



CENEVAL®

**LA EVALUACIÓN OBJETIVA  
DE LA HABILIDAD LECTORA  
en la educación *media superior***

Sandra Reyes Lüscher • Araceli Castillo Núñez  
Alejandra Zúñiga Bohigas • Rocío Llarena de Thierry



**MARCOS DE  
REFERENCIA**



CENEVAL®

**LA EVALUACIÓN OBJETIVA  
DE LA HABILIDAD LECTORA**  
en la educación **media superior**

*La evaluación objetiva de la habilidad  
lectora en la educación media superior  
Marcos de referencia 2*

Sandra Reyes Lüscher  
Araceli Castillo Núñez  
Alejandra Zúñiga Bohigas  
Rocío Llarena de Thierry

*La evaluación objetiva de la habilidad  
lectora en la educación media superior  
Marcos de referencia 2*

D.R. © 2009, Centro Nacional de Evaluación  
para la Educación Superior, A.C. (Ceneval)  
Av. Camino al Desierto de los Leones 19,  
Col. San Ángel, Deleg. Álvaro Obregón,  
C.P. 01000, México, D.F.  
[www.ceneval.edu.mx](http://www.ceneval.edu.mx)

Diseño y formación: Alvaro Edel Reynoso Castañeda

Julio de 2009

*Impreso en México • Printed in México*

Dirección General

*Rafael Vidal Uribe*

Dirección General Adjunta de los EXANI

*José O. Medel Bello*

Dirección General Adjunta de los EGEL

*Jorge Hernández Uralde*

Dirección General Adjunta de Programas Especiales

*Rocío Llarena de Thierry*

Dirección General Adjunta Técnica y de Investigación

*Lucía Monroy Cazorla*

Dirección General Adjunta de Operación

*Francisco Javier Apreza García Méndez*

Dirección General Adjunta de Difusión

*Javier Díaz de la Serna Braojos*

Dirección General Adjunta de Administración

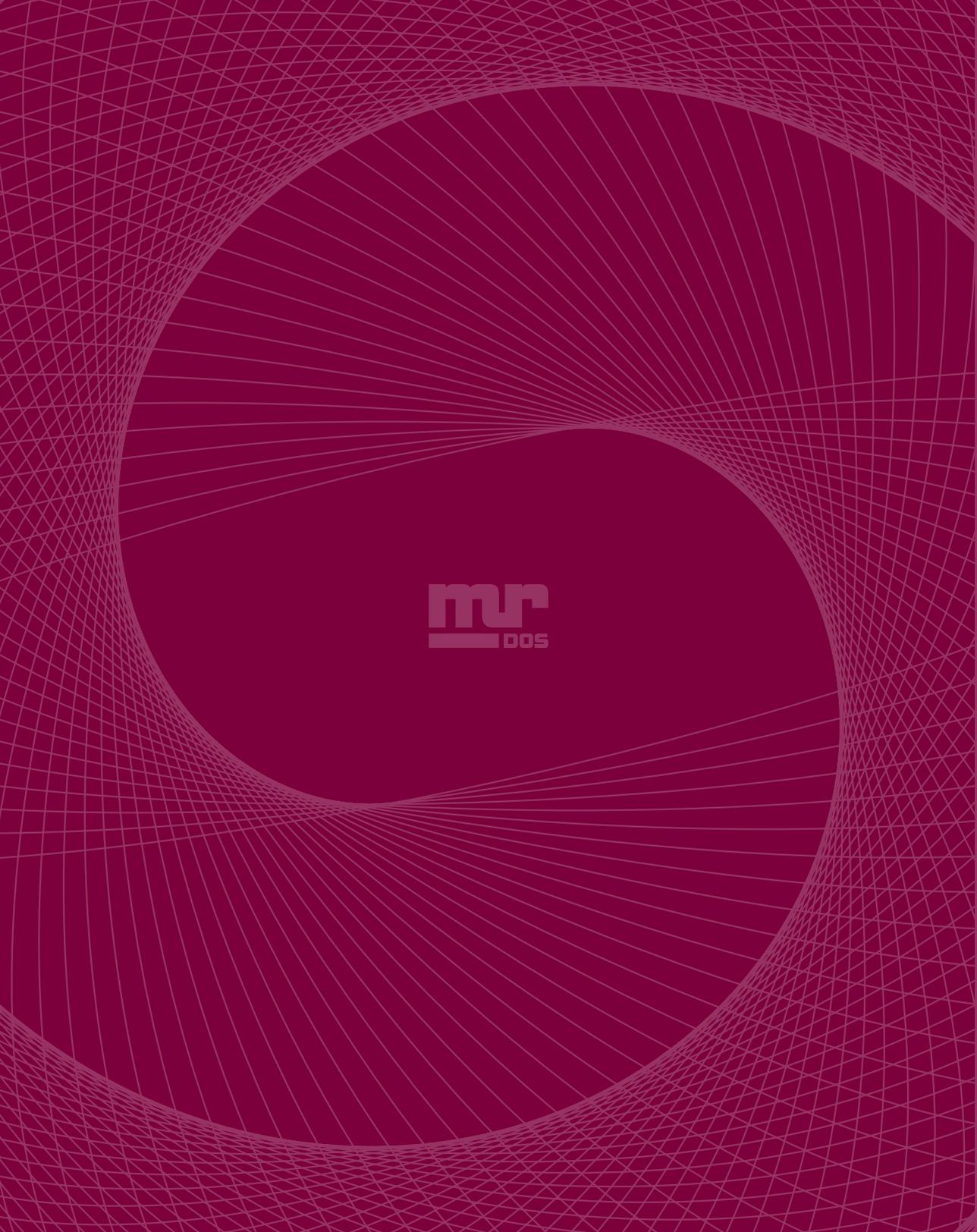
*Francisco Javier Anaya Torres*

Dirección de Procesos Ópticos y Calificación

*María del Socorro Martínez de Luna*

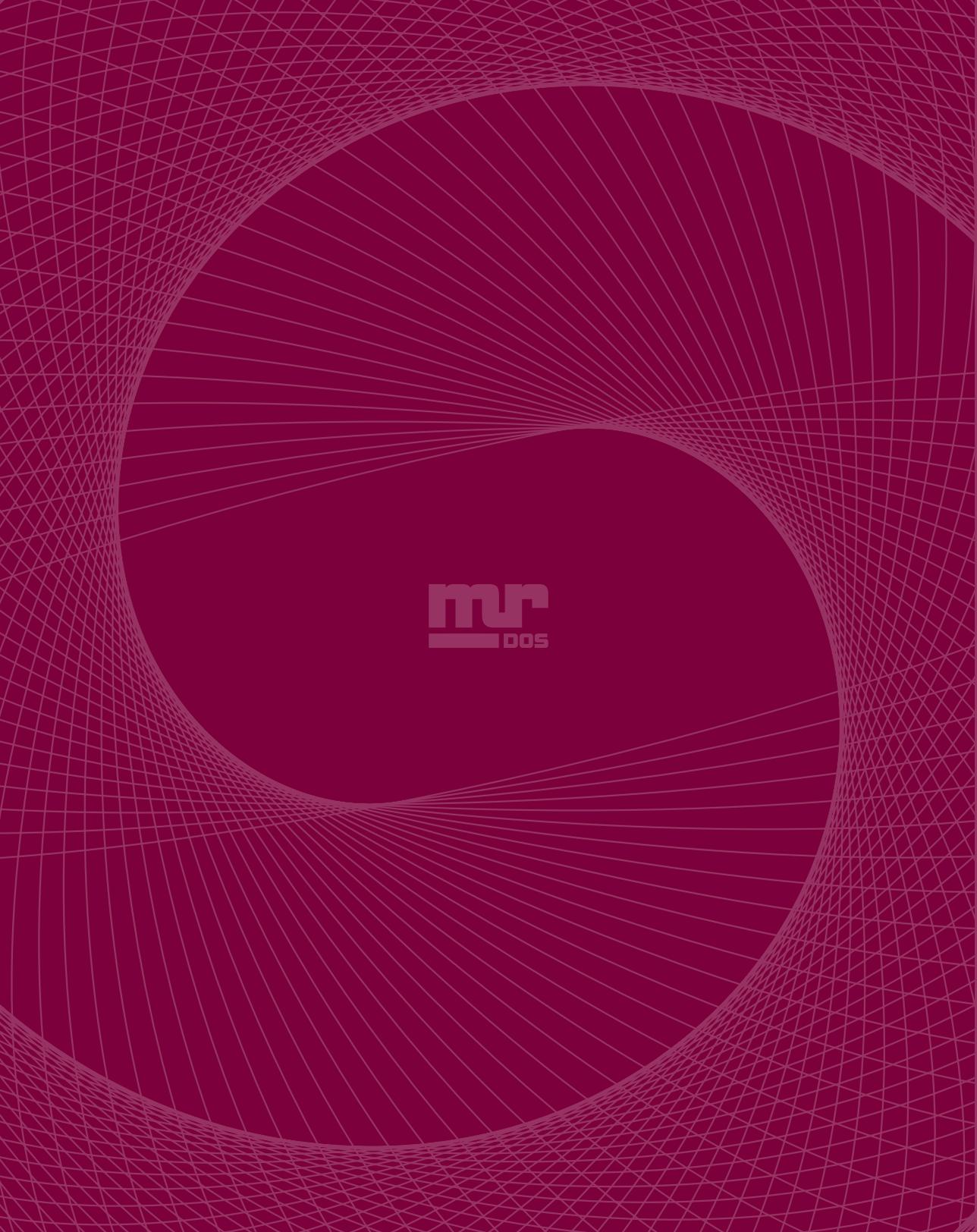
Dirección de Tecnologías de la Información  
y las Comunicaciones

*Francisco Manuel Otero Flores*



**mur**  
DOS

<b>Introducción</b> . . . . .	7
<b>La lectura como herramienta para la vida</b> . . . . .	9
Funciones y tipos de lectura	12
La competencia lectora	16
<b>Aproximaciones a la evaluación de la Habilidad lectora</b> . . . . .	19
Evaluaciones internacionales	22
ALL	22
PIRLS	24
PISA	26
Evaluaciones en México	28
Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE)	28
Evaluación Nacional de Logro Académico (ENLACE)	30
<b>ENLACE Media Superior</b> . . . . .	33
Definición de Habilidad lectora	36
Tipos de texto	38
Procesos cognitivos	39
Aplicación	45
Calificación	46
Reporte de resultados	47
<b>Comentarios finales</b> . . . . .	49
<b>Referencias</b> . . . . .	52



**mur**  
DOS

Este cuaderno expone el proceso que se siguió al evaluar, con una prueba objetiva y estandarizada, un constructo complejo como lo es la Habilidad lectora, en el nivel de educación media superior.

La Habilidad lectora constituye una de las dos áreas (la otra es la Habilidad matemática) que se evalúan con la prueba ENLACE Media Superior, diseñada y construida por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) para la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP.

El Ceneval es la institución de mayor experiencia en la construcción de pruebas objetivas y estandarizadas en México, y trabaja bajo lineamientos de calidad con estándares nacionales e internacionales. En el proceso de elaboración de una prueba colaboran cuerpos colegiados integrados por especialistas que proporcionan validez y legitimidad al quehacer del Ceneval.

La prueba ENLACE Media Superior forma parte de las estrategias del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Media Superior (SNEEMS), que se propone evaluar de manera integral la calidad de este nivel educativo con el fin de proporcionar elementos que apoyen la toma de decisiones y la rendición de cuentas a la sociedad sobre su funcionamiento, mediante mecanismos transparentes en beneficio de todos los sectores interesados.

Con la prueba ENLACE se genera información sobre el nivel de dominio de habilidades básicas específicas de cada alumno, y así se contribuye a la mejora del sistema educativo (planteles, maestros, padres de familia, alumnos, etcétera). Se caracteriza por ser una prueba objetiva, con reactivos de opción múltiple, estandarizada, con referencia a criterio, de aplicación censal, de baja sensibilidad a la instrucción y de bajo impacto, por lo que no permite extraer conclusiones sobre el sistema del bachillerato, los subsistemas, las escuelas, ni sobre el desempeño de las entidades federativas.

