lectura inferencial. En este estudio los niños tienen que leer un texto y luego contestar preguntas de comprensión lectora, a nivel literal e inferencial, en presencia y en ausencia del texto. El grupo de malos lectores obtiene, como era de esperarse, los resultados más bajos en ambos tipos de preguntas, pero consigue resultados similares al de los buenos lectores cuando las preguntas se refieren a información presente en el texto y puede recurrir al material. En cambio, obtiene malos resultados cuando las preguntas se refieren al nivel inferencial sin importar si cuenta o no con el material para consultar. Lo que significa que los malos lectores son incapaces de elaborar inferencias con o sin el texto presente.²²

De acuerdo con este estudio la diferencia entre los buenos y malos lectores a nivel de niños se da tanto en la lectura literal como en la inferencial, pero la primera puede ser subsanada con la presencia del texto y la segunda no. El niño no puede elaborar inferencias, probablemente, porque no se le ha enseñado a hacerlo, la enseñanza de la lectura se ha limitado a la lectura literal.

²² Caroline Golder y Daniel Gaonac'h, *Leer y comprender*, pp. 151-152.

2.3. Lectura crítica o valorativa

Este tercer nivel de lectura completa el proceso de comprensión por lo que algunos autores la denominan comprensión profunda.²³ En este mismo sentido Jitrik dice que la lectura crítica es la lectura culminatoria, la que capta lo que la lectura literal ignora y la lectura indicial prefigura, es la que incluye e implica los estadios anteriores. Es el nivel “deseable” de lectura al que deberían llegar todos los lectores.²⁴ O en palabras de Adler: “Un buen libro merece una lectura activa, y la actividad de leer no se limita a la tarea de comprender lo que dice la obra, sino que *ha de completarse con otra tarea, la de la crítica, la del enjuiciamiento.*”²⁵

Así pues, la lectura crítica implica evaluar, valorar o emitir juicios sobre lo que se está leyendo. Requiere el ejercicio de las mayores o más altas capacidades lectoras y una plena conciencia del “ser lector”, de las posibilidades, los alcances, las prerrogativas y las virtudes del lector frente a un texto.

Hidalgo Guzmán²⁶, aunque maneja una clasificación distinta, también la ubica en la cúspide de los niveles de lectura y le agrega el calificativo de lectura problematizadora. No porque en los niveles anteriores el lector no realice cuestionamientos o preguntas al material sino porque es en esta lectura donde lo específico es problematizar el texto, intentar superar el papel predominante de éste.

El lector establece una relación distinta con el texto, si la anterior lectura se caracterizaba por el intento del lector por compenetrarse con el escrito, ahora el lector asume otra actitud: guarda distancia y reflexiona sobre el contenido, se aleja del texto y de la lógica del autor y se esfuerza por ver los contenidos desde su propio punto de vista, desde su realidad y sus conocimientos.

El requisito para lograr esta lectura es una lectura previa comprometida, profunda, que permita captar el mensaje principal del autor, su unidad. La lectura inferencial anterior, junto con la literal, debe permitir la apropiación del texto, de sus ideas más importantes, de su lógica, para que ahora pueda ser criticado,

²³ T. Bofarul, *op. cit.*, p. 137.

²⁴ N. Jitrik, *op. cit.*, pp. 27-28.

²⁵ M.J. Adler y Ch. V. Doren, *op. cit.*, p. 147.

²⁶ J. L. Hidalgo Guzman, *op. cit.*, p. 194.

evaluado, sometido a un juicio severo pero justo, basado en una lectura cuidadosa:

...para que el lector logre distanciarse del texto, primero debe establecer una relación íntima con él. De este modo; mientras una persona no haya leído en serio un texto, ni lo haya comprendido, reflexionado y apropiado, es absurdo que pretenda hacerle una crítica; sin un conocimiento pleno de los contenidos textuales es prácticamente imposible la problematización y ridículas las pretensiones de ajustarle cuentas al autor. Dicho en términos claros, para hacer la lectura crítica de un texto, es imprescindible que previamente el lector se lo haya apropiado, que haya llegado a un conocimiento serio de los contenidos textuales, de tal modo que la problematización que se haga de esos, no se sostenga en bases endeblés, ni se deriven los cuestionamientos de nociones superficiales o de fallas endilgadas gratuitamente al autor, mucho menos de tergiversaciones intencionales de las proposiciones teóricas.²⁷

La lectura crítica, por tanto, se basa en las lecturas anteriores, no puede realizarse antes, sin el soporte de éstas, pero tampoco emerge de manera natural de las mismas. Se requiere esa actitud de tratar de trascender el texto para situarse en este tipo de lectura. Y se requiere enseñar a los lectores a alcanzar este nivel, a emplear un conjunto de procedimientos y operaciones para conseguir este nivel de procesamiento del texto. Cuántos lectores o cuántas lecturas quedan atrapados en el texto, en la idealización y veneración de las ideas de un autor, sin que conciban la posibilidad de juzgar, valorar o criticar las ideas de dicho autor.

¿Qué debe hacer un lector? ¿Cómo debe proceder a la crítica de un texto? ¿Qué operaciones cognitivas se realizan en este tercer nivel de lectura? Las respuestas a estas preguntas dependen de los diferentes autores, aunque las diferencias en términos generales no son muy grandes. Todas las preguntas tienen en común el cuestionamiento sobre las bases del autor, los argumentos que fundamentan su propuesta, la riqueza explicativa del texto, etcétera.

Hidalgo Guzmán dice que el lector que pretende realizar una lectura crítica debe tener en su mente las siguientes preguntas:²⁸

²⁷ *Ibid.*, p. 195.

²⁸ *Ibid.*, p. 196.

- ¿Qué tanto se corresponden las bases teóricas del texto con los hechos reales?
- ¿Son pertinentes las proposiciones para explicar los acontecimientos y desvelar sus peculiaridades específicas?
- ¿Qué tanto la teoría violenta la realidad o impone una lógica?
- ¿Logra realmente la propuesta teórica dar cuenta de las tendencias de los acontecimientos?
- La teoría abordada en el texto; ¿hace posible la apertura de nuevos campos problemáticos?
- ¿Qué tanto posibilita la argumentación teórica, la inclusión de reflexiones críticas?
- ¿Es posible que la violencia de los hechos reales rompa la formalidad y la autocomprensión del lenguaje teórico?
- Por último; ¿cómo se confrontan la racionalidad teórica con la contingencia de los hechos concretos y cotidianos?

Todas las preguntas anteriores apuntan a señalar la congruencia entre la propuesta teórica del texto y la realidad. Pretenden averiguar si las formulaciones del texto no contradicen la realidad, si no quedan fuera fenómenos importantes, si alcanza a explicar los aspectos que trata con suficiente amplitud y profundidad, etc. En este punto Adler coincide plenamente. Él dice que dos elementos importantes a criticar en un texto son que el autor esté desinformado o mal informado, lo que significa que las explicaciones o teorías que maneja no dan cuenta cabalmente de los fenómenos de la realidad que plantea y, segundo, que las ideas que expone sean incorrectas o no coinciden con los fenómenos de la realidad.²⁹

Al parecer, la lectura crítica se condensa en un contraste texto-realidad, se evalúa, principalmente, la forma en que las proposiciones teóricas captan y explican a ésta.

Sin embargo, antes de este contraste con la realidad falta un paso previo, una evaluación interna del texto, una que dé cuenta de la coherencia global, de la solidez de las argumentaciones, de la ausencia de contradicciones, de la forma en

²⁹ M. J. Adler y Ch. V. Doren, *op. cit.*, pp. 164-165.

que plantea y resuelve los problemas que consigna, etc. Argudín³⁰ plantea que la lectura crítica debe contemplar las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuál es la fuente? ¿Es confiable? ¿Está actualizada?
- 2) ¿Cómo presenta el autor la información? (Hechos, inferencias u opiniones).
- 3) ¿Cuál es el propósito y objetivo del autor?
- 4) ¿Qué tono utiliza?
- 5) ¿Qué lenguaje utiliza?
- 6) ¿Cuál es la hipótesis o tesis que el autor propone?
- 7) ¿Es coherente y sólida la argumentación?
- 8) ¿Cambió mi opinión el texto?
- 9) ¿Tomé una posición frente al texto?

Estos nueve puntos pretenden abarcar los aspectos más importantes de una obra y proponen valorar cada uno de ellos para obtener una visión más precisa o más completa del trabajo que ayude a mejorar la comprensión del nivel anterior. Se valoran desde los aspectos formales como el tono y el lenguaje que se utiliza hasta llegar a los de contenido, donde son fundamentales los argumentos, la tesis y la coherencia entre ambos, que tan sólida es su argumentación, puede ser que parta de premisas falsas o que las conclusiones no deriven de las razones aducidas, etc. Además de la coherencia, se puede evaluar qué tan completo es el análisis realizado; es decir, si el autor resuelve todos los problemas que planteó, si ha derivado todas las consecuencias o las más importantes de las ideas expuestas o si ha trazado las diferencias que tienen relevancia con respecto al tema acometido.³¹

Los dos puntos finales también son destacables porque pocas veces se enfatiza en el acto de leer la necesidad de interrogarse o interrogar al lector si tiene un punto de vista diferente al de antes de leer el texto o si éste aporta elementos para dicho cambio. El énfasis en este punto recupera la valoración sobre los elementos anteriores y subraya el carácter activo de este tipo de lectura.

En resumen, podemos decir que la lectura crítica se compone de los siguientes elementos:

³⁰ Yolanda Argudín y María Luna, *Aprender a pensar leyendo bien*, p. 35.

³¹ M.J. Adler y Ch. V. Doren, *op. cit.*, pp. 168-169.

- Una evaluación interna, en la que se valoran los elementos más importantes de la obra y sus interrelaciones o imbricaciones.
- Una evaluación externa, en la que se pondera el texto en su relación con los fenómenos de la realidad a los que se refiere. Si da cuenta de ellos o no, si los contradice, si existen lagunas, etc.
- Una participación mucho más activa por parte del lector, más activa aun que la lectura anterior en la medida en que ahora adopta una actitud diferente ante la obra, se distancia de ella, la observa con otra perspectiva y con otros objetivos, "...rompe la seducción del corpus teórico en el que suele quedar atrapado..."³², diría Hidalgo Guzmán.

2.4. Lectura paralela

Los tres niveles anteriores o los tres tipos de lectura reseñados son los niveles propios de la lectura de un texto. Este último nivel no se refiere a la lectura de un solo material sino a la lectura de dos o más textos, a su lectura paralela.

Normalmente la lectura, su enseñanza y su evaluación se restringen a un solo documento. Casi nunca se plantea la lectura de dos materiales ni, por ello, se reflexiona sobre las dificultades o los requerimientos que este tipo de lectura solicita. Muy pocos autores plantean este tipo de lectura e incursionan en las dificultades que implica: ¿Son los mismos procesos? ¿Se añaden otros? ¿Cuáles son los problemas más importantes? ¿Para qué sirve este tipo de lectura? ¿Por qué está tan descuidada o se menciona tan poco? ¿Cómo podemos mejorarla? ¿Cuándo es recomendable enseñarla?

Adler³³ es uno de los pocos autores que trata este tipo de lectura y explica los elementos que la componen. De acuerdo con el autor este tipo de lectura se realiza con dos o más materiales que tienen un tema en común. Lo que significa que antes de que se realice esta lectura debe haberse identificado o perfilado dicho tema y después, con base en éste elegir los libros que tratan acerca de él.

³² J. L. Hidalgo Guzman, *op. cit.*, p. 198.

³³ M.J. Adler y Ch. V. Doren, *op. cit.*, pp. 307-313.

Lo paradójico de este proceso, según reconoce el autor, es que la definición del tema afecta la selección de la bibliografía, pero los libros, a su vez, van modificando o acotando la temática elegida.

Una vez escogida la bibliografía tentativa todavía queda un procedimiento previo antes de realizar la lectura paralela propiamente dicha: la lectura de inspección. Con esta lectura, que Adler ubica como el segundo nivel de su clasificación, después de la lectura primaria y antes de la lectura analítica, de la cual ya hablamos, el lector inspecciona todo los materiales seleccionados y elige a los que tratan el tema de manera relevante. Con este procedimiento el lector recorta la bibliografía y reconoce los textos a los que hay que dedicarles más tiempo y aquellos a los que hay que leer rápidamente. Muchos investigadores jóvenes cometen el error, dice Adler, de no hacer esta distinción y pierden mucho tiempo leyendo obras a profundidad que no van a aportar nada significativo a su tema.

Después de la lectura de inspección se puede proceder a la lectura paralela. No a la lectura analítica de cada uno de ellos, que es el error más común y parecería a simple vista lo más lógico. Hay que proceder a realizar los cinco pasos de la lectura paralela: 1) descubrir los pasajes relevantes, 2) realizar un acuerdo entre los diversos autores, 3) aclarar las preguntas, 4) definir las cuestiones y 5) analizar la exposición.³⁴

El primer paso de la lectura consiste en ubicar los pasajes relevantes de los libros con respecto al tema que estamos trabajando. En una revisión rápida de los textos hay que señalar las partes más importantes para nuestro tema o nuestro problema. Es un paso que pareciera ser muy similar al punto anterior de la lectura de inspección y que podría realizarse al mismo tiempo. Sin embargo, Adler recomienda que se haga como un procedimiento independiente, que se mantengan rigurosamente separados porque unirlos puede propiciar errores en el señalamiento de los pasajes, que después se paguen con la inversión de mucho más tiempo al leer obras que no debían haberse leído y al buscar otras nuevas que sean más pertinentes.

³⁴ *Ibid.*, pp. 313-320.

En este punto lo que priva son los intereses del lector y no los objetivos del libro, por lo que la tarea no consiste en lograr una comprensión global del texto, objetivo de la lectura analítica, sino encontrar las ideas del autor que sirvan a nuestros fines, aunque el autor de las mismas las haya elaborado con propósitos totalmente distintos. En este punto y en general en la lectura paralela la relación lector texto es distinta a las lecturas literal y, principalmente, inferencial, en éstas, la relación es la de discípulo-maestro, en cambio, en la paralela el elemento subordinado es el texto.

El segundo paso consiste en lograr que los diversos autores que estamos utilizando lleguen a un acuerdo entre sí. ¿Qué significa esto? Que se procede de forma inversa a la lectura interpretativa o analítica, en ésta descubrimos las palabras claves del texto y la forma cómo las utiliza el autor y aquí utilizamos las formulaciones de los diversos autores en nuestros propios términos, hacemos que hablen con nuestras palabras. No debemos aceptar ni el orden ni la terminología de ningún autor y debemos iniciar la construcción de una propia, porque sólo mediante ella lograremos abordar nuestro tema, el cual, muy probablemente, no es precisamente el objeto de análisis de estos autores.

Conforme avancemos en este paso construiremos una terminología cada vez más específica que nos ayude a comprender a los autores seleccionados y a desarrollar mejor nuestro tema.

Elaborar una serie de preguntas que nos ayuden a resolver nuestro problema, es el tercer paso de este tipo de lectura. Las preguntas deben formularse con cuidado para que nos ayuden a recabar la mayor información posible y puedan adecuarse a los diversos autores. No obstante lo anterior, puede ser que muchos de ellos no contesten explícitamente a nuestros cuestionamientos. Adler aconseja derivar respuestas de sus planteamientos o suponer ciertas respuestas con base en sus ideas, pero aconseja ser prudentes:

...no podemos poner pensamientos en la mente de los autores que estamos leyendo, ni palabras en su boca, pero tampoco podemos depender por completo de lo que digan explícitamente sobre el problema, porque si

pudiéramos depender de esa forma de alguno de ellos, probablemente no tendríamos ningún problema que resolver.³⁵

Las preguntas, además, deben presentarse en un orden que ayude a la lectura o a la investigación. Las primeras preguntas deben plantearse sobre el carácter del fenómeno que estamos investigando, después sobre la forma en que se manifiesta o se conoce tal fenómeno y, al final, las consecuencias que ambas respuestas tienen sobre nuestro tema de investigación.

Como las respuestas a las preguntas anteriores pueden ser diferentes y hasta contrarias, en el cuarto paso se ordenan dichas respuestas y se clasifican a los autores según sus puntos de vista. El objetivo es ordenar a los autores en grupos y subgrupos de acuerdo con sus planteamientos y presentar así una perspectiva general de la controversia sobre el tema. Un ejemplo que da Adler³⁶ para entender mejor este punto es sobre el tema del progreso. Después de realizar todos los pasos anteriores y de revisar unos 450 autores dice que las tres posibles respuestas a si existe el progreso son tres: sí, no y no se puede saber. De estos tres grupos se pueden elaborar subgrupos como los siguientes: para los que dicen que “sí” se pueden subdividir entre los que creen que la idea del progreso conlleva una mejora humana y los que piensan que no necesariamente. Los que dicen que no o que no se puede saber también pueden subdividirse y así sucesivamente.

En el quinto y último paso de esta lectura paralela se expone y ordena la clasificación anterior. Es muy importante ordenar el análisis logrado y exponerlo con claridad, señalar los planteamientos de los autores y explicar por qué corresponden a ciertas categorías y no a otras. De acuerdo con Adler hay que lograr cierta objetividad dialéctica³⁷ que permita presentar todos los puntos de vista sin tomar partido prematuramente ni tratar de llegar a la solución definitiva del problema. Es más importante una exposición amplia y coherente del análisis.

Con esta explicación queda claro que la lectura paralela requiere de procesos diferentes a los tres tipos de lectura anteriores: lectura de inspección,

³⁵ *Ibid.*, p. 317.

³⁶ *Ibid.*, pp. 324-325.

³⁷ *Ibid.*, p. 321.

identificación de los pasajes relevantes de los textos, formulación de preguntas, clasificación de respuestas y de autores y ordenar las respuestas desde las cuestiones más generales hasta los temas cada vez más específicos.

También queda claro que para la lectura de un solo texto basta con los tres niveles anteriores y el cuarto nivel, la lectura paralela, se refiere a la lectura de más de un material. Es una actividad que está muy ligada a la investigación y el lector fija ciertas temáticas a conocer o problemas a resolver y utiliza a los diversos materiales para cumplir sus objetivos, no le interesan los textos por sí mismos sino en la medida en que lo ayudan a realizar sus propósitos.

Un punto más que es importante aclarar es que los distintos niveles de lectura si bien son acumulativos, como lo hemos dicho en varias ocasiones, no son como una escalera donde se tiene que superar uno para llegar al otro. Los diversos niveles poseen zonas de intersección que se retroalimentan, son como círculos ascendentes con zonas compartidas. No es adecuado, como dijimos, enseñar la lectura literal a los niños y esperar hasta que la dominen plenamente para pasar al siguiente nivel. Hay que lograr un cierto manejo e iniciar con la lectura inferencial, con lo cual habrá un tiempo en el que convivan el aprendizaje de la lectura literal con la inferencial, ambas lecturas se apoyarán y enriquecerán. Y lo mismo sucederá con la lectura crítica: no hay que esperar hasta el dominio del segundo nivel, con un manejo relativamente aceptable se puede iniciar el aprendizaje de la lectura crítica. Y lo mismo tal vez podríamos decir de la enseñanza de la lectura paralela.

Finalmente, un lector experto, dependiendo de sus objetivos, utiliza los tres tipos de lectura sin tener plena conciencia de ello, mientras que los malos lectores no manejan con eficiencia el segundo y el tercer nivel y se concentran en el primero, gastan gran parte de sus recursos cognitivos en la lectura literal. En los siguientes capítulos veremos si esto realmente es así, y si los distintos exámenes de comprensión lectora nos permiten apreciar estas diferencias.

EXAMEN DE COMPRENSIÓN LECTORA
DEL CCH: EDI

3

- 3.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES
- 3.2. IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA AL INTERIOR
DEL EXAMEN
- 3.3. DIVERSIDAD TEXTUAL
- 3.4. NIVEL DE LOS REACTIVOS
- 3.5. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS
- 3.6. DEFICIENCIAS Y HABILIDADES LECTORAS DETECTADAS
- 3.7. CONSIDERACIONES FINALES

Quizá leer y escribir sea lo único que valga la pena aprender, lo único que haya que enseñar de veras a todo el mundo para la honrosa supervivencia. Si nuestros universitarios terminaran sus carreras sabiendo leer y escribir dignamente, ya podríamos darnos por satisfechos; todo lo demás se daría por añadidura, se encuentra en los libros...

Carlos Pujol

3.1. Características generales

El Colegio de Ciencias y Humanidades, a través de la Secretaría de Planeación, elabora y aplica un examen diagnóstico, Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) el cual “proporciona información específica referente a los conocimientos y habilidades en las áreas de Matemáticas, Química, Comprensión de lectura e Historia.”¹

El EDI lo elabora la Secretaría de Planeación desde 1995² y se aplica a toda la población de nuevo ingreso³ o, según otra parte del texto, a poco más del 80% de los alumnos que ingresan al Colegio.⁴

Además de proporcionar información sobre los conocimientos y las habilidades que presenta la población que entra a la institución, este examen sirve para “sustentar el diseño de programas educativos de carácter preventivo y

¹ Lucía Laura Muñoz Corona *et al.*, *Ingreso Estudiantil al CCH*, p. 36.

² *Ibid.*, p. 58 (Aunque en realidad la Secretaría no cuenta con los datos y resultados de 1995 a 1999).

³ *Idem.*

⁴ *Ibid.*, p. 36.

remedial”⁵, como es el “Curso de Nivelación” que el Colegio elabora y proporciona a todos los alumnos de nuevo ingreso.⁶

La Secretaría de Planeación⁷ destaca las siguientes características de este examen:

1. Es elaborado por la propia institución.
2. Es un examen que no sólo diagnostica sino que también permite predecir el comportamiento futuro de los alumnos y sus posibilidades de egreso.
3. Es elaborado por un Seminario Multidisciplinario que ha construido criterios uniformes para evaluar las destrezas y contenidos de las diferentes áreas.
4. Se acompaña de ensayos que detectan los principales problemas de aprendizaje y aportan sugerencias para abordar dichos problemas.

En la parte de Comprensión de Lectura, que es lo que aquí nos interesa, el objetivo que se fija para esta sección es diagnosticar el dominio de esta habilidad y detectar los aciertos y los errores de los estudiantes.⁸

Un equipo de trabajo formado por profesores del Área de Talleres elaboró, corrigió, rediseñó y aplicó el examen, recopiló los resultados y elaboró los informes correspondientes. El periodo de tiempo en el que se dedicaron a esta tarea fue de tres años, los periodos 2001, 2002 y 2003.

3.2. Importancia de la comprensión lectora al interior del examen

El EDI incluye un marco teórico en el cuerpo del trabajo, en el que conceptualiza la comprensión de lectura, define los parámetros para seleccionar el texto que se utilizará en el examen y señala los niveles de comprensión lectora que contempla la prueba.

En primer lugar, se concibe a la lectura como una actividad compleja que resulta del procesamiento de la información de tres distintos niveles: visual,

⁵ *Ibid.*, p. 58.

⁶ *Ibid.*, p. 36.

⁷ *Ibid.*, p. 59.

⁸ Ma del Carmen Chaparro Esquivel *et al.*, “Comprensión de lectura del EDI 2001-2002” p. 125.

lingüístico y conceptual. Un acto complejo, añaden, en el que el sujeto utiliza sus conocimientos y creencias anteriores a la lectura para elaborar una interpretación de la misma.⁹ Para apoyar esta perspectiva recurren a teóricos como van Dijk, quien plantea que la lectura requiere de los conocimientos previos del lector así como de la memoria a corto y a largo plazo y la utilización de ciertas estrategias.¹⁰

Además de esta primera definición retoman el modelo transaccional para explicar el proceso de la lectura. Se apoyan en Goodman para sostener que la lectura se caracteriza por una transacción entre el texto y el lector, donde las características de ambos son igualmente importantes.¹¹ Y junto con este modelo citan también al interactivo desde las aportaciones de van Dijk y Kintsch. Con ambos autores plantean que la comprensión a nivel de las oraciones se apoya tanto en el contexto del discurso como en el contexto semántico.¹²

Finalmente destacan, apoyándose nuevamente en el lingüista holandés, que el procesamiento de la información ocurre en paralelo y no serialmente, que combina los procesos de abajo-arriba o bottom-up con los de arriba-abajo (top-down), es decir, que los procesos de identificación de las letras y las palabras se apoyan en los procesos de orden superior de reconocimiento del contexto y las ideas globales.¹³ Con lo cual se adscriben nuevamente al modelo interactivo y combinan el funcionamiento de los microprocesos y los macroprocesos para la comprensión cabal de un texto.

Estos breves señalamientos teóricos del examen refieren el empleo de los modelos más actuales que se tienen sobre la comprensión lectora y evidencian un manejo coherente de los conceptos, además de una preocupación por sustentar conceptualmente el diseño de esta prueba.

En cuanto al peso específico o espacio que le conceden a la comprensión lectora éste se ha mantenido constante en las distintas versiones del examen (2001, 2002, 2003 y 2004). Han cambiado algunas cosas, pero los reactivos destinados a medir la comprensión de lectura de los alumnos se mantienen igual.

⁹ *Ibid.*, pp. 125-126.

¹⁰ *Ibid.*, p. 126.

¹¹ *Ibid.*, p. 125.

¹² *Ibid.*, p. 126.

¹³ *Idem.*

Otra característica que aparece sin cambio en las cuatro versiones del examen es el orden de aparición de las secciones: primero Matemáticas, luego Química, en tercer lugar Comprensión de lectura y, al final, Historia.

El número de reactivos ha cambiado ligeramente: en el 2001 la prueba tenía 125 reactivos; en el 2002, 126; y en el 2003 y 2004, 127. También ha cambiado la sección con el mayor número de reactivos: en el 2001 fue matemáticas y del 2002 al 2004 fue química. Historia también fue aumentando progresivamente sus reactivos: de 26 en el 2001 pasó a 31 en el 2002, y a 32 en el 2003 y 2004. El siguiente cuadro presenta el número de reactivos en cada una de las cuatro versiones.

Examen		Número de reactivos			
		2001	2002	2003	2004
Sección					
Matemáticas		44	35	35	35
Química		35	40	40	40
Historia		26	31	32	32
Comprensión de lectura		20	20	20	20
Total		125	126	127	127

CUADRO 1. NÚMERO DE REACTIVOS EN LAS CUATRO VERSIONES DE LA PRUEBA

Matemáticas y Química, con sus 79 reactivos en el 2001 y 75 en el resto de las versiones constituyen la parte más importante del examen con un 63% y un 59%, respectivamente. Historia y Comprensión de lectura ocupan el restante 36% a 41% de los reactivos. Pero de ambas secciones la Comprensión de lectura ocupa el último lugar, es la sección que presenta el menor número de preguntas, 20 a lo largo de los cuatro exámenes, con lo cual consigue un 16% del total de las preguntas. Bajo esta perspectiva, únicamente cuantitativa, la Comprensión de lectura figura como la parte más pobre del examen. Química y Matemáticas

parecen tener el doble de importancia porque tienen el doble de reactivos, en el caso de la primera, y casi el doble en el caso de Matemáticas. ¿A qué se debe esta subvaloración de la comprensión lectora? ¿En realidad la consideran menos importante? ¿Esta subestimación es parte del problema, está en la base de los malos resultados que se obtienen en la comprensión lectora? ¿Cuántos directivos, profesores, estudiantes comparten consciente o inconscientemente esta apreciación de la comprensión de la lectura?

3.3. Diversidad textual

El examen no incluye esta variable en su elaboración en tanto que utiliza un solo texto para evaluar la comprensión de los alumnos. Tampoco anexa una explicación o formulación al respecto que aclare las razones de esta decisión.

La ausencia de diversos tipos de textos reduce considerablemente los alcances de una evaluación de la comprensión lectora, porque sólo investiga el dominio que se tiene sobre uno de ellos y desconoce el manejo de todos los demás, y, por otro lado, contradice las formulaciones teóricas actuales que insisten en valorar las habilidades y los conocimientos necesarios para los diversos tipos de textos con que los alumnos se enfrentarán tanto en sus futuros estudios como en su vida fuera de la escuela.

Al no incluir más textos, el examen se concentra en presentar una buena fundamentación del único material de lectura que utiliza. Durante los tres años, el texto que se usó para la prueba fue un texto histórico breve, un fragmento de poco más de una cuartilla, sin título, sobre la conquista española. Es un texto tipificado como narrativo porque se compone fundamentalmente de secuencias y acciones y sigue ordenadamente un desarrollo cronológico,¹⁴ y tiene un uso real ya que es utilizado como material de lectura en el nivel Secundaria. Lo que significa que no fue diseñado de manera artificial para este examen.¹⁵

¹⁴ *Ibid.*, p. 128.

¹⁵ *Ibid.*, p. 127.

Los elementos anteriores indican que este material, utilizado en tercer año de Secundaria, es, en principio, apropiado para los alumnos de ingreso al bachillerato y, además, es un texto que, según la editorial, tiene una gran demanda, lo cual garantiza un uso real.¹⁶

Para asegurar que fuera un texto apropiado para la población a la que se le destinaría, los autores del examen realizaron un análisis con base en los siguientes elementos: estructura discursiva, nivel morfosintáctico y vocabulario.¹⁷

En cuanto a su estructura discursiva, como dijimos antes, se trata de un texto narrativo compuesto de acciones y secuencias, y "...sigue ordenadamente un desarrollo cronológico que, previsiblemente, facilita su comprensión."¹⁸

En el nivel morfosintáctico el texto posee una doble complejidad: uso frecuente del hipérbaton y oraciones de considerable longitud. El hipérbaton dificulta la comprensión al impedir la localización adecuada del agente de la acción porque presenta una alteración en el orden lógico de la oración, sujeto-verbo-complementos u oración principal-subordinada.

Un ejemplo de hipérbaton es el siguiente:

Una semana después, con el pretexto de agresiones sufridas por los hombres de la guarnición española de Veracruz, Cortés capturó como rehén a Moctezuma.¹⁹

Complementariamente, las oraciones del texto dificultan la comprensión debido a que presentan una extensión promedio de 24 palabras. Esta extensión limita la comprensión de un segmento porque incluye múltiples elementos especificativos que distraen al lector.²⁰

Un ejemplo de este tipo de oraciones es el siguiente:

¹⁶ *Ibid.*, pp. 127-128.

¹⁷ *Ibid.*, p. 128.

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ *Idem.*

²⁰ *Ibid.*, p. 129.

En mayo de 1520, a través del excelente sistema de comunicación del imperio mexica, Cortés se enteró de la llegada a Veracruz de Pánfilo de Narváez, quien venía de Cuba mandado por Diego Velázquez con 19 barcos y 1400 soldados (mucho más de los que tenía Cortés) para intentar derrocarlo.²¹

Otro elemento que analizaron a nivel morfosintáctico es el uso de elementos anafóricos. De acuerdo con los autores, el texto contiene una presencia importante de estos elementos, por ejemplo:²²

Los españoles entraron a México-Tenochtitlán

El emperador Moctezuma los recibió con honores

los alojó en el palacio de su padre

A nivel léxico consideran que el texto utiliza un léxico denotativo y por lo tanto de fácil interpretación y sólo encontraron ocho vocablos con un bajo índice de uso, de un empleo tan reducido que pueden provocar problemas de comprensión. Los vocablos y su uso son los siguientes:

Vocablo	Índice de uso
Urbano	8.21%
Guarnición	3.94%
Derrocarlo (derrocar)	No aparece
Contingente	No aparece
Acontecimientos	16.17%
Súbitamente	No aparece
Cercó (cerco)	3.55%
Resistencia	13.27%

CUADRO 2. VOCABLOS DE BAJO ÍNDICE DE USO (Tomado de Ma. del Carmen Chaparro Esquivel *et al.*, "Comprensión de lectura...", p. 131).

²¹ *Idem.*

²² *Ibid.*, p. 130.

Los análisis anteriores suponen que el texto elegido para la prueba es el adecuado para los alumnos de primer ingreso al bachillerato, dado que presenta ciertas dificultades, pero que los alumnos de este nivel están en condiciones de resolver. Explícitamente, en la parte de los resultados, señalan las características que vuelven a este texto de fácil comprensión:²³

- a) Es un fragmento de un texto de historia de México, sobre un pasaje conocido.
- b) La narración es una de las estructuras textuales más sencillas que, además, se acompaña de subtemas. Sin embargo, debemos aclarar que esta información es falsa porque el cuadernillo donde se encuentra el texto no presenta ni el título ni subtemas.
- c) El texto posee léxico denotativo que es de fácil comprensión y no demanda grandes conocimientos previos de la disciplina.

Para ofrecer una visión más clara del material de lectura utilizado reproducimos a continuación el texto referido.²⁴

Texto

El 18 de noviembre de 1519 los españoles entraron a la gran ciudad de México-Tenochtitlán, el mayor centro urbano del valle de México, con más de 200 mil habitantes. El emperador Moctezuma los recibió con honores y les dio alojamiento en el palacio de su padre.

Cortés y sus hombres recorrieron maravillados los templos y bien ordenados mercados de Tenochtitlán y Tlatelolco. Se horrorizaron al ver que en los templos, los sacerdotes con los cabellos embarrados de sangre hacían sacrificios humanos en las fiestas del calendario. Cortés ordenó a Moctezuma suspender los sacrificios.

Una semana después, con el pretexto de agresiones sufridas por los hombres de la guarnición española de Veracruz, Cortés capturó como rehén a Moctezuma. El emperador mexica le dio a Cortés informaciones precisas sobre muchas

²³ *Ibid.*, p. 133.

²⁴ Secretaría de Planeación, *Cuestionario Generación 2001-2003*, p. 2.

riquezas de su imperio, su organización política y administrativa, sus fronteras, sus aliados y los tributos recibidos de cada provincia. La mayor parte del tesoro acumulado en los palacios de Tenochtitlán provenía de las relaciones tributarias y comerciales con los señoríos sometidos.

Gracias a las informaciones proporcionadas por Moctezuma, los españoles iniciaron la exploración del territorio mesoamericano. Los conquistadores recorrieron entonces el noroeste hacia el Golfo de México, el occidente hacia Michoacán y el sur hacia lo que es hoy Guerrero y Oaxaca.

II

En mayo de 1520, a través del excelente sistema de comunicación del imperio mexicana, Cortés se enteró de la llegada a Veracruz de Pánfilo de Narváez, quien venía de Cuba mandado por Diego Velázquez con 19 barcos y 1400 soldados (muchos más de los que tenía Cortés) para intentar derrocarlo.

Cortés dejó parte de sus tropas en Tenochtitlán al mando de Pedro de Alvarado y se dirigió al encuentro de Narváez con 300 soldados españoles y varios miles de aliados tlaxcaltecas. Cortés lo venció y aumentó su contingente de soldados con la tropa de Narváez y un grupo de chinantecos.

Pero durante la ausencia de Cortés, en Tenochtitlán sucedieron graves acontecimientos. Cortés y Pedro de Alvarado habían autorizado la celebración en el Templo Mayor de la fiesta de los dioses Huitzilopochtli y Tezcatlipoca. A esta gran fiesta tradicional de los mexicas asistieron más de setecientos nobles y altos funcionarios ricamente vestidos y desarmados. Súbitamente, Alvarado y sus hombres atacaron a los participantes, robándoles sus adornos de oro y plata.

Indignada por la matanza, la población entera de la ciudad se levantó en armas y cercó a los españoles en las habitaciones que el propio Moctezuma les había proporcionado desde su llegada para distinguirlos, las del palacio de Axayácatl. Allí reunió Alvarado a sus hombres para organizar la resistencia. A su regreso de Cempoala, Cortés se unió a los suyos y trató de usar al emperador Moctezuma para apaciguar a los mexicas. Cuando les hablaba desde una ventana del palacio, Moctezuma recibió una pedrada que lo mató; aunque también se dice que lo mandó asesinar Cortés cuando vio que ya no le era útil.

Como se puede apreciar el texto responde a las características anotadas: es un texto narrativo, histórico, de un pasaje muy conocido de nuestra historia. Todo lo cual permite caracterizarlo como un texto de fácil comprensión.

Por otro lado, también queda claro que al ser el único texto, el examen carece de la categoría de diversidad textual que estamos refiriendo en este apartado y ello constituye una limitación importante de esta prueba. ¿Qué pasa

con los demás tipos de textos? ¿Por qué no se consideran? ¿Qué puede aportar la utilización de otros tipos de textos?

3.4. Nivel de los reactivos

El cuestionario contempla el manejo de cinco niveles como constituyentes de la comprensión lectora:

- proposicional
- lineal
- global
- esquemático
- inferencial

El nivel proposicional inicia a nivel de una acción simple, el lineal incluye la comprensión de relaciones contiguas y el global implica establecer relaciones distantes entre diferentes partes o proposiciones del texto. El nivel esquemático supone el conocimiento de la superestructura del texto y el inferencial el uso de los conocimientos previos y de mundo para incorporar o suponer las cosas que no están dichas explícitamente en el texto.²⁵

Lo que no aclaran es la fuente que apoya esta clasificación, qué perspectiva teórica maneja estos niveles de comprensión lectora y por qué manejan estos niveles y no otros.

