



Perfiles educativos
ISSN: 0185-2698
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la
Educación

Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena

Cabrera Pommiez, Marcela; Caruman Jorquera, Sergio

Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena

Perfiles educativos, vol. XL, núm. 161, 2018

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13258436007>

Claves

Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena

Relationship between text and reader understanding in a standardized Chilean test

Marcela Cabrera Pommiez * mcabrera@udla.cl
mcabrera@uc.cl

Universidad de Las Américas, Chile

Sergio Caruman Jorquera ** scaruman@uchile.cl
Universidad de Chile, Chile

Perfiles educativos, vol. XL, núm. 161, 2018

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Recepción: 16 Octubre 2017
Aprobación: 05 Abril 2018

CC BY-NC

Resumen: Se presentan los resultados de una investigación realizada sobre ocho aplicaciones de la prueba de selección universitaria (PSU)-Lenguaje (2005-2012), considerando los textos utilizados en la sección de comprensión lectora y los resultados estadísticos de los ítems correspondientes. Los objetivos de la investigación fueron: registrar textos literarios y no literarios usados como estímulo de la comprensión y su clasificación, según el currículo de Lenguaje y Comunicación; y determinar qué clase de textos presenta una dificultad alta o baja, y elevada omisión. Los textos se clasificaron considerando su cantidad y distribución; se analizaron los indicadores de *dificultad* y *omisión*, para correlacionarlos con la clasificación textual. Los resultados muestran que hay una adecuada distribución de los distintos tipos textuales. Ensayo y drama fueron los más difíciles de resolver; los más fáciles fueron los dialógicos y los narrativos. Se concluye que en los estudiantes chilenos existen diferencias de lectura entre los tipos textuales.

Palabras clave: comprensión de lectura, evaluación de textos, investigación evaluativa, lingüística, pruebas de admisión.

Abstract: This paper presents the results of a research project into eight applications of the Chilean University Selection Test (PSU by its initials in Spanish) - Language component (2005-2012), taking into account the texts used in the reading comprehension portion and the statistical results of the corresponding items. The objectives of the research were: to document the literary and non-literary tests used as a stimulus for comprehension and their classification, according to the Language and Communication curriculum; and to determine what kind of texts were shown to have high or low levels of difficulty, and a high level of omission. The texts were classified by amount and distribution; the indicators of difficulty and omission were analyzed and correlated with textual classification. The results show that there is an appropriate distribution of various types of texts. Essays and drama were found to be the most difficult to resolve; the easiest were dialogues and narratives. The conclusions show that there are reading differences among Chilean students in terms of types of texts.

Keywords: Reading comprehension, text evaluation, evaluative research, linguistics, admission tests.

Introducción

La capacidad de los estudiantes, de todos los niveles educacionales, de comprender adecuadamente lo que leen, es actualmente objeto de preocupación por parte no sólo de docentes en aula, sino también de

directivos, autoridades, gobiernos y organizaciones internacionales. El interés frente al tema ha ido en aumento; distintas evaluaciones de la comprensión lectora aplicadas en muchos países, con diversas muestras de estudiantes y utilizando variados instrumentos de medición, arrojan como resultado que éstos presentan serias deficiencias en la comprensión de textos escritos, especialmente cuando se consideran niveles superiores de lectura, como la interpretación o la valoración crítica de lo leído; y cuando la lectura se aplica a textos académicos (Carlino, 2005, 2013; Calderón-Ibáñez y Quijano-Peña, 2010; Ibáñez, 2012; Parodi, 2010; Neira *et al.*, 2015). Esta situación ha puesto en el centro de la discusión educativa la relevancia de la comprensión lectora y la importancia de fomentar el desarrollo de estas habilidades en la educación formal, además de convocar a especialistas de distintos ámbitos en educación, didáctica, evaluación, psicolingüística y políticas públicas, entre otros.

La importancia de la comprensión lectora se explica por el papel crucial que ésta juega en el desarrollo personal. Así lo consideran, principalmente, las instancias educacionales. La comprensión lectora se desglosa en dos aspectos: por una parte, la relación entre ésta y el aprendizaje efectivo, que se refiere especialmente a los niños y jóvenes; este aspecto es materia del sistema educativo, y debe preocuparse por fomentar buenos lectores, pues una buena comprensión trae como consecuencia progreso académico (Miras *et al.*, 2013). Por otra parte, la comprensión lectora es una habilidad que los ciudadanos necesitan desarrollar para lograr un adecuado desempeño en la sociedad. El primer aspecto, que ha sido planteado especialmente por la OCDE (MINEDUC, 2011), se manifiesta en la evaluación de la lectura en todas las pruebas PISA,¹ y en un informe de la Agencia de Calidad de la Educación, dependiente del Ministerio de Educación de Chile, que clasifica a los estudiantes en niveles de desempeño. En la aplicación de 2012, este informe reveló que 33 por ciento de los estudiantes evaluados se ubicaba en el nivel insuficiente (*bajo nivel 2*) (Agencia..., 2014: 68); para el año 2015 dicho porcentaje descendió a 28.4 (Agencia..., 2017: 29).

Como la comprensión lectora es un fenómeno mayoritariamente mental, es decir, es resultado de un conjunto de procesos cognitivos que ocurren en el interior de la mente, la determinación del nivel de desarrollo en cada persona no puede ser más que un acercamiento indirecto; este proceso consiste en exponer al individuo a diversas actividades relacionadas con un texto estímulo, a través de las cuales el evaluador concluye si el sujeto comprendió o no, y en qué medida lo hizo; o bien, cuáles habilidades de lectura tiene más/menos afianzadas.

Una vía frecuentemente utilizada para evaluar la comprensión lectora de una población determinada son las pruebas, principalmente escritas, que suelen aplicarse. Unas se realizan dentro del aula, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; y otras se aplican fuera de ella, en procesos estandarizados que pueden ser nacionales o internacionales. En Chile, las evaluaciones internacionales de la última década que incluyen comprensión lectora, son: PISA (2006, 2009, 2012 y 2015), SERCE (2006),² TERCE (2013)³ y PIRLS (2015).⁴ Las evaluaciones nacionales

son dos: la del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), desarrollado por el Ministerio de Educación, se aplica en varios niveles educacionales; y la PSU (prueba de selección universitaria), desarrollada por la Universidad de Chile, tiene el propósito de seleccionar postulantes a las universidades chilenas adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA).⁵ Los resultados de estas evaluaciones proveen a los propios estudiantes, a sus familias y al país, de información acerca de su desempeño, aun cuando estas pruebas presentan limitaciones (Barrenechea, 2010; Murillo, 2010) y que se cuestionan, entre otras cosas, los usos sociales que se les dan a los resultados. Al margen de estas críticas, la PSU analizada en estas líneas (periodo 2005-2012), aporta información sobre el aprendizaje y el desarrollo de habilidades alcanzados por los estudiantes que egresan de la educación media, pues evalúa los contenidos mínimos obligatorios (CMO) declarados en el marco curricular de 1998. Considerando la gran cantidad de estudiantes que rinde la PSU cada año (Tabla 1), los datos que provee el análisis de las respuestas de este instrumento resultan bastante representativos de las habilidades de lectura de la población juvenil chilena que ha terminado su educación secundaria.

Tabla 1

Cantidad de postulantes a PSU-Lenguaje por año*

| Año de aplicación | Cantidad | | |
|-------------------|------------------|---------|-------|
| | Inscritos | Rinden | |
| 2005 | 182,761 | 176,762 | 96.7% |
| 2006 | 242,155 | 212,723 | 87.9% |
| 2007 | 240,851 | 218,120 | 90.6% |
| 2008 | 277,420 | 243,575 | 87.8% |
| 2009 | 285,325 | 253,429 | 88.8% |
| 2010 | 289,244 | 252,608 | 87.3% |
| 2011 | 271,862 | 232,965 | 85.7% |
| 2012 | 272,666 | 235,415 | 86.3% |
| Total | 1,825,597 | | |

Este artículo presenta una investigación realizada sobre ocho pruebas oficiales PSU-lenguaje y comunicación (2005-2012), considerando únicamente la sección III de la prueba, que evalúa comprensión lectora. La investigación busca determinar si hay relación entre el tipo textual del texto estímulo (argumentativo, narrativo, etc.) y el proceso de comprensión, a partir del análisis de las respuestas de los estudiantes. Las preguntas que guiaron la investigación son: 1) la tipología de los textos estímulo, incluidos en el instrumento, ¿se correlaciona con los indicadores estadísticos de los ítems?, y 2) ¿existen diferencias en la comprensión lectora, de acuerdo con las características propias de cada tipo textual?