La población objetivo de la prueba está conformada por los alumnos de toda la República Mexicana que cursan el último ciclo de bachillerato (cuatrimestre, semestre, año, etcétera) en modalidad escolarizada de los diferentes subsistemas de las EMS (bachilleratos generales, tecnológicos y bivalentes), tanto de sostenimiento público como privado.

En este cuaderno se describe el procedimiento empleado en la evaluación de la Habilidad lectora; para ello se traza el marco conceptual en que se sustenta una prueba, que en este caso parte de la concepción de la lectura como herramienta para la vida, sus funciones y los tipos de la lectura, y retoma estrategias y ejemplos de las aproximaciones a la evaluación de la Habilidad lectora de las principales experiencias internacionales en este ámbito, que son: el Estudio de Alfabetismo y Destrezas de Adultos (Adult Literacy and Lifeskills Survey, ALL), el Estudio Internacional sobre el Progreso de la Alfabetización Lectora (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA).

En los apartados finales se mencionan detalladamente las características de la prueba ENLACE Media Superior, entre ellas la forma en que se define la Habilidad lectora y los elementos a partir de los cuales se evalúa: textos y procesos cognoscitivos. Además se precisa la metodología que se siguió para su construcción. Se incluyen aspectos relacionados con la aplicación y calificación de la prueba y se formulan algunos comentarios finales. ▣

La lectura es una herramienta fundamental para todas las formas de crecimiento intelectual. No sólo es importante en el ámbito académico como base del aprendizaje, sino que tiene usos de tipo recreativo y en el desarrollo personal. Las personas leen para informarse de lo que sucede a su alrededor, para recordar lo que tienen que comprar o lo que deben hacer, para conocer más acerca de un tema que les interesa, para llenar sus ratos de ocio, incluso para transportarse a otras realidades, ya sea la de un artista favorito o la de un personaje ficticio que vive en la narrativa de algún autor.

Leer es un proceso porque implica la coordinación de diferentes habilidades y conocimientos en distintos tiempos y grados de participación: antes, durante y después del acto de leer. El lector va construyendo una comprensión de la lengua desde sus primeros años de escuela, de modo que integra su aspecto morfológico y funcional; lo primero se refiere a las consideraciones formales del lenguaje que, como sistema, debe respetar signos, reglas y convenciones para ser entendido; el segundo aspecto atiende a la función comunicativa del lenguaje. Kamil y Kim (2009) trasladan esta noción a la definición de los elementos necesarios para llegar a una comprensión lectora: manejo adecuado del vocabulario y razonamiento contextual.

A continuación se enlistan algunas de las habilidades que se ponen en práctica durante la lectura:

- identificación de caracteres
- búsqueda de correspondencia entre letras y sonidos para construir la representación fonológica de lo que se lee
- reconocimiento de los diferentes significados que se pueden asignar
- selección del significado adecuado de acuerdo con el contexto
- comprensión de cada frase como parte y, a la vez, como un todo
- integración de significados para buscar el sentido global del texto

La lectura también puede considerarse como fenómeno del lenguaje, el cual se puede dar en tres niveles:

- 1) el sensorial, que implica una asociación de la imagen sonora con la visual (en este nivel se quedan las visiones mecánicas);
- 2) el de decodificación del mensaje, y
- 3) el de acceso a la experiencia y al conocimiento humano (Sánchez, 1995).

El primer nivel considera a la lectura como un proceso mecánico, definido simplemente como la percepción de signos escritos y el dominio de una serie de hábitos técnicos como el movimiento de los ojos y la identificación de símbolos convencionales (Petit, 1999). Cuando las personas o los grupos académicos conciben de este modo la lectura, ésta pierde su carácter de “habilidad para la vida” y se convierte en una herramienta meramente instrumental.

En el segundo nivel, que corresponde a la decodificación del mensaje, la identificación de los signos, de sus combinaciones y regularidades se vincula con el conocimiento de las convenciones alfabéticas del lenguaje y permite que el lector reconozca palabras. Una persona con una habilidad de decodificación desarrollada puede asociar palabras entre sí para encontrar el significado de otras que le son desconocidas.

Al llegar al tercer nivel lo más importante es el grado de reelaboración de la información y reestructuración del propio aparato cognitivo, fenómenos que no se dan adecuadamente con la sola decodificación del mensaje o con su aprovechamiento en la comunicación inmediata debido a que la asociación de signos no conlleva una construcción integrada de significados. Siguiendo esta lógica, alcanzar un tercer nivel en el proceso de lectura significa apropiarnos de conocimientos, ejercitar la conciencia y potenciar la autoformación. Adicionalmente, la lectura está ligada directamente con la escritura, actividad que ocupa gran parte de los oficios y labores humanas ya sea en el plano intelectual o fuera de él.

Lo ideal es alcanzar el tercer nivel en la lectura ya que involucra procesos que ayudan a la solución de problemas, y por tanto, impactan las actividades en el plano profesional y cotidiano (Mullis *et al.*, 2006). La práctica interrelacionada de actos de lectura y de escritura ayuda a que se promueva el desarrollo de este tercer nivel, cuando la persona escribe es capaz de reconocer la importancia de los textos como vehículos de información que van a ser recibidos e interpretados por conciencias distintas a la suya, que van a provocar reacciones más allá de las que se encuentran explícitas en su escrito; por lo tanto, cuando se escribe pensando en la perspectiva de los otros se logra comprender el papel de la lectura en la construcción del conocimiento y la comunicación humana.

Si la lectura es aprovechada al máximo, el lector relaciona lo leído con información que ya poseía y puede hacer inferencias creando nuevo conocimiento, incluso puede llegar a modificarse a sí mismo con la nueva información y tomar decisiones basadas en (y durante) el proceso comunicativo. Todo esto es favorecido por la práctica constante de ejercicios de lectura, las experiencias y la concepción cultural en que esté inmersa la persona en cuanto a la importancia de leer.

La lectura es considerada de suma importancia para insertarse en el mundo social contemporáneo, y aunque siempre ha sido uno de los medios de comunicación más importantes, los cambios globales tanto económicos como culturales que se han dado en los últimos 30 años exigen que las personas cuenten con un saber más dinámico que permita manejar la gran cantidad de información disponible (Romero, 1999). Saber leer permite tener acceso a cualquier tipo de información para seleccionarla y utilizarla en diferentes contextos, según sea necesario.

La percepción en el medio escolar, profesional y familiar de lo que es la lectura (sensorial, decodificación del mensaje, acceso a la experiencia y conocimiento humano) tiene repercusiones en el estilo lector y el desarrollo de unas u otras habilidades relacionadas con el acto de leer en cada individuo.

## Funciones y tipos de lectura

El estilo de lectura depende, entre otras cosas, del grado de desarrollo en la Habilidad lectora, de las posibilidades que brinde el tipo de portadores de texto con que se cuente para leer (cuentos, historietas, revistas, periódicos, antologías, cartas, etcétera) y del objetivo que se tenga cuando se decide leer o cuando se presenta la oportunidad de hacerlo.

El propósito que persigue un lector al abordar un texto está directamente relacionado con sus concepciones sobre la lectura como acto en sí, y sobre las funciones que reconoce en el acto de leer. Un lector que considera la lectura como un acto académico elegirá algunos textos y pondrá en práctica ciertas estrategias al leer muy distintas a las de otra persona que considere a la lectura como una actividad de ocio. Se pueden citar muchos ejemplos de las diversas funciones que se le atribuyen al proceso lector. No obstante, es evidente el papel de la lectura en la socialización del ser humano. Romero (1999) cita varios ejemplos al respecto cuando define los beneficios de la lectura:

- provee de herramientas necesarias para la educación permanente
- desarrolla la flexibilidad y riqueza en la estructura cognitiva
- cambia y muestra diversos patrones de conducta
- promueve destrezas de solución de problemas
- motiva la comunicación
- desarrolla la personalidad
- mejora el acceso y uso de la lengua

Ahora bien, no cualquier actividad lectora brinda estas ventajas; la forma en que se aprende a leer y las actividades que se realizan en torno a ella caracterizan el tipo de lectura de cada persona. Esto resulta de suma importancia para la investigación de campo y la evaluación, ya que el enfoque que las guía y la forma en que se utilicen los resultados tendrán efectos en las prácticas lectoras de los individuos.

Retomando investigaciones desarrolladas en diferentes países, Bahloul (2002) considera que es posible identificar modalidades de lectura observando las prácticas sociales y las concepciones que pueden verse en las aulas a todos los niveles educativos. Resulta interesante conocer categorías generales para reconocer tipos de lectura, ninguno es mejor o peor que otro, más bien cada uno se aplica en actividades diferentes.

Distintos autores e investigaciones han establecido tipologías de la lectura que corresponden al objetivo de sus investigaciones, entre ellas: lectura obligatoria *vs.* voluntaria, lectura mecánica *vs.* comprensiva, lectura instrumental *vs.* reflexiva. La que sigue es una clasificación de tipos de lectura:

- a) *Lectura mecánica.* Se limita a descifrar lo que dice un texto, y consiste en unir letras y palabras en una sucesión coherente. Este tipo de lectura atiende las mínimas consideraciones morfológicas necesarias para codificar el lenguaje escrito. Los lectores mecánicos dominan el mecanismo de la decodificación, es decir, poseen la habilidad para reproducir en sonidos las letras contenidas en un texto escrito.

Los niños que están empezando a leer son el ejemplo más claro de este tipo de lectura. Sin embargo, hay jóvenes y adultos que son lectores mecánicos puesto que al tener contacto con un texto solamente decodifican las palabras y frases y son incapaces de relatar qué fue lo que leyeron. Este tipo de lectura se realiza normalmente, de manera rápida, poniendo poco énfasis en aspectos particulares, adivinando o sencillamente prescindiendo de palabras desconocidas y despreocupándose de la estructura del texto (Castrillón, 2006).

- b) *Lectura instrumental.* Consiste en buscar información específica para resolver una demanda o problema inmediato. Se atiende al aspecto morfológico y la función de la lengua como transmisora de información o vehículo de goce estético en un momento determinado.

Este tipo de lectura se caracteriza porque se lee más como fuente de información que como fuente de conocimiento. La información es externa y rápidamente acumulable; no es nada si no se asimila, se discrimina, se

procesa y se enjuicia. El conocimiento es por su parte algo interno, estructurado, que se relaciona con el entendimiento y con la inteligencia, que crece lentamente y puede conducir a una acción (Cerrillo, 2005).

- c) *Lectura crítica*. Se denomina así a la lectura que permite la reflexión, la crítica, el mejor conocimiento de sí mismo y de los demás, el acceso al pensamiento y a la cultura universales (Castrillón, 2006). Ocurre cuando hay una reflexión sobre lo que un texto dice, sobre la intención del autor y la relación con el conocimiento externo, integrándolo para utilizarlo cuando sea necesario. En esta modalidad de lectura, la comprensión del aspecto morfológico y del funcional de la lengua son integrados, y los beneficios recreativos, comunicativos, personales y de aprendizaje que provienen de la lectura se consideran y aprovechan en cualquier momento. Collins *et al.* (2002) se refieren a la lectura “crítica” para señalar la importancia del conocimiento que se construye al interpretar textos y utilizar el razonamiento deductivo para construir nuevos conceptos que pueden ser socializados.

Algunos autores la identifican como lectura voluntaria para diferenciarla de la instrumental, ya que, a diferencia de esta última, la lectura crítica se hace por gusto, por enriquecimiento personal, por conocimiento del mundo (Cerrillo, 2005).

En la práctica, la lectura crítica y el pensamiento crítico van de la mano. El pensamiento crítico permite que el lector le dé seguimiento a su comprensión a medida que lee. Si percibe que las aseveraciones del texto son ridículas o irresponsables (pensamiento crítico), lo examina con mayor atención para poner a prueba su propia comprensión (lectura crítica). Y viceversa, el pensamiento crítico depende de la lectura crítica. Una persona puede pensar críticamente sobre un texto (pensamiento crítico) únicamente si lo ha entendido (lectura crítica). Se puede elegir el aceptar o rechazar una presentación, pero se debe saber el porqué. Se tiene una responsabilidad no sólo con uno mismo sino con los demás: identificar las cuestiones o problemas en los que se está o no de acuerdo. Solamente así se podrán entender y respetar los puntos de vista

de otras personas. Para poder reconocer y entender esos puntos de vista se debe estar en capacidad de leer críticamente (Kurland, 2000).

