

Evaluación en español lengua extranjera (ELE): paradigmas para abordar la comprensión escrita en exámenes de certificación de dominio

Evaluation in Spanish as a foreign language: paradigms to address written comprehension in proficiency certification exams

Natalia Ricciardi

Escuela de Lenguas, Universidad Nacional de Rosario

Rosario, Argentina

natalia.ricciardi@gmail.com

Resumen

En una coyuntura histórica en la que el español se presenta como lengua mayoritaria caracterizada por la diversidad de espacios geopolíticos en los que se habla, se enseña, se aprende y se evalúa, los exámenes de certificación de dominio representan un importante instrumento de regulación y difusión del uso de esta lengua (González, 2017). Este artículo presenta un análisis discursivo de pruebas de comprensión lectora de tres sistemas de evaluación del español como lengua extranjera (ELE), a fin de identificar los paradigmas de comprensión subyacentes. Primeramente, se presentará un panorama resumido del contexto de surgimiento del DELE, CELU y SIELE y se describirán sus principales características. También, serán definidos los requisitos fundamentales de los exámenes que garantizan su idoneidad y reconocimiento internacional. En un segundo momento, nos detendremos en el acto de leer y en la definición de los modelos tradicionales de lectura y las operaciones cognitivas y aspectos involucrados, para luego presentar dos paradigmas epistemológicos o modelos de comprensión: la decodificación y la inferencia y ambos acarrear diferentes nociones de texto, de lengua y de la propia actividad de la comprensión que impactan directamente en decisiones metodológicas materializadas en las pruebas. Finalmente, serán analizadas tareas concretas de las pruebas de comprensión lectora de cada examen internacional de ELE, a fin de identificar nociones teóricas subyacentes en cada sistema de evaluación.

Palabras claves: Exámenes de Dominio, Comprensión Lectora, DELE, CELU, SIELE

Abstract

Proficiency certification exams represent an important instrument of regulation and diffusion of Spanish language (González, 2017) within the historical and social period whither Spanish is considered as a majority language characterized by the diversity of places in which it is spoken, taught, learned and evaluated. This article presents a discursive analysis of reading comprehension tests in three different assessment systems for Spanish as a foreign language (ELE), in order to identify the underlying comprehension paradigms. First, a summary overview of the context of creation of DELE, CELU and SIELE will be presented also with their main characteristics. The fundamental requirements of the exams that guarantee their reliability and international recognition will then be defined. Secondly, we will describe the reading comprehension skill and will present the definition of traditional reading models also within cognitive operations and aspects involved. We will then present two epistemological paradigms or models of comprehension: decoding and inference, both of them conducting different notions of text, language and the comprehension activity itself that have a direct impact on methodological decisions materialized in the tests. Finally, specific tasks of the reading comprehension tests of each international ELE exam will be analyzed, in order to identify underlying theoretical notions in each evaluation system.

Keywords: Proficiency Tests, Reading Comprehension, DELE, CELU, SIELE

1. INTRODUCCION

El presente artículo corresponde a un capítulo de la tesis “Presupuestos teórico-metodológicos sobre la lengua y su evaluación en exámenes internacionales de dominio de español lengua extranjera (E/LE)”, con dirección de la Dra. Florencia Miranda, defendida en marzo del año 2023 como conclusión del Doctorado en Lingüística y Lenguas de la Universidad Nacional de Rosario. El objetivo de la mencionada tesis fue analizar comparativamente, desde una perspectiva textual-discursiva y glotopolítica, las tareas de Comprensión Escrita y de Expresión e Interacción Escrita en un corpus de exámenes internacionales de dominio de ELE, con el fin de identificar diferentes concepciones teóricas implícitas en relación a la lengua, su dominio, al texto como objeto de la evaluación y a la comprensión lectora. Este artículo presenta un análisis discursivo de pruebas de comprensión lectora de tres exámenes (DELE, CELU y SIELE). Las pruebas de comprensión escrita o lectora pueden asumir diversas modalidades (pruebas de elementos discretos o pruebas integradas, por ejemplo) a la vez que deben responder a los requisitos de validez, fiabilidad y viabilidad a fin de garantizar una evaluación justa para los candidatos. Iniciaremos con un panorama resumido sobre la evaluación certificativa del español como lengua extranjera a nivel

internacional y las características generales de los exámenes, para luego explicar brevemente los requisitos de los exámenes internacionales. Luego de describir las diferentes modalidades de evaluación de la Comprensión Escrita (en adelante, CE), se presentarán los modelos tradicionales de lectura y los paradigmas de la decodificación y la inferencia, así como las nociones de texto, lengua y comprensión asumida en cada uno, para finalmente analizar tareas de CE en exámenes internacionales de ELE e identificar tendencias teóricas subyacentes en los sistemas de evaluación.

2. LA EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL

2.1. Los exámenes de certificación de dominio del español como lengua extranjera

En 1991 surge el Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE), el primer examen de español de validez internacional, de la mano de la Universidad de Salamanca, el Ministerio de Educación de España y el Instituto Cervantes. Este examen certifica los seis niveles de dominio de acuerdo con el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (en adelante MCERL): A1, A2, B1, B2, C1, C2 (Consejo de Europa, 2002) a través de pruebas diferenciadas para cada destreza (comprensión escrita, comprensión oral, expresión e interacción escrita, expresión e interacción oral). El Instituto Cervantes cuenta con centros aplicadores en casi todo el mundo.

En el contexto americano y específicamente en Argentina comienza a aplicarse, desde 2004, el Certificado Español Lengua y Uso (CELU), elaborado por el Consorcio ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). El examen se caracteriza por ser multinivel, esto es, a través de un único examen se evalúan a todos los candidatos y de acuerdo al resultado obtenido se le otorga un nivel de proficiencia a cada evaluando. Otra característica diferencial del CELU es la concepción de evaluación a través de tareas integradas, esto es, las habilidades de comprensión oral y escrita y de interacción escrita se evalúan en pruebas que integran estas habilidades (por ejemplo, una tarea en la que se le solicita al candidato escribir un texto a partir de la información escuchada en un audio). El CELU es avalado por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina (Res. N°919/01; Res. 28/05¹) y califica dos niveles de dominio del español: intermedio y avanzado, junto con una mención de distinción para cada nivel: Bueno, Muy Bueno y Excelente. A su vez, estos niveles presentan equivalencias con los niveles del MECRL².