Para alcanzar estos propósitos fue necesario hacer una revisión teórica acerca de la comprensión lectora y la lingüística del texto; describir el modelo de evaluación de la comprensión lectora sobre el que se articula la PSU-lenguaje (competencias y habilidades); y presentar el análisis del corpus de textos y de ítems utilizados y extraer las conclusiones que fuesen pertinentes sobre tendencias de lectura de los jóvenes chilenos. Lo anterior con el propósito de enriquecer con evidencia la didáctica de la lectura que realizan los docentes del área de lengua y literatura, especialmente en lo relativo a las estrategias de comprensión lectora y su relación con los tipos textuales.

Marco teórico

La tipología textual

Un tema que se ha desarrollado y debatido ampliamente dentro de la lingüística textual es la categorización de textos en una tipología que sea suficiente y satisfactoria. Al respecto, Fernández-Villanueva (en Bassols y Torrent, 2012: 19) señala las condiciones necesarias para una adecuada tipología textual: “a) homogénea en los criterios; b) monotípica (cada texto ha de encajar en una sola caracterización); c) estricta (sin ambigüedades); d) exhaustiva (ningún texto puede quedar fuera)”. Conviene tener presentes estas condiciones a la hora de analizar textos auténticos que serán categorizados dentro de una tipología textual, pues la descripción previa de las categorías es un requisito indispensable para una adecuada clasificación.

Junto a esta necesidad de rigurosidad, es necesario considerar que el objeto de estudio de la lingüística textual, esto es, los textos que circulan en la sociedad, son muy heterogéneos; por ello, más que describir categorías que funcionan como compartimientos estancos, es conveniente considerar cada texto como un haz de rasgos lingüísticos, textuales y discursivos, algunos de los cuales son predominantes y permiten clasificarlos de una manera, y no de otra. Así, la variedad textual es un *continuum*; los límites los fija el lingüista, como acertadamente señalan Cisneros *et al.* (2013: 42):

Se puede deducir, entonces, que los textos no responden a fronteras fijas en el tratamiento de las ideas, sino a intenciones que predominan (contar, caracterizar, convencer, explicar, dialogar, etcétera) sobre otras que pueden aparecer también como herramientas o como inserciones dentro de la primera. En efecto, hay descripciones tanto en una novela como en un editorial de periódico o en un ensayo, y en este último continuamente aparecen explicaciones y diálogos para sustentar una tesis.

La existencia de tipos textuales que distinguen rasgos discursivos bien definidos para cada tipo ha sido abordada por varios autores, quienes, a su vez, pueden agruparse de acuerdo con los elementos que utilizan para su clasificación (Amaya, 2010). No interesa aquí hacer una revisión exhaustiva de los distintos postulados que ofrece la lingüística textual; sí, en cambio, se requiere una síntesis que presente los principales rasgos discursivos de cada tipo textual y que recoja las diversas clasificaciones que provienen de teóricos. Entre dichas clasificaciones están la de Werlich, quien distingue entre texto narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instructivo (Corbacho, 2006); y la de Adam (1992), cuya tipología, basada en el concepto de secuencia textual, coincide bastante con la de Werlich. Ambos autores comparten una clasificación que establece los siguientes tipos de texto: narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos (o explicativos); sólo se diferencian en que el primero no considera el instructivo (quinto tipo descrito por Werlich) y sí incluye los textos dialógico-conversacionales.

Para efectos de análisis del corpus, en esta investigación se mantuvo la clasificación textual que se utilizó en cada prueba PSU-lenguaje, acorde con el marco curricular (1998) y los programas de estudio vigentes en Chile, en el periodo 2005-2012. Esta clasificación realiza una primera distinción entre textos literarios y textos no literarios, para luego diferenciar cuatro subtipos en cada categoría (Cuadro 1).

Cuadro 1
Clasificación de tipos textuales en PSU-lenguaje

| Textos literarios | Textos no literarios |
|---|--|
| <i>Narrativos</i> : textos con secuencias de acciones, personajes, tiempo y espacio, conflicto y resolución, tales como el cuento, la novela, la epopeya, etc. | <i>Expositivos</i> : textos de carácter informativo, cuyas principales formas de ordenación son las estructuras textuales de causa/efecto, problema/solución, definición, caracterización, enumeración, etc. |
| <i>Líricos</i> : textos en los que predomina la presencia de un sujeto o hablante lírico, que expresa su particular punto de vista sobre la realidad, el mundo, sus emociones o pensamientos, mediante el uso poético del lenguaje. | <i>Argumentativos</i> : textos que presentan un punto de vista sobre algún tema polémico o debatible, y cuya organización textual implica la presencia de una tesis (o hipótesis), premisas o argumentos, y conclusión. |
| <i>Dramáticos</i> : textos “teatrales” que serán utilizados para una puesta en escena, y que consisten, fundamentalmente, en la presencia de un discurso acotacional (o didascalia), esto es, con las indicaciones de descripción de personajes, escenas, actos, escenario, etc.; y los personajes y sus parlamentos. | <i>Dialógicos</i> : textos que representan el discurso dialógico, tales como conversaciones, entrevistas, etc.; pero que también son entendidos como la necesaria relación de interacción discursiva, cultural, comunicativa, receptiva y comprensiva entre el lector y el texto, desde la perspectiva del “diálogo” entre ambos. |
| <i>Ensayísticos</i> : textos que presentan un punto de vista propio sobre algún tema, y cuyo estilo revela la visión del emisor sobre éste. Pueden asumir un carácter reflexivo, crítico, polémico, descriptivo, etc.; y abordar temas de la más variada naturaleza. | <i>Enunciados en situación pública de comunicación (discurso público)</i> : textos pertenecientes a cualquiera de las otras categorías (expositivos, argumentativos, dialógicos), pero cuya enunciación se produce en lugares o situaciones públicas, por ejemplo, el sermón, una cuenta pública, un discurso político, discursos de conmemoración familiar, institucional, comunitaria o nacional, etc. |

Concepto y niveles de comprensión lectora

Las definiciones actuales de comprensión lectora plantean que ésta es una capacidad cognitiva que excede la mera decodificación del sentido de los enunciados que componen un texto, como se pensaba en los años sesenta (enfoque *bottom-up*). Actualmente, la comprensión se entiende como la integración de la información proporcionada por el texto con el conocimiento de mundo del lector, en búsqueda de un sentido posible (y factible) de lectura; se basa en el texto, pero no exclusiva y completamente en el contenido expresado en la superficie textual, pues la capacidad de realizar inferencias, interpretaciones y evaluaciones a partir de información no explícita se considera un atributo propio de los buenos lectores (McNamara, 2004).

Con base en los aportes relacionados con la comprensión lectora - especialmente desde la psicolingüística-, como el modelo de situación (Van Dijk y Kintsch, 1983) o el modelo constructivo-integrativo (Kintsch, 1988), una adecuada capacidad de comprensión de lectura se caracteriza por un lector que:

- se basa en los enunciados que componen un texto para extraer información que active los esquemas sobre el mundo almacenados en su mente, y busca asignar un sentido a lo que lee;
- realiza idas y venidas tanto desde y hacia el texto, como desde y hacia sus esquemas mentales, planteando inferencias y contrastándolas frecuentemente con la nueva información del

texto para determinar su validez. Lo anterior plantea un proceso de comprensión dinámico (Tijero, 2009);

- logra una mejor y más rápida comprensión de textos que abordan temas conocidos, pues aquéllos que presentan temas desconocidos implican menos contenido mental susceptible de ser activado;
- posee habilidades metamorfológicas, es decir, es capaz de analizar y descomponer unidades lexemáticas con el fin de inferir el significado de un término que no le resulta conocido en una primera lectura (Vega *et al.*, 2016);
- se ve favorecido por un conocimiento del género discursivo al que pertenece el texto, dado que sabe qué tipo de información se puede esperar de las distintas partes de la estructura discursiva; y,
- construye por sí mismo una interpretación del texto, gracias a la interacción que se produce entre sus esquemas de conocimiento y el contenido textual. En este punto se considera que ha llegado a un buen nivel de comprensión, pues habría alcanzado el *modelo de situación*.

