



PROPUESTA DE UNA TAXONOMÍA ESPECÍFICA DE LA HABILIDAD LECTORA

Luis Medina Gual

Laura Fernández Espinosa

Resumen

A través de la aplicación de instrumentos de ejecución máxima normativos en secundarias públicas mexicanas (urbano marginadas y rurales) fue posible realizar una propuesta preliminar o esbozo de una taxonomía específica de la habilidad lectora. Se recomienda continuar con estudios empíricos y reflexiones que confirmen su validez.

Palabras clave:

Habilidad lectora, didáctica, taxonomía, evaluación del aprendizaje.

1. Referente teórico

1.1. Conceptualización de la habilidad lectora

El estudio de la lengua y sus funciones ha sido ampliamente estudiado a lo largo de la historia de la pedagogía, la psicología, la sociología, la literatura y muchas otras ciencias y disciplinas. Derivado de estos trabajos se ha logrado distinguir cuatro habilidades lingüísticas básicas¹. Éstas son el *hablar* (producción de lenguaje hablado), *escuchar* (recepción del lenguaje hablado), *leer* (recepción o comprensión del lenguaje escrito) y *escribir* (producción del lenguaje escrito)” (López y Encabo, 2001, p. 31). La presente se circunscribirá únicamente a la habilidad lectora.

Las definiciones relativas a la habilidad lectora han sido cuantiosas y diversas. Algunas versan en el resultado y otras en el proceso de leer (Carrasco, 2006, p. 21). Las definiciones que enfatizan los resultados de la lectura tratan acerca de lo que se hace con el texto (relaciones, inferencias, comprensión, dar significados). Por otra parte, las definiciones centradas en el proceso de leer tratan más el cómo se debe leer correctamente (con pausas,

¹ También conocidos como componentes psicológicos.



respetando las puntuaciones, modulando la voz, etc.). Sin embargo, se ha de enfatizar que el constructo de “lectura” es tanto resultado como proceso (Carrasco, 2006, p. 29).

Para el presente trabajo se optará por definir a la lectura en términos de habilidad ya que este constructo recupera las capacidades natas de la persona, así como el desarrollo de capacidades derivadas del acto educativo y del aprendizaje. Con base en lo anterior la habilidad lectora se define como:

La capacidad para comprender, emplear, dar significados contextualizados y reflexionar sobre el texto escrito con el fin de lograr metas individuales, desarrollar el conocimiento potencial y participar eficazmente en la sociedad.

1.2. Taxonomías específicas de la habilidad lectora

Las taxonomías en la educación pueden ser entendidas como esfuerzos para clasificar e identificar de forma clara y sencilla lo que puede ser aprendido. Lo anterior se realiza con el fin de que al establecer el objetivo, propósito, meta o competencia a desarrollar el docente podrá encaminar todos sus esfuerzos a lograr lo propuesto.

Las taxonomías educativas, en específico, focalizan sus esfuerzos en los rasgos latentes por lo que su descripción debe de contar con la mayor cantidad posible de elementos que la haga objetiva (Tristán y Molgado, s.f.). Una taxonomía educativa puede ser clasificada según diferentes criterios. Tristán y Molgado (s.f.) proponen una clasificación en función del sustento teórico-práctico de su definición:

- a. Teóricas, que parten de conceptos establecidos por un autor en función de una teoría del aprendizaje como la taxonomía de Simpson.
- b. Experimentales, que establecen los niveles atendiendo a los resultados directos con pruebas e instrumentos de medición como la taxonomía matemática de Lam y Foong con base en un modelo de Rasch.
- c. Mixtas, que plantean taxonomías en forma teórica y posteriormente a través de un trabajo experimental. Como ejemplo está la taxonomía clásica de Bloom.

A lo largo de la historia de la educación han existido diversos intentos para la creación de taxonomías. La siguiente tabla busca hacer una descripción sobre los fundamentos de las principales taxonomías que pueden ser utilizadas para evaluar la habilidad lectora:

Característica	Bloom (Eduteka, 2003)	Marzano (2001)	Barret (Solé, 2005; Dipromegg, s.f.)	PISA (OCDE, 2003)
Autor	Benjamín Bloom, Chigaco en 1948.	Robert Marzano en 2001.	Barret en 1968.	OCDE en 2003.
Fundamentos	Aumento gradual de la complejidad y dificultad.	Categorías mutuamente excluyentes, independientes unas de otras.	Focalizar la evaluación del pensamiento crítico y creativo específico de la lectura.	Focaliza en la lectura y recupera la importancia de los tipos de textos.





