

Un problema fundamental a la hora de evaluar la lectura es la ausencia de una definición clara y precisa del concepto de *lectura*. Se acepta el hecho de que es una capacidad compleja en la que diferentes autores señalan cinco niveles o procesos de comprensión que se han de tener en cuenta en la evaluación. En este artículo se describen tres proyectos sobre evaluación de la comprensión lectora que lleva a cabo el Instituto de Evaluación.

La evaluación de la comprensión lectora

No cabe ninguna duda de la complejidad que supone la medida de la comprensión lectora. Los conocimientos sobre la naturaleza interactiva de los procesos implicados en ésta impiden dar una respuesta simplista a este problema. El intento de establecer jerarquías de las destrezas implicadas en la comprensión no ha tenido éxito, de manera que se sigue evaluando como una serie de procesos que, para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representa globalmente la comprensión.

La falta de un marco teórico claro y definido del concepto de *lectura* es el problema fundamental con el que se enfrenta cualquier proyecto de evaluación de la comprensión lectora. Todos parten del hecho de que la lectura es algo más que un conjunto de estrategias específicas que puede evaluarse a partir de la decodificación de signos o el encadenamiento de significados, que es una capacidad más compleja.

Tres proyectos de evaluación de la comprensión lectora

Actualmente se realizan en España tres proyectos de evaluación externa (a los centros educativos); uno de ellos es un estudio nacional basado en el currículo. Se denomina *Evaluación de la Educación Primaria*, aunque esta evaluación está centrada en el último curso de esta etapa educativa: alumnos de once años que estudian 6.º curso. Lo que interesa realmente es lograr una evaluación de carácter general del sistema educativo –a partir del

rendimiento de estos alumnos–, cuyos resultados vayan dirigidos a la toma de decisiones, también de carácter general, tales como distribución de recursos, descripción de determinadas situaciones educativas, evaluación de programas educativos implantados en el Estado, etc. La comprensión lectora es una parte del área de lengua que, junto con las de conocimiento del medio y matemáticas, contempla esta evaluación. Este proyecto se viene realizando cada cuatro años desde 1995.

Los otros dos son estudios internacionales no curriculares. El primero de ellos, el *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos* (PISA), trata de establecer un seguimiento de los resultados de los sistemas educativos de los países miembros de la OCDE a partir del rendimiento del alumnado, dentro de un marco internacional común. La finalidad de este proyecto es producir indicadores del rendimiento del alumnado que sean relevantes para la política educativa y que permitan la comparación entre los sistemas educativos de los distintos países a lo largo de periodos de tiempo previamente establecidos. Las evaluaciones se centran en el alumnado de 15 años y los indicadores, en el caso de la lectura, están diseñados para contribuir a mejorar la comprensión lectora de los alumnos hasta el nivel en que éstos sean capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos a lo largo de sus vidas, de manera que puedan desarrollar un papel constructivo en la sociedad como ciudadanos.

El segundo proyecto es el *Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora* (PIRLS), que evalúa el rendimiento en lectura de los alumnos de cuarto curso de educación primaria (nueve años). Es un proyecto promovido por la Asamblea General de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) con el fin de ayudar a mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

La Evaluación de la Educación Primaria se basa en el currículo y en el hecho de considerar que la comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias



previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

PISA desarrolla su proyecto a partir de considerar que la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión de textos escritos con el doble fin de, por un lado, alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y, por otro, de participar en la sociedad.

El proyecto PIRLS parte de definir la competencia lectora como la habilidad de comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana.

Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana

Una vez definido qué se entiende por comprensión lectora, para su evaluación se han de tener en cuenta dos aspectos fundamentales: los niveles de comprensión y los tipos de texto.

Los niveles de comprensión

Dado que leer es algo más que descodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso multinivel, esto es, el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura para lograr una comprensión total (véanse cuadros 1, 2 y 3).

Cuadro 1

En la evaluación primaria se ha seguido la taxonomía de Allende y Condemartín, que señala los siguientes niveles:	
<i>Comprensión literal</i>	El lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar ideas principales y secundarias, elementos, hechos, nombres, personajes, etc.
<i>Reorganización de la información</i>	Es decir, una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. Se requiere del lector la capacidad de realizar clasificaciones, bosquejos, resúmenes y síntesis.
<i>Comprensión inferencial</i>	Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información de la que aparece expresada explícitamente. Hacer deducciones supone emplear información e ideas durante la lectura, aunque no estén explícitamente en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector.
<i>Lectura crítica o juicio valorativo</i>	El juicio valorativo del lector que reflexiona sobre el contenido del texto, para lo que necesita conectar la información de éste con los conocimientos procedentes de otras fuentes y evaluar las afirmaciones del texto, contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.
<i>Apreciación lectora</i>	En este nivel se consigue una reflexión sobre la forma del texto, una consideración objetiva de éste, una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc. Las características que configuran la base de la obra del autor –el estilo– forman la parte esencial de este nivel de comprensión.