Además de aclarar qué se va a entender por comprensión lectora, es necesario referirse a la existencia de niveles de profundidad con que el lector aborda un texto. La profundidad consiste en las operaciones cognitivas que activan conocimientos lingüísticos (como el significado de las palabras de un texto) y los conocimientos sobre el mundo que permiten dar sentido a la lectura y extraer contenido no explícito. Existen varios modelos de evaluación de la comprensión lectora que distinguen distintos niveles: las pruebas CODICE-Derecho (Cabrera, 2016);⁶ PISA de lectura (MINEDUC, 2011); TERCE (UNESCO, 2016), y ENLACE (CENEVAL, 2009).⁷ Todas ellas ordenan desde la decodificación de los enunciados hasta la evaluación y reflexión del contenido y/o sobre la forma del texto: el primer nivel, llamado *literal* (o *textual*), consiste básicamente en decodificar y comprender la estructura semántica de base del texto; es una actividad necesaria para acceder a los niveles superiores; si bien se trata de una lectura básica, es el punto de partida de todo el proceso lector. El segundo nivel se suele llamar *analítico e inferencial* o bien, *de lectura implícita*, dado que la tarea del lector consiste, justamente, en realizar síntesis de información e inferencias, es decir, obtener ideas que se desprenden del texto, pero que no están explicitadas y que requieren de un procesamiento de lo leído. El tercer nivel se denomina *evaluativo* (también *valorativo*); en éste se espera que el lector sea capaz de valorar tanto el contenido como la forma del texto leído, relacionándolos con el propósito comunicativo principal y la situación de enunciación. Este nivel se caracteriza por requerir la integración del conocimiento del mundo del lector con la información aportada por el texto.

Finalmente, ambos conceptos aquí abordados, tipología textual y comprensión lectora, se vinculan en el proceso de construcción de significado que realiza el lector, pues, como acertadamente señalan Goldman y Rakestraw (2000), la estructura textual (desde la organización

sintáctica de los enunciados, hasta la organización de secciones del texto) aporta claves importantes para la comprensión. Resulta especialmente útil para lectores menos expertos, gracias a que el conocimiento previo de las formas estructurales de los géneros discursivos les permite utilizar la superficie textual en favor de la comprensión y el aprendizaje.

La prueba de selección universitaria (PSU) y su rol en el sistema educativo chileno

Esta batería de pruebas constituye una parte fundamental del sistema de acceso al nivel superior de educación en Chile. Se aplica una vez al año y en ella participan quienes egresaron de la educación media (secundaria). A partir del número de respuestas correctas conseguido se determina un puntaje que se suma a las calificaciones obtenidas en la enseñanza media y al *ranking* que ocupa el alumno,⁸ lo cual aporta un puntaje final que permite a cada estudiante postular a la carrera y a la universidad que desee, donde quedará o no seleccionado de acuerdo con este puntaje y con el número de vacantes por carrera. Cabe señalar que la mayoría de las universidades chilenas está adscrita al Sistema Único de Admisión (SUA), pero no todas; las que no lo están, administran por sí mismas la selección de postulantes, o bien no piden como requisito la PSU.

La serie de pruebas que constituyen la PSU incluye: lenguaje y comunicación, y matemática (ambas obligatorias); ciencias (química, física y biología); e historia y ciencias sociales (ambas electivas). Todas son pruebas escritas, se resuelven con lápiz y papel, e incluyen ítems de selección múltiple de respuesta única, con cinco opciones. Esta estructura está vigente desde el año 2003; previamente existía una serie similar de pruebas que se denominaba “prueba de aptitud académica” y que funcionó para efectos de selección universitaria entre 1967 y 2002.⁹ La PSU surgió con el objetivo de adecuar el instrumento de selección a la reforma educacional que se implementó a partir de 1998, la cual significó una potente actualización curricular para la educación chilena e incorporó nuevos conceptos en la docencia, tales como contenidos mínimos obligatorios (CMO), objetivos fundamentales (OF), objetivos fundamentales transversales (OFT) -expuestos en el marco curricular de 1998-, y contenidos y aprendizajes esperados, propios de los programas de estudio. En ese momento se definió que, como instrumento, la PSU evaluaría solamente los CMO, dado que la misma reforma determinó que este marco curricular tenía carácter obligatorio en la educación chilena.

La PSU-lenguaje es un instrumento de 80 ítems constituido por tres secciones:

Cuadro 2
Estructura de la PSU-lenguaje periodo 2003-2013

| | | | |
|-------------|---|----|------------------------|
| Sección I | Conocimientos de conceptos básicos y habilidades generales de lenguaje y comunicación | 15 | Ítems |
| Sección II | Indicadores de producción de textos | 5 | Conejadores |
| | | 10 | Plan de redacción |
| Sección III | Comprensión de lectura y vocabulario contextual | 15 | Vocabulario contextual |
| | | 35 | Comprensión de lectura |

La sección I aborda aspectos de la asignatura de lenguaje y comunicación, tales como: tipos de mundo literario, clasificación de narradores o mecanismos de correferencia. La sección II incluye ítems que miden indirectamente la producción escrita: por un lado, conectores, cinco ítems en los que se debe elegir la opción que presentan los conectores y/o los marcadores textuales más adecuados para otorgar cohesión a un enunciado breve; y, por otro lado, diez ítems de plan de redacción, ejercicio que presenta un número variable de enunciados (entre cuatro y seis), en desorden, que el postulante debe ordenar para seleccionar una secuencia que tenga un desarrollo coherente de ideas. Por último, la sección III presenta 50 ítems de comprensión de lectura, distribuidos en 15 preguntas de vocabulario contextual y 35 de comprensión propiamente tal. Estas 50 preguntas están referidas a textos (completos o fragmentos) que funcionan como estímulo para evaluar la comprensión lectora.

El modelo de evaluación considera 13 habilidades cognitivas, ordenadas de menor a mayor complejidad, que se aplican a las tres secciones de la prueba. Dichas habilidades describen tareas cognitivas asociadas a la comprensión y a la producción escrita; fueron elaboradas especialmente para esta prueba y tienen como antecedentes teóricos a Bloom (1990) y Guilford (1986). A su vez, se insertan en tres competencias de lectura que aluden a la profundidad con que se realiza la comprensión y a la información que debe aportar el lector para que se pueda conocer que ha entendido cabalmente lo leído. El Cuadro 3 presenta dichas habilidades:

Cuadro 3
Habilidades cognitivas en PSU-lenguaje (2005-2012)

| Competencia | Habilidad |
|---|--|
| Competencia 1: recuperar información explícita desde el texto | 1 Conocer (CON) 2 Comprender – analizar (CAN) 3 Identificar (IDE) 4 Caracterizar (CAR) |
| Competencia 2: interpretar la información contenida en el texto | 5 Analizar – sintetizar (ASI) 6 Analizar – interpretar (ANI) 7 Inferir localmente (ILO) 8 Sintetizar localmente (SIL) 9 Sintetizar globalmente (SIG) 10 Interpretar (INT) |
| Competencia 3: evaluar la información del texto | 11 Inferir globalmente (ING) 12 Transformar (TRA) 13 Evaluar (EVA) |

La evaluación de la comprensión lectora en la PSU-Lenguaje

Las pruebas del ámbito internacional, como PIRLS o PISA, desvinculan la comprensión de lectura del currículo escolar contingente, e indagan en los mecanismos “puros” de la comprensión lectora como fenómenos globales, con base cognitiva, textual y discursiva. En el ámbito chileno, en cambio, la prueba PSU-Lenguaje enlaza la comprensión lectora con el currículo vigente, es decir, mide y procesa los resultados de dichas evaluaciones en virtud del grado de dominio de los contenidos asociados a la comprensión de lectura presentes tanto en el marco curricular (1998), como en los programas de estudio de lengua castellana y comunicación (1998, 1999, 2000, 2001).

En este sentido, la PSU-Lenguaje supone una doble articulación de los contenidos asociados a la comprensión lectora: por una parte, los procesos textuales, cognitivos y los procedimientos textuales propios de la misma; y, por otra, los contenidos curriculares dependientes de tales procesos y procedimientos: géneros discursivos; géneros literarios; situación de enunciación; tipología textual; estructuras prototípicas de las formas textuales; figuras retóricas, literarias o del discurso; relación de las obras con sus contextos de producción; temas, tópicos, motivos; etc.

Como puede apreciarse, esta doble articulación es compleja, pues superpone el dominio de los contenidos a los procesos y procedimientos lectores. La lógica imperante del currículo implica subordinar la comprensión lectora al desarrollo de las competencias y habilidades que el propio currículo propone para este dominio. En el caso particular de la PSU-Lenguaje, además, como objeto específico de análisis de este estudio, dicha vinculación con el currículo es aún más conflictiva, pues la PSU, como se define su constructo, no se propone evaluar el currículo, sino

seleccionar estudiantes sobre la base de sus resultados para la continuación de estudios universitarios (DEMRE, 2009).