En el año 2015 se firma un convenio en México entre la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Cervantes, la Universidad de Salamanca y el rey Felipe VI a través del cual se

¹ Ver: <http://www.else.edu.ar/sites/www.else.edu.ar/files/imagenes/lineamientos-ME-2001.pdf>;
<http://www.else.edu.ar/sites/www.else.edu.ar/files/imagenes/doc-resolucion-ministerial.pdf>

² De acuerdo con el sitio oficial del CELU, en la pestaña “correspondencias”, en la que se comparan los niveles otorgados con los especificados por el MECRL, al nivel Intermedio se le otorgan tres diferentes menciones: Bueno (B1+), Muy Bueno (B2) y Excelente (B2+), mientras que para el Avanzado las menciones son Bueno (C1), Muy Bueno (C1+) y Excelente (C2). Ver: <https://www.celu.edu.ar/es/content/correspondencias>

crea el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE). A las mencionadas instituciones se une TED (Telefónica Educación Digital), como el socio tecnológico que provee la plataforma para la administración del examen, y un año después de la difusión pública del proyecto se suma la Universidad de Buenos Aires (UBA) (González, 2017; Carranza Brito, 2020). El Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) certifica 5 grados de dominio del español (A1, A2, B1, B2, C1 de acuerdo con el MCER) en un único examen multinivel, a través de cuatro pruebas: Comprensión de lectura, Comprensión auditiva, Expresión e interacción escritas y Expresión e interacción orales. El SIELE es administrado enteramente digital. Las destrezas receptivas (comprensión escrita y oral) se evalúan a través de pruebas indirectas con ejercicios de elementos discretos (con una única opción de respuesta válida) mientras que las destrezas productivas (expresión oral y escrita) se evalúan a través de pruebas directas en las que se le solicita al candidato la escritura de un correo electrónico, por ejemplo, o que exprese de forma oral su opinión sobre determinado tema. En la mayoría de los casos las pruebas de escritura se proponen como pruebas integradas que incorporan la lectura de un tramo de texto o la escucha de un audio como elementos provocadores de la escritura.

Hemos recortado nuestro análisis a exámenes que representan intereses de orden global y también regional. Por un lado, seleccionamos el DELE por su importancia al haber sido el primer diploma a ser creado y difundido internacionalmente. También, por su grado de legitimación simbólica al ser elaborado y aplicado con el aval del Instituto Cervantes, en tanto institución que detenta un indiscutible poder político sobre la lengua española. Por otro lado, entendemos que el SIELE, junto al *Diccionario panhispánico de dudas* o a la *Nueva gramática de la lengua española*, se configura como uno de los principales instrumentos de la *Nueva Política Lingüística Panhispánica* (NPLP) que afirma su voluntad inclusiva de todas las variedades del español. A su vez, al ser enteramente aplicado de forma digital y no requerir la intervención de un evaluador humano (en la instancia de aplicación, no así en la de corrección de las pruebas directas), la presencia de centros evaluadores en todas partes del mundo multiplica las opciones de acceso con más de 1500 centros en los cinco continentes. Por último, incluimos en nuestro análisis el examen CELU, único examen de certificación del español de validez y proyección internacional que se encuadra en los proyectos de política de integración regional llevadas adelante por algunos países del cono sur de América desde la década del 90 del siglo XX.

2.1. Los exámenes de certificación de dominio del español como lengua extranjera

2.2. Clasificación de los exámenes de certificación de dominio del español como lengua extranjera

Cada uno de los exámenes mencionados se clasifica en la categoría de examen de dominio o proficiencia, esto es, aquel tipo de evaluación que intenta medir la actuación lingüística de una persona en el mundo real, independientemente de cómo ha adquirido su conocimiento. En ese sentido, se diferencia del examen de aprovechamiento, aquel que evalúa el grado en que se han

aprovechado/alcanzado los objetivos propuestos en un programa (Consejo de Europa, 2002, p.184). Los exámenes DELE, SIELE Y CELU se organizan en torno a diferentes pruebas, actividades concretas que, dentro de un examen, evalúan un área específica de destreza o conocimiento (por ejemplo, la prueba de comprensión oral, la prueba de expresión escrita o la prueba de gramática y vocabulario) (ALTE, 1998, p. 198)³. A su vez, las pruebas que evalúan las destrezas pueden adoptar la modalidad de evaluación directa o indirecta. En esta última, las destrezas o conocimientos se evalúan a través de técnicas o ejercicios cuya resolución permite, a los evaluadores, inferir el conocimiento del sistema subyacente al uso, mientras que las pruebas directas, son aquellas en las que puede observarse directamente la actuación del alumno que se pretende evaluar. “Una prueba directa clásica es una entrevista; una prueba indirecta clásica es un ejercicio de tipo *cloze* o de rellenar huecos” (Consejo de Europa, 2002, p. 187). Por último, destacamos que las pruebas pueden ser de elementos discretos, esto es, aquellas que miden un elemento específico de la lengua, como una estructura gramatical concreta o un campo de vocabulario, o pruebas integradas que miden, por definición, varios elementos o aspectos de la lengua de forma integrada. De esta forma, las pruebas que integran el conocimiento de la gramática y el vocabulario con la habilidad de expresarse por escrito, o pruebas que integran la comprensión y la interacción escrita, se reconocen como pruebas integradoras, mientras que las pruebas de elementos discretos, como los ejercicios tipo *cloze*, no necesariamente reflejan el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación. En general, estas últimas son prácticas por ser fáciles de corregir (al tener una sola respuesta correcta predeterminada), mientras que las pruebas integradas requieren de escalas de corrección con criterios específicos y descriptores de nivel.

2.3. Los requisitos fundamentales de los exámenes

Para que un examen permita obtener la información necesaria y poder tomar las consecuentes decisiones sobre el nivel del candidato, y a fin de asegurarle al examinando que el instrumento de evaluación es eficaz, adecuado y justo, es necesario que el mismo cumpla con ciertas características que garanticen su idoneidad. Entre los requisitos existentes, existen tres en los cuales todos los expertos coinciden, la validez, la fiabilidad y la viabilidad (Alderson *et al.*, 1998; Bordón, 2006; Prati, 2008).

La *validez* de constructo establece hasta qué punto el instrumento de evaluación refleja la teoría en la que el mismo se basa, sin cuestionarla o juzgarla. Esta forma de validación implica comprender la naturaleza de la habilidad o conocimiento que se mide en un individuo para

³ Los exámenes analizados se componen de instancias integradoras para medir la expresión e interacción escrita y oral a través de pruebas directas, en las que se le pide al candidato que realice concretamente lo que se pretende evaluar (un ensayo, una entrevista, una recomendación turística, un correo personal, etc.). En los tres sistemas de evaluación se proponen textos o fotografías como disparadores para provocar la expresión escrita y/ o oral. Con ello, se asume que la comprensión lectora también está siendo evaluada especialmente en las instancias de expresión escrita. Cabe destacar que mientras el DELE y el SIELE también evalúan la comprensión escrita a través de pruebas objetivas, en las cuales se espera una única respuesta correcta a partir de la lectura de un texto (como los ejercicios de selección múltiple), el CELU opta exclusivamente por las pruebas integradoras (en las que se evalúa la comprensión lectora exclusivamente a partir de la escritura de un texto para cuya elaboración es necesario haber entendido el texto disparador).

garantizar que el instrumento para ello utilizado es adecuado. En otras palabras, en una prueba de comprensión lectora cabría preguntarse: ¿qué se entiende por leer? ¿Cuándo es posible afirmar -y en qué grado-, que el individuo comprendió lo que leyó? Para ello será necesario establecer, por ejemplo, si esta habilidad implica la comprensión de la idea global del texto, o la comprensión de todas y cada una de las palabras, o si la lectura se entiende como un proceso de decodificación para lo cual el conocimiento del código lingüístico es suficiente o como un proceso de inferencia para el que, además del conocimiento del código, es necesario comprender aspectos del género de texto o el contexto pragmático, por ejemplo. En última instancia, si los ítems propuestos para la comprensión permiten verificar de manera fiable la habilidad entendida en los términos establecidos por el constructo.