Característica	Bloom (Eduteka, 2003)	Marzano (2001)	Barret (Solé, 2005; Dipromegp, s.f.)	PISA (OCDE, 2003)
Áreas o dimensiones de evaluación	Cognitiva, procedimental y actitudinal.	Sistema de cognición, sistema de metacognición y sistema de conciencia del ser.	Cognitiva y afectiva.	Empleo de la información del texto y de conocimientos exteriores al texto.
Taxonomía	Cognitiva: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis, Evaluación.	Sistema de cognición: Recuerdo, comprensión, análisis y utilización.	Denotativa, connotativa y de extrapolación.	Extracción, comprensión, interpretación, reflexión y valoración.
Novedades	Primer esfuerzo para la clasificación de los aprendizajes.	Critica a Bloom, reconsidera el valor de la metacognición y da una mayor importancia a la labor docente.	La taxonomía es exclusiva de la habilidad lectora.	Hace una revalorización del estado del arte de la lectura.

Cuadro 1 "Taxonomías para la evaluación de la habilidad lectora"

A continuación se desglosa cada una de las taxonomías junto con las definiciones de cada uno de sus niveles:

- a. Bloom (Eduteka, 2003): conocimiento [1] (observación y recordación de información); comprensión [2] (entender la información, captar el significado); aplicación [3] (hacer uso de la información); análisis [4] (encontrar patrones, organizar las partes, desglosar); síntesis [5] (reunir, incorporar); evaluación [6] (juzgar el resultado).
- b. Marzano (2001): conocimiento [1] (recuerdo de la información); comprensión [2] (identificar detalles importantes, recordar y ubicar la información en la categoría adecuada); análisis [3] (utilizar lo aprendido para nuevos conocimientos y su aplicación en situaciones nuevas); utilización [4] (aplicar el conocimiento en situaciones específicas).
- c. Barret (Solé, 2005; Dipromegp, s.f.): denotativa [1] (reconocimiento y recuerdo de detalles, ideas principales, secuencias, causa-efecto, rasgos del personaje); connotativa [2] (clasificación de objetos, lugares, personas, acciones, esquematizaciones, resumen, detalles, ideas principales y secuencias); extrapolación [3] (causa y efecto, rasgos del personaje, realidad o fantasía, valor, apreciación).
- d. PISA (OCDE, 2003)²: extracción de la información [1] (buscar, analizar y seleccionar la información relevante); desarrollo de una comprensión general [2] (se considera el texto o como un conjunto o desde una perspectiva global); desarrollo de una interpretación [3] (exige que los lectores amplíen sus impresiones iniciales para desarrollar una comprensión más específica o compleja sobre lo leído); reflexión [4] (relación del contenido del texto con conocimientos de otras fuentes); valoración [5] (exige que los lectores se distancien objetivamente del texto, lo consideren objetivamente y valoren su calidad y adecuación).

² En el texto original existe reflexión y valoración sobre el contenido y reflexión y valoración sobre la estructura del texto. En la presente se ha optado por separar a las habilidades descritas.



La siguiente tabla busca hacer un equivalente aproximado de cada uno de los niveles taxonómicos entre las distintas taxonomías mencionadas³:

Bloom	Marzano	Barret	PISA
Conocimiento (1)	Recuerdo (1)	Denotativa (1)	Extracción (1)
Comprensión (2)	Comprensión (2)	Denotativa (1)	Comprensión (2)
Aplicación (3)	Análisis (3) / Utilización (4)	Extrapolación (3)	Interpretación (3) / Reflexión (4) / Valoración (5)
Análisis (4)	Análisis (3)	Connotativa (2)	Interpretación (3) / Reflexión (4) / Valoración (5)
Síntesis (5)	Comprensión (2)	Connotativa (2)	Interpretación (3) / Reflexión (4) / Valoración (5)
Evaluación (6)	Utilización (4)	Extrapolación (3)	Interpretación (3) / Reflexión (4) / Valoración (5)

Cuadro 2 “Equivalencias de los niveles taxonómicos”

2. Método

Se realizó un estudio exploratorio y descriptivo. Se diseñó un instrumento de ejecución máxima normativo a fin de evaluar la habilidad lectora de los estudiantes de escuelas secundarias rurales y urbano-marginadas⁴. Para ello se crearon dos exámenes paralelos de tipo multi-ítem donde al alumno se le presentaba una lectura y posteriormente se le cuestionaba sobre de ésta.