En términos de la lengua significa contemplar: a) el nivel morfosintáctico (la palabra y su combinación en oraciones), b) el léxico-semántico, es decir, el significado de las palabras y, finalmente, c) el nivel textual, el tipo de discurso y sus modos.²⁶

De acuerdo con esta clasificación los 20 reactivos de la prueba se dividen de la siguiente manera:

²⁵ Ma.del Carmen Chaparro Esquivel *et al.*, *Examen Diagnóstico Institucional*, p. 6.

²⁶ *Ibid.*, p. 14.

Tipo de	Preguntas						
Reactivo							
Proposicional	6	7	8				
Lineal	1	2	3	5	9	11	16
Global	4	10	13	15	18	19	
Esquemático	20						
Inferencial	12	14	17				

CUADRO 3. CLASIFICACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE ACUERDO AL TIPO DE REACTIVO

Las preguntas 12 y 19 no se encuentran clasificadas en la Tabla de Especificaciones²⁷, por lo que la ubicación en el cuadro es nuestra. La pregunta 12 es para nosotros de nivel inferencial porque el sujeto tiene que deducir cuál es el significado de un vocablo a partir del contexto en el que se encuentra. Y la 19 es de nivel global porque se le pide que titule la primera parte de la prueba y para ello tiene que identificar las ideas de cada uno de los párrafos y las relaciones que guardan entre sí. Las preguntas son las siguientes:

12. En el penúltimo párrafo, súbitamente significa que:
- Alvarado y sus hombres atacaron a los participantes con astucia
 - Alvarado atacó a los nobles mexicas de manera repentina
 - Los españoles atacaron a los funcionarios mexicas en forma apasionada
 - Los conquistadores atacaron a los asistentes a la fiesta por codicia
 - Alvarado atacó a los indígenas de manera atropellada
19. ¿Cómo titularías la primera parte de la lectura?
- Los tesoros de México-Tenochtitlán
 - La fascinación de la cultura mexica
 - El arribo de los conquistadores a Tenochtitlán
 - Las celebraciones de los mexicas
 - Los sacrificios humanos en México-Tenochtitlán

De acuerdo con la clasificación anterior el mayor número de reactivos se encuentra en el nivel lineal, después el global, en tercer término los niveles proposicional e inferencial y al último el esquemático.

²⁷ Ma del Carmen Chaparro Esquivel *et al.*, “Comprensión de lectura del EDI 2001-2002”, p. 132.

La distribución de los reactivos parece la adecuada. El acento en los niveles lineal y global permite pensar que el examen centra su atención en evaluar si los lectores reconocen las ideas más importantes al interior de cada párrafo y si son capaces de relacionar entre sí dichas ideas sin importar la distancia que las separa. Lo que habría que corroborar es si las preguntas en realidad responden a la clasificación propuesta. El siguiente cuadro presenta este ordenamiento.

Tipo de reactivo	Número de preguntas
Lineal	7
Global	6
Proposicional	3
Inferencial	3
Esquemático	1
Total	20

CUADRO 4. ORDENAMIENTO DE LOS REACTIVOS POR SU FRECUENCIA

Por otro lado, parece que la mayoría de los reactivos corresponde al nivel en que están clasificados. Los tres reactivos del nivel proposicional no tienen ningún problema, se encuentran bien ubicados. La pregunta 6, por ejemplo, dice:

6. ¿De dónde procedía la riqueza del imperio de Moctezuma?
- Del intenso comercio en la región.
 - De los pueblos dominados.
 - De los aliados más cercanos.
 - De la explotación de sus propiedades.
 - De su magnífica organización administrativa.

Es un cambio léxico que en el texto (3er párrafo, último renglón) aparece como *provenía* y en la pregunta se sustituye por *procedía*. Por ello, es una pregunta que responde adecuadamente al nivel en que está clasificada porque sólo requiere la comprensión de la información del enunciado sin necesidad de conectarse con las oraciones contiguas o con otros párrafos. Y lo mismo se pueden decir de las otras dos preguntas de este nivel. En la 7 y 8 la dificultad es el hipérbaton presente: (Gracias a las informaciones proporcionadas por Moctezuma, los españoles...), (...a través del excelente sistema de comunicación del imperio mexica, Cortés se enteró...), en ambos casos los lectores sólo tienen que alterar el orden de los enunciados para poder comprender quienes son los que realizan las acciones y, con ellos, poder responder las preguntas.

En las preguntas de nivel lineal tampoco parece haber mayores problemas. Un ejemplo de reactivo que solicita una comprensión a nivel lineal es el siguiente:

2. ¿Quién recibió a los españoles?
- a) El padre de Moctezuma
 - b) Diego Velázquez
 - c) Sus aliados tlaxcaltecas
 - d) Tezcatlipoca
 - e) El emperador mexica

Esta pregunta se considera que indaga sobre el nivel lineal porque hay una pronominalización del sujeto, *los españoles*, de la oración anterior. Por lo cual, hay que entender que en esta segunda oración el sujeto *los españoles* es sustituido por el pronombre *los*. Es lineal porque averigua la relación entre dos oraciones seguidas.

La pregunta 9 es otro buen ejemplo de un reactivo del nivel lineal:

9. ¿Quién envió a Pánfilo Narváez a México?
- a) Hernán Cortés
 - b) Pedro de Alvarado
 - c) Moctezuma
 - d) Diego Velázquez
 - e) La corona española

Esta es una pregunta de nivel lineal porque para poder contestarla adecuadamente se requiere comprender dos oraciones continuas en las que se encuentra la información.

El resto de los reactivos de este tipo, las preguntas 1, 3, 5, 11 y 16, también responden adecuadamente a las características de las preguntas del segundo nivel de esta taxonomía.

Donde vemos algunos problemas es en las preguntas de nivel global. Algunas no tienen las características de este tipo de reactivos. Por ejemplo la siguiente pregunta:

4. Los sacrificios humanos estaban dedicados a:
- a) Moctezuma
 - b) Los sacerdotes
 - c) Los nobles
 - d) Los dioses
 - e) Los funcionarios

Es una pregunta global porque se supone que se relaciona la información del segundo párrafo (los sacerdotes...hacían sacrificios humanos en las fiestas del calendario) con el séptimo párrafo (la fiesta de los dioses Huitzilopochtli y Tezcatlipoca). En el segundo párrafo no habla de dioses sino de fiestas del calendario y en el séptimo menciona que una fiesta importante es realizada en honor de ambos dioses. Por tanto, la conjunción de ambas ideas aparecidas en partes alejadas del texto proporciona la respuesta correcta. La única objeción, sin embargo, es si los alumnos requieren hacer esta relación o si por conocimientos previos todo estudiante egresado de Secundaria ya sabe que entre los pueblos mesoamericanos los sacrificios humanos eran realizados en honor de los dioses.

La pregunta 10, para seguir en orden, tampoco nos parece de nivel global, sino más bien lineal. Pregunta:

10. ¿Por qué se enfrentó Cortés a Pánfilo Narváez?
- a) Por obedecer a Diego Velásquez
 - b) Porque Cortés deseaba sus riquezas
 - c) Porque Narváez quería destituir a Cortés
 - d) Por abandonar a Pedro de Alvarado
 - e) Porque pretendía aumentar su tropa

Toda la información se encuentra en el primer párrafo de la segunda parte. El sujeto tiene que vincular distintas oraciones continuas:

Pedro Narváez venía de Cuba--venía mandado por Diego Velázquez--pretendía derrocarlo (a Cortés).

Son tres oraciones continuas, con una pronominalización, por tanto, es una pregunta lineal y no global, no establece relaciones distantes entre dos ideas separadas, sino entre ideas cercanas.

La siguiente pregunta tampoco nos parece de carácter global. Dice:

13. ¿Cuál era la ceremonia tradicional de los mexicas?
- a) La fiesta del Templo Mayor
 - b) La festividad del calendario
 - c) El espectáculo de los sacrificios
 - d) La solemnidad a los dioses
 - e) Los festejos de los sacerdotes

También nos parece una pregunta de nivel lineal porque se contesta relacionando dos ideas contiguas del tercer párrafo de la segunda parte:

la celebración del Templo Mayor--A esta gran fiesta tradicional

Conectando ambas ideas se puede contestar correctamente la pregunta sin necesidad de establecer relaciones con otras ideas del texto o de otros párrafos.

Las restantes preguntas de este nivel nos parece que responden adecuadamente con los requisitos de este tipo de reactivos. Un buen ejemplo es la 18 porque establece una relación entre dos ideas alejadas entre sí por varios párrafos. Pide que conecten una oración del primer párrafo, Moctezuma les dio alojamiento en el palacio de su padre, con una idea del último párrafo, los españoles estaban cercados en el Palacio de Axayácatl. La pregunta es la siguiente:

18. ¿Quién era el padre de Moctezuma?
- a) Huitzilopchtli
 - b) Tezcatlipoca
 - c) Axayácatl
 - d) El señor de Cempoala
 - e) El jefe de los chinantecos

Esta pregunta, por tanto, sí es de nivel global porque tienen que relacionar ideas distantes, del primero y del último párrafo, y sin que nunca se diga textualmente quien era el padre del emperador.

Las otras dos preguntas tienen las características requeridas y corresponden al nivel global. El problema, sin embargo, es que el balance en este tipo de preguntas es negativo, de las seis sólo tres están bien clasificadas, una nos parece dudosa, la 4, y dos corresponden a este nivel, ello ocasiona que se altere la composición del examen y el predominio de cierto tipo de preguntas sobre otras.

Los otros dos tipos de preguntas de la taxonomía, esquemático e inferencial, también cumplen los requisitos que se requieren. En la de nivel esquemático se pregunta explícitamente sobre el tipo de texto y en las tres de nivel inferencial no se encuentran mayores problemas, las tres representan muy bien este tipo de reactivos. La 12, como señalamos, la clasificamos nosotros porque no se encontraba ubicada dentro del material, y las otras dos responden adecuadamente con los requisitos para ser consideradas inferenciales.

A partir de las consideraciones anteriores, la composición del examen varía un poco en virtud de que algunas preguntas las reclasificamos, el siguiente cuadro expone estas modificaciones.

Tipo de reactivo	Número de preguntas	Número de preguntas reclasificadas
Lineal	7	9
Global	6	4
Proposicional	3	3
Inferencial	3	3
Esquemático	1	1
Total	20	20

CUADRO 5. COMPARACIÓN DE LOS TIPOS DE REACTIVOS PRESENTADAS POR EL EXAMEN Y RECLASIFICADOS POSTERIORMENTE

Con estos cambios el peso del examen recae en las preguntas de nivel lineal y después, significativamente más abajo, las preguntas de nivel global. Con esto más del 50% de las preguntas se ubican a nivel proposicional y lineal, tres y nueve, respectivamente, y menos de un 50% de preguntas de nivel global, inferencial y esquemático, que son preguntas de mayor complejidad y riqueza. Lo que significa que es un examen poco demandante de las capacidades más complejas de la comprensión lectora, se ubica en los niveles más sencillos: detectar información que aparece explícitamente en el texto y hacer algunas conexiones entre estos datos.

La situación anterior resulta más evidente si aplicamos nuestra conceptualización²⁸ de los niveles de lectura a los reactivos del examen. De acuerdo con este punto de vista la mayoría de las preguntas son del nivel literal, muy pocas del nivel inferencial y ninguna del nivel crítico. Las que pertenecen al nivel literal, cuya respuesta se encuentra explícitamente en el texto, son 13; las que se tienen que inferir del material que se encuentra en el texto son las 7 restantes y del tercer nivel, del que se requiere un nivel de crítica o evaluación, no hay ningún reactivo. En el siguiente cuadro se muestra el número de las preguntas que pertenecen a cada uno de los niveles.

Nivel de lectura	Número de las preguntas	Cantidad por nivel	Porcentaje
Literal	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16	13	65%
Inferencial	4, 12, 14, 17, 18, 19, 20	7	35%
Crítico	Ninguna	0	0%
Total		20	100%

CUADRO 6. CLASIFICACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE ACUERDO A LOS NIVELES LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICO

²⁸ *Vid. supra*, pp. 52-69.

Con este análisis queda más claro que este examen centra su atención, principalmente, en la lectura más elemental o superficial, la lectura literal: poco más de las dos terceras partes de las preguntas se destinan a evaluar este tipo de lectura. Por ello, esta prueba se inscribe dentro de las tendencias tradicionales de la evaluación de la comprensión lectora en la medida en que no avanza hacia los niveles superiores de comprensión ni solicitan operaciones más complejas por parte de los lectores, se conforma con evaluar las habilidades más mecánicas de reconocimiento e identificación de ideas presentes en el texto.

En contraposición, la lectura inferencial, a la que hemos calificado como la verdadera esencia de la comprensión lectora, sólo se le destina un poco menos de la tercera parte de los reactivos restantes. No se evalúan suficientemente todas las actividades que tienen que ver con este tipo de lectura: predecir, anticipar, deducir, llenar huecos, etc., que son operaciones de alto nivel intelectual y distinguen a los buenos de los malos lectores, porque implican el uso de estrategias más activas por parte de éstos.

Finalmente, el examen carece de reactivos para evaluar el nivel más alto de lectura, la lectura crítica, aquella que solicita valorar o emitir juicios sobre lo que se está leyendo. Es la que requiere el concurso de las más altas capacidades lectoras y la plena conciencia del “ser lector”, habíamos dicho.²⁹ Con esta prueba no podemos saber cuál es el manejo que los lectores tienen de estas operaciones porque no existen los reactivos correspondientes.

3.5. Características técnicas

Esta categoría incluye dos elementos: el tipo de reactivos que componen el examen y los procedimientos empleados para mejorar su diseño.

En cuanto al primer punto, se trata, como vimos, de un examen de opción múltiple en el que el 100% de los reactivos, los 20 que lo conforman, son preguntas que presentan alternativas estructuradas de respuesta con cinco opciones. No incluye preguntas de otro tipo como los *items* de elaboración de la

²⁹ *Vid. supra*, pp. 65-69.

respuesta que pertenecen a la nueva generación de las pruebas objetivas, sino que sigue manejando un tipo de pruebas que vienen realizándose desde la década de los cincuenta.³⁰

Los reactivos de elaboración de la respuesta son parecidas a las preguntas tipo ensayo y permiten identificar con más facilidad las operaciones que realiza el sustentante. Al carecer de estos avances este examen limita su estructura a una forma más tradicional de los exámenes objetivos.

Con respecto a las formas para mejorar la calidad del examen, éste fue sometido a dos procesos de revisión. Primero fue evaluado por el programa estadístico PREVI³¹ (Programa de Evaluación de Instrumentos), desarrollado por la Secretaría de Planeación, para conocer el grado de dificultad y el índice de discriminación de cada reactivo y después fue sometido a una validación de expertos.³²

A partir de los resultados del PREVI se realizaron correcciones a los reactivos 1, 5, 6, 12, 17 y 18. Las correcciones fueron las siguientes:³³

La primera pregunta fue cambiada por una nueva, debido a que resultó ser demasiado fácil:

Pregunta original	Nueva pregunta
<p>1 ¿Cuál fue la población más importante del Valle de México?</p> <p>a) Tlatelolco b) Cempoala c) Tenochtitlán d) Alvarado e) Mesoamérica</p>	<p>1. La actitud de los mexicas a la llegada de los españoles fue de...</p> <p>a) respeto b) extrañeza c) horror d) indignación e) temor</p>

CUADRO 7. ÚNICA PREGUNTA SUSTITUIDA

³⁰ Felipe Martínez Rizo, "Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate", pp. 5-6.

³¹ Ma. del C. Chaparro Esquivel, *Examen Diagnóstico Institucional*, p. 7.

³² *Ibid.*, p. 11.

³³ *Ibid.*, p. 7-11 En el original se menciona una numeración diferente de reactivos correspondientes al examen del 2003, que va de la 80 a la 99, pero nosotros hemos querido conservar la numeración del 1 al 20 para darle continuidad a la numeración que hemos venido empleando y otorgarle mayor claridad.

El resto de las preguntas fueron modificadas en la base del texto o en las opciones que ofrece el reactivo. Las modificaciones las presentamos subrayadas para destacarlas.

Pregunta original	Pregunta modificada
5. Cortés tomó como rehén a Moctezuma porque a) Obedecía una decisión de Diego Velázquez b) Lo consideraba dueño de grandes riquezas c) Respondía al ataque a la guardia española d) Cortés recibió información de Moctezuma e) Cortés ambicionaba los tesoros de Moctezuma	5. Cortés tomó como rehén a Moctezuma porque a) Obedecía una decisión de Diego Velázquez b) <u>Ambicionaba sus grandes riquezas</u> c) Respondía al ataque a la guardia española d) <u>Pretendía encarcelarlo en Veracruz</u> e) <u>Le permitiría recaudar tributos</u>
6. ¿De dónde procedía la riqueza del imperio de Moctezuma? a) Del intenso comercio en la región b) De los pueblos dominados c) De los aliados más cercanos d) De la explotación de sus propiedades e) De su magnífica organización administrativa	6. ¿De dónde procedía <u>la mayor parte de</u> la riqueza del imperio de Moctezuma? a) Del intenso comercio en la región b) De los pueblos dominados c) De los aliados más cercanos d) De la explotación de sus propiedades e) De su magnífica organización administrativa
12. En el penúltimo párrafo, súbitamente significa que: a) Alvarado y sus hombres atacaron a los participantes con astucia b) Alvarado atacó a los nobles mexicas de manera repentina c) Los españoles atacaron a los funcionarios mexicas en forma apasionada d) Los conquistadores atacaron a los asistentes a la fiesta por codicia e) Alvarado atacó a los indígenas de manera atropellada	12. En el penúltimo párrafo <u>de la segunda parte de la lectura</u> , súbitamente significa que: a) Alvarado y sus hombres atacaron a los participantes con astucia b) Alvarado atacó a los nobles mexicas de manera repentina c) Los españoles atacaron a los funcionarios mexicas en forma apasionada d) Los conquistadores atacaron a los asistentes a la fiesta por codicia e) Alvarado atacó a los indígenas de manera atropellada
17. ¿En qué siglo arribaron los españoles a México-Tenochtitlán? a) XVI b) XV c) XIX d) XVIII e) XVII	Esta pregunta finalmente no la modificaron porque consideraron importante verificar si los alumnos tenían estos conocimientos previos.
18. ¿Quién era el padre de Moctezuma? a) Huitzilopochtli b) Tezcatlipoca c) Axayácatl d) El señor de Cempoala e) El jefe de los chinantecos	Tampoco la modificaron, a pesar de que su índice de discriminación es de 0.15 y su grado de dificultad es “difícil”. La cambiaron de lugar, ya que consideraron que su posición afectó los resultados. En el siguiente examen será la pregunta número 3 y no la 18 como ahora.

CUADRO 8. PREGUNTAS MODIFICADAS EN LA BASE DEL TEXTO O LAS OPCIONES

Además del PREVI, como señalamos, el examen fue sometido a una validación de expertos, quienes sugirieron algunas modificaciones más. A partir de dichas sugerencias se modificaron los reactivos 7, 8, 9, 14 y 20. Las modificaciones fueron las siguientes:³⁴

Pregunta original	Pregunta modificada
7. Los españoles pudieron explorar territorio mexicana porque	7. Los españoles pudieron explorar <u>mesoamérica</u> porque
a) Tenían un gran espíritu aventurero	a) <u>Poseían conocimientos de geografía</u>
b) Les favorecía la geografía del territorio mexicana	b) Les favorecía la geografía del territorio mexicana
c) Colindaba con varias ciudades importantes	c) <u>El territorio colindaba con ciudades importantes</u>
d) Les ayudaban sus aliados	d) Les <u>ayudaron</u> sus aliados
e) El emperador les dio indicaciones	e) El emperador les dio indicaciones
8. ¿Cómo se enteró Cortés de la llegada a Veracruz de Pánfilo Narváez?	8. ¿Cómo se enteró Cortés de la llegada a Veracruz de Pánfilo Narváez? <u>Por:</u>
a) A la información de sus aliados	a) la información de sus aliados
b) A un comunicado de Alvarado	b) un comunicado de Alvarado
c) Al sistema de comunicación mexicana	c) el sistema de comunicación mexicana
d) A un enviado de Diego Velásquez	d) un enviado de Diego Velásquez
e) A un informante de Moctezuma	e) un informante de Moctezuma
9. ¿Quién envió a Pánfilo Narváez a México?	9. ¿Quién envió a Pánfilo Narváez a México?
a) Hernán Cortés	a) Hernán Cortés
b) Pedro de Alvarado	b) Pedro de Alvarado
c) Moctezuma	c) <u>La guarnición española</u>
d) Diego Velásquez	d) Diego Velásquez
e) La Corona Española	e) La Corona Española
14. ¿Por qué atacó Pedro de Alvarado a los mexicas?	14. ¿Por qué atacó Pedro de Alvarado a los mexicas?
a) Porque desobedeció las órdenes de Cortés	a) Porque desobedeció las órdenes de Cortés
b) Porque deseaba ocupar el Templo Mayor	b) Porque deseaba ocupar el Templo Mayor
c) Porque lo autorizó Hernán Cortés	c) Porque lo autorizó Hernán Cortés
d) Por la codicia del conquistador	d) Por la codicia del conquistador
e) Para reprimir las fiestas del calendario	e) <u>Porque estaban desarmados</u>
20. Esta lectura es una	20. Esta lectura es una
a) Descripción	a) Descripción
b) Demostración	b) Demostración
c) Narración	c) Narración
d) Explicación	d) Explicación
e) Recapitulación	e) <u>Argumentación</u>

CUADRO 9. CAMBIOS SUGERIDOS POR EXPERTOS

³⁴ *Ibid.*, pp. 11-14 (Los subrayados son nuestros, para destacar los cambios).

La suma de los cambios anteriores conformó la segunda versión del examen que fue aplicado a la generación 2003. Sólo se añadió una nueva pregunta para sustituir a la primera y se cambió de lugar la 18.

Se puede apreciar que las modificaciones realizadas, tanto las que derivan del PREVI como las que sugieren los expertos, no parecen ser muy profundas ni que hayan transformado en forma significativa el examen. Sin embargo, son los procedimientos que emplearon para mejorar su instrumento de evaluación, lo cual es importante en este tipo de pruebas.

Finalmente, es importante añadir que esta prueba se basa en la teoría clásica del test y no en la teoría de la respuesta al ítem,³⁵ que es la propuesta técnicamente más moderna y completa para diseñar y mejorar los instrumentos estandarizados. Lo que nos lleva a resaltar que la prueba carece de dos adelantos técnicos importantes de las pruebas estandarizadas: el uso de otro tipo de reactivos que complementen a los de opción múltiple y el manejo de la teoría de la respuesta al ítem como factor de mejoramiento y apoyo.

3.6. Deficiencias y habilidades lectoras detectadas

En primer lugar, este examen consigna los resultados globales que obtuvieron las tres generaciones, 2001, 2002 y 2003, a las que les fue aplicado. En los tres casos los resultados son reprobatorios: de un total de 20 preguntas, la generación 2001 tuvo un promedio de respuestas correctas de 9.6, la generación 2002 redujo este promedio a 7.6 respuestas correctas y la generación 2003 obtuvo un 8.73 de aciertos.³⁶ Como se observa, en ninguno de los tres casos el promedio de respuestas correctas llega al 50%, la que más se acerca es la primera generación con un porcentaje ligeramente abajo y las otras dos generaciones se alejan más de este punto.

³⁵ La Teoría Clásica del Test (TCT) surge a principios del siglo XX y establece los índices de dificultad y discriminación de los ítems con base en los puntajes del grupo, mientras que la Teoría de la Respuesta al Ítem es más reciente, surge por los años 60, y como su nombre lo indica considera al ítem como unidad de análisis básica del test y no las puntuaciones totales como la TCT. Rosario Martínez, *Psicometría...*, pp. 238-242.

³⁶ Ma. del C. Chaparro Esquivel, *Examen Diagnóstico Institucional*, p. 17.

Todavía es más preocupante el número de alumnos que respondieron el examen correctamente en su totalidad: de la generación 2001 sólo 15 lo lograron, en la siguiente generación sólo 2 y en la última generación 8 alumnos consiguieron las veinte respuestas correctas.³⁷ Aunque no indican el número total de alumnos a los que se administra el examen en cada generación, es muy probable que sobrepase los 1000 estudiantes en cada una de ellas, por lo que el número de personas que logran contestar correctamente todo el examen es bajísimo.

Los resultados, además, permiten hacer algunas comparaciones entre las tres generaciones. Nos muestran el desempeño de éstas en las preguntas con menor y mayor índice de dificultad.³⁸ En ambos casos, y como se ha estado observando en los resultados anteriores, la generación 2001 presenta mejores resultados, le sigue la generación 2003 y al final, con los peores resultados la 2002. Por ejemplo en la pregunta 1, ubicada en el cuadro de las preguntas con un grado de dificultad menor, la generación 2001 obtuvo un porcentaje de 89% de alumnos que la contestaron correctamente, en tanto que la generación 2002 redujo este porcentaje al 69.3%. En la generación 2003 esta pregunta fue sustituida por otra, tal como vimos anteriormente, por lo que no se puede establecer la comparación.

Lo mismo sucede con las preguntas de mayor complejidad. La pregunta 18, por ejemplo, fue contestada correctamente por el 24.1% de los alumnos de la generación 2001, bajó ligeramente para la generación 2002, con un 21.4% y alcanzó el mayor puntaje con la generación 2003 con un 25.7%.³⁹

De estos cuadros desprenden los autores, obviamente, "...que los errores de comprensión de lectura en la generación 2002 fueron globalmente mayores que los de la generación 2001 y 2003."⁴⁰

³⁷ *Idem.*

³⁸ *Ibid.*, pp. 19-20.

³⁹ *Ibid.*, p. 20.

⁴⁰ *Idem.*

Además de lo anterior, el siguiente cuadro permite apreciar las preguntas más difíciles o aquéllas en las que los alumnos tuvieron más problemas y cometieron más errores.⁴¹

Número de pregunta	Porcentaje de respuestas	Porcentaje de respuestas	Porcentaje de respuestas
	2001	2002	2003
18	24.1	21.4	25.7
17	24.7	21.0	23.8
5	25.8	15.2	17.5
6	27.5	23.2	26.5
12	30.1	18.6	21.9
16	47.4	28.5	39.7

CUADRO 10. PREGUNTAS CON BAJOS PORCENTAJES DE RESPUESTAS CORRECTAS (Tomado de Ma. del Carmen Chaparro Esquivel *et al.*, *Examen Diagnóstico Institucional...*, p. 20).

Si comenzamos por la generación 2001, podemos apreciar que la pregunta más difícil fue la 18. Es una pregunta de nivel global que requiere conectar información de párrafos distantes: ¿Quién era el padre de Moctezuma? La mayoría de los alumnos, poco más de un 75%, no pudieron contestarla correctamente, no fueron capaces de ligar la información importante de dos fragmentos del texto separados espacialmente.

La que le sigue en dificultad, para esta misma generación, indaga sobre un conocimiento ajeno o un conocimiento previo que se conecta con un dato del texto. El material de lectura dice la fecha en que llegaron los españoles a Tenochtitlán (el 18 de noviembre de 1519) y la pregunta requiere que los alumnos transformen este dato en otra numeración:

⁴¹ La columna del número de la pregunta la incluimos nosotros porque no estaba especificada en el cuadro.

- ¿En qué siglo arribaron los españoles a México-Tenochtitlán?
- a) XVI
 - b) XV
 - c) XIX
 - d) XVIII
 - e) XVII

Como se observa, sólo el 24.7% de los alumnos contestaron correctamente y, por lo tanto, sólo este reducido número de alumnos manejaban esta nomenclatura de números romanos, lo cual es una deficiencia muy importante para alumnos que ingresan a la educación media superior.

La tercera pregunta más complicada es la número 5. Únicamente el 25.8% de los alumnos sabe, de acuerdo con el texto, por qué Cortés apresó a Moctezuma. Los demás no logran superar la dificultad sintáctica y el uso del hipérbaton. La cuarta y quinta pregunta más difíciles deben su complejidad al vocabulario. En ambas preguntas la clave está en conocer las palabras *procedía* y *súbitamente*, respectivamente. El 27.5% logró establecer el significado de *procedía* y a partir de ahí realizar la conexión lineal necesaria y contestar correctamente. Y en el caso de *súbitamente* las respuestas correctas subieron al 30.1%, lo que significa que el 70% de los estudiantes desconocen el significado de esta palabra y, además, no cuentan con estrategias para inferir su significado a partir del contexto.

Si quitamos la pregunta número 5, tercera en complejidad, tenemos que la 2ª, 4ª y 5ª pregunta más difíciles se relacionan con conocimientos previos. Conocimientos tan elementales que asombra que un alto porcentaje de alumnos carezcan de ellos: manejo de números romanos y el significado de palabras como proceder y súbitamente. Lagunas de conocimiento realmente alarmantes para alumnos que se encuentran cursando un bachillerato y están a un paso de la universidad.

Para la generación 2002 vale la pena comentar que presenta los porcentajes de respuestas correctas más bajos de toda la población en las preguntas de alto grado de dificultad. La ya comentada pregunta 5 tiene con ellos el bajísimo porcentaje de 15.2% y la número 12, la que se relaciona con el vocabulario, tiene un porcentaje de 18.6% de alumnos que la contestaron

correctamente. Puede notarse aquí como para las dos generaciones esta pregunta tiene un nivel de dificultad totalmente inverso: para la generación 2001 es la pregunta con el quinto nivel de dificultad, mientras que para la generación 2002, la de los peores resultados, es la segunda pregunta más difícil.

Tal vez lo que este dato demuestra es que una de las principales diferencias entre estas dos generaciones son los conocimientos previos. A pesar de que ambas poblaciones muestran malos resultados, la que presenta las peores calificaciones parece tener un déficit mayor de conocimientos previos que limita más sus escasas habilidades de lectura: los buenos lectores son más eficientes para utilizar los “diferentes tipos de conocimientos requeridos para construir la macroestructura de los textos, tales como conocimientos generales y de dominio específico...”.⁴² En este caso vemos cómo los malos lectores tienen todavía más problemas cuando carecen de los conocimientos mínimos que podrían subsanar sus deficiencias lectoras.

La tercera pregunta más complicada para esta generación es la 18. No saben establecer relaciones entre ideas distantes y obtienen el puntaje más bajo de las tres generaciones, un 21.4%. Un último comentario sobre esta generación es que sus resultados, en cada una de las preguntas, son inferiores con respecto a la generación anterior, en ninguno de los reactivos logra superar a la generación precedente.

De la generación 2003 podemos mencionar que, como hemos podido percatarnos, es la generación promedio. Tiene los puntajes intermedios entre la 2001 y la 2002. Coincide con la generación 2002 en que la pregunta más difícil fue la 5. Sólo el 17.5% de los alumnos de este ciclo pudieron establecer las relaciones de causalidad necesarias para contestar correctamente la pregunta. En el reactivo 18, que fue el que se cambió de lugar en la segunda versión del examen, presentan una ligera ventaja con respecto a las dos generaciones, lo cual probablemente confirma la hipótesis de que cambiar de lugar un reactivo tiene implicaciones en la comprensión y en los puntajes obtenidos. Es una variable

⁴² J. A. García Madruga *et al.*, *Comprensión lectora y memoria operativa*, p. 106.

importante que debe ser considerada en la elaboración de los exámenes estandarizados.

Una similitud de esta generación con las otras dos es que las preguntas más difíciles, la 2ª y la 3ª específicamente, son también las que requieren de conocimientos previos. La pregunta sobre el significado de la palabra *súbitamente* obtiene sólo un 21.9% de respuestas correctas y es, al igual que para las otras dos generaciones, la 2ª pregunta más difícil. Y la tercera pregunta con menor porcentaje de respuestas acertadas es la que pide transformar los números arábigos en romanos de manera correcta, en lo cual también coincide con la generación 2002.

A partir de los resultados anteriores, el estudio destaca lo que los alumnos son capaces de hacer:

- Interpretar adecuadamente las relaciones de los enunciados simples.
- Incorporar su conocimiento de mundo en la interpretación del texto.
- Establecer relaciones de causalidad y consecuencia en oraciones cercanas, lo que denominan coherencia lineal.
- Determinar el asunto o tema de un texto.⁴³

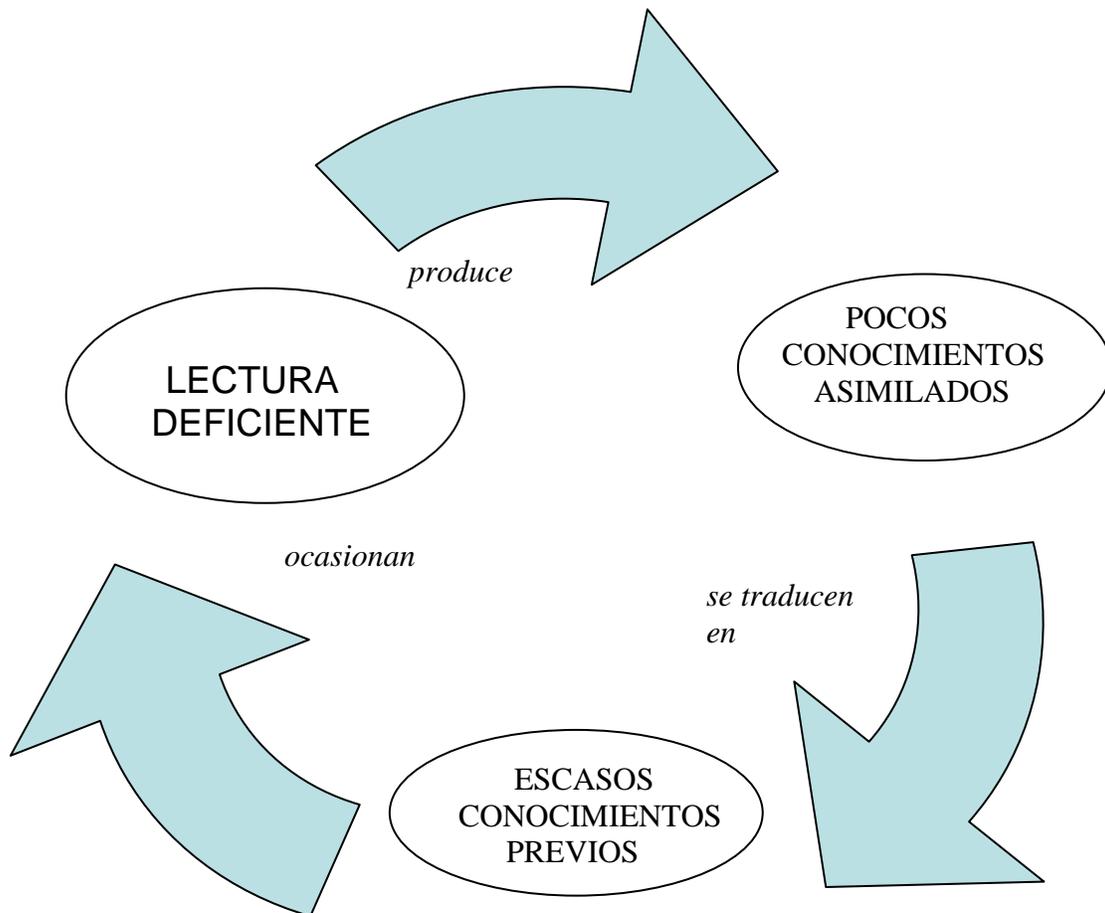
El primer punto significa que los alumnos reconocen adecuadamente las conexiones que los enunciados establecen entre sí, siempre y cuando estas relaciones sean muy explícitas, cercanas y enlacen enunciados sencillos. Se trata, pues, de una capacidad básica que se limita a comprender enunciados simples y sus relaciones y que se reduce en cuanto aparecen elementos más complejos como extensión, diferente orden de los elementos oracionales, etcétera.

También queda claro que los alumnos son capaces de incorporar su conocimiento de mundo, pero lo que para nosotros es más importante recalcar es que sus conocimientos previos son tan limitados que se vuelven un obstáculo de la lectura, que alimentan un círculo vicioso.

⁴³Ma. del Carmen Chaparro Esquivel *et al.*, *Examen Diagnóstico Institucional*, p. 21.

En el cuadro 9 se observa que el 50% de las preguntas con mayor índice de respuestas incorrectas, tres de seis, se componen de preguntas que requieren conocimientos previos, la 6, 12 y 17, las cuales se refieren al vocabulario y a los números romanos.

Estos datos complementan esta primera conclusión del estudio. Sí utilizan ciertos conocimientos previos del dominio común como el papel de los dioses en la cultura mesoamericana, pero también revelan que los alumnos ingresan al bachillerato del Colegio con una cultura general muy pobre que limita sus posibilidades de aprendizaje en general y de comprensión de lectura en particular.