La fiabilidad se refiere a la consistencia del examen, y esta debe demostrarse en los todos los ejercicios e ítems propuestos, en las escalas de corrección y en los propios examinadores. Un examen es fiable cuando sus resultados son consistentes si es aplicado a distintos grupos de examinandos con características semejantes o si un mismo grupo de examinandos obtiene resultados similares cuando es sometido a una propuesta de evaluación diferente del examen en cuestión. Denominada también confiabilidad, Prati (2008, p.16) refiere a las diferentes circunstancias que pueden comprometer la confiabilidad de un examen, como el contexto físico donde se aplica (poca luz, ruido excesivo, etc.), el propio proceso de administración (copias mal realizadas, tiempo insuficiente), características de las actividades del examen (formatos con los cuales los alumnos no están familiarizados, respuestas demasiado previsibles), el modo de evaluación (puntaje mal distribuido) y el corrector o examinador (falta de atención o de capacitación adecuada, cambio en sus criterios de corrección, inconsistencias con el resto de los evaluadores o correctores).

La viabilidad se refiere a las posibilidades reales de administración de un examen. Para que un examen sea viable, es necesario garantizar que tanto los recursos tecnológicos, como técnicos o humanos deben estar disponibles y satisfacer las necesidades que el propio examen requiere. En definitiva, la viabilidad es un requisito que también garantiza la confiabilidad y, en cierta forma, la validez del instrumento.

Bachman y Palmer (1996) consideran otros requisitos y aspectos involucrados en los procesos de evaluación, además de la validez, la fiabilidad y la viabilidad. La autenticidad refiere a en qué grado la actividad propuesta en el examen se corresponde con una tarea de uso auténtico de la lengua meta. Por otro lado, la interacción considera las características personales del examinando y cómo las utiliza para resolver las tareas del examen. El impacto o efecto *washback* (efecto retroactivo del examen en un menor o mayor número de personas), se refiere, en su acepción más amplia, a cómo los exámenes impactan en el conjunto de la sociedad y se relacionan con variables psicológicas, sociales y políticas que inciden sobre el currículo institucional, las diferentes clases sociales, las políticas lingüísticas y la ética (Cf. Parrondo, 2004).

2.3. La interacción entre los requisitos

El criterio de fiabilidad no puede separarse del de validez, puesto que “en principio, una prueba no puede ser válida si no es fiable” (Alderson *et al.*, 1998, p.180) y a este respecto, existe el riesgo de perjudicar la validez en beneficio de la fiabilidad. Las pruebas de corrección objetiva que evalúan ítems discretos, son pruebas de fiabilidad muy alta puesto que se espera una única respuesta correcta por parte del examinado y esta está predeterminada y es proporcionada en la guía de respuestas que recibe el corrector o es configurada como correcta en la plataforma de un examen virtual y en ese sentido, para maximizar la fiabilidad de los exámenes, suele recurrirse a ejercicios de corrección objetiva, como los de respuesta múltiple. En tal sentido, esta opción metodológica podría comprometer el grado de autenticidad de la propuesta, y por ende la validez de exámenes cuyo constructo se basa en el dominio de la lengua en términos de competencia comunicativa. Los autores discuten y analizan las diferentes formas de equiparar los índices de fiabilidad con los de validez y concluyen: “En la práctica, ni la validez ni la fiabilidad son valores absolutos: hay grados de ambas y es habitual hablar de un compromiso entre las dos: se maximiza una en detrimento de la otra. Lo que se decide maximizar depende del objetivo de la prueba y de las consecuencias para los candidatos que obtengan un resultado inadecuado” (Alderson *et al.*, 1998, 1998, p.181).

3. LA COMPRENSIÓN ESCRITA

En el ítem 2 hemos presentado un panorama resumido (y acotado) de los principales exámenes de certificación de dominio del español desde su surgimiento, en la década de 1990. El recorte presentado responde, como aclaramos debidamente, a sistemas de evaluación representativos de intereses globales y regionales. También, describimos las características de cada examen en cuanto a los tipos de pruebas aplicadas y los requisitos necesarios para garantizar instrumentos de evaluación equitativos. En el presente apartado, definiremos la comprensión escrita o lectora y describiremos los modelos teóricos de la comprensión, para detenernos en los paradigmas de decodificación e inferencia.

Leer -comprensivamente- implica atribuir sentido a aquello que está escrito. Este proceso involucra aspectos perceptivos, cognitivos, sociales y culturales. Perceptivos, porque es a través del sentido de la visión que nos enfrentamos al texto escrito para captar, *a priori*, aquello que está escrito. Cognitivos, porque es necesario habilitar una serie de operaciones significativas, conceptuales, mnémicas y relacionales. Sociales, porque al leer movilizamos esquemas de conocimiento para dar sentido al texto en función de experiencias previas adquiridas en la interacción social. La lectura es también cultural en la medida en que debemos activar conocimientos relativos al contexto sociocultural e histórico de producción del texto a fin de otorgarle un sentido situado. Cuando nos enfrentamos al texto escrito percibimos un conjunto de signos como parte del sistema de una lengua e identificamos una organización determinada de esos signos como un texto, gracias a las experiencias internalizadas en relación con las lenguas y los textos en el marco de una comunidad social e histórica.

3.1. Los modelos teóricos de la comprensión escrita

Existen diversos modelos teóricos que intentan explicar los procesos de comprensión lectora. Consecuentemente, se presentan divergencias a la hora de definir los niveles de procesamiento involucrados en la lectura y los intentos de definición de un modelo que contemple todos los aspectos involucrados en la lectura han dado lugar a propuestas elaboradas en base a pares dicotómicos. Mayor (2000) distingue los procesos seriales (modulares) de los simultáneos (interactivos) y los procesos que operan de abajo hacia arriba (*bottom-up*) de los que operan de arriba hacia abajo (*top-down*) (Mayor, 2000, p.7).

Fundamentado en las propuestas conductistas de los años 60 del siglo XX, el modelo ascendente (*bottom-up*) (Gough, 1972) entiende a la lectura como un proceso secuencial y organizado de forma jerárquica. Este modelo de decodificación se basa en un proceso lineal y unidireccional de discriminación visual que se inicia en la percepción y discriminación de los grafemas y se continúa con el reconocimiento de las sílabas, después de las palabras, los sintagmas, las oraciones y los párrafos hasta decodificar el texto completo. El texto se convierte así en una única fuente de conocimiento, en absoluto suministrador de información; en auténtico contenedor de significados, hasta tal punto que, si el lector es capaz de leer las palabras del texto, se considera que la comprensión se producirá posteriormente de forma automática (Muñoz, 2004, p.337). En este modelo, los conocimientos previos o experiencias de lectura que el lector posea no son necesarios, ya que la actividad de comprensión se basa en un proceso de decodificación entendido como la extracción automática del significado literal.