3. Resultados

3.1. Descripción del instrumento

La prueba en su conjunto se denomina “Prueba de HAbilidad LECTORA para Secundarias” rurales y urbano marginales o por sus siglas “PHALES”. Las lecturas (dos en total) fueron elegidas del libro de texto oficial de la Secretaría de Educación Pública del sexto año de primaria⁵. Una de las lecturas se titula “¡Piratas a la Vista!”⁶ y narra la historia de los piratas y sus incursiones en tierras mexicanas durante la colonia. La segunda lectura se titula “La leyenda del fuego”⁷ y narra la historia de cómo es que los Huicholes obtuvieron el fuego. Se debe señalar una característica importante de las lecturas. Mientras que la primera lectura es

³ Los números entre paréntesis indican el orden en que los autores presentan los niveles taxonómicos.

⁴ Esta investigación también sirvió para la elaboración de un proyecto aplicativo denominado “el desarrollo de la habilidad lectora en secundarias públicas mexicanas: una propuesta de formación docente auspiciada por el Programa Lazos”.

⁵ Se opta por una lectura clasificada como del último ciclo de primaria debido a que se busca que esta sea sensible a la población estudiada.

⁶ En adelante se le denomina “examen A” y sus reactivos llevarán la letra A y el número de reactivo.

⁷ En adelante se le denomina “examen B” y sus reactivos llevarán la letra B y el número de reactivo.



una lectura factual (se relatan hechos) la segunda lectura emplea constantemente figuras retóricas como la metáfora y es mucho más abstracta.

Las siguientes son las características teóricas del instrumento:

- Media teórica= 1000.
- Mínimo= 800.
- Máximo= 1200.
- Desviación estándar teórica= 100.
- Con el fin de que ambas pruebas pudieran ser paralelas se optó por el cruce de taxonomías para evaluar conceptos específicos. Las taxonomías empleadas fueron las propuestas por Bloom, Barret (específica para la habilidad lectura) y PISA (en el área de lectura).

Empleando las taxonomías escritas, la siguiente tabla muestra la distribución de los reactivos para ambos exámenes⁸:

Reactivo	Ponderación	Dificultad	Barret	PISA	Bloom
<i>Cerrados</i>					
1-5	20.83%	0.7	1	1	1
6-10	20.83%	0.5	1	2	2
11-12	8.3%	0.3	2	3	4
<i>Relación de Columnas</i>					
1-4	16.67%	0.5	2	4	5
<i>Preguntas Abiertas⁹</i>					
1-3	25%	0.4	3	3	6
4	8.3%	0.6	2	5	6

Cuadro 3 "Distribución de los reactivos por nivel taxonómico"

Una vez realizada la primera versión del instrumento se procedió a la validación por jueceo a fin de determinar si los reactivos medían lo que pretenden medir. Se elaboró un sencillo instrumento donde para cada ítem se pedía a los jueces que indicaran si consideraban que éste era claro y si medía el nivel taxonómico que pretendía medir. Al final se daba un espacio de observaciones generales. Esto fue realizado con un académico de la Escuela Normal de Especialización y un académico de la Universidad Anáhuac México Norte. Derivado de esto se confecciona una segunda versión que será aplicada a una muestra.

La aplicación del instrumento fue conducida por los docentes de las escuelas secundarias atendidas por Fundación Lázos. El asesor Lazos fue el encargado de explicar a los docentes el método de aplicación a través de una serie de pasos estandarizados.

El docente llena un formato a fin de dar registro de si se observa alguna anomalía en el proceso de aplicación del instrumento.

⁸ Los números que se encuentran dentro de las casillas de las columnas de cada taxonomía representan el nivel taxonómico que intenta medir el reactivo. Cotéjese este número con el apartado anterior que especifica los niveles taxonómicos de las taxonomías empleadas.

⁹ Estos reactivos ponderan doble ya que fueron calificados por los jueces de la siguiente forma: se asignó 1 punto si simplemente la respuesta era coherente a la pregunta formulada y se asignó 2 puntos si la respuesta del estudiante era elaborada gramatical y semánticamente.