ESQUEMA 1. EFECTOS DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

También creemos que tienen mayor capacidad para establecer relaciones de causalidad y consecuencia entre proposiciones cercanas, lo que denominan como coherencia lineal. En el cuadro⁴⁴ donde consignan las preguntas que los alumnos contestaron con más facilidad incluyen dos preguntas de tipo lineal: la 1 y la 9. La primera obtuvo el más alto porcentaje de respuestas correctas de todo el examen, un 89%, aunque después la eliminaron para la segunda versión del examen porque resultó demasiado sencilla. La 9 por su parte, presenta un porcentaje de respuestas positivas aceptable. Y complementariamente, en el cuadro de preguntas con mayor índice de dificultad, se ubican dos preguntas del nivel lineal: la 5 y la 16. Lo que indicaría que si bien tienen la capacidad de establecer las relaciones existentes entre proporciones contiguas, también es verdad que ante ciertos problemas específicos como la presencia de elementos anafóricos o ante oraciones de considerable extensión reducen su nivel de competencia en la determinación de la coherencia lineal.

En cuanto al último punto, determinar el asunto o tema de un texto, la pregunta 19 se ubica en el cuadro con respuestas mayoritariamente correctas y obtuvo un porcentaje de 61.9% en la 2001, 47.0% en la 2002 y 61.6% en la 2003.⁴⁵ Es un porcentaje relativamente alto, por lo menos en la primera y tercera generación, que demuestra que la mayoría de los alumnos identificó el tema del texto o de la primera mitad del texto, porque la pregunta se refiere a la primera parte de la lectura.

En cuanto a las deficiencias encontradas, señalan que los alumnos tienen problemas para:

- Identificar información expresada textualmente.
- Interpretar adecuadamente las paráfrasis.
- Superar obstáculos de inversión sintáctica, uso de sinónimos y empleo de palabras de bajo índice de uso.
- Comprender elementos de orden anafórico.⁴⁶

⁴⁴ *Ibid.*, p. 19.

⁴⁵ *Idem.*

⁴⁶ *Ibid.*, p. 22.

Estos elementos tienen relación con lo que hemos venido comentando hasta el momento. Los alumnos, en primer lugar, tienen problemas para encontrar información enunciada explícitamente, es decir, tienen problemas para realizar una lectura literal cuando los enunciados se complejizan y establecen relaciones no explícitas o evidentes entre sí y requieren de un mayor nivel de inferencia.

En segundo lugar, presentan problemas para establecer relaciones lineales o conexiones entre proposiciones vecinas. El obstáculo principal parece ser, de acuerdo con este estudio, el uso o interpretación adecuada de los elementos anafóricos.

En tercer lugar, tal como lo resaltamos en líneas anteriores, el problema más importante se ubicó en los conocimientos previos o en los conocimientos del sujeto que, en este caso, parecen ser principalmente los conocimientos lingüísticos de los sujetos: vocabulario, palabras con bajo índice de uso, sinónimos, conocimientos sintácticos, inversión del orden lógico de la oración, etcétera.

En nuestras palabras diríamos que los alumnos tienen problemas a nivel de la lectura literal, son incapaces de encontrar información expuesta explícitamente en el material; recuérdese que este examen está compuesto principalmente por reactivos de este tipo, casi las dos terceras partes del mismo, y también tienen problemas a nivel de la lectura inferencial.

Por todo lo anterior, el examen nos da una imagen de las deficiencias más importantes de los alumnos que ingresan al bachillerato:

- Tienen problemas a nivel de la lectura literal cuando se trata de extraer o localizar información en enunciados complejos.
- Pueden establecer la relación entre ideas continuas, pero se les dificulta inferir las relaciones menos evidentes o más sutiles entre los enunciados.
- Tienen muchas dificultades para establecer conexiones entre ideas distantes del mismo texto.

- En general, manifiestan un nivel de lectura muy básico que no alcanza a dominar la lectura literal, es muy incipiente en la lectura inferencial y no contempla la lectura crítica.

Finalmente, es importante recordar que estos malos resultados se dan con un examen muy sencillo, que se centra en un texto narrativo y cuyas preguntas son principalmente del nivel literal, todo lo cual acentúa su carácter negativo y nos lleva a plantearnos preguntas como las siguientes:

¿Cuántos de los problemas académicos de nuestra institución tienen su origen en estos problemas de lectura que presentan los alumnos de nuevo ingreso? ¿Cómo apoyamos a estos alumnos? ¿Qué hacemos, si realmente lo hacemos, para ayudarlos a superar estos problemas? ¿En qué medida lo consiguen? ¿Cuántos lo logran? ¿Qué pasa con los que no lo logran? ¿Cuántos de estos alumnos engrosan las estadísticas de los alumnos desertores del bachillerato? ¿Cuántos, aun con estas deficiencias, logran llegar a la universidad? ¿Qué pasaría si de nuestro bachillerato egresaran alumnos con un buen nivel de lectura? ¿Qué pasaría en nuestra universidad, para empezar?

3.7. Consideraciones finales

Ningún bachillerato público del Distrito Federal y la zona metropolitana tiene un programa de evaluación de la comprensión lectora, ni la Escuela Nacional Preparatoria, ni el Colegio de Bachilleres ni las vocacionales del Instituto Politécnico Nacional.

A pesar de que todas las investigaciones demuestran que la comprensión lectora es la base del estudio y el aprendizaje de los alumnos y a pesar de que todas las evaluaciones nacionales e internacionales realizadas desde los marcos teóricos más diversos y las instituciones más disímolas coinciden en una sola cosa: los malos resultados obtenidos. A pesar de todo ello, todavía hoy no se le concede la importancia necesaria a la comprensión lectora, a su enseñanza y su evaluación como un instrumento de retroalimentación.

La evaluación de la comprensión lectora comentada aquí y realizada entre el 2001 y el 2003 en el Colegio de Ciencias y Humanidades es un reflejo de esta situación, un reflejo ambivalente.

Por un lado, es un trabajo amparado por la Secretaría de Planeación, con un equipo conformado por profesores del Área de Talleres y con 3 años de duración. Bajo esta cobertura este proyecto pudo construir:

- a) Un marco teórico. Es el primer estudio de evaluación de la comprensión lectora, después de 30 años de que fue creado el Colegio, que no se construye con base en la intuición o en la experiencia empírica de los participantes, sino que se da a la tarea de construir un marco teórico que recupera las aportaciones de los autores más importantes.
- b) Un instrumento de evaluación sustentado teóricamente. Tanto el cuestionario como los reactivos fueron elaborados con base en los planteamientos anteriores y de acuerdo con las características de los estudiantes a los que se les aplicaría.
- c) Un instrumento de evaluación validado. A pesar de que no se realizó una etapa de pilotaje del instrumento, sí se le modificó posteriormente con base en los resultados obtenidos, lo cual habla de una estrategia de perfeccionamiento constante de los instrumentos elaborados.
- d) Resultados. En estos tres años presentaron resultados sobre los niveles de comprensión lectora de los alumnos que ingresan al bachillerato del CCH. Precisiones sobre qué saben hacer y qué deficiencias tienen en el proceso de la lectura. Lo cual puede ayudar a los maestros del Colegio a solucionar dichos problemas.
- e) Consolidar un equipo de trabajo. En estos tres años este conjunto de profesores contó con el apoyo material, el tiempo y los recursos para constituirse como un equipo, aunque sólo fuese por un tiempo limitado.

Por otro lado, el apoyo, el tiempo y el proyecto mismo son insuficientes, no corresponden a la importancia que la comprensión lectora tiene en la preparación de los jóvenes, ni con el papel que esta habilidad desempeña en una escuela de educación media superior. Es un adelanto en comparación con los otros bachilleratos, pero insuficiente y limitado. No tiene la determinación necesaria para considerar a la comprensión lectora como eje fundamental de la formación académica de nuestros alumnos. Sólo una visión diferente, más convencida de la trascendencia de la comprensión lectora y de su desarrollo en el largo plazo podría proseguir el trabajo, lo cual le daría continuidad y le permitiría avanzar en los siguientes puntos:

- a) Profundizar y ampliar el marco teórico. Consolidar los elementos manejados e incorporar nuevos elementos. Autores importantes que pueden completar el esquema planteado.
- b) Ampliar el instrumento. Rediseñar o completar el instrumento con diferentes tipos de texto. La deficiencia de este examen es que se limita a manejar un texto narrativo. Un examen de comprensión lectora debe contemplar, por lo menos, los otros dos tipos fundamentales de textos: los expositivos y los argumentativos. Tipos de textos que, además, son manejados desde la escuela elemental y la Secundaria.
- c) Mejorar el instrumento. El 100% de los reactivos de este examen son de opción múltiple. Los últimos adelantos técnicos de los exámenes estandarizados incluyen otros tipos de reactivos que aumentan la confiabilidad del instrumento.
- d) Incorporar mejores estrategias de socialización de los resultados. Promover estrategias de acercamiento con los profesores que permitan difundir los resultados en forma más amplia y confiable para que los docentes conozcan las deficiencias de los alumnos y puedan atender puntualmente dichos problemas. Además de que

los profesores puedan conocer el examen y opinar sobre su diseño y fundamentos.

- e) Consolidar un equipo de trabajo. Plantear una estrategia de largo plazo en la que al mismo tiempo que se logran los puntos anteriores se consolida un equipo de trabajo que gana en conocimientos y destrezas propias de este importante campo de conocimientos.

Los tres años en que trabajó el equipo anterior fueron insuficientes pero, además, no se asegura una continuidad institucional. No se contemplan los mecanismos mediante los cuales el nuevo equipo que retoma la estafeta pueda continuar en donde se quedó el anterior y avance un poco más. Cada equipo vuelve a empezar de cero, con proyectos de corto plazo sin que se consolide ni un equipo de trabajo ni un cuerpo de conocimientos. Los trabajos anteriores al 2000, como dijimos, no se conservan, no tiene la institución el cuidado de almacenar los trabajos para que sirvan de base a los futuros proyectos. Falta una política institucional, independiente de las modas y las administraciones en turno, sobre las prioridades educativas del Colegio, y la comprensión lectora, su enseñanza y evaluación es una de ellas, o debiera serlo.

EXAMEN DE COMPRENSIÓN LECTORA
DEL CENEVAL: EL EXANI-I

4

- 4.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES
- 4.2. IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA AL INTERIOR
DEL EXAMEN
- 4.3. DIVERSIDAD TEXTUAL
- 4.4. NIVEL DE LOS REACTIVOS
- 4.5. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS
- 4.6. DEFICIENCIAS Y HABILIDADES LECTORAS DETECTADAS
- 4.7. CONSIDERACIONES FINALES

La lectura no es sólo una manera de informarse: es un ejercicio de muchas facultades: la concentración, la imaginación, la capacidad de deducción, de análisis, de abstracción, de sentir... Quien no lee libros deja de ejercitarlas, y se pierde muchos buenos ratos.

Felipe Garrido

4.1. Características generales

El Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (el EXANI-I) es elaborado y aplicado por el Centro Nacional para la Educación Superior (CENEVAL) desde 1994. Es, de hecho, el examen más ampliamente utilizado de los que elabora esta institución: hasta finales del 2003 ha sido aplicado a poco menos de 5 millones de alumnos que terminaron la educación básica.¹

La historia y evolución de este examen puede dividirse en cuatro etapas: antecedentes, primera etapa, consolidación y últimos ajustes.

Los antecedentes (1993-94) comprenden los trabajos que efectuó la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS) entre 1993 y principios de 1994. Como resultado de estos trabajos esta Comisión elaboró un primer examen: el Examen Diagnóstico Indicativo de Ingreso a la Educación Media Superior. Este examen tenía como propósito identificar el nivel de conocimientos y habilidades de los egresados de Secundaria y estaba, por ello, formado por dos

¹ Jorge Hernández Uralde, “Origen y desarrollo del EXANI- I”, p. 49.

áreas: una de habilidades y otra de conocimientos, la de habilidades comprendía dos secciones, verbal y matemática, y la de conocimientos ocho: matemáticas, química, física, biología, geografía, español, literatura e historia. En total diez secciones. Otras dos características importantes del examen eran las siguientes: era un examen objetivo de 120 preguntas de opción múltiple con cinco opciones cada una y era un examen de dominio y ejecución máxima.² Estas características le permitían cubrir tres funciones: indicativa, diagnóstica y de retroalimentación. Indicativa porque podía identificar las características académicas de los alumnos que ingresaban a las instituciones de educación media superior, diagnóstica porque señalaba los aspectos en que los alumnos estaban mejor y peor preparados y de retroalimentación porque podría proponer alternativas de solución.³

La primera etapa del EXANI-I comienza en abril de 1994, cuando la Comisión del EXANI-I entrega la primera versión del examen y presenta al Consejo Técnico sus elementos principales: propósitos, objeto de medida, taxonomía, características, reglas de ensamble y materiales de apoyo.⁴

El punto de los propósitos fue uno de los más discutidos en virtud de que prevalecían dos corrientes o puntos de vista contrarios: los que opinaban que el examen debía ser fundamentalmente predictivo y con fines de selección; es decir, señalar las capacidades de los alumnos y, por ello, sus posibilidades de cursar con éxito el nivel medio superior, y los que se inclinaban por añadirle un carácter diagnóstico y establecer el nivel de conocimientos con que egresaban del nivel secundario. Al final se impuso la segunda corriente, por lo que el examen mantiene esa dualidad: es un examen predictivo y diagnóstico, evalúa las habilidades y los conocimientos que presentan los alumnos.

El objeto de medida del examen son, en congruencia con los propósitos establecidos, las habilidades y los conocimientos. El área de habilidades se divide

² Rosario Martínez Arias, *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*, p. 33, dice que de acuerdo al planteamiento del problema los test se dividen en dos tipos: de ejecución máxima y de ejecución típica. En los primeros el sujeto debe resolver un problema poniendo en funcionamiento toda su capacidad, mientras que en los de ejecución típica el sujeto muestra sus comportamientos más frecuentes ante las situaciones planteadas.

³J. Hernández Uralde, *op. cit.*, pp. 51-53.

⁴ *Ibid.*, pp. 60-64.

en dos secciones: verbal y matemática, porque éstas contemplan el conjunto de procesos cognoscitivos indispensables para el aprendizaje de los conocimientos del nivel medio superior. Cada una de las secciones mide los siguientes procesos u operaciones:

Habilidad Verbal	Habilidad Matemática
a) Capacidad para establecer relaciones de semejanza y oposición	a) Resolver secuencias e inferencias espaciales
b) Manejo de vocabulario	b) Series e inferencias numéricas
c) Comprensión lectora	c) Problemas rutinarios usando algoritmos aritméticos, algebraicos y geométricos básicos.

CUADRO 1. LOS PROCESOS COGNOSCITIVOS QUE CONTEMPLAN LAS HABILIDADES

Por otro lado, el área de conocimientos, que mide el manejo adecuado de los conceptos que se consideran básicos en Secundaria e indispensables para el nivel medio superior, se subdivide en ocho campos temáticos: Español, Literatura, Historia, Geografía, Matemáticas, Física, Química y Biología.

Respecto a la taxonomía, para el área de conocimientos se aceptó utilizar en forma provisional la de Bloom, pero el Consejo Técnico recomendó definir en términos de resultados de aprendizaje los aspectos específicos por medir en cada campo temático y, además, revisar los modelos taxonómicos más actuales que pudieran dar un mejor sustento. En general, los temas y subtemas seleccionados coinciden mucho con los del Examen Diagnóstico Indicativo de Ingreso a la Educación Media Superior.

En cuanto a la tercera etapa, dos hechos marcaron la consolidación del EXANI-I: las nueve instituciones de educación media superior del Área

metropolitana (UNAM, COLBACH, CONALEP, DGETI, DGTA, IPN, DGB, SECyBS y UAEM) deciden emplear el EXANI-I como instrumento de selección mediante el Concurso de Ingreso de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y, segundo, egresa en 1996 la primer generación del nuevo currículo de educación básica que se implantó de manera total, para los tres grados, desde el ciclo lectivo 1994-95.⁵

Bajo estas circunstancias, ocurren modificaciones importantes al interior del CENEVAL: el Consejo Técnico incorpora nuevos representantes de instituciones como la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México y de otras más que ahora utilizan este nuevo examen; se forma el Comité de Supervisión Académica con académicos de prestigio nacional para vigilar y garantizar la calidad de la prueba y se sistematiza y estandariza el funcionamiento de los comités de apoyo del Consejo Técnico, lo cual deriva en el desarrollo y operación de manuales de procedimiento para cada uno de los procesos.

En la última etapa, del 2001 al 2002, se realiza una evaluación externa del examen y se llevan a cabo algunos otros ajustes.

En cuanto a lo primero se pretendía consolidar lo logrado, después de varios años de trabajo, pero también mejorarlo comparándolo con estándares internacionales de evaluación y medición. Y por lo que toca a los otros ajustes, se realizan algunos cambios derivados de las transformaciones curriculares de la Secundaria. Ambos procesos afectarán tanto la estructura del examen como algunos de sus características más importantes, por lo que las detallaremos en las secciones correspondientes.

4.2. Importancia de la comprensión lectora al interior del examen

La estructura del examen, compuesta de un área de Habilidades y otra de Conocimientos, fue retomada, a su vez, de los exámenes de ingreso que anteriormente aplicaban la UNAM, el IPN y el COLBACH (Colegio de Bachilleres).

⁵ *Ibid.*, p. 64.

Sin que añadieran otros elementos teóricos para respaldar esta decisión.⁶ Al parecer, la tradición pesa más que la fundamentación.

En el área de Conocimientos se pretendía indagar el dominio de los estudiantes de unidades de información considerada básica o indispensable, mientras que el área de Habilidades se proponía conocer el manejo de los distintos procesos cognitivos como la deducción, el análisis, la síntesis, la inferencia, indispensables todos para el aprendizaje de nuevos conocimientos. El procedimiento para establecer el área de Conocimientos es descrito ampliamente en los reportes de trabajo, mientras que el utilizado para el área de Habilidades está escasamente señalado.⁷

En cuanto a los contenidos, éstos se definieron a partir de identificar los elementos comunes de los planes de estudio de Secundaria y las exigencias o requisitos comunes de los planes de estudio de la Educación Media Superior (EMS). Para encontrar estos elementos comunes se revisaron los planes de estudio oficiales de la Secundaria, tanto de asignatura como por áreas, y los programas de estudio más representativos del nivel medio superior en sus tres modalidades, propedéutico, bivalente y técnico profesional. De ambos análisis surgieron dos listados de contenidos sobre los que se realizó un proceso de síntesis del que derivó un listado único que fue asentado en una *tabla de especificaciones* que contenía la unidad temática, el tema, el subtema y el nivel taxonómico de cada contenido.

Para el área de Habilidades, como dijimos, no existe una explicación explícita del procedimiento seguido para perfilarla, “aparentemente, se siguió un proceso de identificación de los aspectos comunes presentes en los exámenes de ingreso que venían utilizando diversas instituciones de la CONAEMS.”⁸

Se retoman prácticas que no sabemos si tienen un adecuado respaldo teórico y metodológico y se utilizan sin subsanar esta deficiencia: no se realizan más estudios, no se aportan más elementos teóricos y metodológicos que sustenten más sólidamente esta importante parte del examen. Esta carencia de

⁶ *Ibid.*, p. 52.

⁷ *Ibid.*, p. 53.

⁸ *Idem.*

fundamentación nos lleva a plantearnos preguntas como las siguientes: ¿Por qué se eligieron estas habilidades y no otras? ¿Qué define la importancia de cada una de ellas al interior del examen? ¿Cómo definen la importancia de la comprensión de lectura dentro del área de Habilidades, qué valor y peso tiene para los diseñadores de este examen y en qué marco teórico o punto de vista se basan?

No se aclara si para el área de Habilidades también se elaboró una *tabla de especificaciones* o si sólo se realizó para los contenidos. Lo que sí queda claro es que con base en esta tabla se elaboraron los reactivos para cada sección del examen y el número de reactivos para cada sección dependió de la importancia dada a cada una de ellas. La estructura del examen quedó de la siguiente manera:

- 40 reactivos para las dos habilidades, 20 para la Habilidad verbal y 20 para la Habilidad matemática. Lo que representa el 34% de los reactivos.
- 80 reactivos para el área de Conocimientos, 10 reactivos para cada una de las ocho secciones. Lo que representa el 66% restante.
- De los 20 reactivos que contiene la Habilidad verbal, 14 están destinados a la comprensión lectora, los 6 restantes a los sinónimos, antónimos y analogías, 2 para cada uno de ellos.⁹

En la primera etapa la estructura y composición de este examen era igual al elaborado por la CONAEMS, el Examen Diagnóstico Indicativo de Ingreso a la Educación Media Superior, estaba formado por dos áreas: una de habilidades y otra de conocimientos, la de habilidades comprendía dos secciones, una verbal y otra matemática, y la de conocimientos ocho: matemáticas, química, física, biología, geografía, español, literatura e historia. Pero lo que cambia en este examen es el peso específico de cada área y sección. En este caso, los reactivos se agruparon de la siguiente manera:

- 24 reactivos para las dos habilidades, 12 para la Habilidad verbal y 12 para la Habilidad matemática. Lo que representa el 20% de los reactivos.

⁹ *Ibid.*, p. 56.

- 96 reactivos para el área de Conocimientos, 12 reactivos para cada una de las ocho secciones. Lo que representa el 80% restante.
- De los 12 reactivos que contiene la Habilidad verbal, sólo 4 se refieren a la comprensión lectora.¹⁰

Las habilidades pierden en importancia, con relación al examen anterior, pasan de un 34% a un 20%, mientras que el área de Conocimientos gana en presencia, pasa de un 66% a un 80%. Pero lo que para nosotros es más importante es la modificación que se observa en la comprensión lectora. Nos parece muy significativo y alarmante el espacio que le conceden a esta habilidad tan importante, sólo el 3.3% de los reactivos exploran o miden la capacidad de los alumnos para comprender textos. De 14 reactivos del examen de la etapa anterior, ahora se reducen a 4. La comprensión lectora sufre una disminución en su importancia en más de un 300%, y lo que es más grave es que no sabemos por qué ni existe una explicación al respecto.

En la etapa de consolidación uno de los primeros cambios del examen, realizado con base en el nuevo currículo de la educación secundaria, que otorgaba un mayor énfasis al desarrollo de las habilidades intelectuales y las competencias instrumentales, fue la reestructuración del área de las habilidades. La modificación se realiza en el peso específico que tiene al interior del examen: pasa del 20 al 38%, aunque el número de reactivos del examen también se modifica: de 120 reactivos aumenta ahora a 128 reactivos totales.¹¹

Es un cambio bastante considerable si pensamos que casi se duplica el número de reactivos del área de Habilidades, y el número de reactivos referidos a la comprensión lectora casi se triplica y pasa de los cuatro que tenía en el examen anterior a diez en este examen.

El cambio cuantitativo se acompaña de una fundamentación teórica de la importancia de las habilidades y de su capacidad para establecer la “potencialidad de un individuo para lograr nuevos aprendizajes, independientemente de los

¹⁰ *Ibid.*, p. 63.

¹¹ *Ibid.*, p. 65.

conocimientos específicos adquiridos...”¹² Además, para resaltar la importancia de la Habilidad verbal citan autores como Terman, quien sostiene que la capacidad verbal se relaciona directamente con la capacidad de pensar en forma abstracta, y Gardner, quien “señala que el lenguaje es la instancia más preeminente de la inteligencia humana...”¹³

Estos respaldos teóricos y manejo de autores concretos son los primeros que menciona Hernández Uralde en su análisis de los documentos del CENEVAL. En pocos momentos sucede esto. En la mayoría de los casos, como lo hemos ido señalando, se toman decisiones o se prosiguen esquemas basados más en la práctica y en la tradición que en la reflexión teórica o la explicación conceptual. En este punto, sin embargo, acompañan su decisión de aumentar la importancia de las habilidades en el examen de un conjunto de explicaciones teóricas que le confieren mayor solidez y certidumbre.

En este mismo sentido, y siguiendo con la Habilidad verbal, plantean que el objetivo es medir la amplitud de vocabulario del sustentante y la capacidad del sujeto para construir el significado de oraciones y textos. La amplitud de vocabulario la miden con reactivos de sinónimos, antónimos y analogías, porque con los dos primeros el sujeto demuestra que conoce el significado de la palabra y con las analogías reconoce las relaciones de significado entre dos palabras.

Para el segundo punto, para evaluar la comprensión que el sujeto tiene de oraciones y textos, se utilizan reactivos de completamiento, es decir, enunciados que están truncados y el alumno debe completar de manera lógica para mostrar su comprensión del texto. También se utilizan reactivos de interpretación de metáforas en las que el estudiante tiene que identificar el sentido de una expresión de tipo figurado.¹⁴

Debido, en parte, a las modificaciones anteriores, el área de Conocimientos también sufre transformaciones; si el área de Habilidades, como dijimos, aumenta en importancia al interior del examen, entonces, lógicamente, el área de

¹² *Ibid.*, p. 66.

¹³ *Ibid.*, p. 67.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 67-68.

Conocimientos decrece en peso específico en esta prueba: pasa de un 80 a un 62%.¹⁵

Además, esta área sufre otros tres cambios. Primero, se elimina la sección de Literatura, dado que esta materia sale del currículum de la educación secundaria, segundo, se adiciona una sección de Civismo, en virtud de que éste se vuelve una materia obligatoria del nuevo plan de estudios y, tercero, se definen operacionalmente los aspectos específicos por medir de cada campo temático, que hasta entonces estaban definidos por medio de tablas de contenido clasificados en función de la taxonomía de Bloom.¹⁶

De acuerdo con estas modificaciones el examen queda organizado en la siguiente forma:

- 48 reactivos para las dos habilidades, 24 para la Habilidad verbal y 24 para la Habilidad matemática. Lo que representa el 38% de los reactivos.
- 80 reactivos para el área de Conocimientos, 10 reactivos para cada una de las ocho secciones. Lo que representa el 62% restante.
- De los 24 reactivos que contiene la Habilidad verbal, 10 están destinados a la comprensión lectora, los 14 restantes a los sinónimos, antónimos y analogías, 3 para cada uno de ellos, y se añaden metáforas y completamientos, con 2 y 3 reactivos respectivamente.¹⁷

Es la primera vez que aparecen metáforas y completamientos, ninguno de los dos está presente en los dos exámenes anteriores, pero al igual que muchas otras decisiones no se acompañan de una explicación del porqué se introducen o qué elementos o necesidades cubren. ¿Por qué esos 5 reactivos no se dedican a la comprensión lectora para aumentar a 15 dichos reactivos, qué elementos aportan que sean más importantes que una completa evaluación de la comprensión lectora?

¹⁵ *Ibid.*, p. 71.

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ *Ibid.*, p. 72.

En la última etapa el examen vuelve a sufrir modificaciones debido a los estudios que se le realizan tanto al Perfil Referencial como a los datos obtenidos de las dos versiones utilizadas en el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana. De acuerdo con estos estudios las secciones de conocimientos requieren incrementar su número de reactivos mientras que las de habilidades deben reducirlos. Los cambios quedan de la siguiente manera:

- Las secciones de conocimientos aumentaron a 12 reactivos cada una.
- Las secciones de habilidades se redujeron a 16 reactivos.
- Se mantuvo el número total de secciones (10) y de reactivos (128).
- En la sección de Habilidad verbal se eliminó un ejercicio de comprensión de lectura (antes tenía tres) y se eliminaron los reactivos de completamiento y manejo de lenguaje figurado.¹⁸

Con estos cambios, las habilidades reducen su peso específico a un 25% mientras que el área de Conocimientos alcanza un 75%. Debido a esta reducción el examen de comprensión lectora también decrece en importancia: sólo 7 reactivos se dedican a evaluar esta habilidad.¹⁹ Lo anterior significa que los reactivos dedicados a la comprensión lectora equivalen al 43% dentro del área de Habilidad verbal y al 5.4% del total de los reactivos del examen, es decir, un espacio prácticamente insignificante.

Lo que es contradictorio es que estos cambios se realizaron con base en los estudios sobre la validez de contenido del examen y, sin embargo, más adelante señalan que son los mismos datos de correlación predictiva (el grado de relación entre el puntaje obtenido y el promedio de calificaciones del primer año en una institución de educación media superior) los que indican que el área de Habilidades con un peso específico del 25% del total del examen tiene, prácticamente, el mismo nivel predictivo que el área de Conocimientos, que cuenta con el 75% del total de los reactivos. Entonces ¿por qué reducen el área de las

¹⁸ *Ibid.*, p. 80.

¹⁹ *Ibid.*, p. 81.

habilidades y aumentan el de los conocimientos? Porque les interesa más la parte diagnóstica del examen que la predictiva. Porque lo que subyace en esta decisión son intereses gremiales y personales de quienes dirigen las instituciones. El problema no es técnico, porque en este renglón el examen cuenta con buenas características, el problema es cómo utilizan los elementos técnicos para justificar decisiones previamente tomadas. El problema de fondo es el doble carácter del examen con el que nació y que después de más de 10 años no ha sido resuelto: “Por lo que toca a la función y orientación del EXANI-I, la preocupación sobre el carácter híbrido del examen (predictivo y diagnóstico) se mantiene latente.”²⁰

Una posible y lógica solución es que se contara con un examen exclusivamente diagnóstico al término de la secundaria y que el EXANI-I fuera solamente predictivo y con fines de selección:

Otra cosa sería, probablemente, si existiera un examen nacional de egreso de la educación secundaria que generara la información necesaria para que las instancias (federales, estatales y escolares) encargadas de la toma de decisiones pudieran establecer el nivel de éxito alcanzado por los sistemas e instituciones encargados de impartir este ciclo educativo y, con base en ello, diseñar y desarrollar los programas de mejora de la calidad de los servicios que ofrecen.²¹

Mientras tanto, el mayor peso en este examen lo tiene el área de Conocimientos, la de Habilidades sólo ocupa la cuarta parte del total. El área de Habilidad verbal posee sólo 16 reactivos y de éstos sólo 7 se dedican a la comprensión lectora, lo que también revela que la habilidad para comprender textos no tiene un papel relevante en la concepción de quienes diseñaron este examen.

La siguiente tabla muestra la evolución de la comprensión lectora en las cuatro etapas del EXANI-I.

²⁰ *Ibid.*, p. 83.

²¹ *Ibid.*, pp. 83-84.

	COMPRENSIÓN DE LECTURA		
ETAPAS	Número de reactivos	Porcentaje de reactivos al interior de la Habilidad verbal	Porcentaje de reactivos en el conjunto del examen
1993-94 (Antecedentes)	14	70%	11.66%
1994-95 (Primera etapa)	4	33.33%	3.33%
1996-2000 (Consolidación)	10	41.66%	7.81%
2001-2002 (Últimos ajustes)	7	43.75%	5.46%

CUADRO 2. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS CUATRO ETAPAS DEL EXANI-I

Se puede apreciar que subyace en este examen una concepción muy limitada de la comprensión lectora, no la ubican como una herramienta fundamental en la formación de los alumnos sino que le confieren un papel muy secundario. Tan secundario que en la primera etapa (1994-95) casi desaparece, sus reactivos ocupan tan sólo el 3.33% del total de las preguntas, y dentro de su área tampoco juega un papel preponderante, constituye sólo la tercera parte de los reactivos que evalúan la Habilidad verbal de los alumnos. Aunque este nivel se corrige en la siguiente versión de la prueba con un 7.81% del total de las preguntas, nunca llega a alcanzar el que obtuvo en la primera, donde el porcentaje era de 11.66% del total de las preguntas y al interior de su área del 70%.

Además de la concepción limitada sobre la comprensión lectora que dejan entrever los datos mismos, sus variaciones en las diferentes versiones del examen sugieren que tienen una visión poco clara o poco fundamentada sobre su papel en la evaluación de los alumnos y en este tipo de evaluaciones. Las variaciones que observamos entre un examen y otro son considerables: el número de reactivos, por ejemplo, se redujo en más de un 300% del primero al segundo examen, pasó de 14 a 4 reactivos, después aumentó a más del doble, de 4 a 10, y finalmente se redujo a 7, que es un cambio menos drástico, alrededor de un 30%. Todas estas modificaciones parecen indicarnos que existe una percepción poco clara del papel de la comprensión lectora en la formación de los alumnos y, por ello, del espacio que deben concederle a su evaluación en un examen de este tipo.

Finalmente, es necesario subrayar que este examen es uno de los más importantes a nivel nacional y que sus resultados afectan el futuro de miles de aspirantes cada año. Por ello, es preocupante que en una prueba de estos alcances se maneje tan pobremente una de las habilidades fundamentales en la formación de los alumnos: la comprensión lectora. Y es preocupante porque revela la concepción de los que dirigen la educación básica y la educación media superior, para quienes la comprensión de lectura no tiene un papel relevante en la educación de los alumnos. Porque, como vimos, no se trata de una cuestión técnica, sino de los valores, las concepciones y los propósitos que subyacen en la construcción de un examen.

4.3. Diversidad textual

El EXANI-I, a pesar de lo que vimos en el punto anterior y del reducido número de reactivos, incluye básicamente dos tipos de textos: expositivos y narrativos. Los textos narrativos son principalmente de tipo literario y los expositivos son de temas técnicos o científicos,²² aunque más que científicos son de divulgación científica. Ambos, tanto los literarios como los expositivos, son textos breves, que pueden variar de un párrafo hasta siete u ocho.

²² CENEVAL, *Cómo prepararse para el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior*, p. 77.

Un ejemplo²³ de un texto narrativo es el siguiente:

“Esta madrugada, hacia las tres, los habitantes de Quartier Saint-Roch han sido despertados por una serie de espantosos gritos, que salían, al parecer, del piso cuarto de una casa de la Rue Morgue, la cual se sabía que estaba habitada únicamente por cierta Madame L’Espanaye y su hija Mademoiselle Camilla L’Espanaye. Después de alguna tardanza, ocasionada por los infructuosos intentos para poder entrar en la casa de modo normal, se ha forzado la puerta de entrada con una palanca de hierro, y han entrado ocho o diez vecinos, acompañados de dos gendarmes. En aquel momento han cesado los gritos; pero cuando aquellas personas han llegado precipitadamente al primer rellano de la escalera, se han distinguido dos o más voces ásperas, que parecían disputar airadamente, y proceder de la parte superior de la casa. Cuando se llegó al segundo rellano, también aquellos rumores habían cesado y todo ha permanecido en absoluto silencio. Las personas mencionadas se han desparramado y recorrido precipitadamente todas las habitaciones de la casa. Cuando han llegado por fin a una vasta sala trasera del cuarto piso, se ha ofrecido un espectáculo que ha sobrecogido a todos los presentes, no sólo de horror sino de asombro.”

Como se aprecia es un solo párrafo, un fragmento de un cuento de Edgar Allan Poe, “Los crímenes de la calle Morgue”, al que no le anexan este título y del que desprenden cuatro preguntas.

Un texto expositivo²⁴, que es un poco más extenso, es el siguiente:

En Siberia, la palabra ukok quiere decir “el fin de todas las cosas”. Así que no es extraño que éste sea el nombre elegido para una inmensa pradera situada a 2,000 metros de altitud al sur de la región. Hace algunos millares de años, Ukok se extendía hasta más allá de donde alcanza la vista humana sin que pudiera encontrarse una frontera. Ahora, la meseta siberiana ha

²³ *Ibid.*, p. 77.

²⁴ CENEVAL, *EXANI-I guía del examen*, pp. 40-41.

quedado incrustada como una cuña entre cuatro países distintos: China, Mongolia, Kazajstán y Rusia.

Aquí, el verano transcurre ajeno a cualquier presencia humana, sólo visitado por las continuas tormentas de granizo. Pero, durante el invierno, llegan hasta el lugar docenas de pastores en busca de comida para sus bestias. Animales y hombres tienen que prepararse para pasar meses enteros a temperaturas de -30 y protegerse contra los temidos vientos que levantan la nieve del suelo y la lanzan a gran velocidad contra todo lo que hallan a su paso.

Hace 2,500 años, sobre estas mismas nieves invernales, y sobre sus sucesoras flores amarillas de primavera, cabalgaba un pueblo preparado para la guerra, la caza y el pastoreo como ningún otro en la región: los pazyryk, una estirpe de valientes jinetes que vivían en la estepa. Este clan estaba emparentado con los escitas, antiguo pueblo seminómada que provenía de las regiones asiáticas donde actualmente se encuentra Irán.

Hoy, los miembros de un equipo científico del Instituto Ruso de Arqueología y Etnografía de Novosibirsk desentierran uno a uno, fascinados y con mano trémula, los vestigios más sorprendentes de aquella civilización. Entre ellos, las dos joyas más valiosas son las momias de una dama de la alta sociedad pazyryk (siglo VI antes de Cristo) y de un joven jinete enterrado junto a su caballo (siglo III o II antes de Cristo).

Este último, que es el hallazgo más reciente, permite a los expertos albergar esperanzas sobre la posibilidad de que haya más restos momificados escondidos en las frías tierras de Ukok.

La momia del joven escita fue encontrada con sus vestimentas de caballero —gorro, abrigo de marmota, pantalones rojos y botas de fieltro— casi intactas. Su cabeza estaba adornada por dos largas trenzas pelirrojas que, sorprendentemente, han desafiado incólumes el paso de más de dos mil años bajo tierra, y en la piel de la espalda y el pecho tenía tatuados dibujos de un gran alce.