Por otro lado, el modelo descendente (*top-down*) (Smith, 1973) reconoce la existencia de procesos que operan de forma jerárquica y secuencial, solo que se dan de forma inversa: es el lector quien, a partir de sus propias experiencias y expectativas de lectura, activa ciertas estrategias interpretativas (de predicción, confirmación de hipótesis, corrección) a medida que recorre el texto. Según Muñoz (2004, p.339), en el modelo descendente el éxito en la comprensión lectora no depende de un reconocimiento mecánico de grafemas, sílabas, palabras u oraciones, sino de la capacidad del lector para actualizar los esquemas mentales más adecuados a la hora de realizar inferencias que le permitan identificar información significativa del texto y anticipar su posible contenido a medida que avanza la lectura.

Ambos modelos se destacan por los distintos niveles de procesamiento y por el grado de protagonismo que uno y otro otorgan al lector y al texto. Un tercer modelo conciliador de los modelos anteriores considera la comprensión lectora como un proceso de interacción dinámica entre texto y lector. El modelo interactivo se afirma en la década del 70 del siglo XX con los aportes de la teoría de los esquemas (Rumelhart, 1977), en tanto representaciones almacenadas en la memoria a largo plazo (y organizadas en redes) que constituyen la base cognitiva en la que se integran los nuevos conocimientos. El sistema cognitivo estaría organizado con base en esquemas y sub esquemas interconectados que surgen de las vivencias y experiencias personales. De esta forma, los esquemas intervienen en el proceso de lectura guiando la comprensión que se entiende, en estos

términos, como resultado de la combinación de la información de entrada (proceso ascendente o *bottom-top*) y la activación de los esquemas de conocimiento (proceso descendente o *top down*)

A partir de un abordaje sociointeractivo de la cognición, Marcuschi (2008) reflexiona sobre el proceso de comprensión y afirma que, así como la lengua es “*um sistema simbólico ligado a práticas sociohistóricas (...) um conjunto de atividades sociais e históricas e não um sistema apenas*” (Marcuschi, 2008, p.229), la actividad de la comprensión no puede pensarse solo como acción puramente lingüística o cognitiva, sino que depende de nuestra inserción en una comunidad sociohistórica y de la interacción con otros.

El autor rescata los aportes de Kleiman (2004), quien identifica dos etapas en los desarrollos de las investigaciones sobre los procesos de lectura desde la década de 1970 del siglo veinte. La primera, más vinculada a la Psicolingüística y a la Psicología Cognitiva, pone el foco en el sujeto y en los procesos cognitivos que activa en el proceso de lectura (realizar hipótesis, inferencias, activar conocimientos previos, etc.). También dentro de esta primera etapa, Kleiman destaca los estudios sobre la comprensión desarrollados de la mano de la Lingüística Textual a partir de la década de 1980, que se preocupan por explicar mecanismos activados en el proceso de comprensión relacionados al reconocimiento de regularidades de los textos, como (...) *à presença ou ausência de mecanismos de textualização; às tipologias de texto vigentes na época (e mais tarde aos gêneros); à intertextualidade* (Kleiman, 2004, pp.14-15). Según la autora, la década de 1990 del siglo veinte representa un verdadero quiebre al incorporarse los estudios de la Sociolingüística Crítica, el Análisis del Discurso y la Literacidad Crítica, entre otros, que destacan la centralidad del sujeto social y la importancia del contexto de interpretación para una comprensión situada. En palabras de Marcuschi: “*Trata-se de promover a leitura como uma ação solidária e coletiva no seio da sociedade*” (Marcuschi, 2008, p.232). Gana entonces relevancia la noción de literacidad, que destaca la dimensión social de los textos escritos, lo que involucra “conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes” (Cassany y Castellà, 2010, p. 354)

En los últimos años, con la incorporación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), se multiplican los estudios sobre Nuevas Literacidades y Literacidad Crítica. Mientras que los estudios de las Nuevas Literacidades exploran el impacto de las TIC en el aprendizaje de lenguas en general y de las destrezas escritas en particular (Barton y Lee, 2013; Thorne, 2008, 2013, citado en Valero, Vázquez y Cassany, 2015), la Literacidad Crítica (anclada en las Pedagogías Críticas y las teorías de Paulo Freire y del Análisis Crítico del Discurso de van Dijk) puede definirse como “un grado de comprensión lectora que supone explicitar la ideología del texto o los puntos de vista que este construye en función de las intenciones (e intereses) del autor en un contexto histórico particular” (Zavala y Ramírez, 2021, p.15). En otras palabras, este tipo de lectura destaca la dimensión crítica del lector, esto es, la habilidad de leer textos de forma activa, lo que implica identificar diferentes puntos de vista sobre la realidad y las relaciones de poder y desigualdad que subyacen.

3.2. La comprensión como decodificación y como inferencia

Vinculados con los distintos niveles de procesamiento del texto escrito, Marcuschi (2008) presenta dos paradigmas sobre los que se asientan los modelos de comprensión, el modelo de comprensión como decodificación y el modelo de comprensión como inferencia. Ambos se relacionan con dos concepciones fundamentales para entender la lectura: en términos de práctica individual o en términos de práctica social. De estos paradigmas serán derivadas diferentes formas de concebir la lengua, el texto y el propio proceso de comprensión, lo que permite identificar, en el ámbito didáctico y en el marco de la evaluación de la comprensión escrita, sobre qué constructos se establece la confección de las actividades y pruebas de lectura.

Las teorías de la comprensión como decodificación se basan en una noción de lengua en tanto código de elementos idénticos a sí mismos que forman un sistema estable previamente existente en la conciencia individual del sujeto. La lengua, por sí sola, es el instrumento o vehículo que posibilita la construcción de sentidos por parte de un sujeto aislado. Para este paradigma, el texto se entiende como continente de sentidos objetivos que vehicula significados transparentes, en tanto objeto abstracto y puramente lingüístico comprensible fuera de cualquier contexto. En consecuencia, comprender se reduce a una acción objetiva de decodificar lo que fue previamente codificado.

En contraposición, el paradigma de la comprensión como inferencia, al entender el acto de leer y comprender como un acto social, concibe la lengua en tanto actividad de construcción sentidos en la que intervienen, por lo menos, dos sujetos, (...) “*como atividade e não como instrumento; uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva*” (Marcuschi, 2008, p.238). En esta línea de pensamiento el texto es un evento comunicativo, y como tal no puede reducirse a un producto acabado, de sentidos objetivos vehiculados a través de elementos lingüísticos. En tanto evento, el texto es un proceso en el que intervienen múltiples aspectos (semióticos, lingüísticos, contextuales) y cuyo sentido se construye en la interacción de emisor, receptor(es), cultura, historia y sociedad dando lugar, así, a múltiples alternativas de comprensión. Como evento, el texto –y su(s) sentido(s)- es indisociable del contexto de su producción, lo que nos remite a una noción de texto en tanto objeto empírico, definible a través de criterios contextuales. En este paradigma, en consecuencia, la comprensión no es un acto individual de activación de procesos cognitivos, sino que depende tanto del emisor como del receptor (o el productor del texto y el lector u oyente) en una acción colaborativa de producción de sentidos situados.