3.2. Aplicación piloto

7, 8 y 9 de Octubre de 2010

La muestra fue aplicada a un total de 502 estudiantes de las escuelas EN (Telesecundaria en Guerrero), HI (Telesecundaria en Querétaro) y JM (secundaria oficial del Estado de México), de los cuales 3 cuestionarios tuvieron que ser omitidos de los análisis puesto que éstos realizaron la aplicación de 1 sólo examen. El número final de encuestados fue de 449.

- Orden de aplicación: el 50.1% (n=225) de los encuestados les fue aplicado el instrumento A primero y luego el B mientras que el 49.1% de estos (n=224) les fue aplicado el instrumento B primero y luego el A.
- Escuela: el 37.9% de la muestra procede de la escuela de siglas EJM mientras que el 17.4% es de la escuela EN, el 23.8% es de HI y el 20.9% es de la escuela JM.
- Edad: la edad promedio de los encuestados fue de 13.59 años (desviación estándar de 1.149).
- Sexo: el 43% de los encuestados son hombres mientras que el 57% son mujeres.

Se probó la validez por análisis factorial y la confiabilidad por teoría clásica y teoría de respuesta al ítem. Con base en la información recabada se sugiere el replanteamiento de algunos reactivos y de los distractores que los conforman. Sin embargo, y debido a cuestiones de consistencia se plantea la imposibilidad de reducir el número de reactivos.

3.3. Aplicación final

La aplicación final fue aplicada a un total de 1490 estudiantes de las escuelas BJ (secundaria técnica de Hidalgo), e ITM/ITV (secundaria oficial del Estado de México, ITM=matutino, ITM=vespertino). De estos fueron analizados únicamente 1405 debido a factores de mortandad estadística (no contestaron los dos instrumentos los alumnos, no marcaron de forma correcta el dato de identificación, etcétera). Las características de esta muestra son:

- Orden de aplicación: el 48.9% (n=687) de los encuestados les fue aplicado el instrumento A primero y luego el B mientras que el 51.1% de estos (n=718) les fue aplicado el instrumento B primero y luego el A.
- Escuela: el 26.7% de la muestra procede de la escuela de siglas BJ mientras que el 37.1% es de la escuela ITM, el 36.2% es de ITV.
- Edad: la edad promedio de los encuestados fue de 13.32 años (desviación estándar de 1.162).
- Sexo: el 48% de los encuestados son hombres mientras que el 52% son mujeres.

El análisis factorial confirmó la validez del instrumento. Asimismo se realizaron análisis de confiabilidad de los reactivos por teoría clásica y de respuesta al ítem. Ejemplo de esto son los índices Alpha de Cronbach que se obtuvieron y fueron satisfactorios (examen A= 0.829; B= 0.815). Por otra parte, las dificultades reportadas fueron las óptimas ya que se adecuaban a la muestra estudiada.





3.4. Síntesis de resultados

7, 8 y 9 de Octubre de 2010

Las siguientes gráficas muestran la distribución de los puntajes obtenidos en los estudiantes. Se ha de señalar la existencia de datos sesgos en el lado izquierdo de la escala (existen estudiantes con puntuaciones notablemente bajas)¹⁰.

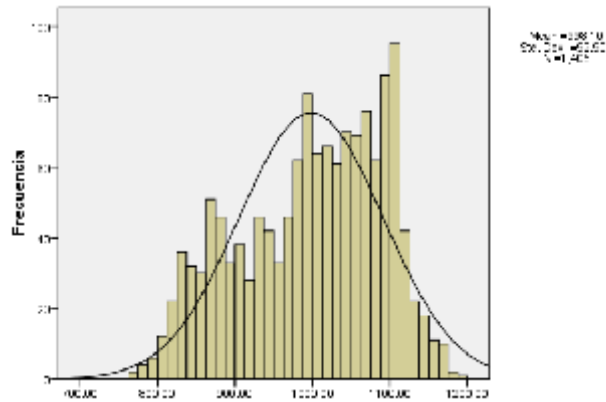


Figura 1 “Distribución de los puntajes obtenidos en el examen A y B”

Con el fin de comprender más a fondo los resultados encontrados, se optó por agrupar a los ítems de acuerdo a lo que éstos buscaban medir. Para ello se crearon cinco índices (que poseen una escala de 0-10) confirmados a través de un análisis factorial:

- Extracción* (ítems A1-A5 y B1-B5): entendido como el simple hecho de “sacar” u obtener información o datos del texto.
- Comprensión* (ítems A6-A10 y A6-A11): entendido como que se logre el abstraer un concepto derivado de la lectura del texto.
- Interpretación* (ítems A11-A12 y B11-B12): entendido como la unión de conceptos para la formación de inferencias o conjeturas sobre el texto.
- Reflexión* (ítems A13-A16 y B13-B16): entendido como aquella interpretación que se le brinda un sentido o valor.
- Extrapolación* (ítems A17-A20 y B17-B20): entendido como una reflexión que permite su uso o aplicación en contextos o situaciones similares o distintas a las del texto.