Este último dato contradice algunas teorías históricas sobre el papel de los tatuajes en las antiguas comunidades euroasiáticas. Tradicionalmente se había creído que los escitas y otros pueblos utilizaban los adornos en la piel como símbolo de nobleza o posición jerárquica elevada. Sin embargo,

este joven recientemente desenterrado era un simple guerrero nómada sin abolengo. ¿Por qué estaba también tatuado? El estudio de posibles futuros restos podrá, quizás, dar una respuesta a esta pregunta.

Mientras tanto, su momia ya ha sido trasladada a Moscú, al mismo laboratorio en donde se conserva el cuerpo embalsamado de Lenin, para que sus técnicos estudien cómo mantener los restos de este hombre fuerte y alto que tenía 30 años de edad cuando murió.

Este texto tampoco presenta el título y también plantean sólo cuatro preguntas sobre él, a pesar de que es de mayor extensión.

La diversidad textual en el EXANI-I se reduce a estos dos tipos de materiales y no incluyen ningún otro. De hecho, desde el 2001 el EXANI-I sólo incluye dos textos para el examen de comprensión, uno narrativo y otro expositivo, antes de esta fecha incluía tres.²⁵

Es notoria la ausencia del texto argumentativo, que completaría la presencia de los textos más comunes del ámbito escolar o con los que están más familiarizados los alumnos.

Si bien es cierto que el texto argumentativo es más complejo y que el contacto de los alumnos con este tipo de estructura es más reducido, también es cierto que no les es desconocido y que sería importante constatar el manejo que tienen los estudiantes de este tipo de escrito y compararlo con el desempeño que alcanzan con los otros dos, el narrativo y el expositivo, los cuales suponen un menor grado de dificultad.

4.4. Nivel de los reactivos

Esta prueba no maneja en forma explícita y pormenorizada una clasificación o taxonomía de sus reactivos de comprensión lectora. Aunque sí enuncia algunas de las operaciones que el sustentante debe realizar.²⁶

²⁵ J. Hernández Uralde, *op. cit.*, p. 80.

²⁶ *Ibid.*, p. 68.

- a) Reconocer la información explícita.
- b) Inferir hechos no explícitos.
- c) Identificar el resumen que recoge sus ideas principales.
- d) Identificar la conclusión.
- e) Reconocer los distintos tipos de relaciones que se exponen (causales, de oposición, de semejanza, etcétera).
- f) Distinguir entre hechos y opiniones.
- g) Identificar la idea principal y las ideas secundarias.
- h) Reconocer el significado de palabras de acuerdo con su contexto o campo semántico.

No le da a estas operaciones ninguna jerarquía ni orden y únicamente las enlista en esta manera. Pese a ello, es importante constatar a qué nivel pertenecen las diferentes preguntas que emplea esta prueba. Iniciaremos citándolas para posteriormente analizarlas. Del texto de Allan Poe, el de tipo narrativo, plantean, como habíamos dicho, cuatro preguntas:²⁷

22. A partir de la lectura anterior, ¿cuál es la idea principal?
- A) Los personajes viven una situación de guerra que los tiene aterrorizados
 - B) Los vecinos viven en una zona residencial que ha sido alterada por una explosión
 - C) Los vecinos acuden en ayuda de dos mujeres a las que creen en peligro
 - D) Los personajes Intervienen en una discusión por ver quién abre la puerta
 - E) Los personajes principales han muerto y aparecen para asustar al vecindario
23. En el texto, la afirmación de que los vecinos distinguieron una o más veces ásperas al llegar al primer rellano de la escalera constituye:
- A) una idea secundaria
 - B) una introducción al texto
 - C) un hecho confirmado
 - D) una idea principal
 - E) una idea descabellada
24. A partir de la lectura del texto, ¿cuál es una conclusión correcta?
- A) El autor del relato es de origen francés
 - B) Madame L'Espanaye tiene una hija adolescente
 - C) El vecindario es una zona muy insegura con fantasmas
 - D) En el vecindario se vive una situación de terror y de suspenso
 - E) Los habitantes de Saint-Roch deben acudir a las autoridades

²⁷ CENEVAL, *Cómo prepararse para...*, pp. 77-78.

25. De acuerdo con el texto, la expresión: INFRUCTUOSOS INTENTOS significa que los vecinos:

- A) trataron en varias ocasiones de abrir una puerta
- B) utilizaron diversos instrumentos para forzar la puerta
- C) probaron inútilmente abrir la puerta
- D) buscaron con buenos resultados forzar la puerta
- E) lograron fácilmente abrir la puerta

La primera pregunta requiere que el lector infiera una idea que no está explícitamente en el texto sino que se deduce del conjunto de la información, se trata por tanto, de una pregunta de nivel inferencial.

La segunda pregunta exige que el alumno establezca la importancia de un trozo de información al interior del texto completo, debe estimar su valor o su carácter en función del resto de las ideas. Habíamos dicho²⁸ que las actividades de reorganización o clasificación de la información son también operaciones incluidas dentro de la lectura inferencial, por lo que esta pregunta también la consideramos de este mismo nivel.

Las otras dos preguntas también pertenecen al nivel inferencial. En la tercera, el alumno tiene que derivar una conclusión parcial con base en los datos ofrecidos, una idea que no se encuentra en el texto, y en la cuarta tiene que deducir el significado de una frase a partir del contexto en el que está inmersa, un conocimiento que, además, es importante para comprender el sentido global del material.

Así pues, los cuatro reactivos se centran en un buen nivel de lectura, el inferencial, e indagan sobre el conocimiento implícito en el material y sobre el uso de operaciones complejas por parte del sujeto.

Con el texto expositivo sucede lo mismo. La primera pregunta²⁹ es muy parecida a las anteriores: pide que el lector reconozca la importancia de algunos datos. Para hacerlo el sujeto tiene que identificar los distintos elementos, compararlos, plantear una relación jerárquica entre ellos y, con base en lo anterior, deducir la relevancia del elemento en cuestión. Para establecer la relación

²⁸ *Vid. supra*, pp. 58-61.

²⁹ CENEVAL, *EXANI-I guía del examen*, p. 41.

jerárquica debe emplear los indicios y valoraciones del texto para inferir cuáles son los más importantes de acuerdo con el propio escrito. El texto destaca dos elementos: las dos largas trenzas pelirrojas, mediante el calificativo “sorprendentemente” y los tatuajes, a los que dedica un párrafo completo, el séptimo. En este párrafo, además, explica su trascendencia y el impacto que tienen en las teorías históricas actuales. Con base en este procesamiento queda claro que la respuesta correcta a “Las características más sobresalientes de la momia del guerrero” es la primera opción:

A) el cabello y el tatuaje

y las demás opciones son incorrectas:

- B) la vestimenta y la piel
- C) la vestimenta y las joyas
- D) el gorro y las botas
- E) el abrigo y los pantalones rojos

La segunda pregunta³⁰ es diferente porque indaga sobre información que se encuentra explícitamente en el texto y es, por tanto, una pregunta de nivel literal:

2. De la región de Irán provienen los:

- A) escitas
- B) rusos
- C) nómadas
- D) pazyryk
- E) euroasiáticos

En el tercer párrafo dice textualmente que los escitas provenían “*de las regiones asiáticas donde actualmente se encuentra Irán*”, por lo que la respuesta correcta es la primera opción.

Las últimas dos preguntas nuevamente son inferenciales. La tercera pregunta³¹ dice:

³⁰ *Idem.*

3. Los párrafos cuatro y seis se relacionan porque hablan sobre:

- A) las costumbres guerreras de los escitas
- B) los descubrimientos arqueológicos en Ukok
- C) los tatuajes encontrados en la momia
- D) las condiciones de vida de los escitas
- E) Las características físicas de los nómadas

La respuesta requiere que el sujeto derive una relación que no está especificada entre dos segmentos de información. Primero tiene que señalar cuál es la temática principal de cada uno de los párrafos, ideas que tiene que elaborar, y después requiere establecer la relación entre ambas, plantear cuál es el elemento común en los dos párrafos. Operaciones de deducción que ubican a este reactivo en dicho nivel.

La última pregunta³² solicita la idea principal del párrafo número seis. Como no está explícita hay que leer todas las ideas del párrafo y elaborar una macroproposición³³ que resuma este trozo de información y dé cuenta de su sentido. La respuesta correcta es la primera opción:

- A) la descripción del guerrero

Las demás opciones son incorrectas:

- B) la vida del guerrero
- C) la muerte del guerrero
- D) la descripción de la dama
- E) la narración de un descubrimiento

El balance sobre el nivel de los reactivos de esta prueba es positivo: de las 8 preguntas, 7 corresponden al nivel inferencial y sólo una al literal, aunque tampoco se encuentran preguntas del tercer nivel o crítico. Sin embargo, el que un examen se constituya principalmente con preguntas del segundo nivel implica que exige operaciones de alto nivel, de construcción del sentido global, integración y

³¹ *Idem.*

³² *Ibid.*, p. 42.

³³ *Vid. supra*, p. 61.

elaboración de ideas, construcción de relaciones, etc., todo lo cual conforma el repertorio de habilidades intelectuales de los buenos lectores.

Si tomamos en cuenta esta muestra de preguntas y suponemos que el examen maneja esta misma proporción, tal como lo aseguran en sus materiales,³⁴ los reactivos de la prueba se conforman de la siguiente manera:

Nivel de los reactivos	Porcentaje
Literal	12.5%
Inferencial	87.5%
Crítica	0%
Total	100%

CUADRO 3. NIVEL DE LOS REACTIVOS EN EL EXANI-I

El predominio de preguntas de tipo inferencial le otorga una buena estructura y lo aleja de los tradicionales exámenes basados en preguntas literales que sólo obligan al sustentante a localizar o detectar información, pero sin exigirle mayores esfuerzos cognitivos de razonamiento o reflexión. Su limitación, sin embargo, es que no alcanza a plantear preguntas del tercer nivel en las que se pueda indagar las capacidades críticas del lector o su posición con respecto a un determinado tema o asunto. Pese a lo anterior, podemos concluir que la composición del examen es buena porque este tipo de reactivos permiten indagar las habilidades de pensamiento que utilizan los buenos lectores.

4.5. Características técnicas

Si de algo puede presumir este examen es de buenas características técnicas. En cada una de sus etapas incluye un despliegue técnico que pretende reafirmarlo o

³⁴ CENEVAL, *Cómo prepararse para...*, p. 69.

posicionarlo como uno de los exámenes más cuidados y mejor trabajados. A nivel técnico podemos resaltar los siguientes elementos.

En la etapa trabajada por la CONAEMS, los “Antecedentes”, se establecieron las características, funciones y propósitos del examen: se determinaron los contenidos y se elaboraron los reactivos.

Posteriormente, con los poco más de 500 reactivos, se ensambló un examen piloto en cinco versiones, el cual se probó en una población de entre 500 y 600 alumnos del Colegio de Bachilleres en ocho entidades del país. Después del pilotaje se depuró el banco de reactivos y se redujeron de 500 a 268, los cuales tenían un grado de dificultad adecuado y buen nivel de discriminación. Este conjunto de reactivos y los demás elementos que acompañaron su diseño fueron entregados al CENEVAL en marzo de 1994 para que con base en ellos elaborara el EXANI-I.³⁵

A pesar de estos avances, la CONAEMS hereda al CENEVAL pendientes tanto de carácter técnico como operativo. En cuanto a los problemas técnicos se encuentran los siguientes: redefinir el propósito, el constructo, el peso específico de cada uno de los componentes, las reglas de ensamble, los índices psicométricos y ampliar y mejorar la calidad del banco de reactivos. En los aspectos operativos se necesitaba diseñar una guía que explicara a los alumnos las principales características de los exámenes y una hoja de registro en la que se identificara al estudiante y se recabaran los datos sociodemográficos más importantes.³⁶

La Coordinación del EXANI-I resolvió estos problemas completando el trabajo de la CONAEMS con la revisión y el análisis de tres exámenes nacionales y uno internacional: revisaron los exámenes de ingreso que con fines de selección aplicaban la UNAM, el IPN y el Colegio de Bachilleres a nivel medio superior, y a nivel internacional, analizaron el Scholastic Aptitude Test (SAT) del Collage Board, uno de los más importantes a nivel mundial.

³⁵ J. Hernández Uralde, *op. cit.*, pp. 55-57.

³⁶ *Ibid.*, pp. 57-58.

En los exámenes nacionales corroboraron la presencia de las mismas áreas de conocimiento y las habilidades o aptitudes más comunes, razonamiento verbal, lógico y numérico. También presentaban una guía con reactivos para autoevaluación y un instrumento para recabar los datos sociodemográficos que consideraran importantes. Sin embargo, sólo el examen de la UNAM contaba con los documentos que fundamentaban teórica y metodológicamente el diseño y elaboración de su prueba. Razón por la cual este instrumento se convirtió en la base más importante de esta fase de trabajo y de esta comisión.³⁷

Es importante resaltar cómo muchos instrumentos de evaluación, en este caso de instituciones tan importantes como el COLBACH y el IPN, se sustentan más en la tradición o en la repetición acrítica y mecánica de lo establecido que en la fundamentación teórica y metodológica continua y rigurosa. ¿Cuántos estudiantes sufrieron el impacto de estos instrumentos y cambiaron el rumbo de su vida?

Del SAT, el único instrumento de procedencia internacional, se revisó el constructo, la organización y las reglas de ensamble. Se retomaron de este examen los conceptos de Aptitud, Habilidad verbal y Habilidad matemática, así como el contenido de la sección de Habilidad verbal.³⁸

Con base en los elementos anteriores se elaboró la primera versión del EXANI-I (1994-1995). Además de redefinir los propósitos, características y retomar temporalmente la taxonomía propuesta del examen anterior, añaden las reglas de ensamble para cada sección del examen y los materiales de apoyo. Las reglas de ensamble son las siguientes:

- a) representar adecuadamente, mediante muestreo, los aprendizajes considerados en el Perfil Referencial de Validez en cada materia;
- b) mantener en promedio, un grado de dificultad de .50, incluyendo reactivos fáciles, difíciles y medios;
- c) incluir un número predeterminado de reactivos compartidos (tres en promedio por sección) y de reactivos equivalentes (siete en promedio por sección) en las diferentes versiones del examen, para permitir su equiparación; e

³⁷ *Ibid.*, pp. 58-59.

³⁸ *Ibid.*, p. 59.

- d) incorporar un número reducido de reactivos experimentales (dos en promedio por versión), con el fin de incrementar progresivamente el banco disponible.³⁹

Los materiales de apoyo constan de dos elementos: una guía de estudio, que apoya la preparación del sustentante, y una hoja de registro, de la que se obtienen datos importantes de los alumnos.

La guía del examen describe las principales características de éste: objetivo, contenido, tipo de preguntas, forma de calificación, llenado de la hoja de respuesta, algunas prácticas de estudio y ciertos preparativos importantes para la presentación de la prueba.

La hoja de registro, por su parte, recaba información relativa a los antecedentes escolares, datos generales, situación socioeconómica y condición laboral del aspirante, que podrán utilizarse como variables explicativas del desempeño del estudiante.

Esta primera versión del EXANI-I se utilizó entre mayo y diciembre de 1994 y se aplicó a más de 200 mil estudiantes de prácticamente todo el país en varias versiones de carácter experimental. Incluyó 268 reactivos retomados de la CONAEMS y 150 contratados con la UNAM, validados anteriormente durante varios años con la población de aspirantes a sus dos modalidades de bachillerato.⁴⁰

En la tercera fase se adopta un nuevo modelo taxonómico, las reglas de ensamble se redefinen, se establecen nuevos criterios de integración del banco de reactivos y se enriquecen los materiales de apoyo.

El nuevo modelo taxonómico emplea dos dimensiones: indica, por un lado, el nivel cognoscitivo de la acción que se pretende medir, identificar, comprender, aplicar, y, por otro lado, precisa el tipo de contenido involucrado: hechos, conceptos, procedimientos, etc.⁴¹

Las reglas de ensamble establecen tres nuevos criterios: representar adecuadamente los aprendizajes considerados en el Perfil Referencial de Validez por medio de un muestreo aleatorio, mantener un grado de dificultad del examen equivalente en su conjunto e incluir preguntas de una amplia gama de dificultad

³⁹ *Ibid.*, p. 62.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 63.

⁴¹ *Ibid.*, p. 71.

para poder clasificar el desempeño de los alumnos en bajo, medio y alto, y mantener un nivel de complejidad cognoscitiva utilizando reglas precisas para la integración del banco de reactivos.⁴²

Los principales criterios para integrar el banco de reactivos son los siguientes: corresponder con algún componente del Perfil Referencial, evitar toda incorrección a partir de la intervención de tres expertos independientes en la materia, utilizar indicadores sobre el grado de dificultad y razón discriminativa e índices de correlación entre las secciones.⁴³

Los materiales de apoyo, finalmente, se modificaron en varios aspectos. En primer lugar, la guía del examen, además de contar con información acerca de las características del examen, ahora incluye una prueba de práctica muy similar a la que realizará el sustentante para que pueda evaluar su preparación; en segundo lugar, se elaboró un libro denominado *Cómo prepararse para el EXANI-I* que contiene en forma más detallada la información de la guía y un mayor número de ejemplos, además de que contiene 450 reactivos para que el alumno realice una autoevaluación más completa de su preparación; en tercer lugar, se diseñó una *Guía interactiva del EXANI-I* que complementa a los materiales impresos y hace énfasis en la autoevaluación del estudiante con sesiones de práctica equivalentes a las del examen y, en último término, a la hoja de registro se le añade dos secciones, una sobre los hábitos de estudio y otra sobre la percepción que tiene de su escuela y sus maestros.⁴⁴

Los cambios anteriores parecen apuntar a la elaboración de un examen más sólido y mejor fundamentado y los materiales de apoyo conforman un abanico importante que los alumnos pueden utilizar para mejorar su preparación. De igual manera, la hoja de registro constituye un acopio de información nada desdeñable que permite conocer las variables contextuales más importantes de los estudiantes que aspiran a ingresar a la educación media superior. El cruce entre estos datos y las calificaciones obtenidas permitirá establecer conjeturas y

⁴² *Ibid.*, p. 73.

⁴³ *Ibid.*, p. 75.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 76.

relaciones muy interesantes que nos brindarán una mejor perspectiva de nuestro sistema educativo y de los alumnos que prepara.

En la última etapa se realiza un proceso de evaluación externa para mejorar la prueba. Los resultados mostraron un nivel aceptable en sus elementos básicos: constructo, taxonomía, longitud y confiabilidad, reglas de ensamble, etc., pero detectaron dos deficiencias: la ausencia de estudios formales sobre la validez de contenido del examen y la falta de datos de confiabilidad y error de medida por secciones de la prueba.⁴⁵

Para subsanar las deficiencias anteriores se decidió realizar una nueva validación del Perfil Referencial basada en una metodología diferente que empleó la participación anónima de expertos independientes de cada campo de conocimiento, distantes entre sí para evitar los sesgos provenientes de los grupos académicos a partir de los liderazgos, intereses personales, presiones de grupo, etcétera.

En cuanto a la ausencia de datos de confiabilidad y error de medida en cada una de las secciones del examen, se decidió realizar un estudio con datos de dos versiones utilizadas en el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México mediante un modelo matemático recomendado en el *Manual Técnico* del CENEVAL. De acuerdo con los resultados de este estudio, las secciones de conocimientos requieren incrementar su número de reactivos mientras que las de habilidades requieren reducirlos porque aparecen sobradas.⁴⁶

Como resultado de los análisis anteriores se modifica nuevamente la estructura del examen y cambia la relación entre las secciones de conocimientos y de habilidades a favor de éstos.

Respecto a los otros ajustes que habíamos mencionado, dos son los más importantes: los reactivos de Civismo se ajustan debido a los cambios curriculares, ya que pasa de ser una materia de carácter fundamentalmente informativa a una formativa, y segundo, se incluye un módulo optativo de Inglés con 16 reactivos

⁴⁵ *Ibid.*, p. 77.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 77-78.

que permiten establecer un diagnóstico de esta área de formación para las instituciones que así lo deseen.⁴⁷

Las continuas evaluaciones, tanto externas como internas, la permanente especificación de los criterios y todos los ajustes mencionados suponen una fuerte preocupación por la calidad de este examen, por lo menos a nivel técnico, porque, como mencionamos, subsisten problemas a nivel conceptual, en particular el de los propósitos, el famoso carácter híbrido del examen que constituye el centro del estira y afloja entre el área de las habilidades y la de conocimientos.

Por otro lado, en cuanto al tipo de reactivos, este examen se compone exclusivamente de preguntas de opción múltiple, no incluye tampoco ningún otro tipo de novedades.⁴⁸ Aunque presenta preguntas de completamiento, en realidad también son de opción múltiple porque no permiten la construcción de la respuesta por parte del alumno, sino que tiene que elegirla de una ya elaborada. Por ello, el 100% de las preguntas de este examen son de opción múltiple.

4.6. Deficiencias y habilidades lectoras detectadas

Los datos disponibles no nos permiten profundizar en este punto. Los resultados que aparecen son globales o en el mejor de los casos se refieren a la sección de la habilidad verbal en general, pero no específicamente a la comprensión lectora en particular.

No hay datos que indiquen el dominio concreto de los alumnos en la comprensión textual ni los tipos de problemas que presentan en el manejo de esta habilidad. Se encuentran estudios que muestran resultados como los que observamos en el gráfico (Cuadro 4) de la siguiente página. Este trabajo compara los resultados de la habilidad verbal en general, sin especificar la parte de la comprensión lectora, con los resultados de PISA en el área de lectura. Los datos que presenta son muy generales y únicamente contrasta los resultados alcanzados por las entidades federativas, pretende demostrar que “existe un alto

⁴⁷ *Ibid.*, p. 80.

⁴⁸ CENEVAL, *Cómo prepararse para...*, p. 11.

grado de confiabilidad en los dos instrumentos, pues a pesar de que fueron diseñados con propósitos diferentes arrojan resultados similares.”⁴⁹

A pesar de lo anterior se puede apreciar que las semejanzas no son absolutas: Colima, por ejemplo, aparece en primer lugar en el examen de PISA, pero tercero en el EXANI-I; el Distrito Federal, a la inversa, es primero en el EXANI-I, pero segundo en PISA; Chihuahua tiene todavía más diferencias, es segundo en el EXANI-I y sexto en PISA; y Aguascalientes que es tercero en PISA, es décimo en el EXANI-I. Así que las correspondencias no son tan exactas. Sólo el último lugar coincide en ambos estudios: Tabasco.

COMPETENCIA DE LECTURA	
PISA LECTURA	EXANI-I HABILIDAD VERBAL
Colima	Distrito Federal
Distrito Federal	Chihuahua
Aguascalientes	Colima
Querétaro	Estado de México
Tamaulipas	Media total de examinados
Chihuahua	Campeche
Morelos	Morelos
Quintana Roo	Baja California
Estado de México	Quintana Roo
Promedio nacional	Aguascalientes
Campeche	Tamaulipas
Baja California	Querétaro
Tabasco	Tabasco

CUADRO 4. COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE PISA Y EXANI-I, (Tomado de Eduardo Hernández Ruiz, “PISA y EXANI-I...”, p. 10).

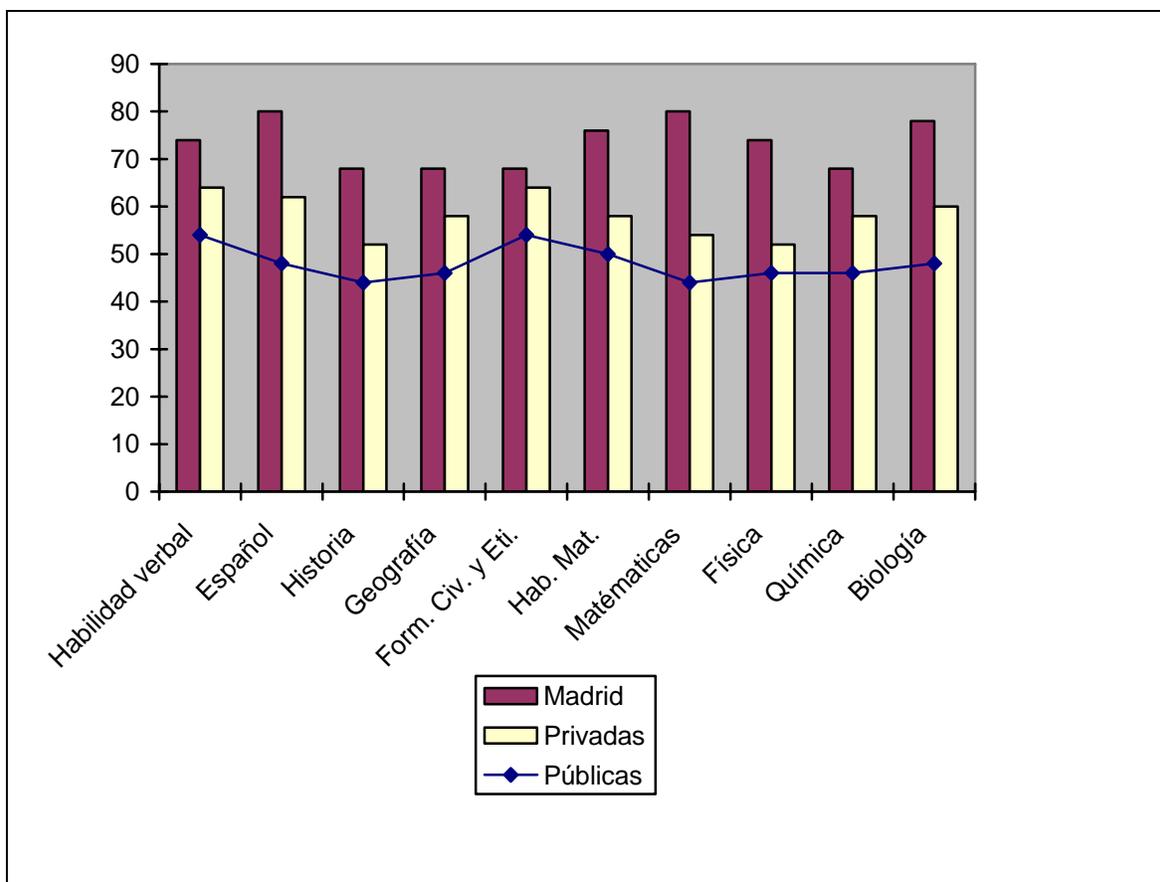
⁴⁹ Eduardo Hernández Ruiz, “PISA y EXANI-I: instrumentos diferentes arrojan resultados similares”, p. 10.

De todos modos, estos datos no nos permiten reflexionar más sobre el manejo de la comprensión lectora de los participantes del examen ni sobre los problemas específicos que presentan, a lo sumo nos permiten apreciar las diferencias por estados, que comentaremos en el siguiente apartado, y que se relacionan con los niveles de pobreza y con la desigualdad del sistema educativo nacional.

Además de estos estudios que comparan los resultados por estados, existen otros que los comparan por sistemas escolares: públicos y privados. Uno de estos análisis⁵⁰ contrasta los puntajes que obtuvieron los estudiantes del Colegio Madrid, los alumnos de las restantes escuelas particulares y los estudiantes de escuelas públicas: presentan los resultados de cada uno de estos tres sectores en cada una de las áreas del examen. La siguiente gráfica⁵¹ concentra los resultados alcanzados y ordena a los participantes de acuerdo con su desempeño en cada una de las áreas de la prueba.

⁵⁰ Tomás Garza, “Resultados de la secundaria: un estudio de caso”, p. 1.

⁵¹ *Ibid.*, p. 4.



GRÁFICA 1. DESEMPEÑO PROMEDIO POR TEMA DE LOS TRES GRUPOS EN EL EXANI-I

Se advierte claramente que el último lugar en cada una de las secciones de la prueba lo ocupan los alumnos egresados de las secundarias públicas, el segundo lugar los de las escuelas particulares y el primero, el Colegio Madrid. En el área de habilidad verbal la diferencia entre las escuelas públicas y el Colegio Madrid es de más de 20 puntos, no sabemos si esta diferencia se dé a nivel de la comprensión lectora porque estos datos, como dijimos, no se revisan en este examen, pero lo cierto es que la diferencia es significativa, los alumnos de esta escuela privada superan ampliamente en el manejo verbal a los alumnos de las escuelas públicas, lo cual pone a estos últimos en condiciones de franca desventaja frente a las oportunidades y necesidades de aprendizaje de los siguientes ciclos escolares. No es, sin embargo, la diferencia más grande entre ambas muestras. La brecha más amplia, por no decir enorme, se da en matemáticas: en esta área la distancia entre un alumno egresado de una secundaria pública y uno de este Colegio es de casi 40 puntos.

Este tipo de trabajos tampoco aporta elementos para profundizar sobre la comprensión lectora de los sustentantes de este examen sino sobre dos de las características más importantes de nuestro sistema educativo: la calidad y la equidad.

Aunque este punto lo comentaremos más ampliamente en el siguiente apartado, la mayoría de los análisis realizados sobre los resultados del EXANI-I se refieren a estas categorías y a las razones por las cuales se observan estas tendencias. En un interesante estudio⁵² que relaciona los puntajes obtenidos con variables escolares y extraescolares se destacan algunas inferencias importantes:

- A mayor escolaridad de los padres, principalmente del padre, se obtienen mejores calificaciones. Los hijos de profesionistas obtienen las mejores calificaciones.
- El ingreso familiar es el segundo factor más importante. Los hijos con familias de más altos ingresos obtienen mejores calificaciones.
- La familia pequeña vive mejor: “la calificación decrece en la medida en que aumenta el número de cohabitantes...”⁵³
- Los egresados de escuelas particulares obtienen mejores resultados que los de escuelas públicas.

Estos trabajos son importantes porque confirman con datos empíricos y con muestras suficientemente amplias las sospechas que la mayoría de los educadores mantienen: que las variables económicas y sociales son fundamentales y que la escuela en México no reduce las diferencias sino que las incrementa, sin embargo, lo que también tenemos que concluir es que el EXANI-I desaprovecha la oportunidad de conocer más sobre el grave problema de la lectura en nuestro país, incluye esta dimensión fundamental de la educación en una forma tan marginal que ni en los resultados podemos averiguar más sobre el comportamiento de los millones de sustentantes en esta habilidad. Este apartado

⁵² Felipe Tirado Segura, “Perfiles del EXANI-I”, pp. 105-111.

⁵³ *Ibid.*, p. 111.

es consistente con la pobre presencia que anotamos en las etapas anteriores: la lectura mantiene en este punto una escasa participación; pocas alusiones a la lectura se hacen en relación con el desempeño de los sustentantes: obtienen mejores calificaciones quienes leen de seis a siete horas semanalmente y obtienen las peores calificaciones quienes reportan no haber leído ni un libro al año.⁵⁴

4.7. Consideraciones finales

El EXANI-I desperdicia la oportunidad de indagar el nivel de habilidad lectora de los millones de egresados de la secundaria que pasan por él debido al reducido espacio que le conceden al interior de la prueba, el 5% del total de los reactivos, y a la consecuente subestimación que parecen tener de esta habilidad en la formación de los estudiantes. Aunque pudiera pensarse que la sección de la Habilidad verbal subsana esta deficiencia porque se ocupa del manejo de operaciones verbales muy similares, consideramos que esto no es así por dos razones: primero, como vimos las secciones de las habilidades, tanto verbal como matemática, tienen también un peso limitado y, segundo, la comprensión lectora incluye operaciones que no se encuentran en los razonamientos que solicita la sección de Habilidad verbal, principalmente las operaciones de búsqueda y selección de información, el establecimiento de relaciones entre ideas, contrastes y asociaciones, la construcción de una estructura jerárquica del texto y todas las actividades que tienen que ver con el nivel de lectura crítica en las que el sujeto valora las ideas del texto, sopesa los argumentos, encuentra las inconsistencias del autor y plantea perspectivas personales en torno a las propuestas del escritor.⁵⁵ La sección de Habilidad verbal no cubre todas las operaciones y procedimientos que emplea un sujeto en la lectura, esta actividad involucra un conjunto de procedimientos de diverso orden que sólo pueden contemplarse y valorarse en su ejercicio mismo. El EXANI-I subestima todos estos procesos de

⁵⁴ *Ibid.*, p. 120.

⁵⁵ *Vid. supra*, pp. 65-69.

orden superior que conlleva la lectura y desaprovecha la oportunidad de conocer el manejo que tienen de ellos los egresados de secundaria de este país que acceden a este examen.

En cada uno de los elementos que hemos revisado apreciamos la escasa presencia de la comprensión lectora: número de reactivos, diversidad textual y en los resultados específicos. En este punto, el desglose de los resultados impide conocer más detalles de las aptitudes lectoras de los estudiantes y también sobre sus limitaciones, no nos dicen dónde fallan y cuáles son sus aciertos. Como habíamos dicho, la mayoría de los resultados se refieren a la sección de la habilidad verbal en general pero no especifican los resultados de la comprensión lectora en particular, lo cual nos habla una vez más de la escasa importancia que le conceden, y a la interrelación con otras variables de tipo escolar y extraescolar.

Aunque no es materia de trabajo de este apartado si es importante mencionar estos datos por la perspectiva que brindan y porque son una aportación importante de esta prueba. Habíamos anotado ya algunas correlaciones importantes de las calificaciones obtenidas: los mejores puntajes se asocian con la escolaridad de los padres, los ingresos familiares, el número de hermanos y la escuela de procedencia. Otros datos⁵⁶ también relevantes que completan los anteriores son los siguientes:

- En cuanto al tipo de escuela, las privadas, técnicas y generales, ocupan los primeros lugares, después las públicas, técnicas y generales, y en los últimos lugares las telesecundarias y las secundarias para trabajadores.
- Con relación a los estados, Guerrero y Tabasco ocupan sistemáticamente las últimas posiciones.

Estos datos confirman nuevamente que los mejores y peores puntajes se asocian con las buenas y malas condiciones socioeconómicas, respectivamente. La línea de la pobreza y la marginación delinea los malos resultados, anticipa los

⁵⁶ Andrés Sandoval Hernández y Carlos Muñoz Izquierdo, “Equidad y eficacia en la distribución de oportunidades de acceder a la educación media”, pp. 216-218.

pronósticos pesimistas. El grupo de alto riesgo lo componen estudiantes que tienen las características más adversas: padres con baja escolaridad, que se dedican al campo o a la pesca, tienen bajas expectativas de que sus hijos estudien y padres jóvenes, cuentan con bajos ingresos, dieta pobre y hacinamiento en la vivienda.⁵⁷

La conclusión es todavía más dramática: la diferencia entre los grupos que obtienen los mejores resultados y los peores resultados tiende a ensancharse: “los más bajos promedios tienden a perder puntos de manera constante en las aplicaciones más recientes...”⁵⁸; “En promedio, los grupos con condiciones favorables aumentaron su calificación en 1.1%; en cambio, los grupos desfavorecidos disminuyeron en 1.8%: la distancia entre estos grupos se ha abierto en 2.9 puntos porcentuales.”⁵⁹

El panorama que ofrecen estos resultados es contundente, nos permiten mirar de manera crítica las cuentas alegres que los encargados de la educación ofrecen en sus discursos e informes. Pese a que estos resultados se refieren a los puntajes globales y no exclusivamente a la parte de comprensión lectora es lógico suponer que deben guardar una estrecha relación con ella. Una magnífica aportación de este examen sería confirmar esta hipótesis con datos concretos, lamentablemente, como hemos argumentado a lo largo de este apartado, este examen se desentiende de esta preocupación y no inscribe a la comprensión de lectura y su conocimiento dentro de sus prioridades.

⁵⁷ F. Tirado Segura, *op. cit.*, p. 123.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 131.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 134.

EXAMEN DE COMPRENSIÓN LECTORA
DE LA OCDE: PISA 2000

5

- 5.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES
- 5.2. IMPORTANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA AL INTERIOR
DEL EXAMEN
- 5.3. DIVERSIDAD TEXTUAL
- 5.4. NIVEL DE LOS REACTIVOS
- 5.5. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS
- 5.6. DEFICIENCIAS Y HABILIDADES LECTORAS DETECTADAS
- 5.7. CONSIDERACIONES FINALES

lo que un lector obtiene de los textos es la “respuesta” a lo que ha aprendido a buscar en ellos, siendo las preguntas que se formula dependientes de sus conocimientos previos y de sus objetivos de lectura.

Paula Carlino

1.1. Características generales

La OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, evaluó en el año 2000 a más de 250 mil estudiantes de 32 países (28 pertenecientes a esta organización) en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias mediante el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment.¹

PISA 2000 abarcó las tres áreas enunciadas pero se concentró en la lectura y, como veremos en el siguiente punto, se concentrará después en cada una de las restantes áreas en los siguientes exámenes, 2003 y 2006.