Aun cuando se busca que la gente desarrolle la lectura crítica, hay situaciones en las que es innecesaria una reflexión profunda de un texto; por ejemplo, cuando se hace una búsqueda bibliográfica, se revisa una guía telefónica o se quieren ubicar las partes o temas generales de un texto, se vuelve más práctico recurrir a la lectura mecánica o instrumental. Una competencia lectora incluiría la capacidad de decidir en qué momento conviene leer de cada forma, además, se sumaría al gusto por la lectura que caracteriza a un verdadero lector.

Hoy es difícil lograr que los niños, los jóvenes o los adultos valoren el proceso de la lectura como un acto de comunicación que involucra un proceso de comprensión e interpretación, y que puede desarrollar en los lectores la habilidad para pensar e imaginar. Garrido (2001) identificó que la mayoría de los jóvenes poseen una concepción de la lectura como medio para cumplir requisitos académicos, lo que dificulta la formación de lectores autónomos que emprendan una actividad voluntaria de lectura con el propósito de comprender, dar significado al texto por necesidad y por el gusto de hacerlo. El deseo social de éxito escolar y de pertenecer a la población alfabetizada no tiene que ver necesariamente con la formación de lectores críticos; se necesita mostrar interés en utilizar la literatura para interpretar el mundo y lograr mayor independencia personal respecto de los discursos sociales (Colomer, 2002).

En las dos últimas décadas se han propuesto diversas acciones para crear condiciones favorables al desarrollo de la capacidad lectora de niños, jóvenes y adultos. Existen en nuestro país campañas, programas, congresos, estudios y publicaciones relacionados con la lectura, muchos de ellos organizados y apoyados por organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003); también la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos se ha ocupado de promover la evaluación de los resultados de la acción educativa en el desarrollo de los componentes de la competencia lectora, como una herramienta útil en la planificación informada de las campañas y programas académicos.

## La competencia lectora

Desde hace aproximadamente 10 años, en Latinoamérica se ha adoptado la tendencia pedagógica de considerar la educación en un enfoque de aprendizaje por competencias. Un currículo por competencias busca enriquecer un *saber hacer* y, por lo tanto, coloca al alumnado en situaciones reales que permitan aplicar conocimientos y desplegar un conjunto de destrezas mentales y operativas para obtener un resultado que satisfaga intereses personales o colectivos, y mejore la capacidad de interacción con el medio; además, exige una reflexión consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El dominio de una competencia implica la integración de distintos “saberes”, que según Delors (1996) son tres:

- “saber aprender”
- “saber hacer”
- “saber ser”

Dichos saberes pueden igualarse con otros términos de uso más tradicional en el ámbito educativo, como son los conocimientos, las habilidades y las actitudes, respectivamente, los cuales se ponen en práctica de manera integrada para resolver ciertas situaciones en el entorno académico, profesional, personal o social.

La noción de competencia no separa los tres componentes; simplemente, éstos han sido considerados tradicionalmente como unidades independientes en el momento de evaluar el aprendizaje. Por ello, los resultados de las mediciones e investigaciones han de integrar las tres dimensiones para recuperar el carácter de aprendizaje complejo de la competencia, contextualizándolo con el factor metacognitivo que permite que se actúe con eficiencia y eficacia sobre algún aspecto de la realidad personal y social (Pinto, 1999).

La lectura pertenece a las llamadas competencias comunicativas, definidas por Delgado-Cervantes (2001) como aquellas que proveen las herramientas para establecer vínculos y comprender las relaciones entre las personas y su entorno.

La posibilidad de utilizar los diferentes tipos de lenguaje en una gran variedad de situaciones, es uno de los indicadores de que una persona es competente en el sentido comunicativo; y la lectura es una de las herramientas más importantes para lograr una interacción productiva con el mundo exterior e interior.

Lomas (1999) ha identificado subcompetencias que integran la competencia comunicativa y que son necesarias para ser un lector, escritor y comunicador competente:

- Competencia sociolingüística: conocimiento de normas socioculturales en diferentes usos lingüísticos.
- Competencia discursiva o textual: conocimientos y habilidades para comprender y producir diferentes tipos de discursos.
- Competencia estratégica: dominio de recursos para resolver problemas surgidos en el intercambio comunicativo.
- Competencia literaria: conocimientos, habilidades y actitudes que permiten el uso y disfrute de textos literarios.
- Competencia semiológica: conocimientos, habilidades y actitudes que permiten la interpretación crítica de los usos y formas icono-verbales de los mensajes y de los medios de comunicación de masas.

La competencia lectora implica que la persona es capaz de vincularse con la lectura, no sólo como un decodificador de mensajes sino como un constructor y reconstructor de significados, lo cual le permite comprender lo que el autor del texto quiere decir tanto de manera explícita como implícita, e integrar estas y otras ideas con experiencias previas y conocimientos externos al tema de los textos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia lectora coincide con los esfuerzos y propuestas de lo que se conoce como el “enfoque comunicativo” o “enseñanza comunicativa de la lengua”, que pretende capacitar al alumnado para ser competente en situaciones de la vida real que involucren tanto el dominio de la lengua oral como escrita. El enfoque comunicativo considera a la comunicación como un proceso, no sólo como un producto,

cuyo propósito concreto guiará el estilo de interacción y estará matizado por los interlocutores concretos y las circunstancias específicas en que acaece el episodio comunicativo; por ello, es más importante que el alumnado aprenda a utilizar su conocimiento del vocabulario, reglas gramaticales y funciones discursivas para negociar el significado de lo que está leyendo o escuchando, y no solamente como habilidades aisladas.

En México, en el nivel educativo medio superior se pretende rescatar el enfoque comunicativo dirigido al desarrollo de las competencias con la Reforma Integral del Bachillerato que se puso en práctica en 2008. Los planes y programas señalan que todas las asignaturas, sobre todo las relacionadas con la lengua, tendrán el propósito de trasladar la atención del alumnado al conocimiento del lenguaje en forma contextualizada, logrando que pueda aprovecharse lo que se sabe en situaciones reales que exijan del individuo ciertas disposiciones anímicas y de crítica hacia la situación comunicativa.

18

Para que estos objetivos en el plano de la enseñanza tengan éxito, la evaluación de la competencia lectora debe ser consecuente con el enfoque comunicativo. En los documentos de la Reforma que rigen a todos los subsistemas se señala que toda evaluación debe considerarse como proceso integral y continuo con propósitos de diagnóstico y de formulación de recomendaciones para reforzar fortalezas y atender debilidades (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008). Esto resulta importante porque rescata el carácter socio-funcional de la evaluación que es precisamente lo que caracteriza a la educación por competencias. ■■

La evaluación de las competencias de los estudiantes requiere de métodos diversos, por lo que los docentes, las autoridades educativas y las instituciones deben organizar sus estrategias en congruencia con esa diversidad. Lo más recomendable es una integración de los datos obtenidos a través de diferentes instrumentos de medición (pruebas de opción múltiple, mapas mentales y conceptuales, diario, debate, presentación oral, listas de verificación, ensayos, portafolios de evidencias, etcétera), ya que la competencia es un constructo integrado por varias dimensiones (conocimiento, habilidad y actitud).

Debido a lo complejo que resulta evaluar de forma integral el constructo de competencia, la mayoría de los instrumentos de medición se enfocan en los conocimientos y habilidades, pero solamente algunos se ocupan de las actitudes y los valores.

En el caso de la competencia lectora, son comunes las pruebas o cuestionarios destinados a la evaluación de la comprensión de textos. En ese caso, la evaluación se centra en el componente de *habilidad* de la competencia lectora, aunque es evidente que para demostrar que se ha comprendido un texto se tienen que poner en práctica diversos conocimientos en conjunción con una disposición positiva hacia la lectura. Collins *et al.* (2002) señalan el peligro de abundar en la evaluación de la comprensión utilizando preguntas directas de respuesta corta, ya sea abierta o cerrada, sin que se enseñen a los alumnos estrategias de comprensión y análisis de la funcionalidad de la revisión y reelaboración de los textos, fenómeno que es común porque las personas creen que sólo con la práctica en la resolución de cuestionarios y pruebas se puede mejorar la Habilidad lectora.

La evaluación formal de la comprensión lectora es uno de los campos más explorados con pruebas objetivas. Desde 1944, en Estados Unidos se han aplicado evaluaciones de opción múltiple que se centran en las habilidades que cada investigador considera más importantes para que el lector recupere los mensajes de un texto. El impacto de las pruebas sobre los currículos se dio sobre todo en los años setenta y ochenta, provocando que las asignaturas de lenguaje se centraran en promover habilidades discretas como jerarquización

de elementos textuales, identificación de ideas principales y síntesis de fragmentos, entre otras (Leslie y Caldwell, 2009). Este efecto se expandió a México y sigue influyendo en las prácticas educativas a todos los niveles, a pesar de que no ha tenido consecuencias positivas en los resultados de los estudiantes mexicanos en distintas pruebas, ni ha impactado en la magra cantidad de lectores funcionales.

Otra línea de investigación se ocupa de los procesos cognitivos que se ponen en práctica cuando se lee; eso ha permitido confirmar la necesidad de considerar el contexto de la evaluación para caracterizar adecuadamente la comprensión lectora. Según Lee (2002, citado por Leslie y Caldwell, 2009), el contexto se refiere a las variables externas que se deben controlar, a saber:

- la extensión de los textos y las preguntas
- el estilo de los cuestionamientos
- la temática y los tipos de escritos que se le presentan al sustentante

Fox y Alexander (2009) enfatizan la importancia de que la enseñanza y la evaluación de la Habilidad lectora tomen en cuenta la variedad de textos con que se tiene contacto, no sólo los escritos informativos de tipo académico o los artículos editoriales que se pueden leer en los periódicos, sino textos que dependan de su combinación con imágenes para su comprensión (instruccionales, historietas, o portales de tipo electrónico que se caracterizan por su interactividad, el uso de ligas, iconos, etcétera).

La experiencia en evaluación de la comprensión lectora ha permitido detectar aquellos puntos débiles en anteriores aproximaciones que deben considerarse cuando se propone una estrategia de evaluación. Snow (2002) sugiere ponderar la complejidad de la Habilidad lectora evitando pruebas unidimensionales que no rescaten el carácter de proceso que tiene la lectura y, por lo tanto, de integración entre diferentes conocimientos y habilidades que dependen del contexto y de las experiencias.

En el caso de la comprensión lectora en el nivel medio superior, Wharton y Swiger (2009) han revisado múltiples estudios para analizar cuáles son los

conocimientos y habilidades de los lectores con facilidad para comprender textos, y concluyen que las evaluaciones que se apliquen al alumnado de estas edades han de organizarse para conocer:

- la facilidad para reconocer el significado de las palabras, tanto comunes como poco usuales
- la fluidez con que se unen palabras y frases
- las estrategias de comprensión, por ejemplo la capacidad de análisis, confirmación, predicción, inferencia y cuestionamiento del contenido del texto
- la capacidad metacognitiva del lector, es decir, si éste reconoce los procesos que sigue su propio pensamiento para comprender el texto
- el conocimiento previo; es muy importante considerar los tipos de texto para que los contenidos estén al nivel de la población evaluada

Como se puede ver, todos estos componentes son habilidades y procesos cognitivos que se requieren para leer un texto, y uno de ellos alude a la comprensión, por lo que la prueba que considere todas o algunas de estas dimensiones no es sólo una evaluación de la comprensión, sino de una Habilidad lectora más amplia.