Ahora bien, en el proceso de lectura son activados procesamientos vinculados tanto a la decodificación como a la inferencia. Comprender es, ante todo, un proceso cognitivo de reconocimiento de los signos de una lengua y, a su vez, el individuo pone en marcha procesos inferenciales relacionados con conocimientos previos relativos al mundo, los hechos y procesos lógicos factuales (conocimientos enciclopédicos o referenciales), a la cultura (conocimientos

socioculturales), discursivos (conocimientos relativos al género textual y su funcionamiento social) puesto que los géneros textuales determinan en gran medida la comprensión en tanto esquemas mayores que (...) “*operam como formas discursivas de enquadre poderoso para guiar o sentido*” (Marcuschi, 2008, p.229).

Ambas tendencias para abordar la destreza de comprensión (oral o escrita) revelan nociones diferenciadas. Para el paradigma de la comprensión como decodificación, al entender la lengua como sistema de representaciones y el texto en tanto continente de informaciones objetivas, comprender se limitaría, entonces, a identificar y extraer informaciones dadas objetivamente en el texto. Para el paradigma de la comprensión como inferencia, comprender resulta de una relación interactiva compleja entre el escritor, el lector, el texto y su contexto para lo cual es necesario activar estrategias que permitan aprehender el texto en su coherencia contextual, elaborando y confirmando hipótesis, y vinculando los elementos lingüísticos a elementos del orden de lo pragmático, lo cultural y lo genérico, lo que trasciende la simple operación de extracción de información objetiva.

Las operaciones inferenciales activan procesos diversos que Marcuschi (2008) define de acuerdo con una clasificación que reconoce fundamentalmente dos tipos de inferencias: de base textual y de base contextual. Dentro de las primeras propone las operaciones de naturaleza lógica, sintáctica y semántica. Estas refieren principalmente a la deducción (articulación de dos o más informaciones textuales que funcionan como premisas para llegar de forma lógica a una tercera información); la inducción (llegar a una conclusión con valor de probabilidad según el grado de verdad de varias premisas presentes en el texto); la asociación lexical o asociación de ideas, la generalización (a partir de un lexema que permite alcanzar información general) y el parafraseo (cambio lexical para dar la misma información con otras palabras). Dentro de las inferencias de base contextual encontramos las de naturaleza pragmática y cognitiva, que tienen que ver con la evaluación de la intención comunicativa del productor textual (principalmente en las interacciones cara a cara) y la activación de conocimientos esquemáticos o experienciales, así como las operaciones de analogía y reconstrucción cognitiva (Marcuschi, 2008, pp. 254-255).

3.3. Consideraciones didácticas de los paradigmas de comprensión y del uso de textos para la evaluación

En el ámbito didáctico es posible observar el recurso permanente a textos para la enseñanza y evaluación de lenguas como muestras concretas de uso de la lengua. Miranda (2015, p.301) establece una clasificación en el marco del análisis de textos utilizados con fines didácticos y establece una diferencia entre “textos simulados”, esto es, aquellos contruidos *ad hoc* con fines didácticos y “textos auténticos”, siendo que estos últimos pueden incorporarse en el material didáctico (o los exámenes) con o sin especificación de la fuente. A su vez, los textos auténticos pueden reproducirse sin ninguna adaptación o lo contrario: la adaptación de textos originales con

finés didácticos es un recurso válido por cuestiones relacionadas al grado de complejidad, extensión del texto, etc. Sin embargo, muchas veces esta adaptación acaba dificultando la identificación del contexto de producción original, el género textual y, en casos extremos, el contenido original del texto, dada la distancia entre el texto fuente y el texto adaptado (Miranda, 2015, p.301).

En el marco de la evaluación de dominio, las pruebas de comprensión lectora priorizan los ejercicios de evaluación de tipo indirecta y de corrección objetiva (selección múltiple, verdadero/falso, *cloze*) ya que, para los exámenes a gran escala, es necesario garantizar la fiabilidad del instrumento y agilizar los procesos de corrección a través de respuestas cerradas o predeterminadas. Estas tienen solo una respuesta posible que aparece en el ejercicio del examen, entre otras alternativas, de forma tal que la respuesta pueda ser calificada de forma objetiva. No se espera que el alumno responda de forma original o creativa, sino que marque, relacione o identifique una posible respuesta sobre la base de varias otras predeterminadas, llamadas distractores.

A fin de evitar afirmaciones ambiguas (dando lugar a interpretaciones variadas) que puedan comprometer la fiabilidad del instrumento, existe el riesgo de priorizar opciones más orientadas a la decodificación. Estas opciones, además, facilitan la corrección y calificación en los exámenes a gran escala (Bordón, 2006). Sin embargo, esto no supone necesariamente que la formulación de las afirmaciones propuestas para los ítems de corrección objetiva deba presentarse de forma transparente, de manera tal que el alumno solo deba activar un único proceso de reconocimiento y decodificación.

4. ANÁLISIS DE TRES TAREAS DE COMPRENSIÓN ESCRITA EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN CERTIFICATIVA DE ELE

Reproducimos a continuación tres ejemplos de pruebas de comprensión lectora retiradas de los exámenes descriptos. Estas pruebas pertenecen a los exámenes de muestra o “Modelo 0”, esto es, modelos de examen que se publican para su consulta pública en los sitios web oficiales de cada sistema de evaluación. Estos se encuentran a disposición de candidatos y profesores que deseen conocer los tipos de tareas, ejercicios, temas materializados en los textos, consignas de resolución de las actividades, etc. En ese sentido, consideramos que los textos a continuación son representativos del conjunto de pruebas analizadas y no dejan de ser los modelos seleccionados por las instituciones como los modelos ejemplares de la modalidad de evaluación. Cabe mencionar que, dado el carácter confidencial de los exámenes internacionales de dominio de la lengua, el acceso a otros modelos de examen, en general, se encuentra restringido a los evaluadores y responsables de la validación de criterio.

Los textos analizados se reproducen en su totalidad tal como aparecen en los Modelos 0. Los textos no han sido manipulados.

4.1. DELE

Presentamos un primer caso de análisis correspondiente a una tarea de la prueba de comprensión escrita del nivel A1 del examen DELE⁴.

Instrucción: Usted va a leer un correo electrónico de Inés a un amigo. A continuación, tiene que leer las preguntas y seleccionar la opción correcta (A, B, o C)

Hola, Pedro:

¿Qué tal estás? ¿Tienes muchos exámenes finales? Yo ahora estudio bastante para tener buenas notas y unas buenas vacaciones. En julio quiero trabajar porque necesito dinero para viajar en agosto. Quiero ir al norte de España con Marta. Primero, vamos a visitar San Sebastián porque tiene una playa muy bonita. Después Bilbao porque las fiestas empiezan el día 15 y queremos verlas. Luego vamos a Santander porque no la conocemos. Además, los tíos de Marta viven allí y no tenemos que ir a un hotel, podemos dormir en su casa. De Madrid a San Sebastián vamos en tren, de allí a Bilbao y a Santander en autobús. En Santander queremos alquilar una moto para visitar los pueblos en el camino de vuelta a Madrid. Es divertido, ¿verdad? Otra cosa, el viernes es mi cumpleaños, pero voy a hacer la fiesta el sábado, ¿quieres venir? Necesito saberlo antes del jueves para llamar al restaurante. Ahora me voy, porque hoy ceno en casa de Marta y antes quiero comprar unas flores. Esta noche queremos ir a la discoteca.

Un beso, Inés.