Para que los resultados fueran comparables internacionalmente, PISA aplicó el estudio a jóvenes que tenían una edad de entre 15 años y tres meses y 16 años y dos meses y estuvieran inscritos en una institución educativa sin importar el grado o el tipo de institución. Además, el estudio pretendía no sólo medir los conocimientos de dichos jóvenes sino su capacidad para aplicarlos a la

¹ OCDE, *Conocimientos y aptitudes para la vida*, p. 17.

vida real.² No es un estudio de evaluación curricular que pretenda conocer el grado de aprovechamiento escolar en esas materias, “sino que busca evaluar hasta qué punto los jóvenes pueden usar las habilidades y conocimientos adquiridos para enfrentarse a los retos de la vida adulta.”³

Para lograr lo anterior PISA define la aptitud para la lectura como la capacidad para comprender, reflexionar y usar textos escritos, con el fin de lograr metas personales, desarrollar el conocimiento o el potencial individual, y participar eficazmente en la sociedad.⁴

De acuerdo con PISA esta concepción va más allá de la decodificación o de la comprensión literal de un texto e implica, por un lado, comprender el mensaje, reflexionar sobre él y, por el otro, saber utilizar la información escrita para alcanzar metas tanto a nivel individual como social.⁵ Este acento en la utilización de la información que se adquiere mediante la lectura parece ser el elemento novedoso dentro de las concepciones tradicionales de la comprensión lectora. Para esta perspectiva el lector no sólo debe saber leer un texto, extraer lo más importante, construir el significado, etc., sino que además debe tener la capacidad de utilizar o emplear dicha información. El concepto de uso adquiere aquí una importancia especial, y representa una dificultad adicional porque exige transferir un conocimiento a otro contexto y emplearlo adecuadamente en esta nueva situación.

Buena parte de los reactivos de PISA para evaluar la aptitud para la lectura, como veremos más adelante, se enfocan en este aspecto, simulan los tipos de tareas con las que los estudiantes se enfrentarán en la vida real.⁶ Por ello, Farfán Mejía considera que se evalúa la capacidad de leer funcionalmente, es decir, la capacidad del alumno para usar la lectura en tareas de la vida cotidiana.⁷

² *Ibid.*, pp. 17-19.

³ Ramón Pajares Box, “Características del estudio de PISA 2000”, p. 7.

⁴ OCDE, *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000*, p. 19.

⁵ OCDE, *Conocimientos y aptitudes...*, p. 22.

⁶ OCDE, *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000*, p. 27.

⁷ Enrique Farfán Mejía, “PISA 2000: Los resultados en lectura”, s/p.

1.2. Importancia de la comprensión lectora al interior del examen

PISA 2000 evaluó a los alumnos en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. En este examen el peso principal lo tuvo la lectura, por lo cual el tiempo destinado a ella fue el de las dos terceras partes; en el 2003 el acento recayó en matemáticas y en el 2006 en ciencias.⁸

Esta perspectiva implica una valoración exactamente igual para cada una de las tres áreas que constituyen el examen, tan importante es para PISA saber matemáticas o ciencias como saber leer bien. Se reconoce así la enorme necesidad de preparar adecuadamente a los alumnos en la comprensión de los textos escritos tanto para su futura vida académica como para su incorporación al mercado de trabajo.

Además de lo anterior, PISA 2000 incluye señalamientos teóricos interesantes sobre la importancia de la comprensión lectora. En particular señala el alto valor predictivo de la lectura en la formación de los alumnos, es decir, plantea que la lectura, más que cualquier otro indicador, puede decirnos con mayor grado de confiabilidad cuál será el futuro probable de los alumnos. Concretamente plantean que “los niveles de aptitud para la lectura pueden contribuir a predecir qué tanto éxito tendrán las personas en el mercado de trabajo, *sobre y además* de lo que se puede predecir a partir únicamente de su calificación educativa.”⁹ En otras palabras, la comprensión para la lectura que posea una persona puede decirnos con mayor grado de certeza cuáles serán sus posibilidades de éxito en las actividades en que se desempeñe o en las que desee incursionar.

En un contexto nacional como el nuestro en el que se escatima la importancia de la lectura no sólo entre la opinión pública o en sectores sociales ajenos a la cultura, sino dentro del propio ámbito educativo, en donde se le ubica como una materia de menor valía y se desconocen las implicaciones que su alto o bajo dominio tienen en todos los demás aprendizajes del estudiante, son destacables estos planteamientos y pueden ayudarnos a reconsiderar el lugar que

⁸ OCDE, *Conocimientos y aptitudes...*, p. 17.

⁹ *Ibid.*, p. 21.

tradicionalmente se le concede en la educación de los alumnos. No le vendría mal a nuestro país y a nuestro sistema educativo apropiarnos de esta concepción que maneja PISA y otorgarle a la lectura un papel tan relevante como el que se le concede a las matemáticas o a las ciencias.

1.3. Diversidad textual

PISA incluye una enorme variedad de textos. Primeramente realiza una distinción entre textos continuos y discontinuos. Los textos continuos son aquellos compuestos de enunciados, organizados en párrafos que a su vez son parte de estructuras mayores como secciones, capítulos o libros. Dentro de los textos continuos se incluyen los siguientes tipos: descripción, narración, exposición, argumentación e instructivos.¹⁰ Además, en la versión en inglés añaden dos tipos más: la bitácora y el hipertexto. Definen a la primera como un texto diseñado para estandarizar y conservar información y al hipertexto como a un conjunto de textos interrelacionados que pueden ser leídos de diferentes formas.¹¹

Los textos discontinuos son un conjunto de textos muy variados en los que la información se organiza en estructuras diferentes al párrafo o donde se presenta mediante una combinación de medios gráficos y verbales. En este tipo de textos se incluyen los siguientes:¹²

1. *Formatos*. Son textos en los que el lector responde a preguntas específicas. Pueden ser declaraciones de impuestos, formas migratorias, solicitudes de visa, etcétera.
2. *Notificaciones y anuncios*. Documentos diseñados para persuadir al lector de que compre, asista o haga algo. Ejemplos de estos textos son anuncios, citatorios, advertencias y notificaciones.
3. *Gráficas y esquemas*. Son representaciones iconográficas de datos que presentan información numérica y tabular.

¹⁰ OCDE, *Muestra de reactivos...*, p. 30.

¹¹ OCDE, *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, reading, science and problem ...*, pp. 109-110.

¹² OCDE, *Muestra de reactivos...*, pp. 30-31.

4. *Diagramas*. Son complementos de descripciones técnicas que ilustran las partes de un aparato o cómo armarlo.
5. *Cuadros y matrices*. Textos en los que la información se ordena mediante renglones y columnas tales como los horarios, hojas de cálculo, formatos de pedidos e índices.
6. *Mapas*. Son textos que indican las relaciones geográficas entre diferentes puntos.

La inclusión de esta enorme variedad de textos responde a la concepción de PISA de que la aptitud para la lectura implica que los alumnos puedan enfrentarse a cualquier texto que la vida cotidiana les presente y sepan aprovecharlos para mejorar sus condiciones personales, laborales o sociales. Cabe preguntarse si nuestro sistema educativo prepara a sus estudiantes para enfrentarse a toda esta variedad de textos escritos.

En cuanto a los textos continuos la situación no es muy grave. Los tipos de textos que evalúa PISA son básicamente los que teóricamente se trabajan en la escuela. El único al que no se le considera mayormente es al instructivo, pero los demás, la descripción, exposición, narración y argumentación, por lo menos formalmente, son objeto de estudio cotidiano en el salón de clases y desde los niveles básicos.

No sucede lo mismo con los textos discontinuos. Éstos no son objeto de una enseñanza formal por parte de la escuela; están presentes en los libros de texto y en los materiales escolares, pero no se les dedica una instrucción formal en la que se les enseñe a los alumnos cómo analizarlos y entenderlos. O se les ignora, como los diagramas de aparatos domésticos, los cuales no se incluyen como el contenido de ninguna materia o grado, o se les considera demasiado obvios y sencillos como para que sean objeto de una enseñanza específica, como los formatos o los mapas.

Ante esta situación, es lógico pensar que nuestros jóvenes debieron tener serios problemas para enfrentar este tipo de textos. Primero, porque los ha de haber sorprendido el hecho de que fueran considerados objeto de análisis y

segundo, porque no contaban con las herramientas ni la formación para realizar dicho análisis y lograr una comprensión satisfactoria de los mismos.

La idea es incluir la mayor cantidad de textos posibles porque los alumnos probablemente se enfrentarán con ellos en su vida cotidiana. La proporción de los textos que se incluyen en el examen se muestra en el siguiente cuadro:

FORMATO DEL TEXTO	PORCENTAJE EN LA EVALUACIÓN
Narración	13
Exposición	22
Descripción	13
Argumentación/Persuasión	13
Instructivo	5
Total de textos Continuos	66
Gráficas y Esquemas	11
Cuadros	11
Diagramas	3
Mapas	3
Formatos	3
Anuncios	2
Total de textos discontinuos	33

CUADRO 1. TIPO DE TEXTOS (Tomado de OCDE, *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000*, p. 31).

Como se observa las dos terceras partes de los textos son continuos y una tercera parte son discontinuos. De los primeros el que predomina es el texto expositivo, después los descriptivos, narrativos y argumentativos con una presencia similar y al final los instructivos con un menor peso. De los discontinuos, gráficas, esquemas y cuadros son los que ocupan la mayor importancia y los demás tienen una presencia más discreta.

En el caso de los textos continuos la mayor frecuencia de los textos expositivos se justifica por la importancia que tienen en el medio escolar, ya que los alumnos leen primordialmente este tipo de textos en casi todas las áreas.

La inclusión de los textos discontinuos es también una novedad interesante y su menor presencia con respecto a los textos continuos es igualmente una decisión adecuada a su importancia en el sistema escolar y al manejo que de ellos tienen los estudiantes.

Además de esta diversidad, PISA incluye como una variable más el contexto de lectura. Éste no es el lugar donde se le realiza sino que es una clasificación que se basa en el propósito del autor, la interrelación con otras personas explícita o implícitamente asociadas con el texto y el contenido general. De acuerdo con lo anterior existen cuatro diferentes contextos de uso de los materiales de lectura: personal, público, laboral y escolar.¹³

Los textos de uso personal satisfacen intereses individuales, prácticas, intelectuales o de contacto con otras personas, e incluyen cartas, textos informativos, biografías, etc.

Los textos de carácter público incluyen documentos de uso oficial tales como información acerca de eventos públicos y establecen contactos más o menos anónimos con otras personas.

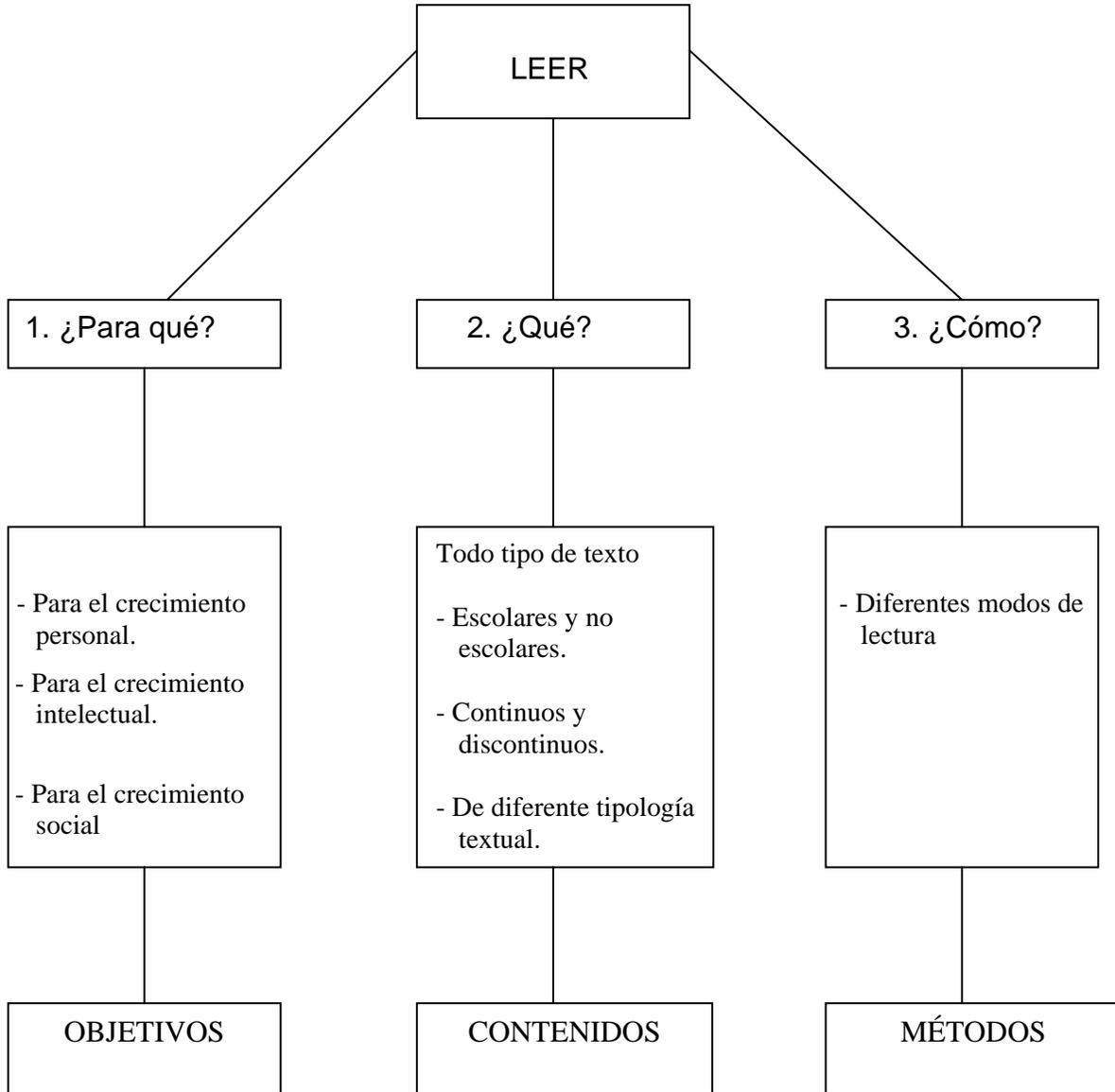
Los textos para el trabajo no son todavía un tipo de textos comunes para los jóvenes de esta edad, sin embargo PISA supone que es importante evaluar qué tanto conocen de este tipo de texto dado que en un par de años muchos de ellos, más del 50%, se encontrarán formando parte de la fuerza de trabajo. Los textos típicos que se incluyen aquí son los de “leer para hacer”, en los que se les solicita que con base en la lectura realicen una tarea.

Los textos escolares son normalmente materiales elegidos por un maestro, especialmente diseñados para la escuela y cuyo propósito de lectura es aprender.

Lo que hemos expuesto hasta el momento ilustra la enorme cantidad de aspectos que la evaluación propuesta por PISA toma en cuenta: los tipos de textos y los contextos de uso. En otras palabras, esta concepción incluye el qué, el cómo

¹³ OCDE, *The PISA 2003 Assessment Framework...*, pp. 118-119.

y el para qué de la lectura.¹⁴ Un esquema que representa estos elementos quedaría de la siguiente manera:



ESQUEMA 1. TRES DIMENSIONES DE LA LECTURA (Tomado de Ángel Sanz Moreno, "Algunas reflexiones sobre la evaluación de la lectura...", p. 26).

De acuerdo con el esquema se lee para alcanzar las metas personales, lograr el desarrollo del potencial individual y apoyar la participación social. Estos

¹⁴ Ángel Sanz Moreno, "Algunas reflexiones sobre la evaluación de la lectura en el proyecto PISA", p. 25.

tres rubros cubren las diferentes dimensiones de una persona y su combinación promueve una visión integral del ser humano.

Para Sanz Moreno¹⁵ crecer personalmente trasciende las funciones pragmáticas y funcionales de la lectura e incluye el descubrimiento de los valores éticos y estéticos de una obra, además de que permite enriquecer nuestra experiencia personal de forma vicaria al ponernos en contacto con diferentes mundos personales, otras culturas y diversos tiempos y espacios.

En el aspecto intelectual la lectura es el instrumento privilegiado del aprendizaje, el que nos permite conocer y ampliar nuestros conocimientos en forma autónoma y personal.

En el último aspecto leer nos permite crecer socialmente porque nos ayuda a comprender mejor a la sociedad en la que vivimos y nos permite conocer mejor nuestros derechos y nuestras obligaciones.

Respecto al punto de qué leer, en PISA, como habíamos dicho, se incluye la lectura de todo tipo de textos, académicos y no académicos, continuos y discontinuos, todos los materiales escritos con los cuales el sujeto interactuará a lo largo de su vida.

1.4. Nivel de los reactivos

Para evaluar el nivel de comprensión que logran los estudiantes en cada uno de estos textos, PISA utilizó un sistema compuesto por tres escalas con cinco niveles de dominio cada una. La primera escala se denomina “obtención de información”; la segunda, “interpretación de textos”; y la tercera, “reflexión y evaluación”. La primera escala muestra la capacidad de los estudiantes para localizar información en un texto, la segunda indica la capacidad del sujeto para construir significados y hacer inferencias y la tercera evalúa la habilidad del alumno para relacionar el texto con sus conocimientos, ideas y experiencias.¹⁶ Nos permitimos incluir la tabla para ofrecer una visión más clara de esta perspectiva de evaluación.

¹⁵ *Ibid*, pp. 27-28.

¹⁶ OCDE, *Conocimientos y aptitudes...*, p. 36.

	Obtención de información	Interpretación de textos	Reflexión y evaluación
5	Ubicar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada profundamente, alguna de la cual puede encontrarse fuera del cuerpo principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para el reactivo. Tratar con información competitiva altamente plausible o extensa.	Puede ser interpretar el significado de lenguaje con sutilezas o demostrar una comprensión total y detallada de un texto.	Evaluar críticamente o establecer hipótesis, apoyándose en conocimiento especializado. Tratar con conceptos contrarios a las expectativas y apoyarse en un profundo entendimiento de textos largos y complicados.
4	Ubicar y posiblemente ordenar secuencialmente o combinar múltiples fragmentos de información anidada, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma no son similares. Inferir qué información proporcionada por el texto es relevante para el reactivo.	Emplear un alto nivel de inferencia basado en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto con el que no se está familiarizado e interpretar el significado de una sección del texto tomando en cuenta el texto en su conjunto. Tratar con ambigüedades, ideas contrarias a lo esperado e ideas expuestas en enunciados negativos.	Emplear conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. Mostrar una comprensión precisa de textos largos o complicados.
3	Ubicar y, en algunos casos, reconocer la relación entre fragmentos de información, cada uno de los cuales puede requerir cumplir con criterios múltiples. Tratar con la información competitiva prominente.	Integrar varias partes de un texto con el fin de identificar una idea central, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo varios criterios en cuenta. Tratar con información competitiva.	Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimientos familiares cotidianos o recurrir a conocimientos menos comunes.
2	Ubicar uno o más fragmentos de información, cada uno de los cuales puede ser requerido para cumplir criterios múltiples. Tratar con información prominentemente competitiva.	Identificar la idea central de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar categorías simples o interpretar significados dentro de una parte limitada del texto cuando la información no está resaltada y se requieran inferencias de bajo nivel.	Realizar comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, o explicar una característica del texto recurriendo a la experiencia y actitudes personales.
1	Tomar en cuenta un solo criterio para ubicar uno o más fragmentos independientes de información expresada explícitamente.	Reconocer el tema central o el propósito de un autor en un texto acerca de un tema familiar, cuando la información requerida en el texto es prominente.	Realizar una conexión simple entre la información en el texto y el conocimiento común y cotidiano.

CUADRO 2. ESCALAS Y NIVELES DE DOMINIO (Tomado de: OCDE, *Conocimientos y aptitudes para la vida*, p. 38).

En la primera escala se inicia por localizar información explícita con base en un solo criterio y se va complicando la tarea a medida que se añaden más criterios, se localizan más fragmentos y se trabaja con información encubierta. Las variables que complican las tareas son: el número de fragmentos de información que es necesario localizar, la cantidad de criterios establecidos para seleccionar la información, el carácter explícito o encubierto de la información y la complejidad del texto.

En la escala de “interpretación de textos” los niveles más sencillos exigen identificar la idea central del texto o el propósito del autor en una temática familiar y donde la información principal se presenta en forma explícita. Los niveles más complejos requieren que el sujeto establezca interrelaciones entre diferentes fragmentos de información. Las variables que aumentan la complejidad de los reactivos tienen que ver con qué tan explícita y prominente se encuentra la información, la extensión y la complejidad del texto y la familiaridad del contenido.¹⁷

En la última escala, reflexión y evaluación, los niveles más sencillos exigen conectar partes del texto con el conocimiento cotidiano en forma simple y los más complejos solicitan progresivamente una evaluación del texto con base en el conocimiento de los sujetos. El último nivel demanda una evaluación crítica del texto que presenta ideas contrarias a las expectativas comunes.

Además de lo anterior es importante resaltar que esta propuesta toma en cuenta tanto el contenido como la forma del texto y al lector, a sus conocimientos y experiencias y a la forma en que puede relacionar estos conocimientos con la información proporcionada por el texto.

Las tres escalas compaginan muy bien con lo que expusimos en el segundo capítulo sobre los niveles de lectura, ahí mencionábamos tres grandes niveles de lectura: literal, inferencial y crítico.¹⁸ Las escalas de PISA se refieren a estos tres tipos de lectura, pero presentan un avance adicional: en cada nivel de lectura señalan cinco subniveles. Es una aportación que matiza y enriquece la

¹⁷ *Ibid.*, p. 38.

¹⁸ *Vid. supra*, pp. 52-69.

comprensión sobre los diferentes dominios de la lectura y la forma en que podemos identificarlos. Por ejemplo, nosotros hablamos de lectura literal y dijimos que ésta permite ubicar o encontrar ideas o datos del texto, mientras que en PISA esta lectura se descompone en cinco niveles de complejidad que van desde uno muy elemental, captar un fragmento de información explícita del escrito, hasta uno muy complejo, ubicar distintos fragmentos y no sólo dentro del cuerpo principal del material. El avance de la propuesta de PISA es evidente, incluye más elementos, interrelaciones, etc. Lo mismo podemos decir de las otras dos escalas. Por ejemplo, en la tercera, la evaluación del texto se complejiza en cada uno de los cinco niveles porque exige mayores conocimientos por parte del estudiante en cada uno de ellos: en el primer nivel sólo piden un conocimiento de sentido común, mientras que en el quinto nivel se requiere una evaluación que esté sustentada en un conocimiento especializado. En la lectura crítica, que es el tipo de lectura que se relaciona con esta escala, aunque planteamos una visión bastante completa de ésta¹⁹, no llegamos a establecer los finos niveles que pudieran parecerse a una jerarquización al interior de la misma, cosa que sí hace PISA y que constituye una de sus aportaciones más fructíferas. En suma, podemos decir no sólo que concordamos con la propuesta de PISA sino que reconocemos que aporta elementos que enriquecen nuestra propia conceptualización porque nos permite distinguir niveles más sutiles en el dominio de la lectura.

Además, la gradación que se observa en cada una de las tres escalas del primer al quinto nivel también refleja una progresión bien cuidada y coherente: en cada nivel se agrega algún elemento para aumentar la complejidad, pero sin dar grandes saltos entre el nivel anterior y el siguiente. Por ejemplo, en la Primera Escala el primer nivel requiere encontrar información utilizando un solo criterio, en el segundo empleando varios criterios y en el tercero reconocer la relación entre diferentes fragmentos de información, con lo cual se requiere emplear las operaciones de los dos primeros niveles y añadir la operación propia del tercero. Y lo mismo se puede decir de las otras dos escalas. Del siguiente texto continuo:

¹⁹*Vid. supra*, pp. 65-69.

Armas científicas de la policía

Se ha cometido un asesinato, pero el sospechoso niega todo. Afirma que no conoce a la víctima. Asimismo, dice que nunca la conoció, nunca se le acercó, nunca la tocó... La policía y el juez están convencidos de que miente. Pero ¿cómo probarlo?

En la escena del crimen, los investigadores han reunido todos los fragmentos de evidencia imaginables: fibras de telas, huellas digitales, colillas de cigarro... Los pocos cabellos encontrados en el saco de la víctima son rojos y, extrañamente, se parecen a los del sospechoso. Si pudiera probarse que los cabellos son en efecto del sospechoso, sería la evidencia de que, en efecto, se había encontrado con la víctima.

Cada individuo es único

Los especialistas se ponen a trabajar. Examinan algunas células de la raíz de estos cabellos y algunas otras de las células sanguíneas del sospechoso. En el núcleo de cada

célula de nuestros cuerpos se encuentra el ADN. ¿Qué es el ADN? Es como un collar hecho de dos hilos torcidos de perlas. Imagine que estas perlas son de cuatro distintos colores y que miles de perlas de colores (que componen un gen) están ensartadas en un orden muy específico. En cada individuo, este orden es exactamente el mismo en todas las células del cuerpo: los de las raíces del cabello al igual que las del dedo gordo del pie, las del hígado o las del estómago o las de la sangre. Pero el orden de las perlas varía de una persona a otra. Dado el número de perlas ensartado de esta manera, existe muy poca probabilidad de que dos personas tengan el mismo ADN, con la excepción de los gemelos idénticos. Al ser único para cada persona, el ADN es entonces un tipo de credencial de identidad genético. Los genetistas son entonces capaces de comparar la credencial de identidad genética del sospechoso (determinada a partir de su sangre) con la de la persona de cabello rojo. Si la credencial genética es igual, sabrán que el sospechoso en efecto se acercó a la víctima que había declarado no conocer.

Tan sólo un fragmento de evidencia

Cada vez más a menudo, en casos de agresión sexual, asesinato, robo u otros crímenes, la policía manda realizar análisis genéticos. ¿Por qué? Para tratar de encontrar evidencia de contacto entre dos personas, dos objetos o una persona y un objeto. La demostración de dicho contacto es frecuentemente muy útil para la investigación, pero no necesariamente proporciona pruebas de un crimen, sino que es tan sólo un fragmento de evidencia entre muchos otros.

Estamos hechos de miles de millones de células

Cada ente viviente está hecho de una gran cantidad de células. Una célula es de hecho algo muy pequeño. También se puede decir que es microscópica porque sólo puede ser vista utilizando un microscopio que la agranda muchas veces. Cada célula tiene una membrana exterior en la cual se encuentra el ADN.

Genético ¿qué?

El ADN está hecho de una cierta cantidad de genes, cada uno de los cuales consiste de miles de "perlas". Juntos, estos genes forman la credencial de identificación de una persona.

¿Cómo se revela la credencial de identificación genética?

El genetista toma unas pocas células de la base de los cabellos encontrados en la víctima, o de la saliva de una colilla de cigarro. Las pone en un producto que destruye todo lo que rodea al ADN de las células. Luego, hace lo mismo con algunas células de la sangre del sospechoso. De este modo, el ADN pasa por una preparación especial para el análisis. A continuación, se coloca en un gel especial por el cual pasa una corriente eléctrica. Pasadas unas cuantas horas, aparecen tiras similares a las de un código de barras (como los que aparecen en las cosas que compramos) que son visibles a la luz de una lámpara especial. El código de barras del ADN del sospechoso se compara entonces con el de los cabellos encontrados en la víctima.

se pueden elaborar preguntas como las siguientes:²⁰

<p>1. Para explicar la estructura del ADN, el autor habla sobre un collar de perlas. ¿Cómo difieren estos collares de perlas entre una persona y otra?</p> <p>A. Varían en el largo. B. El orden de las perlas es diferente. C. El número de collares es diferente. D. El color de las perlas es diferente.</p>	<p>Escala: <i>Obtención de Información.</i> Nivel: 3⁰ Puntaje: 515 Se requiere localizar información entre datos que compiten.</p>
<p>1. ¿Cuál es el propósito principal del autor?</p> <p>A. Advertir. B. Entretener. C. Informar. D. Convencer.</p>	<p>Escala: <i>Interpretación de textos</i> Nivel: 1⁰ Puntaje: 406 Se requiere identificar el propósito general del autor.</p>
<p>3. ¿Cuál es el propósito del recuadro titulado “¿Cómo se revela la credencial de identificación genética? Sirve para explicar:</p> <p>A. Lo que es el ADN. B. Lo que es un código de barras. C. Cómo se analizan las células para encontrar el patrón de ADN. D. Cómo se puede probar que se ha cometido un crimen.</p>	<p>Escala: <i>Interpretación de textos</i> Nivel: 3⁰ Puntaje: 518 Se requiere reconocer un resumen adecuado de un párrafo explícitamente identificado, mediante la integración de información de varios enunciados y con información que compite.</p>

CUADRO 3. EJEMPLOS DE PREGUNTAS DE UN TEXTO EXPOSITIVO

Las tres preguntas corresponden a las escalas en las que se encuentran. La primera pertenece a la escala de *Obtención de información* porque la respuesta se encuentra explícitamente en el texto, solo hay que localizarla y extraerla. La ubican en el tercer nivel de esta escala porque tienen que descartar otro tipo de información que puede confundirse.

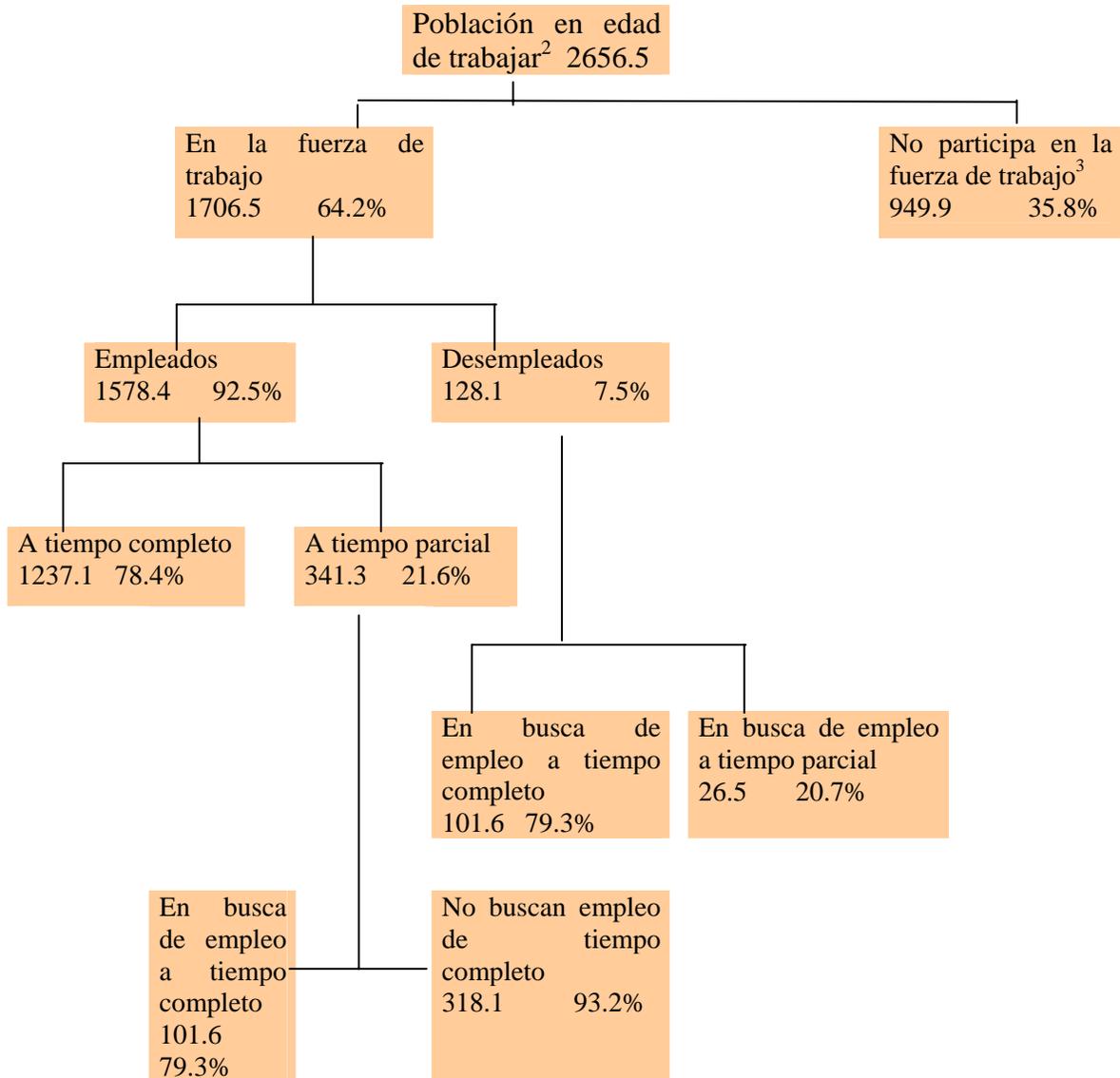
La segunda pregunta también responde a las características de su escala, *Interpretación de textos*, porque la respuesta no se encuentra explícitamente en el texto sino que hay que inferirla, como todas las preguntas de este tipo, pero la ubican en el primer nivel porque es relativamente sencillo deducir qué es lo que pretende el autor de este tipo de textos. La tercera pregunta es de esta misma

²⁰ *Ibid.*, p. 47.

escala, hay que inferir la respuesta, en este caso, saber para qué sirve un fragmento específico del material.

Otro ejemplo puede ser el siguiente texto discontinuo:

Estructura de la fuerza de trabajo para el año terminado el 31 de marzo de 1995
(000s)¹



¹ El número de personas está dado en miles (000s).

² La población en edad de trabajar se define como las personas entre los 15 y los 65 años de edad.

³ Las personas que “no participan en la fuerza de trabajo” son aquellas que no están buscando empleo activamente o que no están disponibles para trabajar.

ESQUEMA 2. EJEMPLO DE TEXTO DISCONTINUO (Tomado de OCDE, *Conocimientos y aptitudes para la vida*, p. 44).

Y las preguntas son de este tipo:²¹

<p>1. ¿Cuántas personas en edad de trabajar no se encontraban en la fuerza de trabajo? (Escribe el número de personas no el porcentaje).</p>	<p>Escala: <i>Obtención de información</i> Nivel: 5⁰ Puntaje: 631</p> <p>Requiere localizar información del diagrama, después de la nota a pie de página y luego combinarla.</p>
<p>2. La información sobre la estructura de la fuerza de trabajo se presenta como un diagrama jerárquico, pero podría haberse presentado de varias otras maneras, tales como una descripción escrita, una gráfica de pastel, una gráfica simple o un cuadro.</p> <p>El diagrama jerárquico se eligió probablemente porque es particularmente útil para mostrar:</p> <p>A. Los cambios en el tiempo. B. El tamaño de la población total de un país. C. Categorías dentro de cada grupo. D. El tamaño de cada grupo.</p>	<p>Escala: <i>Reflexión y evaluación.</i> Nivel: 3⁰ Puntaje: 486</p> <p>Se requiere evaluar las características de este tipo de texto para reconocer las ventajas de utilizarlo.</p>

CUADRO 4. EJEMPLOS DE PREGUNTAS DE UN TEXTO DISCONTINUO

La primera pregunta requiere localizar información por lo que corresponde a la primera escala, pero se ubica en el 5⁰ nivel porque requiere encontrar varios trozos de información y combinarlos para encontrar la respuesta correcta.

La segunda pregunta es un buen ejemplo de la tercera escala: *Reflexión y evaluación*. Pide evaluar las características del texto para determinar qué tan pertinente es su utilización. Es una pregunta que corresponde a la lectura crítica y que ilustra el manejo que hace PISA de este tipo de preguntas.

²¹ *Ibid.*, p. 45.

3. ¿En qué parte del diagrama, si la hay, podría incluirse a las personas registradas en el cuadro de abajo? Muestra tu respuesta poniendo una cruz en el cuadro correcto. El primero ha sido llenado.				
	En la fuerza laboral: empleado	En la fuerza laboral: desempleado	No participa en la fuerza laboral	No incluido en ninguna categoría
Un mesero a tiempo parcial de 35 años	X			
Una mujer de negocios, de 43 años, que trabaja una semana de 60 horas.				
Un estudiante a tiempo completo de 21 años.				
Un hombre, de 28 años, que vendió su tienda recientemente y busca empleo.				
Una mujer, de 55 años, que nunca ha trabajado ni ha buscado trabajo fuera del hogar.				
Una abuela, de 80 años, que aún trabaja unas cuantas horas al día en el puesto que tiene la familia en el mercado.				
Escala: <i>Interpretación de textos</i> . Nivel: 5 ⁰ Puntaje: 727				
Requiere que analicen los casos presentados a la luz de los datos disponibles en el diagrama y de la información que proporcionan las notas a pie de página.				

CUADRO 5. EJEMPLO DE UNA PREGUNTA DE ALTO NIVEL DE INFERENCIA

Esta última pregunta es, como la primera, del 5⁰ nivel, pero de la segunda escala. Se requiere inferir la respuesta con base en la información proporcionada. Exige un dominio importante del material y aplicarlo a nuevas situaciones para contestar correctamente.