La evaluación de la Habilidad lectora puede tomar diferentes matices que coinciden con las modalidades de lectura que ya se puntualizaron. Se pueden elaborar pruebas que centren sus cuestionamientos en explorar si el evaluado conoce las reglas morfológicas del lenguaje, los convencionalismos, la disposición formal de los contenidos; por esta razón, dichas evaluaciones se quedan en un nivel meramente mecánico.

Para llegar al nivel de la lectura instrumental se deben construir evaluaciones de comprensión lectora que requieran que el sustentante lea y relea el contenido del texto para resolver cuestionamientos particulares relacionados con la misma lectura. Ahora bien, si se quiere evaluar la Habilidad lectora a nivel crítico, la evaluación debe incluir aspectos como la relación de la lectura con situaciones externas, la reelaboración de la información conjugándola con elementos ajenos y la apreciación del valor literario de los escritos, entre otros.

Una estrategia de evaluación de los aprendizajes que se ha vuelto muy importante en diversos países y en México, son las pruebas estandarizadas de logro escolar, cuyos resultados se combinan con la evaluación de corte formativo y sumativo que cotidianamente realizan los profesores en el aula.

Las pruebas estandarizadas, de acuerdo con sus alcances y limitaciones, se ocupan de evaluar ciertos componentes de la Habilidad lectora y sus resultados constituyen un conjunto de datos valiosos, ya que permiten contar con información objetiva con la que es posible hacer diagnósticos del desarrollo de la Habilidad lectora en distintas poblaciones; esto ayuda a ir estableciendo inferencias sobre las condiciones sociales y académicas que favorecen la formación de lectores, y con base en ello planificar programas adecuados a las necesidades de cada sector.

Entre las pruebas estandarizadas que evalúan el constructo de competencia lectora se encuentran los estudios internacionales conocidos como el Estudio de Alfabetismo y Destrezas de Adultos, el Estudio Internacional sobre el Progreso de la Alfabetización Lectora y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, mejor conocidos como ALL, PIRLS y PISA por sus siglas en inglés; y a escala nacional, el Examen para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE). Estos estudios se caracterizan por aplicarse de forma matricial a muestras representativas de la población, es decir, se conforman cuadernillos que en su conjunto evalúan el objeto de medida, de tal forma que una persona contesta sólo una parte de las preguntas que lo definen. Las características principales de cada uno de ellos son las siguientes:

## Evaluaciones internacionales

### ALL

En 2003 el Centro Nacional de Estadística en Educación del gobierno de Estados Unidos hizo una investigación comparativa en conjunto con la OCDE, la UNESCO y el Departamento del Trabajo de ese país, para conocer la distri-

bución de habilidades relacionadas con la alfabetización “lectora” y la alfabetización “matemática” en la población adulta, tanto norteamericana como en otros 20 países.<sup>1</sup> El estudio, conocido como ALL (Adult Literacy and Lifeskills Survey), continuó la intención de otra investigación desarrollada en 1994, 1996 y 1998, circunscrita a recolectar información acerca de la Habilidad lectora en muestras representativas de la población entre 16 y 65 años de edad de las naciones participantes (International Adult Literacy Survey, IALS). Los datos pretenden servir para hacer comparaciones y formular hipótesis sobre las causas de los cambios en la distribución de habilidades, tanto nacional como internacionalmente.

El estudio ALL evalúa la *alfabetización “lectora” (literacy)*, entendida como todos aquellos conocimientos y habilidades que permiten comprender y usar la información escrita en diferentes formatos, y a la alfabetización “matemática” (*numeracy*), considerada como el conocimiento y las habilidades que se requieren para responder a tareas matemáticas de la vida cotidiana (National Center for Education Statistics, 2005).

La alfabetización lectora se evalúa mediante dos dimensiones: lectura de prosa (*prose literacy*) y lectura de documentos (*document literacy*). La primera se refiere a conocimientos y habilidades necesarios para comprender y utilizar la información de textos escritos como noticias, textos literarios y editoriales, entre otros. La segunda dimensión, de documentos, involucra los conocimientos y habilidades necesarios para localizar y utilizar información contenida en diferentes formatos como cuadros, mapas, gráficos, índices, solicitudes de empleo, etcétera. En el estudio ALL se identificaron cuatro procesos/estrategias que realizan los examinados para responder correctamente las preguntas: localización, comparación, integración y generación.

Para recolectar la información se utilizaron tres tipos de reactivos: una primera serie de documentos como instructivos, gráficos e ilustraciones que requieren de la relación entre palabras, imágenes y cifras para ser comprendi-

---

<sup>1</sup> México no ha participado todavía en esta evaluación.

dos; una segunda serie de documentos informativos con mayor cantidad de texto, y una tercera muestra de imágenes con datos numéricos que permiten medir la comprensión de estímulos que requieren de Habilidad matemática. Como parte de un estudio piloto, también se incluyeron preguntas para medir habilidades de solución de problemas y familiaridad con temas tecnológicos.

Algunas de las preguntas que busca responder ALL se relacionan con la distribución de habilidades en cada país según sus condiciones económicas, sociales y laborales; también utilizan los datos de los niveles de desempeño en cada habilidad para correlacionar con variables de sexo, edad, características familiares y programas humanitarios, entre otras.

La prueba ubica a los examinados en cinco niveles de competencia definidos con base en las características del texto y la dificultad de la tarea que se tiene que hacer para contestar adecuadamente.

Algunos de los resultados de 2003 que están disponibles para consulta muestran que, en una escala de 0-500 puntos, los adultos norteamericanos obtienen en promedio una calificación de 269 en la medición de alfabetización “lectora”. Algunos de los países que obtuvieron mejor desempeño fueron Canadá, Noruega y Suiza. En algunos de estos países se encontró que las mujeres puntúan mejor que los hombres, pero no sucedió en todos; así, tampoco se encontraron diferencias significativas por raza o etnia. Los indicadores que se están estudiando como variables que explican las diferencias en la puntuación de los sustentantes tienen que ver con el nivel de estudios alcanzado, la cantidad de tiempo dedicado a la lectura, tanto en casa como en el trabajo; la capacidad económica para acceder a actividades culturales y a la compra de libros, entre otros (National Center for Education Statistics, 2005).

### *PIRLS*

En 2001 se aplicó por primera vez el Progress International in Reading Literacy Study (PIRLS, por sus siglas en inglés). Esta investigación la organiza la Asociación Internacional de la Investigación en Logro Educativo (IEA) para evaluar la Habilidad lectora de estudiantes que ya han aprendido a leer y cuya situación

escolar les exige la lectura como herramienta de aprendizaje. La población está conformada por estudiantes de nueve a 10 años o equivalentes a 4° grado en 35 países, la mayoría de ellos europeos y con la participación de Belice, Trinidad y Tobago, Argentina y Colombia como representantes de Latinoamérica. El instrumento intenta medir Habilidad lectora y actitudes hacia la lectura para compararlas entre sistemas educativos, estilos de instrucción, hábitos lectores, condiciones sociales y variables sociodemográficas (Mullis *et al.*, 2006).

El Progress International in Reading Literacy Study se volvió a aplicar en 2006 y se tiene planeado para 2011. En esta prueba la *Habilidad lectora se concibe como aquella habilidad para comprender y utilizar el lenguaje escrito para responder a demandas sociales o del propio individuo* (Mullis *et al.*, 2006); además, se considera que los lectores jóvenes construyen el conocimiento a partir de diferentes tipos de texto, que leen no sólo para cumplir demandas académicas sino con motivos recreativos.

El instrumento está diseñado para evaluar cuatro procesos cognitivos: 1) obtención de información explícita, 2) realización de inferencias, 3) interpretación e integración de información y 4) evaluación de contenidos, lenguaje y elementos del texto (Mullis *et al.*, 2006). Estos procesos se exploran a través de preguntas abiertas y de opción múltiple relacionadas con cuatro tipos de texto: un artículo cronológico (informativo), uno no cronológico (narrativo), una biografía y un folleto informativo. Además, se incluyen reactivos para conocer los hábitos lectores de los estudiantes y la función que le dan a la lectura.

Para complementar los datos que se obtienen se aplican cuestionarios a las autoridades educativas, a los docentes y a los padres de familia, además de que se llenan *checklists* para caracterizar el currículo al que está sujeto cada grupo de estudiantes. Las comparaciones que contiene el reporte de resultados se concentran sobre todo en los estudiantes de Estados Unidos. Sin embargo, hay datos generales que se pueden consultar en [www.pirls.org](http://www.pirls.org).

Las calificaciones de PIRLS se clasifican en cuatro niveles de dominio (avanzado, alto, intermedio y bajo) marcados por puntos de corte en la escala que

fueron establecidos por especialistas en el tema del desarrollo lector. Entre los resultados más importantes de 2006 está que el rango promedio de desempeño en todos los países (263 puntos) es igual a la diferencia que hay entre la media del país con el mejor desempeño que es Rusia, y el de menores puntuaciones, que es Sudáfrica (considerando que la escala de calificación es de 0-700). Por otro lado, las diferencias significativas entre las puntuaciones de PIRLS de 2001 y 2006 sólo se dieron en países como Rusia, Hong Kong, Singapur, Eslovenia, Italia, Alemania y Hungría, países que sufrieron cambios estructurales importantes en la organización curricular.

### *PISA*

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) comenzó en 1997 como un esfuerzo de los países miembros de la OCDE para conocer el nivel de logro del alumnado de 15 años de edad en el desarrollo de habilidades básicas. La prueba se ha aplicado cuatro veces hasta ahora –2000, 2003, 2006 y 2009– en intervalos de tres años para evaluar competencia lectora, matemática y científica, cada una definida en términos de los contenidos que deben adquirir los estudiantes, los procesos que deben ser capaces de ejecutar y los contextos a los que deben aplicar sus conocimientos y habilidades. En cada aplicación, la evaluación se enfoca principalmente en una de las competencias citadas: en 2000 fue lectora, en 2003 matemáticas y en 2006 se dio un mayor peso a la competencia científica. Debido a que es una evaluación rotativa y cíclica, en 2009 dio prioridad a la competencia lectora, y así cada tres años se enfocará en otra.

En PISA la competencia lectora se define como “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2006a).

La prueba de PISA combina preguntas de opción múltiple con ejercicios en los que el sustentante elabora sus respuestas; todos están organizados en unidades basadas en pasajes escritos que plantean situaciones de la vida real.

Además, los estudiantes contestan cuestionarios de contexto que complementan la información que brindan los directores acerca de los centros escolares.

El marco teórico de PISA (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2006a) confirma la importancia de elegir diferentes tipos de texto para la evaluación de la competencia lectora, y para ello los divide en dos grandes categorías: continuos y discontinuos:

Continuos	{	Narrativo, Expositivo, Descriptivo, Argumentativo, De instrucción, Documento o registro, Hipertexto
Discontinuos	{	Gráficas, Tablas, Diagramas, Mapas, Formularios, Anuncios, Vales, Certificados

Por otro lado, las escalas de lectura se dividen en cinco niveles de conocimientos y habilidades. Cada uno con tres subescalas que refieren habilidades concretas en la comprensión lectora: obtención de información, comprensión, interpretación de textos, reflexión y evaluación del contenido, y reflexión y evaluación de la forma. La principal ventaja de este enfoque estriba en que permite describir lo que son capaces de hacer los alumnos, asociando las tareas con los distintos niveles de dificultad.

Dado que se evalúa a jóvenes que están terminando su educación obligatoria, los datos permiten tener un indicador del rendimiento de los sistemas educativos ya que se puede determinar en qué medida los estudiantes han adquirido los conocimientos y habilidades que pueden serles de utilidad en el futuro. Esta es la principal razón por la que la evaluación no se organiza con base en los currículos escolares, además de la diversidad de temáticas que pueden llegar a existir en el currículo de los 56 países que han participado.

Otros objetivos de la prueba son obtener información sobre el entorno familiar de los estudiantes, su capital económico, social y cultural; sobre su actitud hacia el aprendizaje, sus hábitos, la calidad de los recursos humanos y

los materiales de sus escuelas, el sistema educativo, la estructura de las instituciones, el apoyo de los padres, entre otros. La identificación y comprensión de las variables tanto externas como cognitivas –que pueden influir en el rendimiento de los sustentantes– ayuda a modificar la evaluación y tomar medidas que influyan en políticas públicas y de investigación.