- 1). En este correo Ángela le cuenta a Pedro sobre...
 - a. cuándo termina los exámenes
 - b. por qué quiere viajar en verano
 - c. dónde va a ir de vacaciones en julio

Para ello, se recurre a afirmaciones que activan conocimientos manifestados explícitamente, aunque es necesario establecer una serie de asociaciones e inferencias para llegar a la afirmación que resume el propósito global por el cual escribe Ángela (opción c, dónde va a ir de vacaciones en agosto), puesto que cada afirmación expresa información presente en el texto, aunque no todas correspondan al propósito final. Sin embargo, al analizar las preguntas 2 y 3, es posible llegar a la

⁴ Disponible en: [DELE](#)

respuesta correcta a través de un proceso que tiende a la decodificación de información objetiva, en la medida en que las opciones se presentan de forma transparente con respecto a la información contenida en el texto.

2). Inés y Marta van a ir de Santander a Madrid...

- a. en coche
- b. en moto
- c. en autobús

3). La fiesta de cumpleaños de Inés es...

- a. el jueves
- b. el viernes
- c. el sábado

Para llegar a las respuestas 2.b, y 3.b, basta con seguir la secuencia de lectura correcta con atención. Si bien las informaciones que se utilizan como distractores (el tren y el autobús para 2, el sábado y el jueves para 3) aparecen en el contenido informacional del texto, responden a tramos diferentes. Para obtener la información que permite escoger la afirmación correcta basta identificar los tramos: “en Santander queremos alquilar una moto para visitar los pueblos camino a Madrid”, “el viernes es mi cumpleaños”.

El análisis de esta tarea revela que la noción de texto que subyace responde más a la de unidad lingüística comprensible más allá de las circunstancias que dan lugar a su producción o circulación y no al texto como unidad de la comunicación verbal que se inserta en una situación específica cuyas características determinan su sentido contextual. En tanto unidad lingüística comprensible fuera de cualquier contexto, su significación puede verificarse a través ejercicios que proporcionan una única respuesta correcta, lo cual conlleva una noción de interpretación es unidireccional que no admite interpretaciones subjetivas, hecho que se afirma por la opción metodológica de ejercicios de respuesta cerrada y predeterminada. La comprensión es entendida como una actividad pasiva que realiza un sujeto de forma aislada. Sin embargo, algunos de los ejercicios propuestos requieren del candidato la activación de estrategias y procesos que trascienden la simple decodificación o reconocimiento. La comprensión se identifica con procesos de reconocimiento y procesos inferenciales de base textual en los que la sinonimia, la generalización o la paráfrasis permiten establecer las relaciones necesarias para la resolución satisfactoria del ejercicio.

Es necesario destacar que una observación detallada de las pruebas propuestas en los exámenes para los niveles A2, B1, B2, C1 y C2 del DELE, muestra que las operaciones de comprensión se alternan entre aquellas que se vinculan al reconocimiento y a las que activan inferencias de base textual semántica (asociaciones semánticas, sinonimia, generalizaciones). Existe una tendencia, sin embargo, a priorizar las opciones orientadas a la decodificación en las tareas de

los niveles inferiores. Puede pensarse que se asume que, a menor grado de proficiencia en la lengua, las operaciones de reconocimiento o decodificación son más adecuadas.

4.2. CELU

Una de las características que diferencian las pruebas de comprensión lectora del CELU es el carácter integrador de estas tareas. Si bien en los tres sistemas de evaluación analizados se recurre a las opciones de pruebas integradoras (en el DELE y en el SIELE la evaluación de la expresión e interacción escrita se propone a partir de textos para escucha o lectura), la comprensión lectora es evaluada en el SIELE y DELE a través de pruebas de lectura confeccionados a base de ítems de corrección objetiva y respuesta predeterminada. La comprensión lectora en el CELU es evaluada a partir de tareas que integran la comprensión (oral o escrita) y la expresión escrita a través de pruebas de corrección subjetiva, esto es, aquellas en las que la respuesta esperada no se limita a una única opción correcta. Para la corrección de estas tareas de respuesta abierta y no predeterminada, son aplicadas escalas analíticas que contienen varios criterios (ortografía, uso del vocabulario, cohesión y coherencia, características del género textual, por ejemplo), con lo cual la necesidad de fijar criterios claros de corrección para todos los evaluadores es mayor. Este tipo de escalas son también aplicadas en los otros dos sistemas de evaluación para la corrección de la expresión e interacción escrita y oral.

Analicemos el ejemplo presentado en uno de los cuadernillos de muestra proporcionados en el sitio web oficial del examen⁵:

Usted es el/la representante de la Asociación de Vecinos de un pueblo en riesgo de desaparición. Escríbale una carta a Mercedes Benítez solicitándole ayuda para cambiar la situación actual de su pueblo. Justifique su pedido utilizando información del texto siguiente:

Página 16/Sección 4/LA NACION

A boca de jarro
Mercedes Benítez

“Es mejor inversión ayudar a un pueblo a renacer”



"Estaba sentada en la puerta de la casa de uno de los habitantes más viejos de un pueblo al sur de Córdoba. El hombre me iba señalando: *Ahí estaba el cine. Al lado, el gran hotel, con un salón inmenso, donde se hacían fabulosos bailes, tan famosos que la gente venía de lejos. Lo curioso era que todo lo que había frente a*

y desaparece de proyectos de desarrollo, como la creación de escuelas, hospitales, nuevos caminos, etcétera.

Además, el deterioro afecta también otras instalaciones, por ejemplo las rutas que suelen correr paralelas a las vías. Porque una carretera necesita mantenimiento, de lo contrario termina por hacerse intransitable. Por último, el pueblo deja de interesar políticamente, porque con los éxodos disminuye el número de votos.

- ¿Cómo nació Responde?

- Cuando comencé a trabajar como investigadora en el Conicet había 400 pueblos en peligro de desaparición, ahora hay 816. Durante mi gestión alcancé a recorrer un centenar. Primero trataba de conseguir mucha información y, después, me reunía con los pobladores más viejos para saber de primera mano cómo habían sido las cosas. Luego hacía informes muy detallados y los presentaba en el instituto. Al principio todos miraban con asombro y preocupación lo que les mostraba, pero después se dejaba de hablar del tema y no ocurría nada. Así durante años, hasta que un día me di cuenta de que debía plantear las cosas de otra manera, y así nació Responde.

- ¿Cómo trabaja Responde?

- Como siempre, el primer paso es conseguir muy buena información para conocer el problema y así proponer respuestas posibles. Luego les hacemos un lavado de cerebro a los pobladores para que dejen de esperar que alguien les solucione los problemas. La base es educar, capacitar a la gente para que sea autónoma, pueda valerse por sí misma y deje de esperar milagros. Que pueda enfrentar sus problemas con realismo y crear respuestas posibles y prácticas. Que pueda asociarse y ver un mismo conflicto desde distintos puntos de vista. Que deje de apelar al temido pensamiento mágico.