Lo que se desprende de lo anterior es que existe un alto grado de coherencia entre los fundamentos o el marco teórico que da sustento a esta propuesta y las preguntas que concretan esta evaluación. Todas ellas corresponden a la escala y al nivel que ostentan y pueden constituir la estructura ordenada y bien planeada de un examen. Dicha estructura, por otro lado, presenta un balance interesante debido a que incluye mayoritariamente reactivos de la

segunda escala, con lo cual exige principalmente una lectura inferencial, después reactivos de localización de información y, al final, reactivos de evaluación o lo que nosotros denominamos lectura crítica. Los porcentajes de cada escala son los siguientes:²²

Escalas	Porcentaje de reactivos
Obtención de información	29
Interpretación de textos	49
Reflexión y evaluación	22
Total	100

CUADRO 6. PORCENTAJE DE REACTIVOS DE CADA ESCALA

El último elemento que es importante considerar para presentar una visión global del examen de PISA es el puntaje que se asigna a las diversas preguntas considerando su escala y nivel.

PISA maneja una estimación numérica para cada uno de los niveles, que es el siguiente:²³

Primer nivel	335 a 407
Segundo nivel	408 a 480
Tercer nivel	481 a 552
Cuarto nivel	553 a 625
Quinto nivel	más de 625

A cada pregunta se le asigna un puntaje dependiendo de su dificultad, de la complejidad del texto y del nivel de destrezas que exige. Además, para confirmar que esta estimación sea correcta, las preguntas se sometieron a un procesamiento estadístico con una muestra de la población: todas las preguntas

²² OCDE, *The PISA 2003 assessment framework...*, p. 117.

²³ *Ibid.*, p. 125.

fueron aplicadas a una muestra en cada uno de los países participantes para obtener un índice de su dificultad con base en el desempeño de todos los estudiantes.²⁴ En otras palabras, el promedio de respuestas correctas permitió otorgarle un puntaje específico a cada pregunta, que es la probabilidad de un estudiante para contestar correctamente el reactivo.

Si observamos los puntajes de las preguntas que incluimos como ejemplo veremos que su valor numérico se encuentra dentro de los rangos de sus niveles: la primera pregunta del texto continuo es del 3^{er} nivel y tiene un valor de 515 puntos, lo cual la ubica como una pregunta de dificultad media en este nivel que oscila de 481 a 552 puntos. La tercera pregunta también es del 3^{er} nivel, pero de la escala de *Interpretación de textos* y tiene un puntaje muy similar, 518 puntos, lo que significa que no hay diferencias entre las escalas sino sólo entre los niveles de cada una.

Como último ejemplo es importante comentar la segunda pregunta del texto discontinuo porque tiene marcado un valor numérico de 727 puntos. Es una pregunta del 5^o nivel y debe tener más de 625 puntos pero ésta lo excede con más de 100, lo que parece indicar que es una pregunta de un alto grado de dificultad. Sólo hay una pregunta marcada con un puntaje mayor, 822 puntos, en la que se pide que "...el estudiante plantee una hipótesis acerca de un fenómeno inesperado (...) tomando en cuenta el conocimiento externo además de toda la información relevante en un texto complejo sobre un tema relativamente poco familiar".²⁵

1.5. Características técnicas

Cada una de las etapas que conforman el diseño de esta prueba posee un alto grado de validez y confiabilidad debido a la enorme cantidad de recursos que se destinaron en su elaboración y a la participación de una amplia gama de expertos provenientes de los países participantes dirigidos por un consorcio internacional, liderado por el Consejo Australiano de Investigación Educativa, (ACER), y en el

²⁴ *Ibid.*, p. 122.

²⁵ OCDE, *Muestra de reactivos...*, p. 37.

que participaron el Instituto Nacional para la Medición de la Educación (CITO) de los Países Bajos, Westat y el Servicio de Evaluación de la Educación (ETS) de Estados Unidos y el Instituto Nacional para la Investigación de las Políticas Educativas (NIER) de Japón.²⁶

Para que un examen internacional de estas dimensiones proporcionara resultados comparables, PISA decidió definir su población objetivo por la edad, entre 15 y 16 años, y no por el nivel escolar debido a las diferencias de los sistemas educativos de cada nación y, después, se aseguró que la mayoría de los países participantes cumpliera con una cobertura mínima del 95% de dicha población, además de que se aplicaron rigurosos procedimientos estadísticos a las muestras seleccionadas.²⁷

La elaboración de los instrumentos atravesó un complejo proceso de construcción. Primero se seleccionaron las aptitudes y capacidades consideradas fundamentales, después se elaboraron los reactivos con base en éstas y, posteriormente, se sometieron a pruebas piloto para seleccionar un conjunto final de reactivos. En este proceso los países participantes enviaron también sus reactivos para ser considerados e integrados a la prueba por parte del Consorcio Internacional.²⁸

Un cuidado especial se proporcionó a la fase de traducción:

Los instrumentos de evaluación fueron elaborados en inglés y en francés, y luego traducidos a los idiomas de los países partícipes mediante el empleo de procedimientos que garantizaran la integridad lingüística y la equivalencia de los instrumentos. Para los países cuyo idioma principal no era ni el inglés ni el francés, se realizaron, para luego integrarlas, dos traducciones independientes de los reactivos de evaluación, tomando, en la mayoría de los casos, elementos de ambas versiones fuente.²⁹

Las dos traducciones independientes fueron elaboradas por los países participantes para elevar la equivalencia lingüística y reducir las diferencias

²⁶ OCDE, *Conocimientos y aptitudes...*, p. 31.

²⁷ *Ibid.*, pp. 256-260.

²⁸ *Ibid.*, p. 264.

²⁹ OCDE, *Muestra de reactivos...*, p. 21.

culturales, además, se añadieron instrucciones precisas para la selección y capacitación de los instructores.³⁰

Para la parte final se utilizaron también criterios muy estrictos para mantener la credibilidad del examen. Los criterios para seleccionar a los Aplicadores de la Prueba insistían en que no fuera maestro de la escuela ni de ninguno de los estudiantes participantes y que no fuera miembro del personal de ninguna de las escuelas donde se aplicaría la prueba.³¹

PISA se aseguró que cada fase del examen, desde su elaboración hasta su aplicación, mantuviera el mismo nivel técnico para conservar su calidad total y proporcionar resultados no sólo válidos y confiables sino también comparables a nivel internacional.

Otra característica importante sobre los reactivos de PISA es que están hechos de diferentes tipos. Tradicionalmente los exámenes estandarizados han sido criticados porque se construyen principalmente con base en preguntas de opción múltiple, las cuales, según estas críticas, tienen dos graves inconvenientes: a) permiten en muchos casos adivinar la respuesta y b) tienen serias dificultades para plantear preguntas de alto nivel de complejidad que vayan más allá de la memorización.

El examen de PISA está elaborado con base en cinco tipos de reactivos: de opción múltiple, de opción múltiple compleja, cerrados, de respuesta corta y de respuesta abierta. Los de opción múltiple requieren que el estudiante elija una opción de entre cuatro y cinco posibilidades; en los de opción múltiple compleja los alumnos realizan una serie de selecciones normalmente de tipo binario, en los reactivos cerrados el alumno elabora una respuesta con una gama limitada de respuestas aceptables, en los de respuesta corta también se construye la respuesta pero ante una mayor gama de respuestas posibles y en los de respuesta abierta los estudiantes responden más ampliamente exponiendo sus puntos de vista o relacionando información del texto con sus experiencias.³² El siguiente cuadro presenta la distribución de los reactivos en diferentes aspectos:

³⁰ OCDE, *Conocimientos y aptitudes...*, p. 263.

³¹ *Idem.*

³² *Ibid.*, pp. 265-266.

	Número de reactivos	Número de reactivos				
		Opción múltiple	Opción múltiple compleja	Cerrados con redacción de respuesta	Respuesta abierta	Respuesta corta
Tipo de texto						
Continuos	89	42	3	3	34	7
Discontinuos	52	14	4	12	9	13
Total	141	56	7	15	43	20
Escalas						
Interpretación de textos	70	43	3	5	14	5
Reflexión y evaluación	29	3	2	-	23	1
Obtención de información	42	10	2	10	6	14
Total	141	56	7	15	43	20

CUADRO 7. TIPO DE REACTIVOS EN DIFERENTES TEXTOS Y ESCALAS (Tomado de OCDE, *Conocimientos y aptitudes para la vida*, p. 265).

Se puede apreciar que poco menos del 50% de los reactivos, 63 de 141, son de opción múltiple y de opción múltiple compleja³³, y el resto son preguntas en las que el alumno tiene que construir la respuesta. El desarrollo de ítems o reactivos que requieren la elaboración de la respuesta³⁴ por parte del sujeto es una de las novedades importantes de la nueva generación de pruebas que supera a las anteriores porque únicamente incluían preguntas de opción múltiple o de falso-verdadero.³⁵

Por ejemplo, la siguiente pregunta de un texto discontinuo:³⁶

³³ OCDE, *Conocimientos y aptitudes...*, p. 266. En estos reactivos los sujetos tienen que realizar una serie de selecciones normalmente de tipo binario.

³⁴ *Idem*. Estos reactivos abarcan a los cerrados con redacción de respuesta, aunque con una gama limitada de contestaciones posibles, a los de respuesta corta, que tienen un mayor espectro de respuestas, y a los de respuesta abierta, que requieren una respuesta más larga y permiten una muy amplia gama de variantes individuales.

³⁵ Felipe Martínez Rizo, "Evaluación educativa y pruebas estandarizadas...", p. 43.

³⁶ *Vid. supra*, p. 159.

¿Cuántas personas en edad de trabajar no se encontraban en la fuerza de trabajo? (Escribe el número de personas no el porcentaje).

Como es una pregunta abierta el sujeto no puede apoyarse en las alternativas que ofrece una pregunta de opción múltiple, aquí tiene que escribir su respuesta por sí solo y al hacerlo también evidencia el nivel de comprensión alcanzado.

Lo que es problemático para este tipo de preguntas es su evaluación, porque no puede realizarse por computadora, como en las de opción múltiple. Todas estas preguntas, sean de respuesta breve, como en este caso, o de respuesta más amplia, fueron calificadas manualmente. Para evitar la subjetividad y ayudar en su evaluación se elaboraron todas las posibles respuestas y sus puntajes.

Para esta pregunta, por ejemplo, se incluyen tres posibilidades: una respuesta correcta, una respuesta parcialmente correcta y una respuesta incorrecta, lo que denominan, Código 2, 1 y 0, respectivamente. Las opciones de cada código son las siguientes:³⁷

Código 2:

Respuestas que combinan el número del diagrama con los ceros que se encuentran tanto en el título como en la nota a pie de página. Se aceptan las siguientes respuestas:

- 949 900.
- Un poco menos de novecientos cincuenta mil.
- 950 000.
- 949.9 mil.
- Casi un millón.
- Cerca de 900 mil.
- 949.9 X 1000.
- 949 (000)

³⁷ OCDE, *Muestra de reactivos...*, pp. 56-57.

Código 1:

Respuestas que indican que se localizó la cifra en el diagrama, pero que no se combinó con los ceros del título o de la nota a pie de página. Se aceptan respuestas comparables a las del código anterior:

- 949.9.
- 94 900
- Casi mil.
- Poco menos de 950
- Cerca de 900.
- Poco menos de mil.

Código 0:

Otras respuestas como:

- 35.8%
- 7.50%

Lo primero que es importante destacar es el carácter exhaustivo del trabajo. Cada código incluye las opciones posibles de respuesta. En total los tres códigos suman 16 opciones. El cuidado en esta parte del trabajo facilita la evaluación y redundante en la confiabilidad de los resultados.

El segundo punto que vale la pena resaltar es que la evaluación de este tipo de preguntas posibilita una valoración más fina. El sujeto que responde correctamente (Código 2) realiza tres operaciones en forma adecuada: encuentra información en la parte central del texto, localiza información en sitios menos importantes y combina ambos datos para elaborar su respuesta. El sujeto que responde en forma parcialmente correcta (Código 1) hace bien una cosa: encuentra la información necesaria en el cuerpo del texto. El que se equivoca (Código 0) no realiza bien ninguna de las tres operaciones. Ni siquiera sigue adecuadamente las instrucciones porque se le aclara que no debe anotar los porcentajes. A este sujeto hay que enseñarle cada una de estas operaciones.

En tercer lugar, el carácter minucioso de las respuestas facilitó sin duda su evaluación, recuérdese que todas estas preguntas se calificaron a mano, y redujo

considerablemente la subjetividad de la evaluación por parte del evaluador, que es uno de los problemas de este tipo de preguntas. Por ello, este examen combina las ventajas de un examen de preguntas abiertas sin los inconvenientes de una evaluación subjetiva.

Finalmente, los reactivos de este examen son congruentes con el marco teórico que fundamenta la propuesta y exhiben los adelantos técnicos más importantes que las pruebas estandarizadas presentan hasta el día de hoy.

5.6. Deficiencias y habilidades lectoras detectadas

Presentamos primero los resultados de las tres escalas para observar lo que obtuvieron en cada una de ellas y después los resultados de la escala combinada para tener la perspectiva completa.³⁸

Nivel	Porcentaje de Estudiantes		
	Primera Escala	Segunda Escala	Tercera Escala
5 ⁰	1.2	0.3	4.8
4 ⁰	5.8	4.4	11.8
3 ⁰	15.8	17.6	21.1
2 ⁰	25.5	32.3	25.6
1 ⁰	25.6	31.0	20.7
Menor al 1 ⁰	26.1	14.5	16.0

CUADRO 8. RESULTADOS DE NUESTRO PAÍS EN LAS TRES ESCALAS

Los resultados en las tres escalas son bastante malos porque en ninguna de ellas se logra que al menos el 5% de los alumnos lleguen al 5⁰ nivel, lo que significa que no estamos formando alumnos de excelencia o de alta calidad en la

³⁸ OCDE, *Conocimientos y aptitudes...*, pp. 271-273.

cantidad suficiente para que cubran posteriormente los cuadros científicos que el país requiere.

Pero lo más preocupante es que cerca del 40% o un poco más de los estudiantes, hasta un 50%, se encuentran en el nivel 1 o por debajo de éste. Eso quiere decir que casi la mitad de la población estudiada no cuenta con ninguna de las habilidades requeridas o que las tiene en la forma más elemental y rudimentaria posible.

El segundo nivel, por otra parte, concentra los mayores porcentajes, entre el 25.5% y el 32.3%. Son estudiantes con habilidades básicas de lectura que requieren mejorar todavía más.

Los alumnos que alcanzan los niveles del 3^o al 5^o son aproximadamente el 21%, lo que significa que sólo 2 de cada 10 alumnos de la muestra están preparados para obtener buenas o altas puntuaciones y consecuentemente poseen las habilidades de lectura en forma satisfactoria.

Todo lo cual significa que debemos preocuparnos de ese 80% de alumnos que obtiene malos puntajes, pero principalmente de entre el 40 y 50% que se encuentra en el primer nivel o por debajo de este nivel.

Además de los malos resultados un último dato que es interesante mencionar sobre las tres escalas, es el hecho de que la escala donde se obtuvieron mejores resultados fue en la tercera, la de reflexión y evaluación, que se supone exige actividades cognitivas más complejas. Y, contradictoriamente, la escala donde se obtuvieron los peores resultados fue en la de obtención de información, en la que se esperaba alcanzar mejores puntuaciones. En la primera escala, por ejemplo, los alumnos que obtuvieron buenas puntuaciones, los que van del tercer al quinto nivel, son el 22.8%, mientras que en la tercer escala este porcentaje es un 15% mayor, es de 37.7%, una diferencia significativa. Estos resultados nos indican que damos por sentado cosas que no suceden, que descartamos la enseñanza de procesos que consideramos obvios, pero que en realidad no lo son, y que subestimamos la capacidad de nuestros estudiantes en las tareas que consideramos complejas.

Por otro lado, PISA condensa los resultados de las tres escalas en una escala combinada para facilitar el manejo de los datos y ofrecer una perspectiva de la capacidad general de lectura, la que resulta de la suma de las tres capacidades: obtener datos, interpretar textos y reflexionar y evaluar textos.³⁹

Niveles	Porcentaje de Alumnos
5 ⁰	0.9
4 ⁰	6.0
3 ⁰	18.8
2 ⁰	30.3
1 ⁰	28.1
Menor a 1 ⁰	16.1

CUADRO 9. ESCALA COMBINADA DE APTITUD PARA LA LECTURA

Los resultados obviamente son similares a los de la tabla anterior, pero presentan los datos concretos de los alumnos que alcanzaron cada uno de los niveles en función de un puntaje promedio establecido.

Si consideramos que los resultados del tercero al quinto nivel van de aceptables a buenos tendríamos que un 25.7% de la población se encuentra en este rango. Son estudiantes que cuentan con las herramientas suficientes para enfrentarse con los retos que les presenta tanto la escuela como la vida cotidiana en las tareas de comprensión de textos escritos.

Complementariamente, si ubicamos del 2⁰ nivel al inferior al 1⁰ como resultados que corren de malos a desastrosos, tenemos entonces a una población de poco menos del 75 % que no ha aprendido las habilidades necesarias para utilizar la lectura como un medio de aprendizaje y obtención de conocimientos y que se encuentra, por ello, con enormes problemas para superar con éxito las

³⁹ *Ibid.*, p. 270.

exigencias escolares o las que requiera su inserción en el mundo productivo y su participación en la vida social.

75% significa una enorme cantidad de alumnos, casi 7 de cada 10, que no están siendo preparados adecuadamente, que avanzan en el sistema escolar arrastrando las carencias de los ciclos anteriores y reduciendo sus posibilidades de obtener una educación de calidad o de llegar a los estudios superiores.

Y habría que volver a repetir, por lo dramático de la situación, que dentro de este grupo se encuentra poco más de un 40% de jóvenes en condiciones muy lamentables: un 16% de alumnos que no alcanzaron ningún nivel, que se ubican en el nivel cero, y que en términos prácticos no saben leer, que muy probablemente sólo alcanzan a decodificar, a transformar en sonidos los signos visuales, pero que son incapaces de otorgarle sentido a lo que oralizan, y un 28% que apenas consiguieron el primer nivel, el dominio básico de la lectura, inadecuado totalmente para el nivel medio superior en el que se encuentran o al que probablemente pretendan ingresar. Este grupo requiere una atención muy especial y una reflexión sobre los alcances y las limitaciones del sistema escolar nacional, de los alumnos que estamos (de)formando y de los cambios que se requieren para transformar o mejorar esta situación.

Aunque los datos hablan por sí mismos y muestran un panorama desalentador en torno al manejo de las habilidades lectoras por parte de los jóvenes de nuestro país, ahora revisaremos estos mismos resultados desde la perspectiva internacional para contextualizarlos mejor y comparar el desempeño de nuestros jóvenes con el de otros países, lo cual, desafortunadamente, generará un panorama todavía más complicado. Sin embargo, es necesario realizar esta comparación porque el examen de PISA tiene como uno de sus propósitos principales hacer este tipo de estudios para señalar las semejanzas y diferencias entre los países miembros de la OCDE.

En primer lugar, presentamos una tabla (ver Cuadro 10) que proporciona el lugar que ocupó cada país en el examen realizado, a partir de los puntajes promedio que obtuvieron sus estudiantes. Este primer dato fue uno de los más

difundidos y que más escandalizó porque aquí se advertía el penúltimo lugar que había obtenido nuestro país, sólo por encima de Brasil.⁴⁰

La tabla muestra a los países divididos en tres grandes grupos: uno selecto, que obtuvo los mejores puntajes, uno medio, con un desempeño aceptable, y el último con las calificaciones más bajas.

		PAÍS	PUNTAJE MEDIO
PAÍSES SIGNIFICATIVAMENTE SUPERIORES AL PROMEDIO DE LA OCDE	1	Finlandia	546
	2	Canadá	534
	3	Nueva Zelanda	529
	4	Australia	528
	5	Irlanda	527
	6	Corea	525
	7	Reino Unido	523
	8	Japón	522
	9	Suecia	516
	10	Austria	507
	11	Bélgica	507
	12	Islandia	507
PAÍSES DENTRO DEL PROMEDIO DE LA OCDE	13	Noruega	505
	14	Francia	505
	15	Estados Unidos	504
	16	Dinamarca	497
	17	Suiza	494
PAÍSES SIGNIFICATIVAMENTE INFERIORES AL PROMEDIO DE LA OCDE	18	España	493
	19	República Checa	492
	20	Italia	487
	21	Alemania	484
	22	Liechtenstein	483
	23	Hungría	480
	24	Polonia	479
	25	Grecia	474
	26	Portugal	470
	27	Federación Rusa	462
	28	Letonia	458
	29	Luxemburgo	441
	30	México	422
	31	Brasil	396

CUADRO 10. PAÍSES ORDENADOS DE ACUERDO AL PUNTAJE OBTENIDO

⁴⁰ *Ibid.*, p. 277.

Si se observa con atención se verá que los malos resultados no son sólo para nuestro país. México obtuvo el penúltimo lugar, pero a los otros dos representantes del continente tampoco les fue muy bien: Brasil obtuvo el último lugar con un puntaje extremadamente bajo y la primera potencia mundial, Estados Unidos, se ubicó en una posición media, muy discreta, en el lugar 15. Para la primera economía del mundo y para un país que sabe y ha experimentado la importancia del desarrollo científico y tecnológico como una de las más sólidas palancas de su poderío económico este desempeño no puede ser considerado sino como un fracaso. El único país de América que obtuvo no buenos sino excelentes resultados fue Canadá: consiguió el segundo lugar, sólo debajo de Finlandia.

Las otras grandes potencias tampoco obtuvieron buenos lugares en la competencia: Alemania es la gran sorpresa. La primera potencia europea se ubica en el grupo de los reprobados, en el lugar 21. Los alemanes deben estar muy preocupados por esta situación. La Federación Rusa está todavía más abajo, en el 27. La única potencia europea que se salva es Reino Unido. Se ubica en el primer grupo en el séptimo lugar, parece ser un buen resultado. Francia también se salva, aunque ligeramente, se coloca en el grupo intermedio, no cae en el bloque de los reprobados y se ubica por arriba de Estados Unidos.

No destacamos estos resultados para relativizar el mal desempeño de los estudiantes mexicanos, sino para demostrar que estos resultados fueron sorprendidos para muchos, tanto para los que obtuvieron buenas noticias como para los que recibieron malas, y para descartar las objeciones de quienes pensaban que este examen favorecía de alguna manera a los países más ricos o las potencias mundiales. Los resultados descartan estas sospechas. Éstos sugieren, más bien, lo cual comentaremos con detalle en el siguiente apartado, que la riqueza económica y el desarrollo de un país es una condición importante, pero no suficiente para lograr avances trascendentes en materia educativa, por lo menos en lo que se refiere a la capacidad lectora.

Volviendo a nuestro país, es importante resaltar algunos datos. Como dijimos, México es el penúltimo de los 31 países, pero es el último de la OCDE

porque Brasil no pertenece a esta organización. Además de que ocupa este penúltimo lugar, el puntaje que presenta es tan bajo que lo separan 19 puntos del lugar inmediatamente superior y 36 del siguiente, lo cual nos indica que aun dentro de este grupo mantiene diferencias significativas con los que lo superan. Para contextualizar más estas diferencias podemos observar a otras naciones. La diferencia entre el último país del primer grupo, Islandia, y el primero del segundo, Noruega, es sólo de 2 puntos. De igual manera, la diferencia entre Suiza, último país del grupo de desempeño medio, y España, primer país del grupo menos afortunado, es de sólo 1 punto. Es decir, las diferencias para cruzar la frontera entre un grupo y otro es muy reducida, de 1 a 2 puntos, mientras que las diferencias entre México y los países inmediatamente superiores de su mismo grupo se disparan. Estamos abajo, en el tercer grupo, en el más limitado, pero dentro de éste estamos en el sótano, muy por debajo de ellos. Para confirmar esta idea: no hay una diferencia tan grande en puntaje entre el primer miembro del grupo y del último, en este caso del penúltimo, que es el lugar que ocupamos, como en el tercer grupo: en el primer grupo la diferencia entre el primero y el último es de 39 puntos; en el segundo, el más homogéneo, es de 11; y en el tercero, no con el último sino con el penúltimo, con nosotros, es de 71 puntos, es la diferencia con España, país que encabeza este bloque. Queda clara la idea: estamos en el tercer grupo, somos el penúltimo lugar y lo que nos separa de los miembros de este mismo grupo son diferencias significativas en el desempeño que se traducen en un puntaje considerable.

Para abundar más en este punto, el siguiente cuadro⁴¹ nos presenta la escala combinada de lectura de los países del tercer grupo para comparar las diferencias en cuanto al porcentaje de alumnos que los diferentes países tienen en cada nivel. Se observa que México es el único país de este grupo y de la OCDE con menos del 1% de alumnos en el 5^o nivel, mientras que los países que le siguen van del casi 2% al casi 6% como Polonia. España, el líder del grupo tiene un 4.2, que es como el promedio del grupo y Alemania tiene el porcentaje más alto con un casi 9%, 8.8.

⁴¹ *Ibid*, p. 270.

En el otro extremo de los niveles las diferencias también son importantes. Ningún país del cuadro, con excepción de Brasil, tiene los altos porcentajes de alumnos en el nivel inferior al primero y en primero que México, 16.1 y 28.1, respectivamente. Todos estos detalles nos dan una idea de los rezagos que presenta nuestro país al interior de su propio grupo.

PAÍSES	NIVELES					
	Menor a 1	1	2	3	4	5
España	4.1	12.2	25.7	32.8	21.1	4.2
República Checa	6.1	11.4	24.8	30.9	19.8	7.0
Italia	5.4	13.5	25.6	30.6	19.5	5.3
Alemania	9.9	12.7	22.3	26.8	19.4	8.8
Liechtenstein	7.6	14.5	23.2	30.1	19.5	5.1
Hungría	6.9	15.8	25.0	28.8	18.5	5.1
Polonia	8.7	14.6	24.1	28.2	18.6	5.9
Grecia	8.7	15.7	25.9	28.1	16.7	5.0
Portugal	9.6	16.7	25.3	27.5	16.8	4.2
Federación Rusa	9.0	18.5	29.2	26.9	13.3	3.2
Letonia	12.7	17.9	26.3	25.2	13.8	4.1
Luxemburgo	14.2	20.9	27.5	24.6	11.2	1.7
México	16.1	28.1	30.3	18.8	6.0	0.9
Brasil	23.3	32.5	27.7	12.9	3.1	0.6

CUADRO 11. ESCALA COMBINADA DE LECTURA DE LOS PAÍSES DEL TERCER GRUPO

Si la diferencia de nuestro país con las naciones pertenecientes a su grupo es importante, queremos presentar los datos de los países sobresalientes de la prueba para establecer la distancia que nos separa de ellos.⁴² (Ver el cuadro de abajo).

⁴² *Idem.*

Finlandia, el número uno, tiene una posición exactamente inversa a la nuestra. Casi el 80% de sus jóvenes se ubican del tercer al quinto nivel, del rubro que va de lo bueno a lo excelente. Y sólo tienen que preocuparse por un 20% de sus estudiantes que no han conseguido adquirir adecuadamente las habilidades básicas de la lectura, sólo 2 de cada 10 de sus alumnos. Por muy poco no tienen el mayor porcentaje de alumnos en el quinto nivel, por dos décimas: Nueva Zelanda tiene el 18.7% y ellos el 18.5%. Pero superan a este país y a Canadá porque casi el 60% de sus estudiantes se ubican entre el tercero y el cuarto nivel.

PAÍSES	PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CADA NIVEL					
	Menor a 1 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o
Finlandia	1.7	5.2	14.3	28.7	31.6	18.5
Canadá	2.4	7.2	18.0	28.0	27.7	16.8
Nueva Zelanda	4.8	8.9	17.2	24.6	25.8	18.7
Australia	3.3	9.1	19.0	25.7	25.3	17.6
Irlanda	3.1	7.9	17.9	29.7	27.1	14.2
Corea	0.9	4.8	18.6	38.8	31.1	5.7
Reino Unido	3.6	9.2	19.6	27.5	24.4	15.6
Japón	2.7	7.3	18.0	33.3	28.8	9.9
Suecia	3.3	9.3	20.3	30.4	25.6	11.2
Austria	4.4	10.2	21.7	29.9	24.9	8.8
Bélgica	7.7	11.3	16.8	25.8	26.3	12.0
Islandia	4.0	10.5	22.0	30.8	23.6	9.1

CUADRO 12. PAÍSES DEL PRIMER GRUPO EN LA ESCALA COMBINADA DE LECTURA

Las diferencias con nuestro país son enormes, exactamente las contrarias: logran que una gran cantidad de alumnos consigan el quinto nivel y tienen muy pocos alumnos en el nivel cero y en el primero.

Un país que vale la pena comentar es Corea. Tiene el porcentaje más bajo de estudiantes en el nivel inferior a 1 de todos los países participantes con un 0.9% (Lo mismo tenemos nosotros, pero en el quinto nivel). Y casi el 70% de sus jóvenes se ubican entre el tercer y cuarto nivel. Ambos datos nos hacen pensar en un sistema educativo que cuida a las mayorías, que se preocupa porque la mayor

cantidad de estudiantes vayan avanzando progresivamente sin dejar atrás a casi nadie y sin pretender alcanzar el último nivel en detrimento de los menos favorecidos. Tiene sólo un 5.7% de alumnos en el quinto nivel, que es una cifra promedio dentro del grupo. Corea es, pues, un ejemplo muy interesante de equidad y de avance educativo, de conseguir metas importantes pero para la gran mayoría, de conjugar calidad con cantidad.

Por último, vamos a comparar los resultados por escalas con dos países de cada uno de los tres grupos para observar como variaron los resultados a nivel internacional. Empezamos con la escala de obtención de datos.⁴³

PAÍSES	PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CADA NIVEL					
	Menor a 1 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o
Finlandia	2.3	5.6	13.9	24.3	28.3	25.5
Canadá	3.4	8.4	18.5	26.8	25.5	17.4
Noruega	7.4	10.8	19.5	26.7	23.0	12.6
Francia	4.9	10.5	19.2	27.0	25.2	13.2
España	6.4	13.9	25.6	30.5	19.0	4.8
República Checa	9.0	13.8	24.5	27.1	17.6	8.0
México	26.1	25.6	25.5	15.8	5.8	1.2

CUADRO 13. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN LA ESCALA DE OBTENCIÓN DE DATOS DE 7 PAÍSES

La comparación con los cuatro primeros países ya no tiene sentido por todo lo que hemos apuntado. Las diferencias saltan a la vista. Pero también las comparaciones con los países que igualmente son del tercer grupo, España y la República Checa, son bastante desalentadoras. La República Checa tiene 8% de

⁴³*Ibid.*, p. 271.

jóvenes en el quinto nivel, tiene casi tres veces más estudiantes que nosotros en el cuarto nivel y casi duplica la cifra de los que nosotros tenemos en tercer nivel. Del otro extremo tiene un reducido 9% en el nivel cero, mientras que nosotros prácticamente triplicamos la cifra. Como dijimos anteriormente, estamos en el mismo grupo que ellos, pero las deficiencias de nuestro país son considerables.

En la siguiente escala, interpretación de textos, veremos si los resultados se repiten o hay algunas diferencias.⁴⁴

	PAÍSES DE LOS TRES GRUPOS					
	Menor a 1 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o
Finlandia	1.9	5.1	13.8	26.0	29.7	23.6
Canadá	2.4	7.8	18.4	28.6	26.4	16.4
Noruega	6.3	11.3	20.2	27.7	23.0	11.5
Francia	4.0	11.5	21.8	30.3	23.4	9.0
España	3.8	12.6	25.6	32.8	20.1	4.1
República Checa	5.4	10.7	23.2	30.3	21.7	8.7
México	14.5	31.0	32.3	17.6	4.4	0.3

CUADRO 14. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN LA ESCALA DE INTERPRETACIÓN DE TEXTOS DE 7 PAÍSES

Los resultados de todos los países son muy constantes. Aunque México mejora en la reducción de alumnos en el nivel cero, también reduce el porcentaje de alumnos en el 5^o nivel, un insignificante o casi inexistente 0.3%. Mientras que la República Checa y España se mantienen casi con los mismos porcentajes de la escala anterior en el quinto nivel, un 8.7% y un 4.1%, respectivamente.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 272.

Para finalizar, compararemos los resultados de los estudiantes mexicanos con los mismos países en la escala donde se obtuvieron los mejores resultados, la de reflexión y evaluación.⁴⁵

	PAÍSES DE LOS TRES GRUPOS					
	Menor a 1 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o
Finlandia	2.4	6.4	16.2	30.3	30.6	14.1
Canadá	2.1	6.6	16.2	27.5	28.3	19.4
Noruega	7.3	10.8	18.8	27.1	23.8	12.2
Francia	5.9	12.5	23.4	28.7	21.0	8.6
España	3.9	11.0	22.1	31.1	23.6	8.4
República Checa	7.5	13.2	24.9	28.3	19.0	7.2
México	16.0	20.7	25.6	21.1	11.8	4.8

CUADRO 15. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN LA ESCALA DE REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE 7 PAÍSES

Se aprecia que en esta escala los países de nuestro tercer grupo sólo nos rebasan con casi el doble de estudiantes en los niveles tercero, cuarto y quinto, España y la República Checa, tienen poco menos del doble. Esta es la distancia más cercana que tenemos con estos países y sólo la conseguimos en la escala de *Evaluación y reflexión*, lo cual nos da una idea del rezago que tenemos.

En las otras dos escalas estos mismos países tienen de cuatro a ocho veces más de jóvenes en los niveles superiores, principalmente en el quinto,

⁴⁵ *Ibid.*, p. 273.

porque los porcentajes que obtuvimos son insignificantes: 1.2% en la escala de obtención e información y 0.3 en la de interpretación de textos.

Con estas comparaciones queda clara la idea que venimos argumentando: lo peor no es que estemos en el tercer grupo y en el penúltimo lugar, sino que las diferencias con las dos primeras naciones de este mismo grupo son abismales. Nuestra situación es tan difícil que necesitamos mejorar de cuatro a ocho veces nuestros resultados en las dos primeras escalas para tener el mismo porcentaje de estudiantes en quinto nivel que España y la República Checa. O, en otras palabras y con pretensiones más modestas, debemos obtener los mismos resultados de la tercera escala en las dos restantes para que la distancia con estos dos países se reduzca a poco menos del doble.

Las cifras y consideraciones anteriores nos indican que estamos fallando y que lo estamos haciendo en forma dramática. Nuestro sistema educativo no está preparando a sus jóvenes en uno de los aspectos fundamentales de su formación, la capacidad lectora, la habilidad para adquirir conocimientos a partir del patrimonio escrito de la humanidad y con ello mutila el desarrollo personal y social de sus jóvenes, principalmente de los más desprotegidos económica y culturalmente.

Los datos anteriores deben servir para reflexionar sobre los errores que estamos cometiendo y para empezar a discutir posibles correcciones. ¿Qué hicieron las autoridades educativas de nuestro país con estos datos? ¿Los aprovecharon, los estudiaron, los utilizaron de alguna manera o los guardaron en algún cajón y nadie se volvió a acordar de ellos hasta la próxima evaluación?

5.7. Consideraciones finales

Antes de la evaluación de PISA 2000, la SEP manejaba varios programas en torno al mejoramiento y fomento de la lectura: los Libros del Rincón iniciaron en 1986, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALES) se empezó a manejar en 1995, el programa para fomentar la lectura entre los propios maestros de nivel básico, el PRONAP, comenzó a

funcionar en 1994. Ahora contamos con un nuevo programa: el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal 2001-2006.⁴⁶

Cada uno de estos programas, a su vez, presenta cifras espectaculares de sus logros en alcance, cobertura, difusión, etc. Por ejemplo, el programa actual señala que los libros distribuidos suman 689 títulos, superando el 27% del registro anterior, y se cuenta ahora con 850 mil bibliotecas de aula con 464 títulos y 150 mil bibliotecas escolares con 225 títulos.⁴⁷

Además de estos apoyos se puede mencionar la enorme cantidad de libros de texto gratuitos repartidos, el presupuesto asignado, etc. Las cifras, los programas y los presupuestos nos dicen que vamos por buen camino, que vamos avanzando y vamos bien. Las evaluaciones nos dicen lo contrario, que estamos muy mal y nos rezagamos frente a los demás países. Esta es la primera conclusión: vivimos en el país de las cifras alegres y de los resultados desastrosos.

Lo más grave de esta situación es que ambas realidades existen paralelamente, sin tocarse ni compartir una zona de intersección. Los proyectos, los programas, las acciones no se nutren de la evaluación, no se retroalimentan con ella para mejorar, para identificar en qué están fallando y qué se está haciendo bien.