Algunos de los resultados muestran que Finlandia es el país con mayores puntajes, no sólo en esta área sino en matemáticas y en ciencias, lo cual se relaciona con variables económicas y de planeación educativa, sobre todo con la selección y capacitación de los docentes (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2006b).

México participa en las evaluaciones de PISA desde la primera aplicación en 2000; aun cuando es uno de los países que más gasta en educación, ha obtenido puntuaciones muy bajas que ubican a los estudiantes mexicanos en los últimos lugares de los países evaluados. En la última edición se ubicó en el lugar 43 de 56 países en su media de desempeño en competencia lectora (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2003, 2006). Esto no quiere decir que en el país no haya lectores: es común que los mexicanos lean revistas de entretenimiento, deportivas, periódicos y cuentos populares y clásicos. Sin embargo, la lectura se convierte en una actividad esporádica sin comprensión ni reelaboración del sentido de los textos, lo que equivale a una lectura mecánica o instrumental, hecha sólo para responder a las necesidades inmediatas y mínimas que les impone el entorno; una lectura carente de una comprensión y reelaboración del sentido de los textos. A esto se le conoce como *analfabetismo funcional* (Colomer, 2002).

## Evaluaciones en México

### *Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE)*

En 2005 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) inició la aplicación de los EXCALE, dirigidos a la población de preescolar, 3° y 6°

de primaria y 3° de secundaria. Estas pruebas tienen como objeto de medida el logro escolar de los estudiantes de educación básica en las asignaturas relacionadas con Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y están planeadas para aplicarse cada cuatro años.

La definición y los objetivos de la evaluación dependen directamente de los propósitos señalados en los planes y programas de estudio nacionales. En el caso de las áreas relacionadas con Español, la prueba explora la capacidad de los sustentantes para:

- Comprender distintos tipos de texto
- Buscar, seleccionar, procesar y emplear información como aprendizaje autónomo
- Satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y a la realidad a través de la lectura
- Comprender el funcionamiento y las características básicas de nuestro sistema de escritura, de manera eficaz
- Hacer uso de nociones de gramática que permitan reflexionar y hablar sobre la forma y uso del lenguaje oral y escrito, como un recurso para mejorar la comunicación (INEE, 2008)

Los EXCALE contienen preguntas de opción múltiple y de respuesta abierta, y son aplicados a una muestra representativa de alumnos de toda la República. Son pruebas de tipo criterial porque se diseñan para conocer el grado de dominio de los sustentantes con respecto a un ideal previamente establecido, en este caso, en relación con el currículo.

Otro rasgo de EXCALE es que su diseño es matricial, es decir, la prueba agrupa bloques de reactivos que se distribuyen en la muestra, por lo que no todos los alumnos contestan todas las preguntas que definen el constructo. Esto sucede porque la calificación individual no es tan importante como el resultado agregado del país, sistema educativo o entidad federativa.

Los resultados de esta evaluación permiten hacer comparaciones de rendimiento escolar por modalidad educativa, región geográfica, estratos escolares,

entre otras; además permiten reconocer los errores y aciertos más comunes de los estudiantes en distintos grados y por área temática del currículo. Se utilizan cuatro niveles de logro para calificar a los estudiantes que participan en los EXCALE: por debajo del básico, básico, medio y avanzado. Al igual que las pruebas estandarizadas internacionales, esta evaluación se acompaña de cuestionarios de contexto que recolectan datos sobre oportunidades de aprendizaje, características personales y familiares, así como el ambiente en el aula, la organización escolar y las prácticas pedagógicas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2005).

Los resultados de los alumnos de 6° de primaria en Español en las aplicaciones 2000, 2005 y 2007 muestran que 25, 16 y 13.8% de los alumnos se ubican en el nivel I, es decir, debajo del básico. En el caso de los promedios nacionales para las pruebas de lectura en 3° de secundaria, en 2005, se encontró que el mayor porcentaje se ubica en el nivel básico (38.3%), le siguen los alumnos que logran un nivel por debajo del básico (32.7%), los que están en el nivel medio (23.7%) y hasta el último los que se ubican en el nivel avanzado (5.3%) (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2008).

### *Evaluación Nacional de Logro Académico (ENLACE)*

Una de las iniciativas de la Secretaría de Educación Pública para evaluar de forma integral el sistema educativo es la prueba ENLACE, tanto para la educación básica como para el nivel medio superior.

En 2006 se comenzó con la aplicación de ENLACE en educación básica. Su objetivo principal es obtener información diagnóstica del nivel en que los alumnos han asimilado los temas y contenidos de las asignaturas de Español y Matemáticas. A partir de 2008 se integró a la evaluación una asignatura adicional: la de Ciencias, la cual se irá rotando año con año. En 2009 se pretende aplicar Educación Cívica y Ética, en 2010 Historia, en 2011 Geografía, y en 2012 nuevamente Ciencias. Además, en 2009 se prevé aplicar la prueba a alumnos de 1° y 2° grado de secundaria.

Debido a que la prueba ENLACE es diagnóstica y se proporciona un reporte individual de resultados a cada alumno, la aplicación es censal. La prueba comprende una muestra representativa de los contenidos enseñados en el currículo que son evaluados con reactivos de opción múltiple. Los resultados se dan en una escala que va de 200 a 800 puntos con una media de 500. Estos puntajes dependen del grado de dificultad de las preguntas y siempre van acompañados del nivel de logro en que se ubican los sustentantes. Estos niveles son cuatro: elemental, básico, bueno y excelente. Por ejemplo, 500 puntos se ubican en el nivel “bueno” y 670 en el “excelente”.

Los resultados de la aplicación de 2006 indican que en los grados de primaria, en Español, 78.7% de los alumnos se encuentran en los niveles insuficiente y elemental, mientras que 21.3% se encuentra en bueno o excelente. En 2007 el 77.7% se ubica en los dos primeros niveles y 22.3% en bueno o excelente. Respecto a la educación secundaria en 2006, en Español, 85.3% de los alumnos se encuentra en los niveles de insuficiente o elemental y 14% en bueno o excelente. En 2007 los alumnos que se ubican en los dos niveles más alto es tan sólo de 5.6%.

La prueba ENLACE cuenta con cuestionarios de contexto que se aplican a directivos, maestros, alumnos y padres de familia con el fin de recolectar información acerca del contexto social y cultural de la escuela, factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hábitos de estudio del contexto sociocultural de la familia, así como el ambiente en el aula, la organización escolar y las prácticas pedagógicas, recursos materiales y humanos, entre otros.<sup>2</sup>

La prueba ENLACE Media Superior se aplicó por primera vez en 2008. Esta evaluación se concentra en dos habilidades para la vida: Habilidad lectora y Habilidad matemática. Ambas tienen la cualidad de ser transversales, es decir, se desarrollan a lo largo de los estudios pero llegan a independizarse y pueden ser transferidas a nuevas situaciones; además, presentan diferentes niveles de logro en las distintas etapas educativas.

<sup>2</sup> La información de la prueba ENLACE básica se encuentra disponible en la página de Internet: <http://enlacebasica.sep.gob.mx/>

ENLACE Media Superior también se aplica de forma censal y se genera un reporte de resultados por alumno; así, para facilitar el procesamiento de la información se utilizan reactivos de opción múltiple. Con esta prueba se evalúa una muestra representativa de aquellos componentes de la Habilidad lectora que pueden ser medidos con este tipo de reactivos.

En la prueba ENLACE Media Superior no se asignan calificaciones numéricas, los alumnos reciben un reporte de resultados en que se les indica el nivel de dominio en que se encuentran (insuficiente, elemental, bueno o excelente), y se hace una descripción de lo que son capaces de realizar al ubicarse en determinado nivel. Los resultados de 2008 indican que en Habilidad lectora, alrededor del 48% de los alumnos se ubica en los niveles de insuficiente o elemental y cerca del 52% en los niveles de bueno o excelente.<sup>3</sup>

Junto con la prueba ENLACE Media Superior se aplican cuestionarios de contexto para alumnos, docentes y directivos; así se obtiene información sociodemográfica, de condiciones laborales, motivación para el estudio, uso de tiempo libre, trayectoria escolar, función docente, clima escolar, aspectos socioculturales, caracterización de la escuela, infraestructura, planta docente, estudiantes por plantel. La información se recupera con el fin de que en caso de hacer comparaciones, éstas consideren el contexto.

En el siguiente apartado se profundiza acerca de las características de la prueba ENLACE Media Superior y posteriormente se presenta la forma en que se definió la Habilidad lectora para su evaluación. ■■

---

<sup>3</sup> Información disponible en la página de Internet: <http://enlacemedia.sep.gob.mx>

La prueba ENLACE Media Superior permite conocer en qué medida los sustentantes son capaces de aplicar en situaciones del mundo real conocimientos y habilidades básicos adquiridos a lo largo de la educación media superior y que les permitan hacer un uso apropiado de la lengua (Habilidad lectora) y de las matemáticas.

La información que se obtiene de la evaluación constituye un diagnóstico general del nivel de desempeño de los sustentantes en ambas habilidades, lo cual sirve de retroalimentación al alumnado y provee de elementos para contribuir a la mejora del sistema educativo, tanto en la institución como en las prácticas de aula y en el mismo entorno familiar.

Por su diseño, la prueba se caracteriza porque:

- Es una prueba objetiva: está construida con una metodología que garantiza la validez y confiabilidad de los resultados.
- Los reactivos que conforman la prueba tienen cuatro opciones de respuesta, una de ellas es correcta y tres son distractores.
- Es una prueba estandarizada: se aplica y califica bajo las mismas condiciones para todos los evaluados.
- Es una prueba de aplicación censal que permitirá medir y determinar, de forma integrada, las fortalezas y debilidades de los jóvenes en el desarrollo de dos habilidades básicas para la vida.
- Es una evaluación de diagnóstico individual. Proporciona un diagnóstico general de los alumnos evaluados al final de la educación media superior. Esta información será útil para el plantel, los padres de familia y el alumno evaluado.

Los alcances y limitaciones de la prueba son los siguientes:

1. Es de baja sensibilidad a la instrucción, es decir, no se alinea a algún currículo del bachillerato.
2. Es de bajo impacto; por lo tanto, los resultados no deben tener consecuencias académicas para los alumnos evaluados ni para las escuelas.

3. No permite extraer conclusiones sobre el sistema de educación media superior, los subsistemas, las escuelas, ni sobre el desempeño de las entidades federativas.
4. No es una prueba para seleccionar a alumnos para el ingreso a la universidad.

La prueba ENLACE Media Superior es una prueba objetiva y referida al criterio. Este tipo de evaluaciones se caracterizan porque:

- a) *Parten de la determinación de los conocimientos y habilidades que debe poseer un sustentante.* Estos conocimientos y habilidades se delimitan en lo que se conoce como Perfil Referencial (PR), que incluye las características generales de los sustentantes, las bases teóricas de la prueba, sus propósitos y la forma en que se estructura el instrumento de medición; con ellos es posible establecer de manera clara y precisa aquello que se pretende medir.
- b) *Son de carácter absoluto.* Es decir, el desempeño de un individuo es independiente de lo que responden otros individuos, a diferencia de la *evaluación referente a la norma*, que compara el resultado del individuo con los resultados de una población o grupo al que pertenece. La *evaluación criterial* permite identificar con precisión el rendimiento de un sustentante en función de su desempeño al resolver la prueba y en relación con un criterio previamente fijado.
- c) *El establecimiento de categorías y de puntos de corte.* De acuerdo con el rendimiento de un sustentante en la prueba, éste podrá ser ubicado en una categoría establecida: insuficiente, elemental, bueno o excelente.

La prueba ENLACE Media Superior se elaboró con base en la Metodología Ceneval que considera procesos sistematizados, acordes con los estándares internacionales, integrados en las siguientes fases: 1) diseño, 2) construcción, 3) verificación, 4) ensamble, 5) aplicación, 6) calificación, 7) reportes y 8) mantenimiento. En todo el proceso se contó con el apoyo de cuerpos colegiados externos provenientes de instituciones y organizaciones, así como expertos independientes nacionales e internacionales encargados de legitimar y validar las actividades.