Como es posible notar estos índices poseen una tónica similar a la taxonomía de Bloom; es decir, se agrupan de menor a mayor complejidad y dificultad y se puede afirmar que para que una persona tenga un buen desempeño en la extrapolación tener un buen desempeño en la reflexión y a su vez un buen desempeño en interpretación, etc. Con base en lo anterior se podría pensar que los alumnos habrían de obtener mejores puntajes en extracción y menores puntajes en índices más altos como reflexión o extrapolación. Los resultados derivados de estos índices son interesantes: entre mayor es la complejidad del índice, menor es el puntaje de los estudiantes y viceversa (existe una relación inversamente proporcional entre la dificultad teórica del índice y la probabilidad de respuesta correcta del estudiante). Así, los índices más simples son contestados en mayor número de casos de forma correcta y

¹⁰ Recuérdese que los puntajes fueron obtenidos de forma normalizada. Aquellos estudiantes que se encontraron a más o menos 3 desviaciones estándares obtuvieron un puntaje mayor a 1200 y menor a 800.



conforme la dificultad y complejidad de los reactivos aumenta, el número de estudiantes que contestan correctamente disminuye. El caso del índice de “reflexión” destaca por ser bimodal (tiene dos puntuaciones muy recurrentes y extremas) y por no seguir el patrón predicho. Quizá esto pueda ser explicado por el poco número de reactivos que componen a este índice. Un mayor detalle de estos resultados se encuentra en el estudio anexo a este trabajo.

Asimismo, es posible analizar los resultados de la prueba PHALES a través de una arista de evaluación criterial. Para ello se establecieron puntos de corte que permiten delimitar diferentes niveles de logro por grupo de contrastes con base en la distribución de respuestas de cada tipo de reactivos (Herrera, Benavides y Monroy, 2009). Se agruparon a los ítems en dos categorías:

- a. *Ítems literales*: conformados por los ítems de extracción y comprensión (ítems A1-A10 y B1-B10). Estos dos tipos de ítems fueron agrupados así ya que ambos tienen en común que la información del texto no es reelaborada por el lector. Las ideas o conceptos no son modificados, sólo son “extraídos” del mismo texto.
- b. *Ítems inferenciales*: conformados por los ítems de interpretación, reflexión y extrapolación (ítems A11-A20 y B11-B20). Estos tres tipos de ítems fueron agrupados así debido a que las tres categorías de ítems reelaboran, modifican, reconstruyen, unen una o más ideas del texto. Las ideas o conceptos son modificados por el mismo lector.

Con base en la clasificación anterior se determinó estructurar los siguientes niveles de logro:

Nivel de logro	Literales (10 ítems por prueba)	Inferenciales (10 ítems por prueba)
Insuficiente (menos de 6 aciertos entre las dos pruebas)	No se demuestra la capacidad de extraer información o datos del texto y tampoco demuestra que es capaz de comprender conceptos o ideas del texto.	No se demuestra la capacidad de dar interpretaciones, reflexionar sobre el texto ni extrapolar conceptos o ideas del texto.
Satisfactorio (entre 7 y 14 aciertos entre las dos pruebas)	Se demuestra la capacidad de extraer información o datos del texto.	Se demuestra la capacidad de realizar interpretaciones o conjeturas sobre las ideas del texto escrito.
Sobresaliente (entre 15 y 20 aciertos entre las dos pruebas)	Se demuestra la capacidad para extraer datos o información así como de comprender ideas o conceptos claves del texto.	Indica la capacidad de realizar interpretaciones sobre el texto y con éstas, dar un juicio de valor y extrapolar a la vida cotidiana las ideas del texto.