El carácter dialéctico de la comprensión de lectura en las pruebas estandarizadas como la PSU-Lenguaje se hace más visible en virtud de la estructura de pregunta-respuesta propia de los ítems de selección múltiple, los cuales han sido elaborados sobre la base de una sola respuesta correcta y un conjunto de distractores, referidos a algunos de los errores propios de una comprensión errada o parcial del texto estímulo: confundir niveles de lectura, no identificar el tema del texto, realizar inferencias inválidas, condensar síntesis parciales, no ubicar datos, cifras o hechos, etc.

Sin embargo, el carácter propiamente dialéctico se hace aún más evidente en las consideraciones discursivas de los textos-estímulo, en virtud de la situación de enunciación en que han sido colocados: una prueba de selección. Así, los textos representan una función apelativa por anonomasia, pues interpelan a sus lectores acerca de sus contenidos, formas y procedimientos estructurales. En la lógica del análisis del discurso, esto supone el reconocimiento de los agentes involucrados en la situación comunicativa, la comprensión de la naturaleza de la misma situación comunicativa, la detección de la intención o finalidad comunicativa, el contexto de producción o enunciación, así como todos los demás componentes textuales y discursivos que forman parte del constructo de la prueba desde la dimensión del currículo evaluado (los contenidos, propiamente tales).

Los estadígrafos de dificultad y omisión

Son dos índices que permiten analizar ítems de un instrumento de evaluación, propios de la teoría clásica del test. Su importancia radica en que permiten valorar la calidad de los ítems luego de una aplicación experimental, e incorporar en las pruebas oficiales sólo aquéllos que poseen buenos indicadores en los pilotajes, es decir, los que fueron respondidos por un porcentaje representativo de la población y cuya dificultad se mantiene en rangos adecuados. Sobre la dificultad: “El índice de dificultad de un ítem (p) se define como la proporción de sujetos que responde correctamente al mismo, en función del total de individuos que abordaron el ítem” (DEMRE, 2017: 26). En términos prácticos, la dificultad se puede expresar en porcentaje: un valor cercano a 100 implica un ítem fácil, un valor cercano a 0 indica que el ítem es difícil. En tanto, la omisión se refiere al porcentaje de individuos que contestan el instrumento y dejan algunos ítems sin responder. Para efectos de la PSU, una omisión superior a 30 por ciento se considera elevada.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

El objetivo general de la investigación fue determinar, a partir de los datos estadísticos de los ítems de comprensión lectora de ocho pruebas PSU-Lenguaje, si existe relación entre el tipo textual de los textos estímulo y las respuestas a preguntas objetivas de comprensión lectora, considerando como población objeto a los egresados de la educación secundaria, en Chile, que rindieron la PSU-Lenguaje durante el periodo 2005-2012.

Objetivos específicos

1. Determinar la cantidad de textos literarios y no literarios que fueron utilizados en la PSU-Lenguaje como estímulo de la comprensión lectora, para clasificar el corpus de respuestas de acuerdo con este criterio.
2. Detectar tipos textuales (argumentación, narración, diálogo, etcétera) que resultan más fáciles y/o más difíciles de comprender por los estudiantes, respecto de los análisis de la dificultad estadística del corpus de respuestas.
3. Identificar tipos textuales que presentan elevada y baja omisión, de acuerdo con el análisis del porcentaje de omisión del corpus de respuestas.
4. Establecer conclusiones a partir del análisis de tipos textuales y el comportamiento estadístico de los ítems asociados, acerca del proceso de lectura comprensiva realizado por los egresados de educación secundaria evaluados por el test.

Metodología

Diseño

El diseño (Bisquerra, 2014) es no experimental (esto es, sin considerar la manipulación de variables independientes), *ex post facto* (dado que recoge datos de una prueba estandarizada aplicada y calificada con anterioridad a la investigación) y descriptivo (en la medida que busca caracterizar el comportamiento de las variables estudiadas, con énfasis en el grado de correlación que se observa entre ellas).

Se definieron dos variables para la investigación: la variable *textual*, que consiste en el tipo de texto que se usa para estimular el proceso de comprensión lectora; y la variable *comprensión*, que se refiere al entendimiento profundo del contenido textual, plasmado en la elección de opciones frente a reactivos del tipo selección múltiple con respuesta única.

Participantes

Dado que se trata de una investigación no experimental, los participantes son las cohortes de postulantes (egresados de enseñanza secundaria) que rindieron la PSU-Lenguaje durante el periodo 2005-2012. Se incluyen estudiantes de los tres regímenes educacionales existentes en el país: particular pagado, particular subvencionado y municipal. La población total corresponde a 1 millón 825 mil 597 egresados de educación secundaria (Tabla 1).

Instrumento

El instrumento utilizado para evaluar comprensión lectora es una prueba estandarizada denominada PSU-Lenguaje y comunicación, constituida por 80 ítems, repartidos en tres secciones, como muestra el Cuadro 3. Para la investigación, se consideró exclusivamente la sección III, constituida por 50 ítems que evalúan comprensión lectora a partir de un número variable de textos.

Análisis de datos

Los materiales de la investigación son de dos tipos: primero, las ocho pruebas oficiales que se aplicaron en el periodo, que incluyen textos estímulo y sus ítems; segundo, la información estadística (porcentajes de dificultad y omisión) de cada uno de los 397 ítems que constituye el corpus.

Se realizó un análisis principalmente cuantitativo, que consistió en relacionar los indicadores estadísticos de *dificultad* y *omisión* para el corpus de 397 ítems de selección múltiple, los cuales evalúan la comprensión lectora de una serie de textos y fragmentos de textos literarios y no literarios. La investigación trabajó con el análisis estadístico realizado a las respuestas.

Resultados

Análisis de los textos utilizados en las ocho pruebas oficiales

La Tabla 2 resume la cantidad y los tipos de textos utilizados en cada prueba PSU-Lenguaje como estímulo de la comprensión, atendiendo a la distinción entre textos literarios y no literarios, propia del marco curricular y los programas de estudio vigentes en cada momento.

Tabla 2
Cantidad y tipo de texto por año de aplicación

| Prueba | Número de textos | No literario | | | | Literario | | | |
|--------|------------------|---------------|---------------|-------------|-------------|---------------|--------------|-------------|-------------|
| | | Expositivo | Argumentativo | Dialogo | D. público | Narrativo | Lírico | Dramático | Ensayo |
| 2005 | 11 | 6 | 1 | — | — | 1 | 3 | — | — |
| 2006 | 9 | 1 | 3 | — | — | 3 | 2 | — | — |
| 2007 | 14 | 8 | 1 | 1 | — | 1 | 2 | 1 | — |
| 2008 | 9 | 4 | 1 | — | 1 | 2 | 1 | — | — |
| 2009 | 10 | 8 | 1 | 1 | — | — | — | — | — |
| 2010 | 11 | 4 | 2 | — | — | 5 | — | — | — |
| 2011 | 10 | 1 | 3 | 1 | — | 2 | — | 1 | 1 |
| 2012 | 10 | 2 | 2 | 1 | — | 3 | 1 | — | 2 |
| Total | 84 | 34 (40.5%) | 14 (16.7%) | 4 (4.8%) | 1 (1.2%) | 17 (20.1%) | 9 (10.7%) | 2 (2.4%) | 3 (3.6%) |
| | | 53 (63.2%) | | | | 31 (36.8%) | | | |

A partir de la información de la Tabla 2 se analizan tres aspectos relativos a la selección de textos estímulo: la cantidad de textos (por prueba), tipos de textos y su variedad.

(*Cantidad de textos*: el total de textos utilizado es 84; el promedio por prueba es de 10.5, lo cual resulta apropiado, considerando el tiempo que requieren los postulantes para resolver el instrumento (2 horas, 30 minutos). El número de textos más utilizado (moda) es diez, pues se repite en tres pruebas. Siete instrumentos incorporan 9, 10 u 11 textos. Sólo en la prueba 2007 se utiliza una cantidad elevada de textos (14), lo que muestra una diferencia con las aplicaciones 2006 y 2008, donde se presentan 9 textos, el número mínimo del corpus.

(*Tipo de textos*: se observa una marcada preferencia por los textos no literarios, pues éstos constituyen el 63.2 por ciento del corpus total (53 de un total de 84 textos); mientras que los textos literarios son 31 de 84, esto es, el 36.8 por ciento. En este punto, hay que considerar que las pruebas oficiales sólo se ensamblan con textos que poseen preguntas aprobadas (en fase de pilotaje) debido a sus adecuados indicadores estadísticos. Las subcategorías textuales se reparten como se muestra en el Gráfico 1.

La primera mayoría corresponde a expositivos (40.5 por ciento); la segunda, a los narrativos (20.1 por ciento) y la tercera, a los argumentativos (16.7 por ciento). Lírica, diálogo, ensayo, drama y discurso enunciado en situación pública son minoritarios.