No existe un solo boletín o un documento oficial de la SEP sobre los resultados que estamos comentando. Esta Secretaría participó en el examen, recibió los resultados y no hay un pronunciamiento de su parte sobre ellos. Después del escándalo que causaron los resultados en la prensa, la SEP siguió con su rutina, Reyes Tamés instituyó lo que ahora son los programas estratégicos, el Programa Nacional de Lectura, el Programa Enciclomedia y el programa Escuelas de Calidad, pero no se hace un balance de los programas anteriores, de sus alcances y de sus deficiencias ni se explica la función de estos nuevos: qué vienen a resolver, en qué mejoran las propuestas anteriores. Esta falta de análisis

⁴⁶ Observatorio Ciudadano de la Educación, “Un ‘nuevo’ programa nacional de lectura”, Comunicado 75.

⁴⁷ SEP, *Portal de la SEP*.

crítico o autocrítico de las políticas educativas, de sus programas y acciones se sustituye con las cifras alegres: los millones de pesos, de libros, de alumnos, etc.

Si no existe ni un pronunciamiento de la SEP en torno a esta evaluación, una postura al respecto, mucho menos se puede pedir un cambio de política, un mejor diagnóstico, acciones más realistas y menos impresionantes. La SEP sigue con su inercia y esta costosa evaluación no sirvió de mucho porque no se consideraron sus resultados, simplemente se ignoraron. Al igual que se ignoraron otros estudios a nivel nacional realizados por estos años:⁴⁸ “El estudio de evaluación de la educación primaria”, “La medición del rendimiento de alumnos del ciclo escolar 1999-2000”, “El diagnóstico de alumnos de nuevo ingreso a la educación secundaria”, “El estudio sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes en matemáticas y ciencias”, “El estudio de estándares nacionales de comprensión lectora y matemáticas” y “El estudio internacional comparativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO”.

Es paradójico que la SEP cuente con una experiencia considerable en evaluación y con estudios cada vez más confiables y que no utilice la información que ella misma recaba, que oculte los datos o no los difunda. Schmelkes⁴⁹ propone, entre otras cosas, que una instancia fuera de la SEP realice la evaluación para que no sea juez y parte del proceso, dado que ese es el principal problema.

La segunda conclusión, muy relacionada con la idea anterior, es que estos resultados se ignoraron porque nos transmiten una imagen muy negativa de nuestro sistema educativo: es un sistema que carece de calidad y de equidad, dos características siempre presentes en el discurso de las autoridades, pero ausentes en la realidad concreta.

Vimos que nuestro sistema educativo carece de calidad porque estamos en el tercer grupo, porque somos el último lugar de los países de la OCDE y porque dentro de nuestro grupo nos separa un abismo con respecto a los que lo

⁴⁸ Sylvia Schmelkes, “La evaluación de los aprendizajes en la educación básica”, pp. 16-17.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 18.

encabezan. Pero además, nuestros resultados no corresponden con el gasto educativo, se encuentran muy por debajo de lo que deberían alcanzar. De acuerdo con PISA⁵⁰ el gasto aproximado por alumno en educación básica, 10 mil dólares, debería traducirse en un puntaje similar al de Polonia, el cual gasta lo mismo que nosotros y obtuvo 480 puntos promedio, 60 más de los que obtuvimos en la escala combinada de lectura. Polonia y México son los dos países de la OCDE que menor gasto educativo por alumno tienen, lo cual significa dos cosas: gastamos poco en educación y gastamos mal. Los países que tienen resultados superiores a su inversión en educación son Corea, Finlandia y Japón. Corea gasta el doble que nosotros y obtiene resultados por encima de su inversión: gasta más y gasta mejor.⁵¹

En cuanto a equidad, podemos seguir hablando de Corea. Es el país con el sistema educativo más equitativo según habíamos visto. Tiene el menor porcentaje de estudiantes en el nivel cero y sus resultados se concentran en el tercero y cuarto nivel. Es el ejemplo a seguir. México, por el contrario, es uno de los países más inequitativos. La diferencia entre el puntaje que consiguieron sus jóvenes de los estratos más ricos y la de los más pobres es en promedio de 70 puntos, mientras que el promedio de la OCDE es de menos de la mitad, de 34. Sólo un país supera esta diferencia: los Estados Unidos. En esta nación la diferencia que existe entre sus estudiantes más ricos y los más pobres es de 85 puntos en promedio.⁵²

Las cifras anteriores nos indican que Estados Unidos y México son los países más inequitativos del estudio y que sus sistemas educativos no sólo no disminuyen las diferencias sociales sino que muy por el contrario las acentúan: los jóvenes de mejores condiciones socioeconómicas son, también, los que cuentan con las mejores escuelas y los estudiantes de condiciones precarias no reciben una educación que les permita cerrar la brecha con sus compatriotas más afortunados. Nuestras escuelas no sólo no reducen la desigualdad social sino que

⁵⁰ OCDE, *Conocimientos y aptitudes...*, pp. 98-101.

⁵¹ *Ibid.*, p. 100.

⁵² *Ibid.*, pp. 155-156.

la profundizan. Las promesas de Reyes Tamez,⁵³ un año después de estos resultados, y de todos sus antecesores, de proporcionar una educación con equidad y calidad para que los más pobres puedan superar sus difíciles condiciones y salir adelante, se quedaron sólo en el papel.

Equidad y calidad son los grandes pendientes de nuestro sistema escolar y no aparecen soluciones que vayan más allá de los discursos y de las buenas intenciones.

⁵³ SEP, *Boletín 390*, 25 de octubre de 2001.

COMPARACIÓN ENTRE LOS TRES EXÁMENES

6

- 6.1. IMPORTANCIA DE LA LECTURA
- 6.2. DIVERSIDAD TEXTUAL
- 6.3. NIVEL DE LOS REACTIVOS
- 6.4. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS
- 6.5. DEFICIENCIAS Y HABILIDADES LECTORAS DETECTADAS
- 6.6. CONSIDERACIONES FINALES

Debo ser un lector muy ingenuo, porque nunca pensé que los novelistas quisiesen decir más de lo que dicen. Cuando Franz Kafka cuenta que Gregorio Samsa apareció cierta mañana convertido en un gigantesco insecto, no me parece que esto sea símbolo de algo y la única cosa que siempre me intrigó es a qué especie de animal pertenecía él. Creo que hubo, en realidad, un tiempo en el que las alfombras volaban y que había genios prisioneros dentro de las botellas. Creo que el burro de Ballan habló —como dice la Biblia— y la única cosa que hay que lamentar es no tener grabada su voz, y creo que Josué derrumbó las murallas de Jericó con el poder de sus trompetas, y la única cosa lamentable es que ninguno tiene transcrita la música capaz de demoler. Creo, en fin, que Vidriera —de Cervantes— era en realidad de vidrio, como él decía en su locura, y creo realmente en la jubilosa verdad de que Gargantúa orinaba torrencialmente sobre las catedrales de París.

Gabriel García Márquez

1.1. Importancia de la lectura

El examen que le concede menor importancia a la lectura es el EXANI-I. En éste la comprensión lectora se incluye dentro de las habilidades verbales y le otorgan al interior de ésta, en su última versión, sólo 7 reactivos, los otros 9 son para los sinónimos, antónimos y analogías, con 3 para cada uno.¹ Estos 7 reactivos de un total de 128 del examen corresponden al 5.4% de las preguntas de la prueba.²

¹ J. Hernández Uralde, “Origen y desarrollo del EXANI-I”, p. 81.

² *Vid. supra*, p. 121.

Una presencia tan marginal de la lectura sólo indica un menosprecio de su importancia y un desconocimiento de su papel trascendental en el aprendizaje de los jóvenes tanto dentro como fuera de la escuela. Omisión que se magnifica si se considera que en el diseño de este examen intervinieron los principales responsables y representantes de la educación básica. Si de ellos emana una concepción tan pobre de la lectura y su importancia ¿qué podemos esperar de los otros sectores de la sociedad menos comprometidos con la educación?

En defensa de esta situación se puede argumentar que la escasa presencia de la lectura se completa con los demás reactivos de esta sección y que las pruebas de vocabulario son excelentes para medir la comprensión verbal.³ Sin embargo, aun cuando compartiéramos esta idea y asumiéramos que la sección de Habilidad verbal del examen cubre todas las habilidades que demanda la comprensión lectoral, de lo cual no estamos seguros, pese a ello, la presencia completa de esta sección sigue siendo muy pobre: se compone de sólo 16 reactivos de un total de 128, lo que representa el 12.5% de las preguntas de todo el instrumento.⁴ Y este porcentaje es aún muy bajo ante los demás componentes de la prueba, principalmente el Área de conocimientos, y en comparación con los otros dos exámenes con los que lo estamos contrastando. Así pues, ni toda la sección de Habilidad verbal cubre cuantitativamente el número de reactivos necesarios para otorgarle una importancia similar a las demás partes de la prueba y a los otros dos exámenes.

El EDI le concede a la comprensión de lectura un papel un poco más destacado, aunque no el necesario. En esta prueba la comprensión lectora concentra el 16% del total de los reactivos, es decir, 20 de 127 preguntas. De las cuatro secciones que forman el examen ocupa el último lugar, antes está Matemáticas, Química e Historia.⁵

Pero en la comparación con el EXANI-I sale mejor librado: supera tanto a la sección de Habilidad Verbal, que tiene un 12.5% de preguntas, y triplica a la parte de comprensión de lectura que sólo tiene un 5.4% de reactivos.

³ Robert J. Sternberg, "The psychology of verbal comprehension", p. 97.

⁴ J. Hernández Uralde, *op. cit.*, p. 81.

⁵ *Vid. supra*, p. 78.

Aunque el EDI supera en este renglón a un examen tan importante como el EXANI-I y pese a que es uno de los pocos instrumentos de evaluación de la habilidad lectora a nivel bachillerato elaborado por la propia institución, todavía le queda pendiente la reflexión del por qué la lectura es la parte más pobre de la prueba, por qué todavía se le considera menos importante que matemáticas u otra materia de ciencias y por qué ni siquiera se tiene que argumentar esta decisión sino que se asume como un hecho natural.

Por último, PISA 2000 es el examen que le concede un mayor peso a la lectura con un 33% de los reactivos dedicados a esta área, mientras que en el EDI se reducen al 16% y en el EXANI-I alcanzan apenas el 5%. De igual forma, PISA es el único examen en el que la comprensión lectora no se encuentra en desventaja frente a las otras áreas que componen la prueba. En los otros dos exámenes la lectura ocupa prácticamente la última posición frente a los demás aspectos, conocimientos o materias, en tanto que en PISA la comprensión lectora tiene el mismo peso que las otras dos áreas que componen el examen: ciencias y matemáticas. Más aún, PISA 2000 inicia sus evaluaciones concentrando el mayor peso de la evaluación en la lectura, posteriormente en matemáticas, 2003, y después ciencias, 2006.⁶ Este inicio es un dato significativo porque revela el carácter estratégico que le conceden a la habilidad lectora, sin la cual los demás conocimientos son difícilmente asequibles.

En suma, PISA 2000 muestra una concepción más compleja y completa de la comprensión lectora, le atribuye un papel prioritario a la formación de los alumnos y revalora su utilidad al considerarla no sólo como un aprendizaje escolar más sino como una habilidad indispensable para la vida, en el trabajo y en el contexto social en general. Desde el enfoque de PISA un joven puede seguir aprendiendo si tiene sólidos fundamentos en lectura, matemáticas y ciencias.⁷

El siguiente esquema condensa la información anterior:

⁶ OCDE, *Conocimientos y aptitudes para la vida*, p. 17.

⁷ OCDE, *Conocimientos y aptitudes...*, p. 19.

	C o m p r e n s i ó n*	H a b i l i d a d v e r b a l	H a b i l i d a d m á t e m á t i c a	E s p a ñ o l	H i s t o r i a	G e o g r a f í a	F o r m. C í v i c a	M a t e m á t i c a s	F í s i c a	Q u í m i c a	B i o l o g í a	T o t a l e s %
EXANI-I	5.4	7.1	12.5	9.3	9.3	9.3	9.3	9.3	9.3	9.3	9.3	99.5
EDI	16				25.1			27.5		31.4		100
PISA	33							33	Ciencias** 33			99

CUADRO 1. PORCENTAJES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN CADA EXAMEN

1.2. Diversidad textual

La menor diversidad textual se presenta en el EDI. Este test ⁸ sólo maneja un tipo de texto, el narrativo, y olvida las otras clases de materiales como el expositivo y el argumentativo, los cuales tienen una fuerte presencia en el medio escolar y son básicos en la formación de los alumnos.

El examen que muestra una presencia un poco mayor de esta variable es el EXANI-I,⁹ el cual incluye dos tipos de textos: el narrativo y el expositivo. Sin embargo, le falta incluir a los textos argumentativos para cubrir los elementos básicos en este renglón.

Por tanto, ambos exámenes, tanto el EDI como el EXANI-I, no cubren los elementos mínimos de esta variable, los tres tipos de textos que los alumnos

* En el EXANI-I la comprensión lectora es parte de la habilidad verbal, aquí las separamos para permitir la comparación.

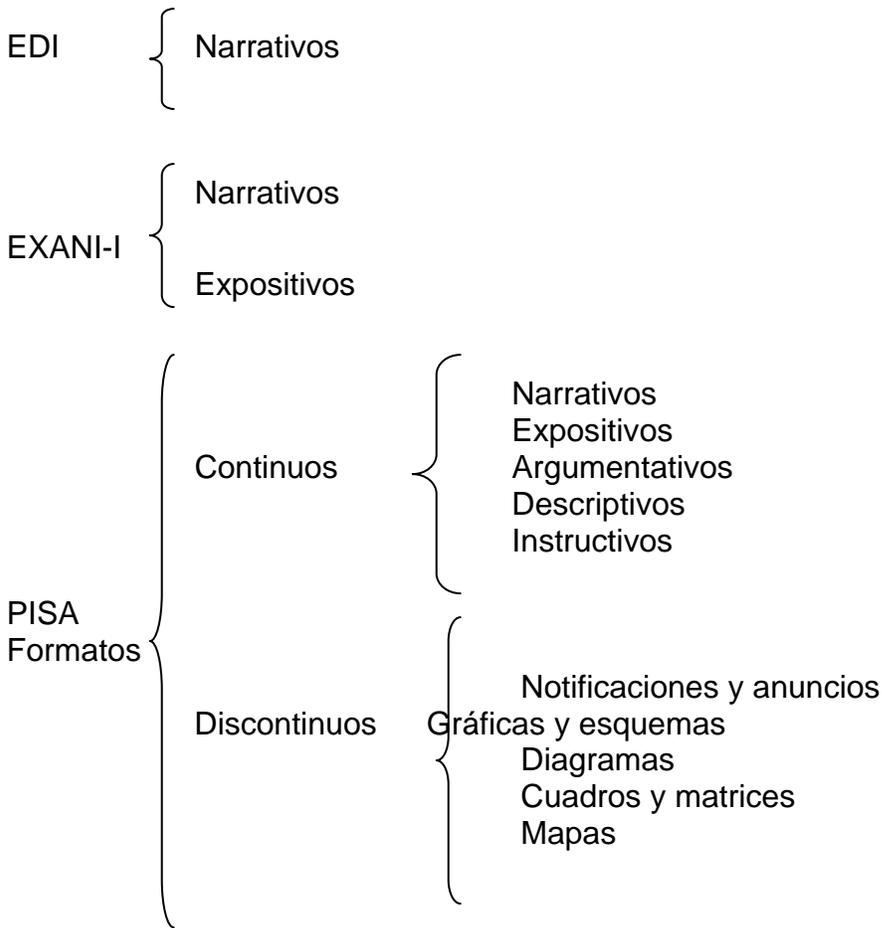
** En PISA 2000 se habla de ciencias en general y no de materias aisladas.

⁸ Vid. *supra*, pp. 79-84.

⁹ CENEVAL, *Cómo prepararse para el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior*, p. 77.

utilizan constantemente en la escuela: narrativos, expositivos y argumentativos, por lo que el manejo que ofrecen de esta dimensión es muy pobre. Sin mencionar que les faltaría considerar otro tipo de materiales para acceder a un buen manejo de la diversidad textual.

Las diferencias entre los tres exámenes se aprecian en el siguiente esquema:



ESQUEMA 1. DIVERSIDAD TEXTUAL DE CADA EXAMEN

PISA 2000 ofrece un manejo diversificado y amplio de esta categoría: incluye una extensa diversidad textual que contempla a los tipos tradicionales mencionados, como los narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos, y añade los instructivos, que normalmente son excluidos del trabajo escolar. Como novedad importante agrega a esta lista los denominados textos discontinuos:

formatos, notificaciones y anuncios, gráficas y esquemas, mapas, diagramas, cuadros y matrices.¹⁰

Bajo esta diversidad subyace una concepción de la habilidad lectora como un instrumento de conocimiento y aprendizaje que le permite al individuo mejorar sus condiciones de vida a nivel personal, laboral o social. Por ello, PISA pretende saber en qué medida los jóvenes conocen estos distintos materiales y pueden aprovecharlos para optimizar su desempeño en las numerosas actividades que realizan.

Salta a la vista la enorme ventaja que PISA 2000 tiene sobre los otros dos instrumentos de evaluación a partir del rico manejo que ofrece de la diversidad textual.

1.3. Nivel de los reactivos

El examen menos exigente por el bajo nivel de los reactivos es el EDI. En esta prueba el 65% de las preguntas corresponden a la lectura literal y sólo el restante 35% a preguntas del nivel inferencial. La lectura crítica, por otro lado, no se considera en esta evaluación porque no aparece ningún reactivo al respecto.¹¹

La escasa complejidad del examen impide explorar las habilidades más importantes de la comprensión lectora como son las de tipo inferencial y las valorativas o críticas que son la base del pensamiento autónomo y del desarrollo de ideas originales o propias. Estas deficiencias tienen repercusiones importantes sobre el proceso evaluativo porque limitan la riqueza de los datos que pudieran obtenerse y ofrecen una visión incompleta del fenómeno estudiado.

Un poco mejor estructurado se encuentra el EXANI-I. Le otorga un mayor peso a la lectura inferencial dedicándole el 87.5% de los reactivos, después a la literal con el 12.5% y, al igual que el examen anterior, no contempla en su evaluación a la lectura crítica.¹²

¹⁰ OCDE, *Muestra de reactivo empleados en la evaluación PISA 2000*, pp. 30-31.

¹¹ *Vid. supra*, pp. 91-92.

¹² *Ibid.*, p. 130.

Ambos exámenes, por tanto, comparten una visión incompleta del proceso de la lectura que sólo incluye los dos primeros niveles, literal e inferencial, pero que no contemplan al nivel de mayor complejidad, al que reclama las más altas habilidades intelectuales y de pensamiento.

El siguiente esquema muestra el desempeño de los tres exámenes:

	LECTURA LITERAL %	LECTURA INFERENCIAL %	LECTURA CRÍTICA %	TOTALES %
EDI	65	35	0	100
EXANI-I	12.5	87.5	0	100
PISA-2000	29	49	22	100

CUADRO 2. PORCENTAJE DE REACTIVOS DE CADA EXAMEN

También en este punto, como se observa, Pisa 2000 ofrece mejores resultados. En primer lugar, posee una taxonomía propia sobre los niveles de lectura que incluye los tres que venimos manejando, literal, inferencial y crítico, pero que PISA subdivide en otros cinco niveles cada uno de ellos. Así, la lectura literal, y también las otras dos, cuenta con cinco niveles de desempeño que gradualmente aumentan su dificultad hasta alcanzar las etapas más complejas.¹³

Con base en esta formulación PISA presenta un examen mejor estructurado en el que incorpora los diferentes niveles de lectura con un balance muy

¹³ OCDE, *Conocimientos y aptitudes...*, p. 38.

cuidadoso: a la lectura literal le corresponden el 29% de los reactivos; a la inferencial, el 49%; y a la crítica, el 22%.¹⁴

El peso recae en la lectura inferencial, lo que es acertado, pero no descuidan a la lectura literal y también dedican un buen número de reactivos a la lectura crítica. De los tres exámenes es el único que contempla este último tipo, los otros dos no llegan a este nivel y se quedan en la lectura inferencial. La inclusión de estos tres niveles evidencia un manejo más completo del proceso de la lectura en el que incluye todas las habilidades y las operaciones necesarias para comprender un texto, desde las más sencillas hasta las más complejas.

1.4. Características técnicas

El despliegue técnico más modesto corresponde al EDI, tanto en sus elementos generales de diseño e implementación como en la construcción de los reactivos, que es uno de los aspectos que hemos considerado importantes en la revisión de las tres pruebas estandarizadas.

En cuanto al primer punto, podemos señalar que las diferencias económicas, en equipos de trabajo, de tiempo y recursos disponibles justifican, en cierta forma, el nivel técnico del EDI y resaltan el carácter austero de su elaboración. El tipo de reactivos que presentan, por otro lado, requieren no sólo elementos técnicos sino un manejo más amplio de los avances en materia de exámenes estandarizados, por lo que su debilidad en este punto es más cuestionable: el EDI incluye únicamente reactivos de opción múltiple y no incorpora preguntas de ningún otro tipo que le pudieran acarrear una mayor variedad y más posibilidades de evaluar otras habilidades lectoras, como la lectura crítica que comentamos anteriormente.¹⁵

En suma, este examen requiere mejorar su estructura técnica no sólo para estar a la vanguardia de los avances del momento sino para mejorar sus posibilidades como instrumento de evaluación.

¹⁴ OCDE, *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, reading, science and problem...*, p. 117.

¹⁵ *Vid. supra*, pp. 92-93.

El EXANI-I tiene, como apuntamos anteriormente, un buen respaldo técnico en cada una de sus etapas de elaboración y en cada una de las versiones por las que ha evolucionado. Es un examen elaborado con mucho cuidado debido a la importancia que tiene para los miles de jóvenes que año con año lo utilizan como un medio para continuar sus estudios y elegir una institución educativa de su preferencia.

La constante mejora de los materiales de apoyo es otro elemento importante que ayuda a optimizar el examen mismo en la medida en que permite una preparación más adecuada por parte de los estudiantes y un mayor proceso de retroalimentación.¹⁶

El EXANI-I es, por tanto, un examen con una calidad técnica indiscutible porque ha realizado con cuidado cada una de sus fases de elaboración: su diseño, ensamble, banco de reactivos, piloteo, instrumentación, etcétera.

Sin embargo, en la parte de los reactivos, que es el otro punto que nos interesa, no encontramos mucha variedad.¹⁷ Aunque mencionan preguntas de completamiento, relación de columnas o clasificación, en realidad son preguntas de opción múltiple porque el alumno tiene que elegir una respuesta ya elaborada y no permiten que éste construya su propia respuesta, que es la otra posibilidad de las pruebas estandarizadas.

Como resultado de lo anterior el EXANI-I tiene un buen nivel técnico en su diseño y en todas las etapas que culminan en su aplicación, pero en la parte de los reactivos no incorpora los avances recientes que solicitan la elaboración de la respuesta por parte del alumno y permiten así evaluar en forma más fina algunas habilidades como la capacidad para inferir determinados conocimientos, relacionar ciertas ideas o argumentar a favor de un punto de vista.

PISA 2000 conjunta un buen nivel técnico tanto en las diferentes fases de su construcción, diseño y aplicación, como en los distintos tipos de reactivos que emplea. Sobre el primer punto, PISA destinó un enorme caudal de recursos y dispuso de especialistas de cada una de las etapas para dotar a este examen de

¹⁶ *Ibid.*, pp. 130-136.

¹⁷ CENEVAL, *Cómo prepararse para...*, p. 11.

los mejores niveles de calidad. Aunque su diseño fue responsabilidad del Consorcio PISA también se incorporaron los reactivos de países participantes para aumentar la diversidad cultural y lingüística del examen y también, seguramente, para incrementar la mayor aceptación de todos los países.¹⁸ En este mismo renglón del cuidado a la diversidad lingüística no sólo se presentó la traducción del examen a los países que no hablaban inglés y francés sino que se les permitió hacer dos traducciones independientes y después considerar ambas versiones, con lo que se reducía el riesgo de las traducciones literales o ajenas a la perspectiva cultural del país participante.¹⁹

Con este mismo cuidado se realizaron las demás fases. El piloteo de los reactivos permitió seccionar a los más adecuados para conformar un primer banco de reactivos. De igual forma se elaboraron muestras de la población que garantizaran la comparabilidad de los datos y evitaran cualquier sesgo que pudiera invalidar los resultados. En la aplicación se cuidaron todos los detalles al máximo y “No se permitió que los países participantes introdujeran modificaciones en el libreto de la sesión de evaluación y a las instrucciones descritas en el Manual del Aplicador de Pruebas...”²⁰ Todo el estudio se realizó con base en procedimientos estandarizados y manuales exhaustivos que incluían explicaciones precisas sobre cada paso de la aplicación.²¹

Además de este buen nivel técnico, homogéneo en todas las etapas, PISA presenta preguntas de diferente tipo a lo largo de la prueba. No sólo incluye los tradicionales reactivos de opción múltiple de los exámenes estandarizados sino que incorpora los nuevos reactivos en los que el alumno tiene que construir su respuesta y no puede seleccionarla de una ya construida. En este punto PISA rebasa a los otros dos exámenes que sólo manejan ítems de opción múltiple y no presentan ninguna otra variedad.

¹⁸ OCDE, *Conocimientos y aptitudes...*, p. 264.

¹⁹ *Ibid.*, p. 263.

²⁰ *Idem.*

²¹ *Idem.*

En el cuadro de abajo²² se aprecia no sólo la diferencia con los otros dos exámenes sino los nuevos tipos de reactivos que actualmente se pueden incluir y que mejoran la composición de la prueba. De hecho, el 55% de las preguntas de PISA requieren la elaboración de la respuesta y sólo el porcentaje restante son de opción múltiple.

La diferencia de PISA con los otros dos exámenes es claramente perceptible y muestra las posibilidades con que actualmente cuentan los exámenes estandarizados.

	Tipo de Reactivos					
	Opción Múltiple	Opción múltiple compleja	Cerrados con redacción de respuesta	Respuesta abierta	Respuesta corta	Totales
	%	%	%	%	%	%
EDI	100					100
EXANI-I	100					100
PISA-2000	39.71	4.96	10.63	30.49	14.18	99.97

CUADRO 3. PORCENTAJE DE DIFERENTE TIPO DE REACTIVOS DE CADA EXAMEN

1.5. Deficiencias y habilidades lectoras detectadas

El EXANI-I no permite apreciar las deficiencias que los alumnos tienen en la comprensión lectora ni tampoco sus habilidades adquiridas. En este examen no se

²² *Ibid.*, p. 265. Los porcentajes se basan en estos datos.

encuentran los resultados de la comprensión lectora en particular sino los de la habilidad verbal en general, lo que impide identificar con precisión qué problemas presentan nuestros alumnos en el momento de la lectura y qué habilidades sí han adquirido.

El EXANI-I, por ejemplo, presenta datos del manejo de la habilidad verbal por estados y en comparación con los resultados de PISA, y también presenta comparaciones entre los sistemas públicos y privados, pero no especifica datos referentes a la comprensión lectora, todo se refiere a la habilidad verbal en su conjunto.²³ Adicionalmente, incluye estudios que relacionan los puntajes obtenidos con variables escolares y extraescolares, a partir de las cuales resultan inferencias interesantes sobre el éxito escolar y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias.²⁴

Por lo anterior, este examen no aporta elementos importantes para conocer con detalle las habilidades lectoras de los alumnos participantes ni para profundizar el debate sobre un tema tan fundamental para la formación de los alumnos, lo que es una lástima dada la enorme cobertura que posee esta prueba a nivel nacional.

El EDI, por su parte, ofrece datos concretos sobre los problemas de comprensión lectora que tienen los alumnos y sobre las habilidades que dominan. En cuanto a los primeros, esta prueba señala que los más importantes son los siguientes:

- Relacionar ideas distantes.
- Contar con conocimientos previos básicos.
- Ligar ideas cercanas que incluyan elementos anafóricos o que se expresan en oraciones extensas.²⁵

Una de las preguntas más difíciles se relaciona con el primer punto. Aunque no existen muchos reactivos de este tipo, los pocos que se incluyen indican que

²³ *Vid. supra*, pp. 136-139.

²⁴ *Ibid.*, pp. 139-140.

²⁵ *Ibid.*, pp. 103-104.

los alumnos tienen serias dificultades para ligar ideas distantes y para inferir datos con base en dichas relaciones, lo que significa que los alumnos tienen un bajo nivel de lectura inferencial y sólo alcanzan a identificar ideas explícitas.

El mayor número de problemas lo encontramos en las preguntas que requerían de conocimientos previos, principalmente el manejo de vocabulario aunque también conocimientos específicos como el relativo a los números romanos. Los alumnos ingresan a la educación media superior con un bagaje cultural muy pobre, pero también con escasas estrategias para inferir el contenido por el contexto que lo rodea. El problema encierra un círculo vicioso que requiere transformarse en uno virtuoso: leer más para adquirir un mayor bagaje cultural y comprender más gracias a dicho conocimiento general. Para lograrlo debe intervenir el profesor: debe dar pistas y orientaciones que permitan a los alumnos encontrar lo que se considera importante. Los alumnos leen sin objetivos precisos y carecen de muchos conocimientos que un texto presupone, la tarea del docente es aportar estrategias que llenen este vacío y mejoren la comprensión del alumno. La función del profesor es acompañar y guiar la lectura para que ésta, como señala Carlino, no nazca huérfana.²⁶

El último punto especifica un problema de la comprensión literal, los alumnos tienen un dominio lector centrado en este nivel, pero ante algunas dificultades aún esta lectura les causa problemas: no saben cómo interpretar los elementos anafóricos y se pierden ante oraciones extensas, su habilidad se centra en frases cortas y ligadas explícitamente.

En este sentido, las habilidades que poseen los estudiantes se limitan a comprender enunciados sencillos, incorporar su conocimiento del mundo en la interpretación del texto, establecer relaciones de causalidad o de consecuencia, pero entre oraciones cercanas, y determinar el tema del texto.²⁷

Estas habilidades nos hablan de un manejo rudimentario de la lectura que impide aprovecharla como un instrumento de aprendizaje y es ineficiente ante textos de mediana o alta dificultad. Estos alumnos no son capaces de encontrar

²⁶ Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la universidad*, p. 68.

²⁷ *Vid. supra*, p. 101.

ideas principales, de jerarquizarlas con base en uno o varios criterios, de establecer relaciones entre ellas, principalmente cuando se encuentran separadas entre sí, etc. Y estas deficiencias son un obstáculo para alcanzar los objetivos del nuevo ciclo escolar que empiezan: la educación media superior.

Con todos estos datos, el EDI nos ofrece una imagen del tipo de alumnos que ingresan al bachillerato del CCH, de sus principales carencias y de sus habilidades, lo cual puede permitir trabajar con ellas para subsanarlas y mejorarlas, respectivamente, y evitar que los egresados arrastren estas mismas deficiencias hasta el nivel superior y sigan mermando su capacidad de aprendizaje y, por ende, su formación profesional.

Por último, PISA nos ofrece información muy valiosa de las habilidades y limitaciones lectoras de una población mucho mayor que las muestras anteriores, de los mexicanos en general. PISA nos dice qué saben hacer, en dónde tienen problemas y en qué porcentajes ocurre esto. Otra ventaja de este estudio es que está diseñado para realizar comparaciones entre las naciones participantes, con lo cual cada país puede tener una perspectiva más amplia sobre los avances y los rezagos que tiene, los ritmos en que va superando sus dificultades y las estrategias que emplea para hacerlo.

Aunque los datos son alarmantes, el estudio presenta en forma muy clara el nivel de lectura de nuestros jóvenes: el 16% no sabe leer, se ubica en el nivel cero de la escala, no manejan ninguna de las habilidades identificadas como básicas o elementales por esta propuesta; el 28% se ubica en el primer nivel, sabe hacer lo básico: identificar información explícita, reconocer el tema central de un texto cercano al alumno y vincular el texto en forma simple con conocimiento cotidiano. Si sumamos estos dos porcentajes nos da el 44% de la población, es decir, casi la mitad de nuestros estudiantes no saben leer o lo hacen en forma muy limitada. El otro bloque importante de la población, el 49%, se encuentra en el segundo y tercer nivel, 30.3% y 18.8%, respectivamente.²⁸ Son estudiantes más preparados para afrontar los retos que demandan los estudios del ciclo siguiente porque pueden utilizar la lectura como un poderoso instrumento de aprendizaje: saben

²⁸ *Vid. supra*, p. 171.

encontrar información implícita, realizar inferencias, vincular su conocimiento con el del texto leído, valorar el material de lectura, etcétera.

Nuestro grupo de elite se reduce al restante 6.9%, 6% en el cuarto nivel y 0.9% en el quinto y más alto nivel.²⁹ No estamos formando estudiantes con excelentes capacidades lectoras en la cantidad suficiente: menos del 1% de alumnos en el quinto peldaño es una cantidad muy pobre que nos advierte que no estamos preparando cuadros de alto nivel en la proporción necesaria para cubrir los requerimientos del desarrollo científico y tecnológico que el país requiere de acuerdo con nuestra población total y desarrollo económico.

La comparación internacional completa este cuadro: somos el penúltimo lugar, sólo arriba de Brasil; nuestras diferencias con las potencias son muy grandes, pero también nos superan países no tan desarrollados como Grecia y Portugal, y dentro de nuestro propio grupo, España, quien lo encabeza, mantiene una distancia de más de 70 puntos con respecto a nosotros, distancia que, de acuerdo con PISA, es bastante significativa: “Una diferencia de 73 puntos en la escala de PISA representa un nivel de dominio en aptitud para la lectura. Una diferencia de un nivel de dominio puede considerarse comparativamente grande en términos sustantivos de desempeño estudiantil.”³⁰ Compartimos grupo con España, pero una diferencia considerable nos separa de ella.

La formación de estudiantes de alto nivel puede confirmar esta idea sobre la diferencia con países como España, Grecia y Portugal: ellos tienen más del triple de alumnos de alto nivel, en el cuarto y quinto peldaño de la escala de PISA, que nosotros: España tiene al 25% de sus estudiantes, Grecia y Portugal tienen al 21% aproximadamente, mientras que México tiene sólo el 6.9%.³¹ La brecha que nos separa de países relativamente cercanos a nosotros es también muy grande. Y esta situación junto con todos los datos nos permite apreciar con mayor claridad la situación en la que nos encontramos y los enormes problemas que tenemos.

Por todo lo anterior, PISA ofrece un panorama muy completo y preciso de la aptitud para la lectura que poseen nuestros estudiantes mexicanos y nos

²⁹ *Vid. supra*, p. 171.

³⁰ OCDE, *Conocimientos y aptitudes...*, p. 62.

³¹ *Vid. supra*, p. 176.

brinda, con ello, la oportunidad para reflexionar sobre por qué estamos fallando en forma tan dramática y qué están haciendo bien otros países para alcanzar los exitosos resultados que están logrando.

1.6. Consideraciones finales

PISA es definitivamente el mejor examen en cada una de las categorías revisadas: parte de una buena concepción teórica sobre la comprensión de lectura, la define en términos bastante completos que captan los avances más importantes en dicha materia y, conjuntamente, valora la comprensión lectora en igual forma que las demás disciplinas que componen el examen, lo cual es muy importante en virtud de que existe toda una tradición de subvalorarla con respecto a otras áreas como matemáticas o ciencias.

En la parte de la diversidad textual no sólo maneja un abanico muy rico de posibilidades sino que incrementa la del número de opciones que tradicionalmente enseña la escuela: textos narrativos, expositivos y argumentativos. Desde ahora debe plantearse la posibilidad de aumentar el número de textos que se enseñan a los alumnos no porque los incluye este examen, sino porque son materiales con los que los alumnos se enfrentarán en sus futuros estudios o en su vida laboral o social futura.

En la parte de los reactivos PISA también incluye novedades interesantes: en primer lugar utiliza reactivos que van más allá de los tradicionales de opción múltiple y, en segundo término, emplea ítems para los tres niveles de lectura o escalas, como los denominan aquí, con los que abarca a la lectura literal, inferencial y crítica con diferentes niveles de dificultad. Estas novedades convierten a esta prueba en un instrumento muy completo y bien dosificado que indaga en forma integral y muy cuidadosa la habilidad para comprender textos por parte de la población seleccionada.

Junto con lo anterior, este instrumento presenta datos muy claros sobre las habilidades y las deficiencias que tienen nuestros u otros estudiantes en cuanto a la comprensión lectora. El nivel de precisión con que nos indica qué saben y qué

no saben hacer los jóvenes participantes es un resultado muy valioso que puede orientar el trabajo educativo actual: en qué estamos fallando, qué no está haciendo bien el sistema educativo mexicano actual y cómo podemos resolverlo, qué necesitamos cambiar o mejorar para, por ejemplo, sacar a ese 16% de los estudiantes mexicanos del nivel cero de lectura en que se encuentran y llevarlos, por lo menos, al primer nivel, al elemental.

Además, PISA no es sólo el mejor de los exámenes que estamos comparando, sino que posee una enorme diferencia frente a los otros dos en cada una de las variables seleccionadas, tal como hemos visto a lo largo del trabajo y ahora resumimos brevemente.

El EXANI-I ocupa el segundo lugar en tres variables: diversidad textual, nivel de los reactivos y características técnicas.