La primera fase para elaborar una prueba es pues el diseño, que incluye aspectos relacionados con la planeación, en la cual participan grupos de trabajo colegiado que se encargan de tomar decisiones sobre las características de la prueba. En estos grupos un Consejo Técnico asesora a las autoridades educativas y a comités académicos en el diseño, instrumentación, análisis y seguimiento de la prueba.

En la fase de diseño se convoca además a especialistas en las áreas de estudio y nivel educativo para definir el objeto de medida, el Perfil Referencial y la estructura de la prueba. En el caso de ENLACE Media Superior, los integrantes de los comités estudiaron el marco teórico de PISA, la International Adult Literacy Survey de Statistics Canada, los procedimientos de Cito (Van der Schoot y Van Dam, 2000) y las aproximaciones de Steen (1990) a la evaluación de la Habilidad matemática. De esos documentos algunas definiciones fueron revisadas y adecuadas a las necesidades de la prueba y de la población evaluada.

Con el fin de garantizar la calidad del trabajo de los comités académicos en la fase de diseño se crean otros comités, los de validación, conformados también por especialistas en las áreas que se evalúan; ellos se encargan de revisar todos los productos con el fin de verificar la pertinencia y claridad del diseño de la prueba.

La siguiente fase es la construcción. Aquí los comités académicos ya mencionados redactan enunciados que señalan claramente las acciones que se quieren evaluar en los sustentantes y las condiciones en que deben suceder éstas. Dichos enunciados se denominan especificaciones y son los que posteriormente se utilizan para elaborar los reactivos, actividad que se organiza con especialistas convocados por dependencias de educación media superior que tienen experiencia directa con la población que será evaluada.

Los reactivos elaborados pasan por una revisión técnico-pedagógica a cargo de personal especializado del Ceneval y posteriormente son sometidos a una validación externa con los comités de validación de reactivos. Una vez validados, los reactivos pasan por un proceso de piloteo y de calibración, para lo cual se aplican a una muestra con características similares a la población

a la que está dirigida la prueba y mediante análisis estadísticos se valora el comportamiento de los reactivos y se obtienen los datos necesarios para seleccionar los que conformarán la prueba operativa.

La fase en que se integra la prueba definitiva se denomina ensamble, y una vez que se ha cumplido con esto, la prueba pasa por revisiones editoriales que aseguran la calidad de la impresión final.

Las últimas etapas de la Metodología Ceneval incluyen la aplicación, calificación y mantenimiento de la prueba, que (en el caso de ENLACE Media Superior) se hacen en conjunto con autoridades de la Subsecretaría de Educación Media Superior.

El diseño y los propósitos de la prueba se limitan a la emisión de un diagnóstico general de fortalezas y debilidades en el desarrollo de la Habilidad lectora y la Habilidad matemática del sustentante, para lo cual se evalúa únicamente una muestra representativa de contenidos y procesos. Las decisiones que se tomen a partir de los resultados deben considerar cuidadosamente el contexto de la evaluación y las condiciones de cada escuela, por lo que no es válido sacar conclusiones sobre el mejor o peor subsistema, plantel o plantilla docente.

En las siguientes páginas se explicarán con detalle los productos de la operacionalización de la prueba, específicamente los referentes a Habilidad lectora.

## Definición de Habilidad lectora

La prueba ENLACE Media Superior retoma para la operacionalización de la Habilidad lectora principalmente el marco teórico de PISA y hace los ajustes necesarios considerando el contexto en el que se aplica. Los resultados de la primera aplicación permitieron ajustar esta y otras definiciones a la necesidad y realidad de la evaluación.

La Habilidad lectora se definió en términos del *contenido* o estructura del conocimiento que los estudiantes necesitan adquirir a lo largo de su trayectoria escolar y los *procesos* que se requieren llevar a cabo para comprender un texto.

El contenido por evaluar está asociado con el tipo de texto que se utiliza para medir la Habilidad lectora. Los cuatro tipos de texto que se presentan en la prueba ENLACE Media Superior se eligieron por considerarse representativos del nivel medio superior, y porque reflejan funciones importantes de la lengua. Los textos seleccionados son: Apelativo, Argumentativo, Expositivo y Narrativo.

Para demostrar la Habilidad lectora se sabe que entran en juego diferentes actividades cognitivas que permiten conocer de forma superficial el contenido o la forma de un texto, pero se requieren además otras destrezas como la de obtener y contrastar información, comprender el texto de manera general, hacer interpretaciones respecto a lo que se lee y juzgar el valor y pertinencia de su contenido y de su forma. En la prueba ENLACE Media Superior se consideraron tres procesos: a) extracción de información, b) interpretación (desarrollo de una interpretación y desarrollo de una comprensión) y c) reflexión y evaluación (del contenido y de la forma). Estos procesos a su vez se dividen en niveles, que en conjunto permitieron la operacionalización de la prueba. Con base en ellos se construyen las especificaciones y los reactivos. Además, son importantes para la elaboración del reporte de resultados.

La prueba ENLACE Media Superior define la Habilidad lectora como *la capacidad de un individuo para comprender, analizar, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura, sus funciones y sus elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad.*

La forma en que se decidió evaluar fue a través de la capacidad del sustentante para entender distintos tipos de texto haciendo uso de diferentes procesos cognitivos. Son entendidos los textos como el insumo que permitirá determinar el nivel de dominio del sustentante en la Habilidad lectora.

Textos	Procesos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apelativo</li> <li>• Argumentativo</li> <li>• Expositivo</li> <li>• Narrativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extracción de información</li> <li>• Interpretación</li> <li>• Reflexión y evaluación</li> </ul>

## Tipos de texto

Para la prueba ENLACE Media Superior se retomaron los tipos de texto que se estudian en este nivel, y, después de analizar sus características, se seleccionaron los más representativos para incluirlos en la prueba.

Los cuatro tipos de textos que se escogieron son: a) el argumentativo, representado por un ensayo; b) el narrativo, por un cuento; c) el expositivo, que se evalúa con un artículo de divulgación con características especiales (cuenta con una tabla y un glosario), y d) el apelativo, caracterizado por una carta formal.

Cada uno de los tipos de texto se definió de forma operacional, es decir, de la manera en que se conceptualiza en la prueba para efectos de la evaluación, y no en su forma más extensa:

1. *Apelativo*. Es una carta formal dirigida a una o varias personas, instituciones u organizaciones en particular, cuya intención es informar, llegar a un acuerdo, hacer una aclaración o lograr que se realice una determinada acción.
2. *Argumentativo*. Es un artículo de opinión que se refiere a fenómenos o hechos de la realidad social de la región, el país o el mundo, desde un punto de vista personal, con argumentos que siguen un proceso lógico de razonamiento, y cuyo fin es promover en el lector juicios de valor y actitudes.
3. *Expositivo*. Es un artículo de divulgación científica que describe objetivamente un fenómeno, hecho o avance tecnológico, por medio de la presentación ordenada de datos, gráficos, ejemplos, conclusiones y opiniones especializadas, entre otros recursos, con la intención de difundir un conocimiento.
4. *Narrativo*. Es un cuento breve o microrrelato, escrito en prosa, con lenguaje connotativo, pocos personajes y que describe diferentes acciones en un ambiente espacio-temporal, con la intención de entretener y deleitar al lector.

Un factor importante en la selección de los textos que representarían a cada categoría fue el tiempo que requerirían los sustentantes para leerlos durante la aplicación, por lo que se elaboraron delimitaciones en cuanto a la extensión de los textos. De igual modo, para que cumplieran con las características propias de cada documento estas delimitaciones se crearon para asegurar que cada texto permitiera poner en práctica todos los procesos que los alumnos requieren en situaciones cotidianas.

La cantidad de reactivos asignada a cada texto se estableció considerando la extensión de cada uno, las habilidades requeridas para su lectura, el tiempo para la aplicación y la población a la que está dirigida. Además se estudió y consideró el marco teórico de PISA, el cual da un porcentaje de tareas a cada texto.

### *Procesos cognitivos*

Para determinar los procesos cognitivos que se considerarían en la prueba (extracción, interpretación y reflexión-evaluación), se revisaron diferentes modelos teóricos e investigaciones, algunos de los cuales ya fueron expuestos en este documento. La definición de cada uno de los procesos cognitivos atañe a los niveles que se explicaron en el apartado de modalidades de lectura, y que van determinando cada vez una mayor complejidad en el trabajo con los textos.

Los procesos correspondientes a la Habilidad lectora se construyen a lo largo de la vida; en el nivel medio superior se refuerza en gran medida esta habilidad tratando de identificar la intencionalidad textual (redactar textos, obtener información mediante diferentes estrategias de lectura, señalar el tema central de los textos); explicar la intención comunicativa, identificar las características estructurales y discursivas de los diversos textos e identificar su importancia, entre otros.

Dichos procesos son habilidades que se van desarrollando con la experiencia de la lectura, en que se ubican los conocimientos, las actividades y los procesos cognitivos que entran en juego cuando se da respuesta a algún problema o análisis de la lectura.

Las características que distinguen a los procesos en que se organizó la evaluación se determinaron en concordancia con los criterios de PISA. La primera característica se relaciona con la información a que recurre el sustentante; puede utilizar información contenida en el texto o bien fuera de él, apoyándose en conocimientos externos del tema que se está abordando. La segunda característica se refiere a los aspectos en que se centra el lector, pueden ser partes independientes del texto o bien relaciones entre sus apartados. La tercera depende de si el lector se enfoca en el texto como conjunto o en las relaciones entre sus partes; y la última característica se refiere a si el estudiante da mayor importancia al contenido o a la estructura del texto (PISA, 2006).

La definición de los procesos sirvió para la elaboración de especificaciones y reactivos. Para hacer más detallada la evaluación y obtener información precisa, cada proceso se ha dividido en niveles, ya que cada uno incluye un abanico de tareas que llevan asociadas una serie de conocimientos y habilidades.

Para trabajar con las definiciones de los procesos de “Interpretación” y de “Reflexión y evaluación” se hace una división. En “Interpretación” se habla tanto del desarrollo de comprensión como del desarrollo de interpretación; “Reflexión y evaluación” se divide en forma y contenido. Aunque la prueba considera ambos procesos como una integración de dos grupos de habilidades, la definición de niveles se hizo conservando la diferenciación de procesos con el fin de facilitar la elaboración de especificaciones y tener una evaluación de las habilidades concretas, tanto de manera conjunta como por separado.

A continuación se presentan las definiciones de los procesos cognitivos y de los niveles que evalúa la prueba ENLACE Media Superior que se han ido adaptando gracias a los análisis de los resultados de la aplicación 2008.

Procesos	Niveles
<p><b>Extracción:</b> Implica buscar, identificar y seleccionar información explícita de un fragmento o de la totalidad del texto.</p>	<p>Nivel 1. Identificar y seleccionar un elemento (hecho, fenómeno, acción, tópico, concepto, entre otros) que se encuentre en el texto de manera explícita. Será muy evidente para el lector y se puede encontrar en cualquier parte del texto.</p>
	<p>Nivel 2. Identificar y seleccionar dos elementos relacionados (hechos, fenómenos, acciones, tópicos, conceptos, entre otros) que se encuentran a lo largo del texto de manera explícita y que carecen de marcadores.</p>
	<p>Nivel 3. Identificar y seleccionar tres o más elementos relacionados (hechos, fenómenos, acciones, tópicos, conceptos, entre otros) y distinguirlos, a partir de un criterio determinado, de otros elementos semejantes que se encuentran a lo largo del texto de manera explícita.</p>

Tras este proceso es importante pasar a los dos siguientes, ya que para poder interpretar, comprender y reflexionar sobre la información es necesario demostrar habilidad al identificarla. Los reactivos que corresponden al primer nivel del proceso de extracción piden seleccionar elementos particulares que se encuentran explícitos en el texto, lo cual constituye una habilidad simple y básica para la lectura. En algunas ocasiones el lector no alcanza a comprender un texto, pero diferentes situaciones requieren de localizar información específica en un texto para satisfacer demandas y necesidades.