Los datos de la Tabla 2 muestran, además, que en los textos literarios y no literarios ocurre un fenómeno similar: existe un primer grupo de tipos textuales de una alta frecuencia, seguido de un grupo de muy baja frecuencia. Así, en los textos no literarios existe una inclinación hacia

textos expositivos y argumentativos, que en conjunto constituyen el 90.5 por ciento del total de textos no literarios; mientras que el 9.5 por ciento restante se divide en dialógicos y enunciados en situación pública. En los textos literarios el grupo de alta frecuencia está constituido por textos narrativos y líricos (83.9 por ciento del total de textos literarios). El ensayo literario y los textos dramáticos son poco frecuentes.

(*Variedad de textos*: el primer aspecto que destaca positivamente es la selección realizada en las aplicaciones 2007, 2011 y 2012, pues en todas ellas hallamos seis tipos posibles de textos: tres no literarios y tres literarios. Por último, y en un sentido contrario, la prueba 2009 se caracteriza por una mínima variedad textual, ya que sólo incluye textos no literarios: ocho expositivos, uno argumentativo y uno dialógico.



Gráfico 1
Porcentaje de cada tipo textual en el corpus de textos estímulo

Fuente: elaboración propia

Distribución de preguntas

La revisión de las ocho pruebas PSU-Lenguaje consideró sólo las 50 últimas preguntas (numeradas del 31 al 80), pues son las que evalúan comprensión lectora (sección III). Se recopilaron 400 preguntas en total, pero debido a revisiones posteriores, este número se redujo a 397 (tres ítems fueron eliminados por anomalías estadísticas luego de su aplicación: dos en el proceso 2012 -ambos de comprensión lectora- y uno en el proceso 2013).¹⁰ Entonces, las cifras definitivas del corpus de trabajo de la investigación son: 119 preguntas de vocabulario y 278 de comprensión de lectura.

En los diversos instrumentos revisados se aprecia una relación texto-preguntas bastante desigual, pues un texto puede estar seguido de una sola pregunta o de un número que varía entre 2 y 12 preguntas. Por ejemplo, en los procesos 2009 y 2010 hay un texto seguido de 12 preguntas, que es el máximo hallado.

En la distribución de preguntas se observa que el mayor número corresponde a textos no literarios (64.9 por ciento, esto es, 258 preguntas). El 35.1 por ciento de ítems se refiere a textos literarios. El análisis de los ítems muestra que la mayor cantidad corresponde a comprensión de textos expositivos (42.6 por ciento); en segundo lugar se ubican los

ítems referidos a textos narrativos (20.4 por ciento) y en tercer lugar los argumentativos, con un 18.6 por ciento del total; mientras tanto, los ítems referidos a textos líricos son 8.8 por ciento. Los textos minoritarios son los ensayísticos (4.3 por ciento), los dialógicos (3 por ciento), dramáticos (1.5 por ciento) y en último lugar, los enunciados en situación pública de comunicación (0.8 por ciento).

Tabla 3
Distribución de preguntas según categoría textual

| Clasificación textual | Subclasiación textual | Subtotal preguntas | | Total preguntas |
|-----------------------|--|--------------------|------|-----------------|
| | | n | % | |
| Textos no literarios | Argumentativo | 74 | 18.6 | 258 |
| | Expositivo | 169 | 42.6 | |
| | Dialógico | 12 | 3 | |
| | Enunciado en situación pública de comunicación | 3 | 0.8 | |
| Textos literarios | Narrativo | 81 | 20.4 | 139 |
| | Lírico | 35 | 8.8 | |
| | Dramático | 6 | 1.5 | |
| | Ensaya | 17 | 4.3 | |
| Total | | 397 | 100 | 397 |

Promedio de dificultad por tipo de texto

El análisis que se realiza en este acápite (Tabla 4) consiste en calcular el promedio de dificultad de las preguntas asociadas a los textos de las ocho aplicaciones, de acuerdo con la clasificación trabajada, misma que se basa en la distinción entre textos literarios y no literarios.

Tabla 4
Promedio de dificultad de las preguntas (sección III), según tipología textual

| Clasificación textual | Subclasiación textual | n | Promedio de dificultad por subtipo de texto | Promedio de dificultad por tipo de texto |
|-----------------------|-----------------------|-----|---|--|
| Textos no literarios | Dialógicos | 12 | 50.8% | 46.2% |
| | D. público | 3 | 47.4% | |
| | Expositivos | 169 | 46.4% | |
| | Argumentativos | 74 | 45% | |
| | Total | 258 | | |
| Textos literarios | Narrativos | 81 | 49.8% | 46.2% |
| | Líricos | 35 | 43.9% | |
| | Dramáticos | 6 | 41.3% | |
| | Ensaya | 17 | 35.2% | |
| | Total | 139 | | |

Se observa que el promedio de dificultad de ambos tipos textuales (literarios y no literarios) es idéntico (46.2 por ciento). Las diferencias aparecen cuando se analizan las dificultades de cada subtipo. Hay una diferencia de 15.6 por ciento entre dos tipos de texto: los dialógicos, que son los más fáciles, con un promedio de dificultad de 50.8 por ciento; y los ensayísticos, los más difíciles, con un promedio de dificultad de 35.2 por ciento. Los textos dramáticos presentan un nivel de dificultad elevado (41.3 por ciento), seguidos de los líricos (43.9 por ciento). Todos estos géneros son literarios, de donde se desprende que estos tres resultan más difíciles de responder correctamente para la mayoría de los postulantes. Dentro de los textos no literarios, los argumentativos son los más difíciles (45 por ciento), mientras que los expositivos y los enunciados en situación pública son ligeramente más fáciles. El ordenamiento de los tipos textuales, en orden decreciente de dificultad, es el siguiente:

Tabla 5

Ordenación decreciente de los tipos textuales (según porcentaje de dificultad)

| Tipo de texto | Porcentaje de dificultad |
|------------------|--------------------------|
| 1 Dialógicos | 50.8 |
| 2 Narrativos | 49.8 |
| 3 Disc. público | 47.4 |
| 4 Expositivos | 46.4 |
| 5 Argumentativos | 45 |
| 6 Líricos | 43.9 |
| 7 Dramáticos | 41.3 |
| 8 Ensayísticos | 35.2 |

Se aprecia que los dialógicos y los narrativos son los dos tipos textuales más fáciles, seguidos de los discursos emitidos en situación pública.

Análisis de la dificultad: preguntas que presentan dificultades extremas

La dificultad hace referencia al porcentaje de postulantes que respondieron correctamente un ítem, y se expresa en porcentaje. Para efectos de la PSU-Lenguaje, se trabajó con los siguientes rangos de

dificultad: difícil (10 a 29.9 por ciento), mediana (30 a 59.9 por ciento) y fácil (60 a 90 por ciento).

A continuación, se presenta el resultado de un rastreo realizado con el fin de contar cuántas preguntas resultaron fáciles y cuántas difíciles, considerando los rangos de dificultad establecidos para el instrumento. Además, se obtuvo el promedio de dificultad de los 50 ítems de la sección III.

De acuerdo con la Tabla 6, la prueba con mayor cantidad de ítems fáciles es la de 2006 (13) y las que muestran una menor cantidad de fáciles son 2007 y 2009 (7). Considerando la dificultad alta, el 2009 exhibe la mayor cantidad de ítems difíciles (12), seguido del 2011 (11). Cruzando ambos rangos, se aprecia que la prueba del año 2009 resultó la más difícil, lo cual se corrobora al contrastar esta información con la columna siguiente, donde aparece el promedio de dificultad de la sección III de cada prueba: como puede verse, el año 2009 tiene el nivel de dificultad más elevado (43.2 por ciento).

Tabla 6
Dificultades altas y bajas, por prueba

| Prueba | Cantidad de ítems fáciles | Cantidad ítems difíciles | Promedio dificultad de sección III |
|--------|---------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| 2005 | 11 | 8 | 48.6% |
| 2006 | 13 | 10 | 51.5% |
| 2007 | 7 | 7 | 45.9% |
| 2008 | 11 | 5 | 52.6% |
| 2009 | 7 | 12 | 43.2% |
| 2010 | 12 | 7 | 46.9% |
| 2011 | 10 | 11 | 43.5% |
| 2012 | 11 | 9 | 45.4% |

Una mirada panorámica muestra una tendencia al alza en la dificultad de la sección III, pues sólo hasta el 2008 este indicador superaba el 50

por ciento; desde el 2009 hasta el 2012 está más cercano al 45 por ciento, con variaciones. Las pruebas 2009 y 2011 resultaron las más difíciles, con valores de 43.2 y 43.5 por ciento, respectivamente.