Cuadro 2

PISA, para lograrlo, habla de aspectos de la lectura y señala como tales:	
<i>Comprender globalmente</i>	Consideración del texto como un todo. Capacidad de identificar la idea principal o general de un texto.
<i>Obtener información</i>	Atención a las partes de un texto, a fragmentos independientes de información. Capacidad para localizar y extraer una información en un texto.
<i>Elaborar una interpretación</i>	Atención a las partes de un texto, a la comprensión de las relaciones. Capacidad para extraer el significado y realizar inferencias a partir de la información escrita.
<i>Reflexionar sobre el contenido de un texto</i>	Utilización del conocimiento exterior. Capacidad para relacionar el contenido de un texto con el conocimiento y las experiencias previas.
<i>Reflexionar sobre la estructura de un texto</i>	Utilización del conocimiento exterior. Capacidad de relacionar la forma de un texto con su utilidad y con la actitud e intención del autor.

Cuadro 3

Por último, para el proyecto PIRLS los niveles de comprensión son:	
<i>Localización y obtención de información específica</i>	En este nivel el lector ha de identificar la información relevante, buscar ideas específicas, definiciones de palabras o frases, identificar la ambientación de una historia, encontrar la idea principal, etc.
<i>Realización de inferencias directas</i>	El lector ha de inferir que un acontecimiento es la base de otro, deducir el propósito principal de una secuencia de argumentos, identificar las generalizaciones que aparecen en un texto, describir la relación entre personajes, etc.
<i>Interpretación, integración de ideas e información</i>	En este nivel el lector debe identificar el mensaje general del texto, buscar una alternativa a las acciones de los personajes, comparar y contrastar la información del texto, inferir el tono de la historia, aplicar la información del texto al mundo real, etc.
<i>Análisis y evaluación del contenido, el lenguaje y los elementos textuales</i>	Llegados a este nivel, el lector tendrá que evaluar la probabilidad de que lo que se narra o describe en un texto pueda suceder en la realidad, describir el final más o menos sorprendente de un texto, analizar si la información leída es clara y completa, determinar el punto de vista del autor sobre el tema que desarrolla, etc.

Los textos

A la hora de evaluar la comprensión lectora, no se puede ignorar que existen grandes diferencias en el comportamiento de los lectores ante un mismo texto y que, a su vez, la comprensión de un mismo lector varía ampliamente en distintos tipos de textos. De ahí la importancia de introducir en las pruebas de evaluación diferentes tipos de textos.

A modo de ejemplo, existen evidencias de que la prosa narrativa –que se estructura conceptualmente en una secuencia de eventos

entre los que se establece una relación temporal, causal– es mucho más fácil de comprender y de retener que la prosa expositiva, que abunda más en conceptualizaciones descriptivas. En general, se puede decir que mientras que en la exposición se transmite información nueva y se explican nuevos temas, en la narración se describen nuevas variaciones sobre información ya conocida. Mientras que el lector asume que la información que se transmite en una exposición es cierta, en la narración puede ser ficticia y, por tanto, el lector no tiene que evaluar constantemente la verdad



de las afirmaciones en relación con su propio conocimiento.

Otro aspecto a tener en cuenta en relación con los textos es el de la adecuación entre éstos y la experiencia o conocimiento previo del lector. El entorno social, lingüístico y cultural en que una persona se educa puede ejercer importantes efectos en la ejecución de las pruebas de comprensión. Por ello, en primer lugar, deben seleccionarse cuidadosamente aquellos aspectos que posiblemente puedan introducir sesgos, utilizando un lenguaje que se adecue a la subcultura del lector; en segundo lugar, deben adecuarse las pruebas de lectura y la instrucción lectora recibida, es decir, que exista una concordancia entre aquello que se enseña y aquello que se mide. En este sentido, los tres proyectos han introducido, aunque clasificados de forma diferente, gran variedad de textos, que es lo que realmente importa. Para ello, han contado con expertos para seleccionar los textos que forman parte de la evaluación; sin embargo, hay que recordar que dos de estos estudios realizan una evaluación no curricular, por lo que, en ocasiones, puede que no exista esa concordancia necesaria entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

Las preguntas

Los tres proyectos de evaluación requieren la obtención de información de carácter general. La prueba o pruebas empleadas deben aplicarse a un alumnado que varía ampliamente en su nivel de habilidad y, por tanto, deben contener preguntas con niveles de dificultad adaptados a todos. Dado que las decisiones se toman en función del grupo o muestra examinada y no de los resultados individuales, no es necesario que todo el alumnado pase por todas las preguntas de las pruebas que se aplican, sino por una parte de ellas.

A la hora de evaluar la comprensión lectora, no se puede ignorar que existen grandes diferencias en el comportamiento de los lectores ante un mismo texto y que, a su vez, la comprensión de un mismo lector varía ampliamente en distintos tipos de textos

Los tres proyectos de evaluación de la comprensión lectora se basan, en general, en el uso de «medidas del producto». Este tipo de medidas parece asumir que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto y se cen-

tran más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector. En este tipo de evaluación se suelen utilizar textos cortos (PISA y PIRLS no siempre lo aplican), seguidos de preguntas que guardan relación con el texto que las precede.