En estos años hemos desarrollado mucho el tema del turismo como proyecto. Se trata de buscar y presentar de manera atractiva todo lo bueno que puede ofrecer el pueblo. ¡Hay tantas cosas además de paisajes, comidas caseras e historias! Hay reductos únicos, como viejas pulperías que debidamente restaurados pueden convocar a los amantes de las experiencias únicas. También está la posibilidad de ofrecer alojamiento en casonas centenarias rodeadas de aromas y murmullos secretos. Pero hay algo que siempre tratamos de que entiendan las autoridades nacionales y provinciales...

- ¿Qué?

- Que hay 602 pueblos de menos de 2000 habitantes en riesgo de desaparición. Hay otros 124 que no han crecido nada en los últimos diez años, y otros 90 que ya no figuraban en los censos de 2001. Estos pueblos reúnen un total de 268.920 habitantes, lo que constituye el 40 por ciento del total de la población rural del país. Que, desde todo punto de vista, es mejor inversión ayudar a un pueblo a renacer que gastar enormes sumas en subsidiar a los desplazados que se refugian en los cordones de las grandes ciudades, donde todo lo que encuentran es pobreza y desarraigo.

Luis Aubele

Entrevista publicada en La Nación, 18-2-07

La tarea proporciona un texto auténtico que ha sido reproducido en el examen respetando su formato original y presenta los datos completos del contexto de circulación inicial (autor, fecha y medio de publicación). También, permite activar representaciones de un lugar de producción (“un pueblo al sur de Córdoba”). El género textual es mencionado en la referencia a través un marcador explícito (“entrevista publicada en La Nación 18-02-2007”). Al tratarse de un texto auténtico reproducido en su formato original con especificación de la fuente, subyace una noción de texto situado o unidad de comunicación. Las estrategias de comprensión son evaluadas en el CELU a partir de la producción textual, técnica que, como mencionamos, se distancia de las opciones de evaluación de la comprensión de textos escritos del examen DELE (respuestas predeterminadas en opciones de selección múltiple). Al proponerse la evaluación de la comprensión a través de la producción textual, se abre una serie de interpretaciones posibles ante la propuesta de retextualizar la información proporcionada en el texto de entrada y asignarle nuevos sentidos en función de un formato diferente y de otra situación de comunicación distinta de la que enmarca el texto de entrada. Esto no significa que el candidato no opte, en parte, por transcribir la información que considere relevante del texto de entrada al nuevo formato. Puede hacerlo como también puede parafrasear significados. Pero debe también recrearlos, puesto que deben ser funcionales a una nueva situación y, por lo tanto, a otros destinatarios, otras finalidades comunicativas y otro contexto de circulación.

4.3. SIELE

El examen SIELE evalúa la comprensión lectora a través de cinco tareas que se presentan en grado de dificultad creciente. Todas las tareas consisten en uno o más textos cuya comprensión es evaluada a través de ejercicios de respuesta predeterminada y corrección objetiva. Reproducimos a continuación el texto⁶ de la tarea 2 y algunos de los ítems de selección múltiple propuestos para verificar la comprensión:

Usted va a leer un correo que Isabel ha escrito a su amiga Sara. Elija la opción correcta para cada una de las preguntas

Hola, Sara. ¿Qué tal todo?

Perdona, ayer no te llamé para comer juntas porque me dolía mucho la cabeza. Pero por la tarde ya me sentí mejor y fui a dar un paseo por el centro. Por cierto, ¿sabes con quien me encontré? Con Eugenia, que salía del cine. Llevaba el vestido que le compramos para su cumpleaños y estaba guapísima. Me preguntó por ti, y me dijo que estaba muy contenta porque ha empezado a trabajar en una tienda de decoración. En el centro siempre me encuentro con gente conocida: hace dos días vi a tu hermano en una exposición. Me contó que lo pasó muy bien en el concierto de Maná, pero después leí en el periódico que empezó treinta minutos tarde. Decían que los músicos llegaron tarde y que la gente estaba bastante enfadada. Tienes que decirme qué pasó. Ya sabes que me encanta Maná y estuve triste por no poder ir.

Estaba muy ocupada con los exámenes. Sin embargo, la próxima semana, quiero descansar, por eso voy a reservar una habitación en un hotel en la montaña. Está muy cerca de donde pasaba los veranos con mis abuelos. ¿Te apetece venir? He visto que va a hacer buen tiempo, podemos pasear y montar en bici.

Si quieres, podemos vernos mañana y lo hablamos. Por la tarde tengo que ir a la biblioteca de la universidad que está cerca de tu oficina. Puedo verte en la cafetería que está en frente de la biblioteca, esa donde ponen un café tan rico. Dime algo.

Un beso y hasta pronto,

Isabel

⁶ Disponible en: [SIELE](#)

El ejercicio propuesto para comprensión consiste en cinco ítems de selección múltiple con tres opciones de respuesta. Los ítems correctos pueden seleccionarse apelando a operaciones mixtas de decodificación e inferencias de base textual lógica y semántica y de base contextual pragmática. Ilustramos los mecanismos de comprensión a través de los ejemplos 1, 2 y 3:

- 1) Isabel escribe el correo a Sara para
 - a) comer con ella
 - b) invitarla a un viaje
 - c) hablarle de su nuevo trabajo

- 2) La próxima semana Isabel...
 - a) quiere ir a un hotel
 - b) tiene que hacer exámenes
 - c) va de vacaciones con sus abuelos

- 3) Isabel va a ver a Sara en...
 - a) su oficina
 - b) la biblioteca
 - c) una cafetería

Para llegar a la respuesta correcta 1) – a) es necesario activar un mecanismo de síntesis que permite identificar el objetivo comunicativo del texto, “Isabel escribe para invitar a Sara a un viaje”, mientras que, para resolver el ítem 2), el reconocimiento del lexema “hotel” para decidir el vínculo entre “La próxima semana Isabel quiere ir a un hotel” y “la próxima semana quiero descansar, por eso voy a reservar una habitación en un hotel en la montaña” facilitan la resolución, así como la decodificación que permite desechar las opciones b) y c). A su vez, también mecanismos esencialmente de decodificación permiten desechar las opciones a) y b) del ítem 3 y seleccionar la opción correcta, c) a partir del reconocimiento del mismo ítem lexical.

El texto propuesto para comprensión, construido *ad hoc* para el examen, posee un formato que puede relacionarse con un género epistolar, así como un plan textual que se corresponde con el género (encabezamiento, cuerpo, despedida, firma) y una serie de mecanismos que garantizan la

coherencia interna y la progresión temática, presentándose como una unidad lingüística de significación completa. De esta forma, la comprensión del contenido del texto puede activarse sin necesidad de acceder a mayores datos contextuales, respondiendo a una noción de texto sin un contexto que determine un sentido situado. En otras palabras, estamos ante un objeto abstracto de carácter estrictamente lingüístico que respeta las normas morfosintácticas y presenta mecanismos que garantizan la cohesión interna necesaria para su comprensión más allá de las circunstancias. Esta noción de texto se afirma en los ejercicios proporcionados para evaluar la comprensión escrita, con ítems de selección múltiple de una única opción de respuesta correcta a la que se llega activando mecanismos de reconocimiento y decodificación.