Luego, se recopilaron ítems de dificultades extremas, esto es, muy difíciles y muy fáciles. Los resultados se presentan en las Tablas 7 y 8.

Tabla 7
Preguntas de alta dificultad

| % dificultad | Pregunta | Habilidad | Tipo de texto | Prueba |
|--------------|-------------|----------------------|-----------------------------|--------|
| 1 7.2 | Vocabulario | Analizar-interpretar | Literario, ensayo | 2011 |
| 2 11.5 | Vocabulario | Analizar-interpretar | Literario, narrativo | 2006 |
| 3 11.8 | Vocabulario | Analizar-interpretar | No literario, expositivo | 2009 |
| 4 12 | Vocabulario | Analizar-interpretar | No literario, argumentativo | 2009 |
| 5 12.9 | Vocabulario | Analizar-interpretar | No literario, expositivo | 2009 |
| 6 14.5 | Vocabulario | Analizar-interpretar | No literario, expositivo | 2011 |
| 7 14.9 | Comprensión | Identificar | No literario, argumentativo | 2010 |
| 8 14.9 | Comprensión | Inferir localmente | No literario, argumentativo | 2011 |
| 9 15.2 | Comprensión | Interpretar | Literario, ensayo | 2011 |
| 10 15.3 | Comprensión | Analizar-sintetizar | Literario, ensayo | 2011 |

Tabla 8
Preguntas de baja dificultad

| % dificultad | Pregunta | Habilidad | Tipo de texto | Prueba |
|--------------|-------------|------------------------|-----------------------------|--------|
| 1 91.5 | Vocabulario | Analizar-sintetizar | No literario, expositivo | 2005 |
| 2 91.4 | Comprensión | Identificar | No literario, dialógico | 2012 |
| 3 86.3 | Comprensión | Analizar-sintetizar | Literario, narrativo | 2005 |
| 4 83.1 | Vocabulario | Analizar-sintetizar | No literario, expositivo | 2008 |
| 5 82.9 | Vocabulario | Analizar-sintetizar | No literario, argumentativo | 2011 |
| 6 80.4 | Vocabulario | Analizar-sintetizar | No literario, argumentativo | 2006 |
| 7 80.3 | Comprensión | Sintetizar globalmente | No literario, expositivo | 2009 |
| 8 79.3 | Vocabulario | Analizar-sintetizar | No literario, expositivo | 2009 |
| 9 78.9 | Vocabulario | Analizar-sintetizar | No literario, argumentativo | 2008 |
| 10 78.5 | Vocabulario | Analizar-sintetizar | No literario, expositivo | 2008 |

Los seis ítems más difíciles (bajo 15 por ciento de dificultad) son de vocabulario, lo que demuestra que este tipo de preguntas presenta un desafío en la comprensión lectora para los postulantes que rinden la PSU. Otro aspecto relevante es la categoría de texto a la que pertenecen los ítems difíciles, pues se aprecian correlaciones relevantes si contrastamos esta información con la Tabla 4:

- los textos ensayísticos son un porcentaje mínimo del total de preguntas (17 de un total de 397), sin embargo, tres de estas 17 preguntas relativas a ensayos (17.6 por ciento) aparecen dentro de las difíciles; ello muestra que el ensayo es un tipo de texto que

- resulta muy difícil de leer comprensivamente para los postulantes; y
- la relación entre ítems difíciles y textos expositivos y argumentativos es distinta al caso del ensayo: todos tienen la misma cantidad de preguntas muy difíciles (3), pero este número es un porcentaje muy bajo del total de preguntas referidas a este tipo de textos: 3 de 169 (expositivos) y 3 de 74 (argumentativos).

La pregunta más difícil del corpus pertenece a la prueba 2011 (ítem 53), de vocabulario:¹¹

Incertidumbre

1. Irresolución
2. desconfianza
3. extrañeza
4. duda
5. vacilación
6. Clave: E

Fuente: DEMRE, 2012a, parte 4.

Este ítem de vocabulario está referido a un dando paso a la angustiosa incertidumbre fragmento de *El valor de educar*, de Fernando de la elección, la persona estaba lo suficiente Savater: “Cuando la información revelaba la mente formada para soportar mejor o peor la alternativas posibles a los dogmas familiares, perplejidad” (DEMRE, 2012a: 7).

Al revisar hasta la pregunta 7 (que es hasta donde llegan las preguntas más fáciles, es decir, con una dificultad superior al 80 por ciento), se aprecia que no hay tendencias muy marcadas; sólo destaca el hecho de que seis corresponden a textos no literarios; hay cuatro ítems de vocabulario y tres de comprensión, lo que demuestra una distribución bastante similar; tres de estas siete preguntas corresponden a textos expositivos, las otras cuatro se reparten en una variedad de tipos textuales.

Promedio de omisión por tipo de texto

El análisis que se realiza en este acápite consiste en calcular el promedio de omisión de las preguntas asociadas a los textos, de acuerdo con la clasificación trabajada, que se basa en la distinción entre textos literarios y no literarios.

A partir de la información de la Tabla 9, concluimos que:

- los dos tipos de textos que muestran una omisión más elevada son literarios: ensayísticos, con un promedio de omisión de 31.9 por ciento; y líricos, con un 25.2 por ciento;
- los narrativos tienen la omisión más baja de todos: 20.2 por ciento, lo que muestra que los postulantes los abordan con mayor seguridad;

- dentro de los textos no literarios, los dialógicos y los argumentativos tienen un promedio de omisión casi idéntico (cercano a 24 por ciento), valor que es menor al del ensayo;
- los textos no literarios con menos omisión son los expositivos y los enunciados en situación pública de comunicación (ambos 21.1 por ciento).

Tabla 9
Promedio de omisión de las preguntas según tipología textual

| Clasificación textual | Subclasificación textual | n | Promedio de omisión por subtipo de texto | Promedio de omisión por tipo de texto |
|-----------------------|--------------------------|-----|--|---------------------------------------|
| Textos no literarios | Dialógicos | 12 | 23.6% | 22% |
| | D. público | 3 | 21.1% | |
| | Expositivos | 169 | 21.1% | |
| | Argumentativos | 74 | 24% | |
| Textos literarios | Narrativos | 81 | 20.2% | 23% |
| | Líricos | 35 | 25.2% | |
| | Dramáticos | 6 | 23.3% | |
| | Ensayo | 17 | 31.9% | |

La última columna muestra que los textos literarios, en su conjunto, exhiben una omisión mayor que los no literarios en un 1 por ciento; esto demuestra que los egresados de enseñanza media tienden a omitir preguntas sobre textos literarios en una medida un poco más alta que en el caso de preguntas sobre textos no literarios.

Preguntas que presentan omisión elevada

Recordemos que la omisión se refiere al porcentaje de postulantes que elige no contestar un ítem, pero que sigue respondiendo el instrumento; se diferencia, por lo tanto, de los que “no abordan”, que son quienes dejan de contestar a partir de un ítem y sus respuestas en blanco no se consideran dentro de las omitidas. Para efectos de la PSU-Lenguaje, una omisión mayor al 30 por ciento se considera elevada.

A continuación, se presenta el resultado de la revisión efectuada con el fin de contar cuántas preguntas exhiben una omisión mayor al 30 por ciento. Además, se incluye el promedio de omisión de todas las preguntas de la sección III.

De acuerdo con la Tabla 10, la prueba con mayor cantidad de ítems de alta omisión es la de 2012 (23), seguido de la de 2010, con 16. Desde un punto de vista opuesto, el año 2008 cuenta con la menor cantidad de ítems con alta omisión (4). La Tabla 10 muestra un aumento sostenido en la omisión durante estos ocho años, pues hasta el 2008 los ítems de alta omisión eran menores a 10, en tanto, el 2009 se aprecia un brusco aumento, ya que se elevó a 15. Asimismo, el promedio de omisión también fue subiendo paulatinamente: en 2005 era 18.7 por ciento y en 2012 llegó a 27.4 por ciento, es decir, un aumento de 8.7 por ciento en siete años.