En el primer punto este examen maneja dos tipos de textos: narrativos y expositivos. Aunque ocupa el segundo lugar, su distancia con la enorme variedad de materiales que incluye PISA es muy grande, y le falta incluir a los escritos argumentativos para cubrir, mínimamente, los textos que tradicionalmente se enseñan en la escuela desde el nivel básico.

En el nivel de los reactivos emplea ítems para indagar la comprensión literal y la lectura inferencial y, además, los emplea en una buena proporción, con un ligero predominio de los segundos. Sin embargo, no incursiona en la lectura crítica que es el tercero y más difícil de los niveles, con lo cual su evaluación de la comprensión lectora es incompleta e insuficiente. También en este punto se coloca muy distante de PISA y del carácter exhaustivo de su taxonomía con tres escalas y cinco niveles para cada una.

En el último punto, este examen ocupa el segundo lugar no por el tipo de reactivos que incluye, porque en este aspecto sólo presenta preguntas de opción múltiple y no incorpora ninguna otra posibilidad que aumente la diversidad, sino por el conjunto de mecanismos y procedimientos técnicos que maneja para confeccionar un examen que proporciona datos válidos y confiables. Este cuidado de las características técnicas del examen se aprecia en cada una de sus etapas como en la elaboración del banco de reactivos, las reglas de ensamble, la

depuración del modelo taxonómico, etc., así como en cada una de sus partes: el examen mismo, la guía, los materiales de apoyo, etc. En este punto el EXANI-I manifiesta un nivel muy parecido al de PISA en el que se cuidan todos los detalles con el mayor esmero posible para lograr un resultado satisfactorio acorde con la trascendencia del instrumento y sus implicaciones para la población a la que va dirigido.

Por otro lado, en los aspectos en que este examen ocupa el tercer lugar es en la importancia que otorga a la comprensión lectora y en las deficiencias y habilidades lectoras detectadas.

No nos cansaremos de repetir que nos parece preocupante que un examen del alcance de éste, le conceda tan escasa importancia a la evaluación de la comprensión lectora. El espacio tan insignificante que se le asigna, incluso si consideramos a toda la parte de la Habilidad verbal, lo cual, como dijimos, no es totalmente equiparable, es el más reducido de los tres y expresa un menosprecio carente de toda fundamentación pedagógica o científica: ¿Por qué para este examen la comprensión lectora no constituye un indicador fundamental de la preparación de un estudiante y de sus habilidades para continuar aprendiendo?

Muy ligado con lo anterior esta prueba no nos presenta datos o resultados sobre los problemas específicos de lectura o las habilidades concretas de los estudiantes. El menosprecio sobre su importancia le impide también precisar datos concretos, identificar logros específicos, etc. Por ello, también en este punto el EXANI-I cae hasta el tercer lugar. Y nos parece un desperdicio que un examen de una cobertura tan grande, de las más grandes del país, no nos proporcione información sobre un aspecto tan relevante para nosotros y para muchos especialistas en educación, como es la capacidad de lectura de los estudiantes de nuestro país.

Por último, el EDI ocupa el segundo lugar en dos variables: importancia de la comprensión lectora y deficiencias y habilidades lectoras detectadas. En la importancia que concede a la lectura no alcanza a PISA, que otorga un tercio del examen a esta habilidad, pero tan poco lo reduce tanto como el EXANI-I, le concede un 20% del total de las preguntas. Lo criticable es que no se le conceda

una importancia similar a las otras tres secciones, matemáticas, química e historia, como si no fuera un indicador igualmente importante, pero sobre todo, que no se argumente por qué en un examen de bachillerato la evaluación de la lectura tiene menos peso, a qué se debe, cuáles son las razones para ello.

En cuanto al panorama que ofrece sobre las habilidades y deficiencias lectoras de los jóvenes que ingresan a la institución, aunque no llega, ni con mucho, a la precisión y abundancia del examen de la OCDE, si proporciona más datos que el EXANI-I. Informa sobre algunas carencias y problemas concretos que la institución puede tomar en cuenta para el desempeño futuro de estos estudiantes.

En donde el EDI cae al tercer lugar es en la diversidad textual, nivel de los reactivos y en las características técnicas. Sobre el primer punto, este examen, de hecho, no posee diversidad textual porque está elaborado con base en un solo texto, un texto narrativo, por lo cual es superado por el EXANI-I, que maneja dos tipos de materiales, y con mucha mayor ventaja por PISA, que maneja una variedad muy superior.

En el nivel de los reactivos, el EDI tiene un desempeño similar al EXANI-I en cuanto a que sus reactivos están destinados a evaluar la lectura literal y la inferencial, pero no diseña preguntas para averiguar sobre la lectura crítica. Tiene, por ello, las mismas deficiencias que la prueba del CENEVAL: evalúa en forma incompleta el proceso de la lectura al no considerar el nivel de mayor complejidad. Sin embargo, el EDI tiene una desventaja más: es un examen menos demandante al destinar la mayor parte de sus preguntas a la lectura literal, contrario a lo que realizan los otros dos instrumentos.

En las características técnicas el EDI no puede competir con el despliegue de los otros dos exámenes debido al enorme caudal de recursos que ambos exámenes movilizan para apoyar este aspecto. Lo que el EDI puede hacer es verificar que en cada una de sus etapas y aspectos se cubran los mínimos indispensables para producir un instrumento confiable que dé certeza a los resultados que presenta.

Como resultado de lo anterior, vemos que el EXANI-I tiene una ligera ventaja sobre el EDI con tres variables en el segundo lugar y dos en el tercero, mientras que este último tiene una proporción inversa, por lo que podríamos concluir que es ligeramente mejor para evaluar la comprensión lectora.

Pese a ello, ambos se encuentran muy lejos del examen de PISA y requieren modificaciones muy importantes. El EXANI-I debe ofrecerle un espacio más amplio a la evaluación de la comprensión lectora, aumentar su diversidad textual y proporcionar datos más detallados sobre las deficiencias y habilidades lectoras detectadas en los egresados de la Secundaria.

El EDI también precisa mejoras en varios aspectos: modificar el peso que tiene la comprensión lectora al interior del examen; añadir más tipos de materiales, por lo menos los que manejan los niveles escolares anteriores, en especial la Secundaria; distribuir el nivel de los reactivos en una forma más ordenada, priorizando a la lectura inferencial, reduciendo la importancia de la lectura literal e incorporando preguntas para la lectura crítica, en la parte técnica, y con base en los recursos disponibles; asegurarse de obtener los mínimos niveles de calidad en cada una de las etapas y en la parte de los reactivos incorporar los de respuesta abierta corta que son los menos difíciles de evaluar dentro de los nuevos tipos y ofrecen significativas ventajas en cuanto a los datos que proporcionan sobre los conocimientos y las habilidades de los examinados y, por último, con base en las transformaciones anteriores, se puede ofrecer un panorama más completo y detallado de las deficiencias y habilidades lectoras de los estudiantes que participan.

Ninguno de estos cambios, en cada una de las variables requiere de mayor gasto, presupuesto o inversión económica, sólo necesita mayor preparación, continuidad y autocrítica. Y una política institucional convencida de la importancia de la evaluación de la comprensión lectora y decidida a incrementar permanentemente la calidad de sus productos.

CONCLUSIONES

En México existe una tradicional actitud de rechazo o por lo menos de recelo y desconfianza ante la evaluación externa, la que realizan sujetos ajenos al sistema, a la institución o a los actores del proceso educativo; debido a que ha sido utilizada en no pocas ocasiones para justificar decisiones previamente tomadas o para sancionar, descalificar y castigar, más que para retroalimentar el proceso educativo, identificar los problemas y apoyar el mejoramiento de los elementos o instancias más vulnerables e inconsistentes.

Nuestro análisis muestra que los exámenes estandarizados pueden aportar elementos para apoyar la enseñanza de la comprensión lectora, que ello depende de la calidad de cada examen y del rigor con el que han sido diseñadas cada una de sus etapas. Por ello, la primera idea que queremos subrayar es la siguiente: el rechazo a la evaluación debe ser el resultado de un análisis casuístico donde se establezcan con claridad los defectos del proceso, los supuestos no revelados, sus efectos perjudiciales y su escasa aportación en los problemas que pretende resolver. Cuando esto no sucede, y nuestra primera impresión no se confirma, es importante cambiar nuestra perspectiva y considerar las ideas, datos e informaciones que ofrece la evaluación realizada.

PISA 2000 es un buen ejemplo de un proceso evaluativo bien planeado, teóricamente fundamentado, sólidamente manejado en cada una de sus etapas y que arroja resultados enriquecedores que pueden utilizarse para mejorar el sistema educativo o las fallas detectadas. PISA, como vimos, nos indica cuáles son las deficiencias de nuestros alumnos en la lectura, qué saben hacer y qué no pueden hacer y, además, nos muestra con mucha nitidez una característica muy negativa y peligrosa de nuestro sistema educativo: la inequidad y la desigualdad: existe un abismo entre los alumnos más y menos favorecidos socioeconómicamente, los puntajes más bajos los obtienen los alumnos más pobres y los más altos los de mayores recursos.

A pesar de lo anterior y de la riqueza de este examen, la segunda idea que nos parece muy importante resaltar es la de no sobreestimar este tipo de

evaluaciones, reconocer sus aciertos, retomar sus advertencias, pero ubicarlas en un contexto más amplio.

La evaluación externa, aun cuando tenga una alta confiabilidad y haya sido manejada con un excelente rigor en cada una de sus instancias, debe considerarse sólo una fuente más de información, una mirada sana desde el exterior, pero que debe complementarse con otras fuentes y con otros datos para ponderarse mejor. Incluso PISA, a pesar de sus altos niveles de calidad debe considerarse una fuente más de información, confiable, valiosa, pero un dato más del rompecabezas educativo. No obrar en este sentido significa, por una parte, apoyar y reproducir la imagen que atribuye a la evaluación un papel hegemónico de la vida escolar y, por otra parte, subestimar la enorme complejidad de la educación.

Cuando a la evaluación se le concede un lugar privilegiado y se olvida que es un componente o una parte del proceso educativo, que tiene por función monitorear y coadyuvar al perfeccionamiento del sistema, se produce una inversión de la lógica educativa: no se evalúa a partir de lo que se enseña, los contenidos curriculares, los objetivos de aprendizaje, sino que se enseña en función de lo que se evalúa. La evaluación pasa de ser un componente subordinado del proceso a convertirse en el eje rector del mismo.

Los datos proporcionados por PISA, e incluso por el EDI, por ejemplo, nos sugieren que debemos enfatizar la enseñanza de los procesos de comprensión de lectura debido a los bajos niveles que presentan nuestros estudiantes. Sin embargo, los planteamientos de Garrido, revisados también anteriormente, nos señalan que la comprensión está íntimamente ligada con las actitudes hacia la lectura, que acentuar las estrategias en torno a la lectura utilitaria no producirán necesariamente resultados positivos si, a la vez, no se trabaja con la lectura placentera, si no se plantea la necesidad de crear lectores, porque los lectores gustan de la lectura y saben servirse de ella.

El mismo tratamiento podemos realizar con los datos sobre la inequidad del sistema educativo mexicano que arroja PISA. Revisamos otras fuentes y puntos de vista y encontramos que otro examen, el EXANI-I, concuerda con esos datos:

los alumnos más pobres obtienen los peores resultados y, lo que es más grave, señala este examen, es que esta brecha tiende a ampliarse en lugar de disminuir. Esta coincidencia le otorga más valor a los hallazgos que encontramos y refuerza la certeza de que tenemos un grave problema sobre el que debemos actuar para enfrentarlo y corregirlo.

Las evaluaciones, pues, ofrecen pistas, datos, pero por muy relevantes que sean sólo son un fragmento del conjunto, una pieza más que da un poco de luz sobre una parcela limitada de la realidad. La complejidad del fenómeno educativo es tal que no puede atraparse con un solo instrumento; ni una serie de datos, por más completa que sea, puede dar cuenta de los sujetos que intervienen, los procesos que se realizan, las interacciones que resultan. Para formarse una visión más completa de la realidad educativa se requieren aportaciones de diversos ámbitos y la participación de diversos sectores, sólo así se puede intentar armar ese rompecabezas tan complejo y dinámico como es la educación.

Es fundamental valorar adecuadamente la evaluación: “El problema no es evaluar, sino atribuirle un valor fundamental y único a la evaluación como fuente de descripción de una institución, situación o sujeto”.¹

La evaluación externa, principalmente la externa, debe complementarse con la autoevaluación. Ésta es nuestra tercera conclusión. La evaluación interna no es sólo una estrategia de defensa ante las evaluaciones que atentan contra la libertad y autonomía de las instituciones educativas y pretenden imponer sus objetivos, concepciones educativas o formas de trabajo.²

La autoevaluación recupera la visión de la propia institución o situación educativa, examina los procesos internos o los problemas más relevantes desde su propia perspectiva, emplea los enfoques más cercanos o pertinentes a la visión, dinámica y objetivos de esa realidad educativa. Este tipo de evaluación es realizado por los sujetos de la misma institución para obtener información sobre su propio trabajo identificando sus fallas y sus aciertos con el objetivo de mejorar sus

¹ Raquel Glazman, *Evaluación y exclusión...*, p. 66.

² *Ibid.*, pp. 77-79.

resultados. Tiene un carácter menos agresivo porque comparte las preocupaciones y los puntos de vista de los sujetos y los fenómenos evaluados.

El empleo de ambos tipos de evaluación podría proporcionar una visión más completa de los procesos educativos y permitiría conjuntar los diversos puntos de vista, intereses y preocupaciones de los sectores involucrados. Además, el uso de ambas evaluaciones limita los efectos perversos de las dos: la evaluación externa reduce su carácter intrusivo y unilateral, y mitiga los efectos devaluadores sobre la institución y sobre los profesores, quienes son los más afectados ante este tipo de prácticas; la evaluación interna ve limitadas las posibilidades de convertirse o ser tachado de un ejercicio poco serio, que tiende más a maquillar y disfrazar los problemas que a identificarlos y perfilar su verdadera dimensión.

La principal virtud del EDI es precisamente su inscripción en una práctica autoevaluativa en la que participa la propia institución y los profesores encargados de la enseñanza de la lectura. Desafortunadamente la asimetría con PISA que hemos venido comentando, impide un diálogo más enriquecedor y una visión más amplia de los problemas encontrados: no sabemos el nivel de lectura crítica de nuestros alumnos, y no podemos, obviamente, compararla con los resultados de PISA, no sabemos el desempeño de nuestros alumnos con diferentes tipos de textos, existen pocos datos para comparar el desempeño en la lectura inferencial, etcétera. Si mejoramos el EDI, podemos conocer mejor a nuestros alumnos y podemos comparar sus resultados con estudiantes que tienen condiciones similares y con alumnos a nivel nacional.

Contar con un instrumento que evalúe la comprensión lectora de nuestros alumnos es una buena iniciativa, porque reconoce el valor estratégico de la lectura como instrumento primordial del aprendizaje. Pero para que esta iniciativa prospere y rinda frutos debe mejorar dicho instrumento y utilizar uno cada vez más eficiente. Sólo con una autoevaluación de calidad podremos conocer más a nuestra institución y defenderla mejor de las propuestas que nos alejan de los objetivos y compromisos que tradicionalmente hemos mantenido.

Sin embargo, la evaluación, en cualquiera de sus modalidades, y aun con las combinaciones que hemos planteado, no basta para recabar la información que dé cuenta de todas las facetas de un proceso educativo o detecte en toda su complejidad los procesos más significativos o los problemas más acuciantes.

Para valorar las aportaciones de la evaluación y su papel en la educación, tal como lo hemos hecho hasta el momento, debemos replantear la función y la importancia de la investigación educativa. El objetivo de la investigación es conocer, comprender, analizar un objeto de estudio, profundizar en él, mostrar sus múltiples aristas, descubrir sus procesos ocultos. La investigación pretende saber y entender antes que transformar o valorar. La evaluación, en cambio, está más preocupada por transformar que por conocer, está más ligada a la toma de decisiones que a la acumulación de conocimientos.

Desde hace algún tiempo la evaluación ha suplantado a la investigación y se le ha proclamado como el medio idóneo para transformar y mejorar el sistema educativo. Al desplazar a la investigación, la evaluación se ha convertido prácticamente en la única fuente de información, lo cual ha traído visiones simplistas de la realidad e interpretaciones muy desafortunadas del contexto educativo, o, en el mejor de los casos, explicaciones insuficientes que carecen de los cómo y los porqués de las cosas.

Es la investigación la que completa estas visiones parciales: es el conocimiento derivado de la investigación educativa el que nos dice cómo atacar los malos resultados, por qué es insuficiente la enseñanza aislada de la comprensión lectora, por qué debemos formar lectores y cómo debemos hacerlo, qué estrategia debemos seguir.

La cuarta conclusión que deseamos plantear es que la evaluación y la autoevaluación deben complementarse con la investigación educativa. Que los resultados de la evaluación aunque cuenten con la calidad deseada, que no siempre es el caso, no son suficientes para conocer a profundidad los fenómenos educativos y mucho menos para actuar con base en ellos. Los cambios significativos sólo son tales si están basados en el conocimiento previo y profundo de los fenómenos.

Finalmente, nos resta exponer dos ideas más que se encuentran estrechamente ligadas. La evaluación no termina con la aplicación de las pruebas y la recogida de los datos. Un buen sistema de evaluación debe proporcionar un análisis serio de la información obtenida y realizar una adecuada y cuidadosa difusión de los resultados.

Los resultados de toda evaluación, aún los de tipo cuantitativo y los que derivan de exámenes estandarizados, requieren de una interpretación. Los números, las cifras, los porcentajes no hablan por sí mismos, no son evidentes por sí solos.

Es en el análisis donde se establece cuál es el significado de los números, qué alcances tienen, cuáles son sus limitaciones, en qué forma podemos utilizar sus resultados y de qué forma es incorrecto hacerlo. Descuidar la realización de esta etapa puede favorecer la proliferación de interpretaciones erróneas o hasta mal intencionadas.

A partir de los resultados de PISA, pero más del EXANI-I, por ejemplo, las escuelas particulares han difundido una muy conveniente interpretación de los mismos. Debido a que en ambos exámenes los mejores alumnos son los estudiantes de los estratos socioeconómicos más altos y debido a que provienen mayoritariamente de escuelas particulares, estas escuelas concluyeron que son mejores que las escuelas públicas y hasta han elaborado un escalafón con base en dichos resultados.

Este es un buen ejemplo de una interpretación inadecuada e “interesada” sobre los resultados de ambos exámenes. Ninguno de los dos instrumentos tiene como objetivo evaluar a las escuelas, por lo que no nos puede decir nada al respecto. No sabemos qué tipo de escuela sea mejor, porque no contamos con los datos sobre el punto de “arranque” de los estudiantes, sólo sobre el punto de llegada. En otras palabras: sabemos que los alumnos de escuelas privadas, en general, egresan mejor, pero no sabemos cuánto de esto lo proporcionó la escuela y cuánto se debió al medio ambiente en el que se desarrolla el sujeto. En el caso de PISA esto es aún más relevante, porque no es un examen curricular sino de habilidades, no se interesa por lo que el alumno aprendió de un determinado plan

de estudios, sino lo que el alumno sabe hacer en un momento específico de su formación, sin importar dónde lo haya aprendido.

Es muy fácil, como vemos, sacar conclusiones equivocadas o favorables a ciertos sectores, por ello es importante elaborar un análisis muy serio de la información y advertir sobre sus implicaciones y sus limitaciones. Tanto en PISA como en el EXANI-I no hay una evaluación de las escuelas sino del sistema educativo, el cual, en ambos exámenes, resulta muy inequitativo, es incapaz de compensar las deficiencias socio-culturales de los sectores y las regiones más pobres del país, los indígenas y campesinos, por un lado, y los estados del sur, por el otro, Oaxaca, Chiapas, Tabasco.

Como último paso, un buen sistema de evaluación difunde los resultados en forma cuidadosa para no afectar en forma indebida a los sectores involucrados y reducir en lo posible las resistencias y rechazos que todo proceso evaluativo implica.

Los primeros resultados de PISA 2000, por ejemplo, fueron divulgados por los medios de comunicación en forma alarmista, descontextualizados y con encabezados como los siguientes: “México reprobado en lectura”, “México, penúltimo lugar”, etc. Para el siguiente ciclo, tanto el INEE como la SEP enmendaron la situación y publicaron una serie de materiales y cuadernillos, *PISA para docentes, Los resultados de las pruebas PISA, Resultados educativos: la secundaria (2003-2004)*, en los que no sólo informaban a los diversos sectores, alumnos, padres, maestros y especialistas, sobre los resultados, sobre cómo había que entenderlos y cuáles eran sus implicaciones educativas, sino también sobre las pruebas, sus características y sus objetivos.

En el caso del EDI los resultados se publicaron en un material y se realizaron algunas reuniones con profesores para explicar las características del trabajo. Sin embargo, una mejor difusión y un mayor acercamiento con los profesores hubiera aumentado las posibilidades de retroalimentación y reducido las dudas y la desconfianza para que este proceso se viviera más como una oportunidad de autoconocimiento de los problemas educativos que como una intromisión de las autoridades de la institución.

Una buena estrategia de difusión de los resultados puede consolidar todo el proceso de evaluación: disminuir la desconfianza, apoyar la retroalimentación e incorporar a los sectores involucrados, principalmente los profesores, para que el proceso se convierta más en un instrumento de trabajo que en una imposición amenazante.

Los diferentes elementos que hemos considerado hasta aquí indican la complejidad que significa reflexionar sobre la evaluación, pero evidencian que es más fructífero evaluar la evaluación que rechazarla sin conocerla. Nuestro trabajo se ubica en medio de las actitudes tradicionales sobre la evaluación: quienes la consideran el instrumento fundamental, casi mágico, para cambiar la educación, y los que la rechazan a priori. Desde esta perspectiva hemos valorado los intentos serios de evaluación, pero también establecido sus alcances y limitaciones. La evaluación de la comprensión lectora es sólo un instrumento para acercarnos a este objeto de estudio, pero una visión completa del mismo requiere de otros elementos y puntos de vista: requiere de la autoevaluación y de la investigación, y de una mayor participación de los actores involucrados, de los profesores, de los alumnos y de las escuelas. Para incorporar estos acercamientos complementarios y asegurar la participación de todos los sectores conviene profundizar este trabajo con nuevas líneas de investigación, algunas de las cuales pueden ser las siguientes:

- La formación de lectores en el bachillerato.

¿Puede el bachillerato formar lectores que no han sido incorporados plenamente a la cultura escrita desde la educación básica? ¿En qué medida puede hacerlo y cómo debe proceder para lograrlo? Estas son algunas de las interrogantes que tendrían que plantearse para determinar la posibilidad de contribuir a la formación de lectores en el bachillerato y más concretamente en el CCH. Complementariamente, habría que averiguar cómo ayuda este proceso a la preparación de lectores más competentes. ¿Existe una relación directa y significativa entre el gusto por la lectura y la competencia lectora? ¿Cómo se relacionan ambas variables?

- El manejo de las estrategias de comprensión lectora por parte de los profesores.

En virtud de que los docentes son un elemento fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos, una línea de trabajo importante es conocer cuál es el manejo que tienen los profesores del bachillerato de las estrategias de comprensión lectora. ¿Cuánto conocen los maestros acerca de este tema y cómo lo transmiten en el salón de clases, cómo lo dosifican? Responder estas preguntas ayudaría a identificar algunos problemas importantes sobre la enseñanza de la comprensión lectora en el aula.

- El impacto y aprovechamiento de los procesos de evaluación por parte del profesorado.

¿Cuáles son las actitudes y posiciones de los maestros del bachillerato con respecto a los procesos de evaluación de la comprensión lectora? ¿Qué conocen de estos procesos? ¿Los consideran una herramienta para su trabajo o una amenaza para el mismo? ¿Cómo pueden aprovechar sus resultados para elevar los niveles de comprensión de sus alumnos?

- La evaluación de la comprensión lectora en el aula.

En esta línea de investigación deseamos encontrar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué instrumentos o estrategias de evaluación de la comprensión lectora utilizan los profesores en el salón de clases? ¿Para qué los utilizan? ¿Qué resultados obtienen? ¿Cómo se relacionan con las estrategias de enseñanza-aprendizaje? ¿En qué difieren o se asemejan sus resultados con los que se obtienen a partir de los exámenes de carácter masivo realizados a nivel nacional e internacional?

Con estas líneas de trabajo se puede obtener una visión más integral de las múltiples dimensiones de la comprensión de la lectura y de las posibilidades de su enseñanza en la educación media superior.

Sin embargo, la revisión que hemos hecho aquí de la evaluación de la comprensión lectora en el bachillerato, nos permite afirmar que ésta puede convertirse en una herramienta importante para identificar los principales problemas de lectura de nuestros alumnos y, con base en dicho conocimiento, diseñar las estrategias más adecuadas para superarlos. Conocer y exigir mejores procesos, estrategias o instrumentos de evaluación resulta más sano y provechoso que rechazarlos sin fundamento. La mejor forma de mitigar los efectos perversos de la evaluación es criticarla y empujarla hacia la confección de diseños más finos, matizados y fundamentados.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, Mortimer J., y Charles Van Doren. *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*, Tr. Flora Casas, México, Debate, 2000.
- Alliende, Felipe y Mabel Condemarín. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1993.
- Alonso Tapia, Jesús, “La evaluación de la comprensión lectora” en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 5, Barcelona, Graó, 1995.
- Argudín, Yolanda y María Luna. *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*, 3ª ed., 5ª reimp., México, Plaza y Valdés, 2003.
- Argüelles, Juan Domingo. *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*, México, Paidós Croma, 2003.
- Ausubel, David, “Aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”, en S. Elam, *Educación y estructura del conocimiento*, Buenos Aires, Ateneo, 1973, pp. 211-238.
- Backhoff, Eduardo *et al.*, “Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXCOBA)”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2, 10 de febrero de 2002, <http://www.redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-tirado.html>.
- Baumann, James F. (ed.). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1990.
- Bofarull, M. Teresa, “Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación”, en M. Teresa Bofarull, *et al.* *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Barcelona, Graó, 2001.
- Cairney, Trevor H. *Enseñanza de la comprensión lectora*, 4ª ed., Madrid, Morata, 2002.
- Calvo Rodríguez, Ángel. *Programa para mejorar la comprensión lectora*, Barcelona, CISS-PRAXIS, 2001.
- Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, FCE, Buenos Aires, 2006.

- Carriedo López, Nuria y Jesús Alonso Tapia. *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1994.
- Cassany, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, 6ª ed., Barcelona, Paidós, 1996.
- Català, Glòria et al. *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º – 6º de primaria)*, Barcelona, Graó, 2001.
- CENEVAL. *Informe de resultados 2001*, México, CENEVAL, 2002.
- *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I*, México, CENEVAL, 2004.
- *Cómo prepararse para el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior*, 10ª ed., México, CENEVAL, 2006.
- *EXANI-I guía del examen. Concurso de ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México 2006*, 13ª ed., México, CENEVAL, 2006.
- *Resultados educativos: la secundaria (2003-2004)*, México, CENEVAL, 2006.
- Clemente Linuesa, María y Ana Belén Domínguez Gutiérrez. *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*, Madrid, Pirámide, 1999.
- *Lectura y cultura escrita*, México, Morata, 2003.
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México, FCE, (Espacios para la lectura), 2005.
- Cooper, J. David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Visor, 1990.
- Cuetos Vega, Fernando. *Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*, Colección educación al día, 4ª ed., Barcelona, CIISPRAXIS, 2002.
- Chaparro Esquivel, María del Carmen, et al., "Comprensión de lectura del EDI 2001-2002", en Lucía Laura Muñoz Corona et al., *Ingreso Estudiantil al CCH*, México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003, pp. 123-137.

- *Examen Diagnóstico Institucional*, 2004, mimeógrafo.
- Chartier, Anne-Marie y Jean Hébrard. *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Tr. Margarita Mizraji, Barcelona, Gedisa, 2002.
- Chinn, Clark y William Brewer, "The role of anomalous data in knowledge acquisition", en *Review of Educational Research*, vol. 63, núm. 1, 1993, pp. 1-49.
- Díaz-Barriga, Ángel (Comp.). *El examen. Textos para su historia y debate*, México, Centro de Estudios para la Universidad-Plaza y Valdés editores, 2000.
- Dijk, Teun A. van. *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983.
- y Walter Kintsch, "Towards a model of strategic discourse processing", en *Strategies of discourse comprehension*, Orlando, Academic Press, 1983, pp 1-19.
- Dubois, María Eugenia. *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*, 2ª ed Argentina, AIQUE, 1991.
- Farfán Mejía, Enrique, "PISA 2000: Los resultados en lectura", en *Educación 2001*, Nueva Época, años VIII, núm. 90, nov. 2002.
- Fragoso Aguirre, Igna Estela, *Estudio exploratorio sobre la comprensión de lectura entre estudiantes del sistema incorporado de la UNAM*, México, UNAM, FFy L, 2004.
- Ferreiro, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, 2ª ed., México, F.C.E., 2002.
- Foucambert, Jean. *Cómo ser lector. Leer es comprender*, México, Fontamara, 2004.
- Freire, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Tr. Stella Mastrangelo, 16ª ed, México, S. XXI, 2004.
- Gagné, Ellen D. *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Tr. Paloma Linares, 2ª ed., Madrid, Aprendizaje, 2001.
- García Madruga, Juan Antonio y Jesús Ignacio Martín Cordero. *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*, Madrid, Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1987.

- García Madruga, Juan Antonio, *et al.* *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, México, Ed. Siglo XXI, 1995.
- García Madruga, Juan Antonio, *et al.* *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*, Barcelona, Paidós, 2004.
- Garrido, Felipe. *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*, Madrid, Ariel, 2003.
- *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*, México, Planeta, 2004.
- Garza, Tomás, "Resultados de la secundaria: un estudio de caso", en *BOLETÍN CENEVAL*, núm. 12, abril de 2005, pp. 1, 3-4.
- Giménez, Gilberto, "Discurso actual sobre la argumentación", en *Discurso. Cuadernos de teoría y análisis*, México, UNAM-CCH, núm. 10, septiembre-diciembre de 1989, pp. 10-32.
- Glazman Nowalski, Raquel. *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós, 2001.
- Golder, Caroline y Daniel Gaonac'h. *Leer y comprender. Psicología de la lectura*, Tr. Tatiana Sule Fernández, 2ª ed., México, Siglo XXI, 2003.
- Hernández Rojas, Gerardo, "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural", en *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 107, Tercera Época, 2005, pp. 85-117.
- Hernández Ruiz, Eduardo, "PISA y EXANI-I: instrumentos diferentes arrojan resultados similares", en *BOLETÍN CENEVAL*, núm. 13, mayo de 2005, pp. 9-10.
- Hernández Uralde, Jorge, "origen y desarrollo del EXANI-I", en *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I*, México, CENEVAL, 2004, pp. 49-95.
- Hidalgo Guzmán, Juan Luis. *Leer. Texto y realidad*, México, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, 1992.
- Hills, John. *Evaluación y medición en la escuela*, Colección actualización pedagógica, México, Kapelusz, 1982.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Secretaría de Educación Pública. *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*, México, INEE-SEP, 2005.
- Jitrik, Noe. *Lectura y cultura*, México, UNAM, 1990.
- Johnston, Peter H. *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*, Tr. Begoña Jiménez, Madrid, Visor, 1989.
- Kabalen, Donna Marie y Margarita A. de Sánchez. *La lectura analítico-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información*, 3ª ed., 11ª reimp., México, Trillas-ITESM, 2005.
- Kalman, Judith. *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, S. XXI, 2004.
- , "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, enero-abril 2003, pp. 37-66.
- León, J., y García, J., "Comprensión de textos e instrucción", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 169, Barcelona, 1989, pp. 54-59.
- Lerner, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario*, México, FCE, (Espacios para la lectura), 2003.
- Lomas, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, México, Paidós, 1999, vol. 1.
- López Bonilla, Guadalupe y Mara Rodríguez Linares, "La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2003, vol. 8, núm. 17, pp. 67-98.
- López Rodríguez, Francesc, "Introducción", en Ma Teresa Bofarull et al. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Barcelona, Graó, 2001, pp. 11-13.
- Maqueo, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, México, UNAM-Limusa, 2004.
- Martínez Arias, Rosario. *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*, Madrid, Síntesis psicológica, 1996.

Martínez Rizo, Felipe, "Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 120, en línea.

----- *Los resultados de las pruebas PISA. Elementos para su interpretación*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2003.

Moreno Bayona, Víctor. *Leer para comprender*, España, Ed. Gobierno de Navarra-Departamento de Educación y Cultura, 2003.

Muñoz Corona, Lucía Laura *et al. Ingreso Estudiantil al CCH*, México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2003.

Observatorio Ciudadano de la Educación, "Un 'nuevo' programa nacional de lectura" en *Comunicado* 75, www.obsservatorio.org/comunicados/comun075.html.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, Tr. Claudia Esteve, México, Ed. Aula XXI Santillana, 2002.

----- *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000. Aptitudes para la lectura matemáticas y ciencias*, México, Aula XXI-Santillana, 2003.

----- *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000*, OECD-UNESCO, 2003.

----- *The PISA 2003 Assessment Framework. Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*, OECD, 2003.

Pajares Box, Ramón, "Características del estudio PISA 2000", en *Aproximación a un modelo de evaluación: El Proyecto PISA 2000*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-INECSE, 2004, pp. 7-21.

Pennac, Daniel. *Como una novela*, 9ª ed., Barcelona, Anagrama, 2003.

Peredo Merlo, María Alicia, "Las habilidades de lectura y la escolaridad", en *Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm. 94, 2001, pp. 57-69.

- *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*, México, Paidós, 2005.
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación*, Madrid, 5ª ed., Gredos, 1989.
- Perkins, David, “¿Qué es la comprensión?”, en Martha Stone Wiske (comp.), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, Buenos Aires, Paidós, 2003, pp. 69-92.
- Quintana, Hilda E., “La enseñanza de la comprensión lectora”, http://caqui.lce.org/hquintan/comprension_lectora.html, googles, español, 12 de septiembre de 2005, 10 pp.
- Rosenblatt, Louise M. *La literatura como exploración*, México, FCE, (Espacios para la lectura), 2002.
- Sandoval Hernández, Andrés y Carlos Muñoz Izquierdo, “Equidad y eficacia en la distribución de oportunidades de acceder a la educación media”, en *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I*, México, CENEVAL, 2004, pp. 193-248.
- Sans Moreno, Ángel, “Algunas reflexiones sobre la evaluación de la lectura en el proyecto PISA”, en *Aproximación a un modelo de evaluación: El Proyecto PISA 2000*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-INECSE, 2004, pp. 25-38.
- *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*, España, Gobierno de Navarra-Depto. De Educación y Cultura, s/f, (Colección Bibliotecas Escolares, Serie Amarilla).
- Schank, Roger, “Goal-based scenarios: case-based reasoning meets learning by doing”, en David Leake, *Case-based reasoning: experiences, lessons, future directions*, AAAI, The MIT Press, 1996, pp. 295-347.
- Schmelkes, Sylvia, “La evaluación de los aprendizajes en la educación básica”, en *Educación 2001*, núm. 70, marzo 2001, pp. 16-20.
- Secretaría de Educación Pública, *Boletín 390*, 25 de octubre de 2001, www.sep.gob.mx/wb2/sep/seep_2001_boletin_390, revisado el 29 de julio de 2005.

- Portal de la SEP,
www.sep.gob.mx/wb2/sep/Programma_Nacional_de_Lectura, 29 de julio de 2005.
- Secretaría de Planeación. *Diagnóstico de Ingreso. Generación 2001-2003. Cuestionario 1*, México, UNAM, 2000.
- *Diagnóstico de Ingreso. Generación 2002-2004. Cuestionario*, México, UNAM, 2001.
- *Diagnóstico de Ingreso. Generación 2003-2005. Cuestionario*, México, UNAM, 2002.
- Smith, Frank. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, 2ª ed., 10ª reimp., México, Trillas, 2003.
- Solé Gallart, Isabel, "Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?", en Ma Teresa Bofarull *et al. Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Barcelona, Graó, 2001, pp. 15-33.
- *Estrategias de lectura*, 13ª ed., Barcelona, Graó, 2002.
- Sternberg, Robert, "The psychology of verbal comprensión", en Robert Glaser, *Advances in instructional psychology*, vol. III, Hillsdale, New Jersey, LEA, 1987, pp. 97-150.
- Tirado Segura, Felipe, "Perfiles del EXANI-I", en *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I*, México, CENEVAL, 2004, pp. 97-148.
- Vega, Manuel de. *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid, Alianza, 2001.
- Vidal-Abarca, E. y G. Martínez Rico, "¿Por qué los textos son tan difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta", en Teresa Bofarull *et al. Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Barcelona, Graó, 2001, pp. 143-157.
- Vieiro Iglesias, Pilar *et al. Procesos de adquisición y producción de la lectoescritura*, Madrid, Aprendizaje-Visor, 1997.