5. CONCLUSIONES

En este artículo hemos proporcionado algunas líneas de análisis para identificar tendencias en los constructos sobre los que se establece la confección de las actividades y pruebas de lectura en los exámenes internacionales que evalúan la proficiencia en español. De acuerdo con Bordón (2000), el principal objetivo de un procedimiento ideal para la medición de la lectura en exámenes de certificación de dominio será informar cómo los lectores interactúan con el texto, a la vez que se proporcionen datos cuantificables para establecer mediciones, comparaciones y contrastes a gran escala. En ese sentido, entendemos que tanto las pruebas directas (examen CELU) como las indirectas (exámenes DELE y SIELE) representan instrumentos de evaluación de la comprensión fiables a pesar de que opten por diferentes paradigmas para evaluar la comprensión. Estas opciones revelan, a su vez, tendencias para entender al texto y el propio proceso de comprensión, de acuerdo con los paradigmas de la decodificación y la inferencia.

El modelo de decodificación implica una lectura en términos de práctica individual llevada adelante por un sujeto a través de la activación de operaciones cognitivas de reconocimiento de elementos lingüísticos. La lengua es entendida como el vehículo que posibilita la identificación de significados transparentes y el texto se constituye en tanto unidad lingüística, continente de sentidos objetivos. De esta forma, su sentido no depende del contexto o situación comunicativa. Por su parte, el modelo de inferencia concibe a la lectura en términos de práctica social y actividad colectiva de construcción de sentidos situados. El texto, en consonancia, es un objeto empírico, producto de factores lingüísticos, sociales y culturales. La comprensión es una actividad interactiva resultante de la activación de conocimientos compartidos por emisor y receptor e inferidos en el marco de una situación de comunicación, lo que hace que el sentido sea siempre situado.

Existe una visión conciliadora no antagónica de lectura en la que se asume que en la actividad de comprensión intervienen ambos procesamientos, la decodificación y la inferencia, o que, en términos de Mayor (2000), la comprensión lectora es un proceso de interacción dinámica entre texto y lector en que se combinan la información de entrada (proceso ascendente o *bottom-*

top) y la activación de esquemas mentales y procesos inferenciales (proceso descendente o *top down*).

El análisis de tres tareas de lectura de los exámenes DELE, CELU y SIELE nos permitió identificar, por un lado, el recurso a diferentes estrategias para verificar la comprensión. Mientras que los exámenes DELE y SIELE optan por ejercicios de selección múltiple con respuestas predeterminadas, el examen CELU verifica la comprensión a través de la información retextualizada en la producción escrita. A su vez, las opciones de selección múltiple de las pruebas de comprensión lectora del DELE y el SIELE alternan entre operaciones orientadas al reconocimiento o decodificación y operaciones inferenciales de base semántica. Al ser ejercicios de respuesta predeterminada, la comprensión se entiende como actividad individual y unidireccional, puesto que no admite interpretaciones subjetivas. El texto, de esta forma, es definible por su dimensión lingüística, en tanto continente de significados comprensibles fuera de un contexto. Por otro lado, el examen CELU, propone la evaluación de la comprensión escrita a través de la escritura en pruebas directas e integradas, lo que supone la lectura en tanto actividad socio interactiva que requiere no solo la activación de una serie de operaciones que garanticen la decodificación de sentidos objetivos, sino también de inferencias que le permitan determinar la función social de esos sentidos para otorgarles uno nuevo en virtud de los objetivos comunicativos pautados en la instrucción de la tarea. Al definirse en función de la interacción posible entre los datos de entrada y la producción resultante, la comprensión se explica en su dimensión social de construcción interactiva de sentidos a partir de la activación de conocimientos previos compartidos por emisor y receptor. A su vez, el texto se define tanto en su dimensión lingüística como contextual, objeto empírico de la comunicación verbal, y la lengua en tanto actividad sociocognitiva.

Si bien puede discutirse que las pruebas de respuesta predeterminada y corrección objetiva (selección múltiple) ganan en fiabilidad (dado que se prevé una única respuesta correcta) pero pierden autenticidad y, en consecuencia, validez en exámenes basados en el constructo teórico de competencia comunicativa, es posible argumentar a favor de este tipo de pruebas con diferentes razones. Por un lado, las pruebas del tipo de selección múltiple tienen una amplia aceptabilidad entre los candidatos, dado que diferentes áreas del conocimiento, no solo las lenguas, se valen de este tipo de pruebas, inclusive en los sistemas educativos medio y superior. Por otro lado, es común que situaciones de la vida cotidiana se valgan de este tipo de pruebas, como los test de conocimiento de las normas de tránsito en los exámenes para obtener la licencia de conducir.

Ambos enfoques para la evaluación son válidos y fiables siempre que exista un marco teórico que sustente las decisiones metodológicas adoptadas y siempre que se garantice que la evaluación del candidato se afirmará en criterios de corrección coherentes con ese enfoque teórico, requisito fundamental para asegurar la validez y fiabilidad del examen. Recordemos que los exámenes de certificación de dominio, dado el carácter prescriptivo de las instituciones que lo aplican y el prestigio que estas revisten, representan importantes instrumentos reguladores del uso de la lengua y determinan, en muchos casos, el ingreso a espacios simbólicos de poder como

instituciones educativas o ciudadanías, provocando un impacto social en sistemas educativos, políticas lingüísticas y en la vida de los candidatos.

6. REFERENCIAS

- Alderson, J. C., Clapham, C., Wall, D., y Figueras, N. (1998). *Exámenes de idiomas: Elaboración y evaluación*. Cambridge University Press.
- ALTE (1999). *Multilingual Glossary of Language Testing Terms: Studies in Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Bordón, T. (2000). La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE. *Carabela: La comprensión lectora en el aula de E/LE*, 48, 111-136.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el Marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Arco Libros.
- Brito, M. D. R. C. (2020). La evaluación del español: entre la academia y el mercado comercial. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 6, 68-81.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Fund. Infancia y Aprendizaje.
- Cassany, D., y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- González, A. M. (2017). México y España: la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Cervantes. Un compromiso institucional para difundir el español a nivel global. En: *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes*, 141-148.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*. Mit Press.

- Kleiman, A. (2004). Abordagens da Leitura. *SCRIPTA*, vol. 7, n. 14, 13-22.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Ed.
- Mayor, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora. En: Lobato, JS et al. *La comprensión lectora en el aula de E/LE*. Madrid: SGEL.
- Miranda, Florencia. (2015). Os textos no ensino de português língua estrangeira: teorias e práticas. *Revista EntreLínguas*, 1(2), 291-310.
- Muñoz, R. A. (2004). La comprensión lectora. En: Sánchez Lobato, J., Santos, G., Isabel, L. M., Humberto, R., y Guillermo, L. C. (ed). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 943-960.
- Parrondo, J. R. (2004). Aspectos éticos de la evaluación: impacto de la actividad evaluadora y códigos deontológicos de los examinadores. *Carabela*, 55, 31-43.
- Prati, S. (2008). *La evaluación en español lengua extranjera*. Ediciones de la Araucaria
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance IV* , 573-603. New York: Academic Press.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and reading*. Holt, Rinehart & Winston.
- Valero, M. J., Vázquez, B., y Cassany, D. (2015). Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (13), 07-23.
- Zavala, V., & Ramírez, J. (2021). Ideologías del lenguaje y lectura crítica. *Revista Textos. Didáctica De La Lengua y De La Literatura*, 91, 14-20.