Tabla 10
Porcentaje de omisión, por prueba

| Prueba | Cantidad de ítems con alta omisión | Promedio de omisión sección III |
|--------|------------------------------------|---------------------------------|
| 2005 | 5 | 18.7% |
| 2006 | 7 | 20.2% |
| 2007 | 9 | 21.9% |
| 2008 | 4 | 19.6% |
| 2009 | 15 | 22.4% |
| 2010 | 16 | 23.2% |
| 2011 | 14 | 25.9% |
| 2012 | 23 | 27.4% |

También se recopilaron los diez ítems con un porcentaje elevado de omisión, esto es, sobre 50 por ciento:

Tabla 11
Preguntas con alta omisión

| | % omisión | Pregunta | Habilidad | Tipo de texto | Prueba |
|----|-----------|-------------|----------------------|-----------------------------|--------|
| 1 | 61.1 | Comprensión | Inferir localmente | No literario, argumentativo | 2011 |
| 2 | 56.8 | Vocabulario | Analizar-interpretar | Literario, ensayo | 2012 |
| 3 | 56.6 | Vocabulario | Analizar-interpretar | No literario, expositivo | 2009 |
| 4 | 56.6 | Vocabulario | Analizar-interpretar | No literario, expositivo | 2011 |
| 5 | 54.3 | Comprensión | Evaluar | Literario, lírico | 2006 |
| 6 | 54.3 | Comprensión | Interpretar | No literario, argumentativo | 2011 |
| 7 | 54.2 | Comprensión | Analizar-interpretar | Literario, ensayo | 2012 |
| 8 | 51.2 | Comprensión | Interpretar | Literario, ensayo | 2011 |
| 9 | 50.4 | Comprensión | Analizar-interpretar | No literario, argumentativo | 2009 |
| 10 | 49.3 | Comprensión | Identificar | Literario, narrativo | 2010 |

El ítem que registra la más alta omisión de comprensión lectora corresponde a la habilidad de inferir localmente; pertenece al año 2011

(pregunta 48) y se refiere a un texto argumentativo, una crítica sobre la producción de obras dramáticas de Vicente Huidobro:

Con respecto al texto teatral de Gil de Raíz, mencionado en el párrafo cinco, se puede inferir que Huidobro

1. aplicó todos los conocimientos de teatro aprendidos con los poetas parisinos.
2. al momento de escribir la obra, tuvo presente la tradición teatral realista.
3. con sus innovaciones, produjo una revolución en el ámbito teatral europeo.
4. escribió una obra transgresora en cuanto a la temática que aborda.
5. se adelantó a los creadores del teatro del absurdo.

Fuente: DEMRE, 2012a: 11.

Conclusiones

El estudio realizado permitió detectar tendencias acerca de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes chilenos, gracias al análisis de los textos estímulo utilizados en ocho PSU-lenguaje, y al análisis de las cifras de dificultad y omisión en las preguntas de la sección III del instrumento. Estos datos se consideran representativos, pues corresponden a una población de 1 millón 825 mil personas. Lo anterior permite formular una primera conclusión general del estudio: los diferentes tipos de texto presentan diferencias importantes en cuanto a su dificultad de lectura y al nivel en que son omitidos, por lo cual puede afirmarse que, en la didáctica de la comprensión de lectura (es decir, en su enseñanza y evaluación), es relevante considerar la tipología textual de los textos estímulo utilizados, además de otros factores (como el tema o el nivel de especialización del léxico). Lo anterior por las razones que siguen:

1. En primer lugar, cada tipo textual despliega estrategias discursivas particulares (por ejemplo, definición y clasificación en textos expositivo-explicativos), por lo tanto, el docente debe orientar a sus estudiantes hacia una lectura consciente, que considere las propiedades textuales y discursivas del género que se lee, lo que incluye aspectos como la identificación del propósito comunicativo principal y de las secuencias textuales (Adam, 1992) que pueden encontrarse.
2. En segundo lugar, después de la realización de esta investigación, se sabe que determinadas secuencias textuales resultan más fáciles de leer comprensivamente que otras; entonces, guiar la lectura comprensiva de tipos textuales más difíciles requerirá de esfuerzos especiales e intencionados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Los resultados del análisis de la dificultad y de la omisión para el corpus de 397 ítems que se manejó en la investigación muestran diferencias respecto del tipo textual. Así, atendiendo al porcentaje de dificultad, se observa que el ensayo es el género más difícil de leer comprensivamente por los postulantes, seguido de los textos dramáticos y líricos. Los datos muestran que estos tres tipos de textos presentan la dificultad más alta (bajo 45 por ciento), a partir de lo cual se puede concluir que el texto literario constituye un desafío especial para el estudiante promedio. Se excluye de esta afirmación la narración, que muestra ser más bien fácil de comprender. Por otro lado, si atendemos a los textos no literarios, se aprecia que el tipo más difícil de abordar es el argumentativo, lo que se explica por sus mismas características discursivas: sostiene un punto de vista basándose en argumentos bien elaborados. A partir de estos antecedentes, se entiende por qué el ensayo es difícil de comprender: reúne una estructura argumentativa y estilo literario, dos aspectos textuales que lo vuelven particularmente complejo.

Otra conclusión relevante se relaciona con la dificultad promedio de los 50 ítems de la sección III: como se aprecia en la Tabla 6, esta sección se va volviendo cada vez más difícil, pues desde el año 2009, el promedio de dificultad bordea el 45 por ciento; los años anteriores esta cifra es un poco más elevada, lo que significa que hasta el 2008 la sección era más fácil. Algo similar ocurre con la omisión: se aprecia un aumento sostenido desde el 2009, llegando a un *peak* de 27.4 por ciento en el 2012 (Tabla 10). Ello demuestra que los textos estímulo presentados en el instrumento se han ido haciendo cada vez más difíciles de leer comprensivamente, ante lo cual los estudiantes responden erróneamente o bien omiten la respuesta. Así, esta información muestra una disminución en la habilidad de lectura, por parte de los egresados de enseñanza media, la cual exhibe su nivel más bajo en la prueba del año 2012, donde la dificultad fue de 45.4 por ciento y hubo una omisión alta, de 27.4 por ciento. Para contextualizar esta conclusión hay que considerar el aumento en la cantidad de inscritos, y la participación creciente de estudiantes provenientes de colegios técnico-profesionales, los cuales se formaron con un currículo de enfoque técnico, menos orientado a los saberes científico-humanistas.

El análisis de la omisión de los ítems permite ver algunas coincidencias con el análisis de dificultad: el ensayo es el tipo más omitido, seguido de la lírica, lo que posiciona a estos dos géneros literarios como los más difíciles de abordar comprensivamente. En tercer lugar se ubica la argumentación, que es el tipo textual no literario más difícil y más omitido. En el otro extremo se ubican los tipos textuales más fáciles de comprender: el diálogo y la exposición (en textos no literarios) y la narración literaria.

Otros aspectos que constituyen conclusiones relevantes de la investigación son:

- La desigual repartición de tipos textuales que se utilizan como estímulo es un indicador secundario de las dificultades de lectura. Dado que en una prueba estandarizada se usan sólo ítems que cumplan con criterios estadísticos de calidad (omisión menor a 30 por ciento, índice de discriminación superior a 0.250,

por ejemplo), los textos que corresponden a tipos textuales menos representados en el corpus de textos (discurso público, drama, ensayo y diálogo no literario) no tienen suficientes ítems aprobados en los pilotajes, lo que revela que tienen un bajo nivel de comprensión. Desde un ángulo complementario, se ve que los expositivos y narrativos tienen altos índices de aparición en pruebas oficiales, lo que demuestra, en primer lugar, que sus ítems han tenido una aprobación alta en aplicaciones piloto; y, en segundo, que esta aprobación se debe a que son mejor comprendidos por la población estudiantil.

- Los promedios de dificultad y omisión de textos literarios y no literarios son prácticamente iguales (Tablas 4 y 9), lo que demuestra que los instrumentos están bien calibrados, es decir, incluyen preguntas fáciles, medianas y difíciles; más y menos omitidas. Las diferencias se aprecian cuando se aíslan preguntas de acuerdo con alguna de sus propiedades (tipo de texto que evalúa, competencia o habilidad, etc.).
- El vocabulario contextual constituye una manera indirecta de medir la comprensión, pues para resolver correctamente los ítems es necesario combinar conocimiento léxico y entendimiento del contenido textual. Es un tipo de ítem que puede alcanzar una dificultad extrema, pues exhibe valores bajo 13 por ciento.

Finalmente, cabe aquí señalar que estas conclusiones corresponden a una apreciación sobre la capacidad de lectura comprensiva del estudiantado chileno que ha terminado su enseñanza secundaria, la cual se basa únicamente en el análisis de las respuestas a reactivos de selección múltiple que evalúan lectura de textos estímulo. Queda abierta la posibilidad de contrastar esta información con otros estudios sobre el tema -que consideren medios diferentes- para acceder a una evaluación del nivel de comprensión lectora.