En el segundo nivel se evalúa la habilidad para identificar dos elementos relacionados que no se presentan juntos en el texto, lo cual implica una dificultad mayor puesto que el lector ha de reconocer la relación entre ambos para poder localizarlos. La intención de que los elementos carezcan de marcadores es consecuente con esto; de lo contrario, su identificación dependería de una mera discriminación visual.

En este proceso el tercer nivel es el más complejo puesto que –además de que se localiza mayor número de elementos– su identificación depende de la correcta discriminación que el lector haga de otra información similar que pudiera confundirlo para llegar, más tarde, a comprender la lectura.

Después de haber localizado la información más importante del texto, el lector está en posibilidad de integrarla y establecer relaciones entre ella y las partes del escrito en que se encuentra, para poder interpretarla y hacer inferencias locales o globales que le permitan comprender lo que se dice y por qué se dice en el texto.

Procesos		Niveles
<p><b>Interpretación:</b> Implica identificar el tema central del texto, así como información implícita relacionada con éste; atribuir significado y sentido a palabras, oraciones, conceptos o a la totalidad del texto, de acuerdo con su propósito comunicativo y su contexto.</p>	<p><b>Desarrollo de la comprensión</b></p>	<p>Nivel 1. Identificar el tema central de un párrafo, el cual NO está explícito e implica una inferencia local. Distinguir el carácter de dos o más proposiciones en un mismo párrafo.</p>
		<p>Nivel 2. Integrar diferentes partes de un texto para identificar su idea central. Reconocer una relación (problema-solución; causa-efecto; comparación-contraste, premisa-conclusión, concepto-ejemplo, etcétera).</p>
		<p>Nivel 3. Seleccionar un resumen o hacer otro tipo de inferencias que impliquen coherencia global para demostrar una comprensión completa y detallada de todo el texto.</p>
	<p><b>Desarrollo de una interpretación</b></p>	<p>Nivel 1. Identificar el significado de una palabra o frase corta basándose en el contexto.</p>
		<p>Nivel 2. Inferir relaciones entre los párrafos (problema-solución; causa-efecto; comparación-contraste, premisa-conclusión, etcétera) y distinguir e identificar el sentido de las analogías, metáforas y otro tipo de figuras retóricas.</p>
		<p>Nivel 3. Vincular la estructura, funciones o elementos del texto para realizar inferencias globales.</p>

En lo que concierne a los reactivos asociados a los niveles de complejidad del proceso de interpretación, algunos reactivos evalúan habilidades de comprensión de aquella información plasmada en el texto; por ejemplo, el primer nivel de desarrollo de la comprensión implica reconocer el tema principal de un párrafo del texto, lo cual tiene que ver con descifrar su significado de manera parcial, que es un paso previo para pasar al nivel 2 que implica la

comprensión de la idea central de todo el texto a través de la integración de mensajes e ideas vertidas en sus distintas partes.

Una vez que se comprende la idea principal de un texto, se tiene la información necesaria para elaborar una síntesis de los mensajes explícitos e implícitos que transmite el lector, actividad que se ubica en el nivel 3. Ahora bien, para llegar a este nivel hay un tránsito repetido entre el proceso de extracción y los niveles de desarrollo de una comprensión y de una interpretación, estos últimos implican la identificación de significados de palabras, frases o ideas que no están explícitas en el texto pero pueden inferirse con base en el contexto. Una de estas habilidades se corresponde con el primer nivel de desarrollo de una interpretación, que permite ver el ir y venir recíproco entre las habilidades descritas en los niveles de desarrollo de la comprensión, ya que para hacer uso del contexto escrito han de poderse reconocer las ideas centrales en las distintas partes del texto.

El nivel 2 de desarrollo de una interpretación está directamente ligado al primero y al segundo nivel de comprensión, especialmente porque el reconocimiento de ideas entre párrafos y de la idea central sólo puede alcanzarse cuando se han comprendido las relaciones entre las partes del texto, y viceversa.

El tercer nivel implica las habilidades de todos los anteriores, sobre todo porque para poder hacer inferencias sobre cuestiones implícitas y externas al texto, el lector tiene que comprender e interpretar aspectos de contenido y de estructura dentro del cuerpo del mismo. Un ejemplo de la forma en que se puede evaluar esto es preguntando por descripciones, acciones o soluciones que no se encuentran en el texto pero pueden derivarse si se comprende la manera en que están planteadas y estructuradas las que se encuentran explícitas en el mismo.

Una vez que se alcanzan las habilidades anteriores, el lector está en posibilidad de realizar procesos más complejos implicados en la lectura, entre ellos los que tienen que ver con evaluar la función comunicativa de los textos y utilizar lo aprendido en otras situaciones. Para evaluar esto se utilizan los reactivos de reflexión y evaluación.

Procesos		Niveles
<p><b>Reflexión y evaluación:</b> Implica valorar la información que contiene un texto, relacionarla o contrastarla con los conocimientos previos; además, supone identificar la correspondencia entre el contenido y la estructura del texto, y juzgar su pertinencia con el propósito comunicativo con que fue escrito.</p>	<p><b>Reflexión y evaluación de la forma</b></p>	<p>Nivel 1. Identificar la estructura formal del texto. Determinar si los recursos gráficos (cursivas, viñetas, subtítulos, etcétera) utilizados por el autor contribuyen a la organización del texto a nivel local.</p>
		<p>Nivel 2. Identificar la correspondencia de la estructura del texto con su contenido. Establecer el propósito de los recursos gráficos (cursivas, viñetas, subtítulos, etcétera) en dos o más párrafos.</p>
		<p>Nivel 3. Identificar la correspondencia de la estructura, el léxico y los recursos gráficos utilizados, con las intenciones comunicativas del texto, el destinatario y su contexto.</p>
	<p><b>Reflexión y evaluación del contenido</b></p>	<p>Nivel 1. Identificar de manera global el propósito o postura del autor, los cuales NO están explícitos.</p>
		<p>Nivel 2. Identificar los recursos discursivos (datos, ejemplos, citas, argumentos, hechos, gráficas, metáforas, comparaciones, hipérbolos o adjetivación, entre otros) que utiliza el autor para lograr su propósito o apoyar su punto de vista. Contrastar argumentos.</p>
		<p>Nivel 3. Establecer una comparación entre el texto o un fragmento, y su relación con información externa. Identificar los contraargumentos que se incluyan en el texto.</p>

Este proceso se divide en reflexión y evaluación de la forma, por un lado, y del contenido, por otro. En cada uno de los niveles se pide al lector que reflexione sobre los motivos del autor para utilizar determinados contenidos y estructurarlos de cierta forma, y de ese modo saber si tienen la habilidad, no sólo para comprender la lectura sino para extraer las características esenciales que cumplen con el propósito comunicativo del tipo de texto.

Cuando se logra la reflexión y evaluación de un texto, el lector es capaz de emprender una lectura crítica (Castrillón, 2006), la cual implica la reelaboración de la información y la habilidad de trasladarla a otros contextos para crear nuevo conocimiento. Esta última habilidad puede evaluarse de manera integral con pruebas de ensayo. Sin embargo, la respuesta correcta de reactivos de opción múltiple asociados a la evaluación de este último proceso brinda indicios con los que se puede afirmar que el sustentante tiene un desarrollo avanzado de su Habilidad lectora.

La definición de niveles de proceso permite una escala que representa un continuo de conocimientos y habilidades, por lo que los individuos que se ubican en un nivel determinado demuestran poseer el dominio propio de ese nivel, además de lo correspondiente a niveles inferiores. En otras palabras, los conocimientos y las técnicas de la escala son acumulativas, y engloban las habilidades que se suponen para el nivel inmediatamente inferior (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2006b).

## Aplicación

La primera aplicación de la prueba ENLACE Media Superior se realizó los días 22 y 23 de abril en 30 estados de la República. Debido a situaciones particulares de los estados de Aguascalientes y Tabasco, ahí la aplicación se llevó a cabo en mayo y junio, respectivamente. La aplicación estuvo a cargo de la DGEP-SEP. La prueba se aplicó a 808,346 alumnos del último grado de bachillerato. En la segunda aplicación de 2009 se evaluó a más de 900 mil alumnos.

La prueba ENLACE Media Superior se aplica en seis sesiones distribuidas en dos días (tres sesiones por día). Los reactivos del cuadernillo se ubican en seis bloques: tres de Habilidad lectora y tres de Habilidad matemática, los cuales se intercalaron para su aplicación.

Adicionalmente, se aplican los cuestionarios de contexto.

## Calificación

Después de procesar la información recolectada durante la fase de aplicación se procedió a su calificación. Uno de los aspectos fundamentales al elaborar un examen referido a un criterio es determinar el mínimo de habilidad esperado de un sustentante para cada nivel de habilidad. Para ello es necesario establecer un punto de corte que permita diferenciar entre los sujetos que alcanzan determinado nivel de habilidad y los que no lo han logrado.

El punto de corte se estableció a partir de un acuerdo acerca de los mínimos de habilidad estimados por jueces (análisis de juicio) y la distribución de los resultados empíricos de la ejecución del grupo (análisis empírico). Los jueces identificaron las habilidades indispensables que debe poseer un sustentante para pertenecer a una categoría o nivel de logro.

Para el análisis empírico se contó con los datos de la aplicación de la prueba, con los cuales se calculó la dificultad de los reactivos y se identificaron las puntuaciones de corte, teniendo como referente básico los juicios de los expertos. La combinación de ambos análisis permitió establecer el punto de corte.

Con este procedimiento, el nivel mínimo de competencia depende de la correspondencia entre las habilidades demostradas por el sustentante y las establecidas como indispensables –de ahí la importancia de haber establecido desde el diseño de la prueba los niveles de cada uno de los procesos.

A continuación se presentan las descripciones de los niveles de dominio establecidos por los jueces para calificar a los sustentantes en su Habilidad lectora haciendo uso de la prueba ENLACE Media Superior 2008:

- *Insuficiente.* El estudiante es capaz de identificar elementos explícitos en textos narrativos y expositivos, ya sean acciones, hechos, episodios, personajes o sus características. Hace inferencias sencillas sobre las acciones de los personajes y establece relaciones entre dos o más elementos. Identifica si la estructura de algunas partes del texto es adecuada al contenido.

- *Elemental.* Ubica e integra diferentes partes de un texto. Reconoce la idea central y comprende relaciones del tipo: problema-solución, causa-efecto, comparación-contraste. Infiere el significado de palabras, así como la relación entre párrafos e ideas. Reconoce la postura del autor. Relaciona la información que se presenta en el texto y la que se encuentra en tablas.
- *Bueno.* Relaciona elementos que se encuentran a lo largo del texto o en glosarios. Comprende el texto de forma completa y detallada, y sintetiza su contenido global. Infiere relaciones del tipo: problema-solución, causa-efecto, comparación-contraste. Establece relaciones entre la postura del autor y la información que apoya su punto de vista, por ejemplo: un hecho, un dato, el contexto, etcétera. Reconoce la función que cumplen las tablas en los textos expositivos. Evalúa la estructura del texto en relación con su contenido.
- *Excelente.* Hace inferencias complejas para construir una interpretación global del texto. Comprende la información contenida en tablas y esquemas y la relaciona con el contenido del texto. Establece relaciones entre argumentos y contraargumentos. Analiza si la organización, las expresiones y los recursos que utiliza el autor son adecuados al tipo de texto y a su destinatario.

Como se puede observar, las definiciones de los niveles de dominio integran los tres procesos (Extracción, Interpretación y Reflexión y evaluación); si bien extraer es más sencillo que interpretar y reflexionar, en el proceso de extracción existen niveles de complejidad; por ello, en los diferentes niveles de dominio se encuentran todos los procesos.