La dificultad de este trabajo radica en que no existen reglas para generar las preguntas que se deben incluir en una prueba ni sobre su tipo. Básicamente los tres proyectos utilizan preguntas de dos tipos:

- *Preguntas de elección múltiple de alternativas.* Es uno de los procedimientos más empleados para evaluar la comprensión lectora. Consiste en proporcionar al alumnado un texto relativamente corto seguido de varias preguntas que, a su vez, tienen varias alternativas de respuesta de entre las que el alumno debe elegir la que considere correcta. Hay que tener en cuenta una limitación importante de este tipo de preguntas en relación con la comprensión lectora y es que sólo una respuesta se considera correcta, cuando es posible que un lector creativo vaya más allá de las implicaciones convencionales del texto y extraiga inferencias que se considerarán incorrectas si sólo se admite como válida una de las respuestas. Así lo demuestran recientes avances en el estudio de la comprensión lectora.
- *Preguntas abiertas.* Permiten conocer el tipo de procesamiento de la información almacenada por el lector. En este tipo de preguntas existe el problema de que el lector utilice sus destrezas de producción escrita y está reconocido que existen grandes diferencias individuales en cuanto a la capacidad de los alumnos para utilizar dichas habilidades. Si un lector es medianamente diestro, habrá con-

seguido un cierto nivel de comprensión de aquello que ha leído. Si se le pide a continuación que exprese por escrito aquello que ha leído, hará, sin duda, una interpretación, es decir, una construcción elaborada en el proceso interactivo entre texto y lector.

Equiparar este tipo de prueba a la comprensión supone la asimilación de las condiciones de producción de un texto con las condiciones de recepción. En primer lugar, el texto estará mediatizado por la interpretación que el lector ha hecho del texto leído. Es justamente éste el efecto que se pretende medir. Pero la segunda mediación es la de la habilidad expresiva del que descodifica el mensaje: si es suficientemente hábil para expresar por escrito –u oralmente– aquello que ha leído y entendido. Con lo cual, la capacidad comprensiva que demuestra queda sesgada por su capacidad expresiva, ya que no necesariamente son convergentes.

Pero, además, la valoración de la comprensión realizada por quien evalúa el texto que escribe el alumno está influida por el nivel de comprensión del evaluador del texto que se evalúa. El alumno tiene que comprender el texto y luego ha de ser capaz de expresarlo. Otra persona (el evaluador) leerá lo que ha expresado el alumno. La comprensión de este evaluador sobre el texto escrito por el alumno será el determinante de la calificación atribuida. Es una triple cadena que se superpone progresivamente. Lo que el evaluador interpreta ha de coincidir con lo que el alumno evaluado ha escrito. Y lo que el alumno evaluado ha escrito está asociado a su nivel de comprensión.

Ésta podría ser la limitación de mayor peso que cabría señalar en los procedimientos de evaluación de la comprensión a partir de la elaboración de textos por parte de quien se supone que ha comprendido el texto inicial. Por tanto, este tipo de medida debe interpretarse con precaución.

Una vez que el marco teórico del que se parte se concreta en la elaboración de las pruebas específicas que se pasan al alumnado

de la edad a la que van destinadas, comienza el análisis de los resultados. Los instrumentos estadísticos que se utilicen y su interpretación son también objeto de controversias entre los técnicos.

HEMOS HABLADO DE:

- Didáctica de la lengua y la literatura.
- Lectura.
- Evaluación de la comprensión lectora.

Referencias bibliográficas

- ALONSO TAPIA, J. (1995): «La evaluación de la comprensión lectora». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 5, pp. 63-78.
- BAKER, L.; DREHER, J.J.; GUTHTIE, J.T. (2000): *Engaging Young Readers: Promoting Achievement and Motivation*. New York. Guilford Publications.
- CABRERA, F.; DONOSO, T.; MARÍN, M.A. (1994): *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona. Alertes.
- CARRIEDO, N. (1996): «Hacia la contextualización: La enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28.
- CONSEJO EUROPEO (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference* (CC-LANG (95) 5 rév IV). Estrasburgo. Consejo de la Cooperación Cultural.
- KINTSCH, W. (1998): *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- LUNDBERG, I.; LINNAKYLÄ, P. (1993): *Teaching Reading Around the World*. Holanda. IEA.
- MATEOS SANZ, M. (2001): *Metacognición y educación*. Buenos Aires. Aiqué.
- RUDDLELL, R.B.; UNRAU, N.J. (eds.) (2004): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark. International Reading Association.
- VERHOEVEN, L. (2002): «Sociocultural and Cognitive Constraints on Literacy Development». *Journal of Child Language*, pp. 484-488.
- Publicaciones del Instituto de Evaluación en <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/>>.

M.^a Jesús Pérez Zorrilla
Instituto de Evaluación. MEC

perez.zorrilla@mec.es