Cuadro 4 “Niveles de logro de la habilidad lectora en la prueba PHALES”

Con base en los niveles de logro antes descritos los alumnos se distribuyeron de la siguiente forma:



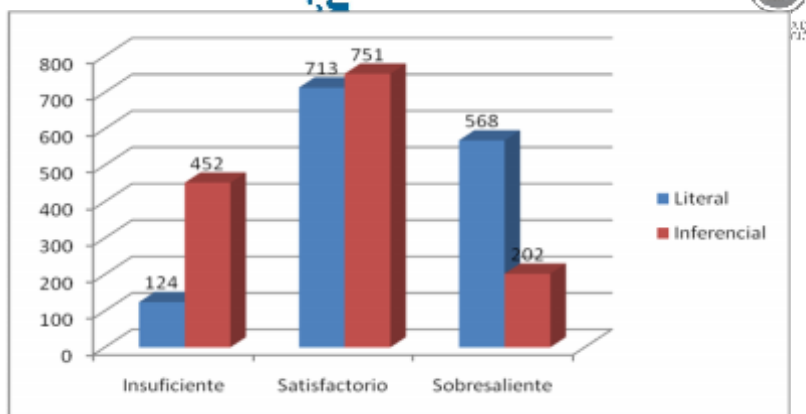


Figura 2 “Distribución de los niveles de logro de los estudiantes (n=1405)”

Como es posible observar las distribuciones de los niveles de logro literales son “inversas” a las distribuciones de los niveles de logro de los ítems inferenciales. Mientras que en la distribución de los ítems literales muchos estudiantes se ubicaron en niveles de logro sobresaliente y satisfactorio, en el caso de los ítems inferenciales la mayoría de los estudiantes se ubicaron en niveles de logro insuficiente y satisfactorio.

Explorando más a detalle sobre la posible relación entre los niveles de logros literales e inferenciales se elaboró una prueba Chi-cuadrada ($\chi^2=501.1$, $gl=4$, $p<0.000$):

Nivel de logro literal	Nivel de logro literal	Nivel de logro inferencial			Totales
		Insuficiente	Satisfactorio	Sobresaliente	
Nivel de logro literal	Insuficiente	120 96.8%	4 3.2%	0 0.0%	124 100%
	Satisfactorio	298 41.8%	371 52.0%	44 6.2%	713 100%
	Sobresaliente	34 6.0%	376 66.2%	158 27.8%	568 100%

Cuadro 5 “Relación entre los niveles de logro literales e inferenciales”

Con base en la tabla anterior es posible afirmar la existencia de una relación entre el desempeño de los estudiantes entre el nivel de logro literal e inferencial. Esta relación deberá considerarse para el programa de formación docente propuesto.

4. Conclusiones

Como resultado de este estudio fue posible proponer una taxonomía “experimental” de la habilidad lectora. En este sentido, la taxonomía responde únicamente a la agrupación de los reactivos de la prueba diseñada a través de un análisis factorial y a través de la dificultad de los ítems. Lo anterior devela la necesidad de la validación de la propuesta taxonómica a través de más estudios de corte empírico pero sobretodo de reflexiones de corte teóricas.



5. Referencias

- López, A. y Encabo, E. (2001). *El desarrollo de habilidades lingüísticas; una perspectiva crítica*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Carrasco, A. (2006). *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*. D.F., México: Paidós.
- Dipromegp. (s.f.). *Taxonomía de Barret*. Obtenido el 21 de junio, 2009, de <http://www.dipromegp.efemerides.ec/lenguaje/web12/a/9.htm>
- Eduteka. (2003). *Taxonomía de Bloom*. Obtenido el 21 de junio, 2009, de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Experts in Assessment Series, Guskey, T. R., y Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Solé, C. (2005). *La taxonomía de Barret: Una alternativa para la evaluación lectora*. *Kaleidoscopio, Departamento De Educación, Humanidades y Artes Universidad Nacional Experimental De Guayana*, 2(3), 47.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2003). *Marcos teóricos de PISA 2003 [The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills; Cadre d'évaluation de PISA 2003: connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes]*. Paris, Francia: OCDE.
- Dipromegp. (s.f.). *Taxonomía de Barret*. Obtenido el 21 de junio, 2009, de <http://www.dipromegp.efemerides.ec/lenguaje/web12/a/9.htm>
- Tristán y Molgado (s.f.). *Compendio de taxonomías: clasificaciones para los aprendizajes de los dominios educativos*. San Luis Potosí, México: Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada (IEIA).