## Reporte de resultados

A cada alumno se le proporciona un reporte de resultados que indica el nivel de dominio en que se encuentra: insuficiente, elemental, bueno o excelente

para cada una de las habilidades evaluadas. En este reporte se encuentran datos de identificación del alumno, el objetivo de la prueba, la descripción de los niveles de desempeño y la ubicación del alumno en cada una de las habilidades evaluadas. Adicionalmente, se encuentra el porcentaje de alumnos por plantel, modalidad y a nivel nacional. Los contenidos del reporte de resultados se acordaron con un comité que se encargó de validar los datos presentados en ellos. ■■

La propuesta de la prueba ENLACE está fundamentada en diversos marcos teóricos e intenta proveer de información valiosa para que las autoridades educativas planifiquen sus acciones tomando en cuenta la distribución de habilidades en la población. Además, los datos de la prueba son importantes para el alumnado, para sus padres y para los docentes, ya que significan una fuente de retroalimentación útil.

La propuesta parte fundamentalmente de una concepción de la enseñanza que pone énfasis en el desarrollo de habilidades para aprender de forma autónoma y dinámica, y no quedarse en la sola memorización. Bajo este supuesto, se considera que las actividades dentro y fuera del aula ya no pueden tener como principal objetivo la simple adquisición de información. Por el contrario, el docente debe plantearse la necesidad de crear nuevas estrategias para investigar, manejar recursos para trabajar con grupos heterogéneos, dividir su tiempo para conocer y orientar a cada estudiante, etcétera.

En cuanto a la competencia lectora, las prácticas pedagógicas y la evaluación deben dejar de lado la promoción de habilidades basadas únicamente en ejercicios repetitivos y limitadas a que el alumnado encuentre ideas principales, secuencias de párrafos y elementos textuales, entre otros. Los estudios aún reconocidos de Durkin (1979, citado en Dole *et al.*, 2009) demuestran que la práctica de estas habilidades no conduce al dominio de una comprensión lectora, más bien los docentes deben explicar las funciones de la lectura, la importancia de los elementos y contenido en un texto, y la forma en que pueden utilizarse diferentes estrategias para leer.

México es uno de los países donde las evaluaciones internacionales han detectado mayor porcentaje de *analfabetismo funcional*: los individuos poseen la capacidad de leer y escribir pero lo hacen de una manera mecánica o instrumental, sólo para responder a necesidades concretas, normalmente pensando en el corto plazo y que no requieren de una reelaboración personal de la información que implique un aporte particular o una construcción de nuevo conocimiento.

El trabajo realizado para la evaluación de Habilidad lectora en la prueba ENLACE Media Superior se inserta en la modalidad de lectura crítica, porque además de incluir reactivos que evalúan que el sustentante comprenda el lenguaje escrito y sea capaz de buscar información, también se le exige que reflexione acerca de lo que dice el texto, acerca de la intención del autor y que establezca relaciones con el conocimiento externo.

Si bien el proceso de reflexión y evaluación es difícil de medir con reactivos de opción múltiple, gracias a los expertos involucrados en la construcción de la prueba se han podido obtener indicios de dicho proceso. Este es un ejemplo de la difícil tarea que representa la construcción de pruebas estandarizadas y objetivas para evaluar constructos complejos como lo es el de la Habilidad lectora. Sin embargo, el trabajo colegiado y la meta-evaluación han probado su eficacia en la elaboración de pruebas que respondan a diferentes condiciones sociales, necesidades institucionales y marcos curriculares.

Cada miembro de la comunidad en su papel dentro del círculo educativo ha de tomar la responsabilidad de promover el desarrollo de todas aquellas habilidades que se necesitan para un mejor desempeño en la vida profesional, personal y académica. La evaluación es una herramienta, siempre y cuando se tengan en cuenta los alcances y limitaciones de las pruebas estandarizadas; y que los resultados que se obtengan de ellas sean uno de tantos elementos que entren en juego al estudiar y mejorar la calidad del sistema de educación media superior.

La Reforma Integral del Bachillerato prevé la necesidad de que los docentes reciban cursos de capacitación para implementar nuevas prácticas de enseñanza y también de evaluación; por ejemplo, con el manejo de estrategias basadas en el concepto de transversalidad y el trabajo en torno a proyectos, los profesores tendrán que aprender a diversificar sus prácticas de evaluación, utilizando además de los exámenes otras modalidades como los portafolios, las rúbricas, y una gama de metodologías de evaluación de competencias (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

La transversalidad en la enseñanza se refiere a que los docentes planeen actividades que combinen áreas de conocimiento que, además, se repitan en diversos momentos de la trayectoria escolar con modificaciones. El propósito de la transversalidad es acercar la enseñanza y las actividades de evaluación a situaciones más parecidas a las de la vida real, donde es necesario combinar áreas de dominio para resolver situaciones; en el caso de la competencia lectora, esto se logra promoviendo la lectura en todas las asignaturas y con diferentes tipos de texto.

La evaluación de habilidades y niveles de lectura ha resultado importante en la promoción de la lectura, ya que la forma en que las autoridades educativas y las instituciones de apoyo utilizan los resultados intenta responder a las deficiencias que se detectan en las evaluaciones. En México es un propósito continuar con los esfuerzos de evaluación internacional, haciendo uso de pruebas generadas en el país que brinden diagnósticos generales como es el caso de ENLACE Media Superior, de manera que se tengan en cuenta los factores y tipologías mencionados para identificar las prácticas lectoras y promover todas las dimensiones del acto de leer de manera adecuada. □□

- Castrillón, S. (2006). “Qué hacer para que los niños lean”. En *Boletín de Fundalectura*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Cerrillo, P. (2005). “La animación a la lectura desde edades tempranas”. En *Revista de Educación de Castilla La Mancha*. Núm. 1, pp. 99-106.
- Collins, K. et al. (2002). *Improving Comprehension Instruction. Rethinking research, theory and classroom practice*. San Francisco: Wiley & Sons.
- Colomer, T. (2002). “El papel de la mediación en la formación de lectores”. En *Lecturas sobre lectura*. México: Conaculta.
- Delgado-Cervantes, G. (2001). *Ambientes facilitadores del aprendizaje*. Texto inédito.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI. UNESCO. Madrid: Santillana.
- Dole, J., Nokes, J. y J. Drits, D. (2009). “Cognitive strategy instruction”. En Israel S. y Duffy G. (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. NY: Routledge.
- Fox, E. y Alexander, P. (2009). “Text comprehension. A retrospective, perspective, and prospective”. En Israel, S. y Duffy, G. (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. NY: Routledge.
- Garrido, F. (2001). “Estudio versus lectura”. En *Lecturas sobre lecturas 3*, México: Conaculta.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). Diseño de exámenes de calidad y el logro educativos. Manual Técnico. Dirección de Pruebas y Medición. México: INEE. Disponible en: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos\\_tecnicos/De\\_pruebas-y-medicion/disenio\\_excale/Partes/disenio01.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/De_pruebas-y-medicion/disenio_excale/Partes/disenio01.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008). Estudio comparativo del aprendizaje en sexto de primaria 2005-2007. Informes Institucionales. México: INEE. Disponible en: [http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3469&Itemid=1057](http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3469&Itemid=1057)

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008). ¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México. Informe Anual 2008. Disponible en: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes\\_institucionales/2008/Partes/informe01.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2008/Partes/informe01.pdf)
- Kurland, D. (2000). How the Language Really Works: The Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing. Disponible en [http://www.critical-reading.com/critical\\_reading\\_thinking.htm](http://www.critical-reading.com/critical_reading_thinking.htm)
- Kamil, M. y Kim, H. (2009). “Comprehension and computer technology. Past results, current knowledge, and future promises”. En Israel, S. y Duffy, G. (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. NY: Routledge.
- Leslie, L. y Caldwell, J. (2009). “Formal and informal measures of reading comprehension”. En Israel, S. y Duffy, G. (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. NY: Routledge.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Mullis, I. *et al.* (2007). IEA’s Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Disponible en: [http://timss.bc.edu/pirls2006/intl\\_rpt.html](http://timss.bc.edu/pirls2006/intl_rpt.html)
- National Center for Education Statistics (2005). Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey. Statistics Canada and Organization for Economic Cooperation and Development Report. Disponible en: <http://nces.ed.gov/Surveys/ALL/index.asp>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2003). Literacy Skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000. Disponible en: <http://www.pisa.oecd.org/pisa/outcome.htm>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2006a). *Marco de la evaluación PISA. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Santillana.

- Organisation for Economic Cooperation and Development (2006b). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación/Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (2003). Plan Iberoamericano de Lectura, Bases para su Diseño y Desarrollo (Documento preliminar, Enero 2003). Disponible en: <http://www.campus-ei.org/cultura/marcodeaccion/librolectura.htm.doc>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinto, L. (1999). “Currículo por competencias: necesidad de una nueva escuela”. *Tarea*, núm. 43, pp. 10-17.
- Romero, A. (1999). “El tratamiento escolar de las funciones sociales de la lectura”. En González, S. e Ize de Marengo, L. *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. B. Aires: Paidós.
- Sánchez, L.D. (1995). “La lectura, conceptos y procesos”. En Sastrías, M. (comp.) *Caminos a la lectura*. México: Pax.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.
- Snow, C. (2002) *Reading for understanding. Toward a R&D program in Reading Comprehension*. CA: RAND.
- Steen, L. (1990). *On the Shoulders of Giants: New Approaches to Numeracy*. National Research Council, Washington, D.C.: National Academy Press, 1990
- Van der Schoot. F. y Van Dam, P. (2000). “Profesionalización de la evaluación en Holanda” (CITO). En *La evaluación de los sistemas educativos*, Revista Nacional de Educación CIEP, núm. 26, pp. 89-97.
- Wharton, R. y Swiger, S. (2009). “Developing higher order comprehension in the middle grades”. En Israel, S. y Duffy, G. (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension*. NY: Routledge.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior es una asociación civil sin fines de lucro constituida formalmente el 28 de abril de 1994, como consta en la escritura pública número 87036 pasada ante la fe del notario 49 del Distrito Federal. Sus órganos de gobierno son la Asamblea General, el Consejo Directivo y la Dirección General. Su máxima autoridad es la Asamblea General, cuya integración se presenta a continuación, según el sector al que pertenecen los asociados, así como los porcentajes que les corresponden en la toma de decisiones (voto ponderado):

*Asociaciones e instituciones educativas (40%)*: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, A.C. (ANUIES); Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES); Instituto Politécnico Nacional (IPN); Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP); Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP); Universidad Tecnológica de México (UNITEC).

*Asociaciones y colegios de profesionales (20%)*: Barra Mexicana Colegio de Abogados, A.C.; Colegio Nacional de Actuarios, A.C.; Colegio Nacional de Psicólogos, A.C.; Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios y Zootecnistas de México, A.C.; Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A.C.

*Organizaciones productivas y sociales (20%)*: Academia de Ingeniería, A.C.; Academia Mexicana de Ciencias, A.C.; Academia Nacional de Medicina, A.C.; Fundación ICA, A.C.

*Autoridades educativas gubernamentales (20%)*: Secretaría de Educación Pública.

- Ceneval, A.C.®, EXANI-I®, EXANI-II® son marcas registradas ante la Secretaría de Comercio y Fomento Industrial con el número 478968 del 29 de julio de 1994. EGEL®, con el número 628837 del 1 de julio de 1999, y EXANI-III®, con el número 628839 del 1 de julio de 1999.
- Inscrito en el Registro Nacional de Instituciones Científicas y Tecnológicas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología con el número 506 desde el 10 de marzo de 1995.
- Organismo Certificador acreditado por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) (1998).
- Miembro de la International Association for Educational Assessment.
- Miembro de la European Association of Institutional Research.
- Miembro del Consortium for North American Higher Education Collaboration.
- Miembro del Institutional Management for Higher Education de la OCDE.

La publicación de esta obra la realizó  
el Centro Nacional de Evaluación  
para la Educación Superior, A.C.  
Se terminó de imprimir el 31 de julio de 2009  
en los talleres de Winkilis, Bugambías 131,  
Col. El Rosario, México, D.F., C.P. 09930,  
con un tiraje de 500 ejemplares

**MARCOS DE  
REFERENCIA**





CENEVAL®

[www.ceneval.edu.mx](http://www.ceneval.edu.mx)

Una institución técnica  
al servicio de la educación