Referencias

- Adam, Jean Michel (1992), *Les textes: types et prototypes*, París, Nathan.
- Agencia de Calidad de la Educación (2014), *Informe nacional resultados Chile PISA 2012*, Santiago, Ministerio de Educación de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2017), *Resultados PISA 2015*, en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf (consulta: 4 de julio de 2017).
- Amaya, Marcela (2010), “Tipologías textuales: de Aristóteles a la clasificación múltiple”, *Literatura y Lingüística*, núm. 22, pp. 77-91.
- Barrenechea, Ignacio (2010), “Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 18, núm. 8, pp. 1-27.
- Bassols, Margarida y Ana María Torrent (2012), *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.

- Bisquerra, Rafael (coord.) (2014), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Bloom, Harold (1990), *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educacionales*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Cabrera, Marcela (2016), “El discurso académico jurídico y su evaluación”, en Francisca Elgueta (coord.), *Prueba CODICE-Derecho. Una experiencia de evaluación en la educación superior*, Santiago, Ediciones Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, pp. 45-92.
- Calderón-Ibáñez, Arlenys y Jorge Quijano-Peña (2010), “Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios”, *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, vol. 12, núm. 1, pp. 337-364.
- Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, Paula (2013), “Alfabetización académica diez años después”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) (2009), *La evaluación objetiva de la habilidad lectora en la educación media superior. Marcos de Referencia 2*, México, CENEVAL.
- Cisneros, Mireya, Giohanny Olave e Ilene Rojas (2013), *Alfabetización académica y lectura inferencial*, Bogotá, Ecoe Ediciones.
- Corbacho, Alfonso (2006), “Textos, tipos de texto y textos especializados”, *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, núm. 24, pp. 67-80.
- Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional (DEMRE)-Universidad de Chile (2009), “Marco teórico de la prueba PSU-Lenguaje”, Santiago, mimeo.
- Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional (DEMRE)-Universidad de Chile (2011), *Contenidos de las pruebas obligatorias y electivas admisión 2012*, en: <http://psu.demre.cl/publicaciones/listado-2012> (consulta: 5 de mayo de 2017).
- Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional (DEMRE)-Universidad de Chile (2012a), *Resolución prueba oficial de lenguaje y comunicación - partes 3 y 4*, en: <http://www.psu.demre.cl/publicaciones/listado-2013> (consulta: 23 mayo de 2016).
- Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional (DEMRE)-Universidad de Chile (2012b), *Contenidos pruebas obligatorias y electivas PSU 2012*, serie DEMRE-Universidad de Chile, en: <http://psu.demre.cl/publicaciones/listado-2013> (consulta: 6 de junio de 2017).
- Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional (DEMRE)-Universidad de Chile (2017), *Prueba de selección universitaria. Informe técnico. Proceso de admisión 2017*, en: <http://psu.demre.cl/estadisticas/informetecnico> (consulta: 10 de julio de 2017).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MIN-EDUC) (1998a), *Marco curricular. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*, Santiago, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MIN-EDUC) (1998b), *Programa de estudio de lengua castellana y comunicación, I medio*, Santiago, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.

- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MIN-EDUC) (1999), *Programa de estudio de lengua castellana y comunicación, II medio*, Santiago, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MIN- EDUC) (2000), *Programa de estudio de lengua castellana y comunicación, III medio*, Santiago, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MIN- EDUC) (2001), *Programa de estudio de lengua castellana y comunicación, IV medio*, Santiago, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MIN-EDUC) (2011), *PISA. Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba*, Santiago, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Goldman, Susan R. y John A. Rakestraw (2000), “Structural Aspects of Constructing Meaning from Text”, en Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson y Rebecca Barr (eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. III, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 311-335.
- Guilford, Joy Paul (1986), *La naturaleza de la inteligencia humana*, Barcelona, Paidós.
- Ibáñez, Romualdo (2012), “La comprensión del discurso escrito: una propuesta teórico-metodológica para su evaluación”, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 45, núm. 78, pp. 20-43.
- Kintsch, Walter (1988), “The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A constructionintegration model”, *Psychological Review*, vol. 95, núm. 2, pp. 162-182.
- MacNamara, Danielle (2004), “Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector”, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 37, núm. 55, pp. 19-30.
- Miras, Mariana, Isabel Solé y Núria Castells (2013), “Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 57, núm. 18, pp. 437-459.
- Murillo, Francisco Javier (2010), “¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: hacia un planteamiento de valor agregado en educación”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 4, pp. 4-9.
- Neira, Angie, Fernando Reyes y Bernardo Riff (2015), “Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año”, *Literatura y Lingüística*, núm. 31, pp. 221-244.
- Parodi, Giovanni (ed.) (2010), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago, Planeta.
- Tijero, Talía (2009), “Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch”, *Onomázein*, vol. 19, núm. 1, pp. 111-138.
- UNESCO (2016), *Aportes para la enseñanza de la lectura*, Santiago, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf> (consulta: 11 de julio de 2017).
- Van Dijk Teun y Walter Kintsch (1983), *Strategic of Discourse Comprehension*, Nueva York, Academic Press.

Vega, Yuri, Angélica Torres y Manuel del Campo (2016), “Habilidades metamorfológicas y su incidencia en la comprensión lectora”, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, vol. 50, núm. 95, pp. 453-471.

Notas

- 1 Siglas del Programme for International Students Assessment, instrumento desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en: <http://www.oecd.org/pisa/>; <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios-e-investigaciones/estudios-internacionales/pisa-programme-for-international-student-assessment> (consulta: 20 de abril 2017). La prueba se aplica a estudiantes de 15 años, indistintamente del nivel escolar en el que se encuentren, pues se trata de un instrumento sin referencia al currículo vigente de cada país.
- 2 SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, desarrollado en 2006 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/second-regional-comparative-and-explanatory-study-serce/> (consulta: 25 de marzo de 2017).
- 3 TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, desarrollado en 2013 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/> (consulta: 25 de marzo de 2017).
- 4 PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study, es una prueba que se aplica a estudiantes de 4º básico para evaluar comprensión lectora. Página oficial: <https://timssandpirls.bc.edu/> (consulta: 27 de abril de 2017).
- 5 Proceso de admisión a las universidades chilenas adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA), ver: <http://psu.demre.cl/proceso-admision/>. (consulta: 22 de mayo de 2017).
- 6 CODICE: Competencias discursivas de comprensión y escritura. Instrumento desarrollado por la Universidad de Chile para evaluar comprensión lectora y producción escrita. Se desarrolló para la Facultad de Derecho, donde se aplicó desde el año 2009 hasta el 2015.
- 7 ENLACE: Evaluación Nacional de Logro Académico. Se aplica en varios niveles de enseñanza básica y media y abarca matemática, comprensión lectora y otras materias del currículo escolar mexicano.
- 8 Para más detalles del *ranking*, consultar: <http://psu.demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/puntaje-ranking> (consulta: 22 de mayo de 2017).
- 9 Para profundizar en la historia del examen de admisión, véase: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/asuntos-academicos/demre/presentacion/110237/historia-del-examen-de-admision> (consulta: 22 de mayo de 2017).
- 10 Acerca de las preguntas eliminadas del proceso 2012, ver: “Resolución de la prueba de lenguaje y comunicación parte 3”, p. 8 (pregunta 40) y “Resolución de la prueba de lenguaje y comunicación parte 5”, p. 4 (pregunta 65), ambos en: <http://www.psu.demre.cl/publicaciones/listado-2013>. En el proceso 2013 se eliminó la pregunta 36. Ver: “Resolución de la prueba de lenguaje y comunicación parte 3”, p. 6, en: <http://www.psu.demre.cl/publicaciones/listado-2014> (consulta: 25 de abril de 2016).
- 11 Cfr. “Prueba oficial de lenguaje y comunicación”, publicada el 7 de junio de 2012, p. 11, disponible en: <http://psu.demre.cl/publicaciones/listado-2013> (consulta: 25 de abril de 2016).

Notas de autor

* Académica e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Las Américas (Chile). Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Valladolid (España). Líneas de investigación: comprensión lectora, didáctica de la lengua y la literatura, alfabetización académica y semántica aplicada al español. Publicaciones recientes: (2014), “El instrumento CODICE-Derecho y su aplicación en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile”, *Revista de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 1, núm. 1, pp. 2-19; (2011), “Acrónimos y compuestos en publicidad escrita: una tendencia del español de Chile actual”, *Boletín de Filología*, vol. 46, núm. 1, pp. 11-46. CE: mcabrera@udla.cl y mcabrera@uc.cl

** Académico del Área de Teoría Literaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Chile). Líneas de investigación: comprensión lectora, análisis del discurso, currículo y evaluación en textos literarios. CE: scaruman@uchile.cl