"¿DE QUÉ COLOR ERA EL CABALLO BLANCO DE BOLÍVAR?" LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LITERAL DE TEXTOS EN LAS PRUEBAS *DELE INICIAL*.

MARÍA CECILIA AINCIBURU
Università degli Studi di Siena

"¿De qué color es el caballo blanco…?" era la pregunta que nos hacían cuando éramos chicos. Según el lugar donde hayamos nacido el caballo era de Napoleón, de Washington, de Enrique VIII, de Santiago, del Cid, de Bolívar, de San Martín… en algún momento la sociolingüística nos explicará en qué lengua o dialecto se creo la frase y, finalmente, de quien era el caballo. Lo importante aquí es recordar que es casi inevitable que esa primera vez hayamos caído en la trampa y nuestro objetivo es saber por qué.

Como lingüistas diríamos que es porque la pregunta está violando una de las máximas de Grice (1975), la de cantidad, o más exactamente, la sub-máxima que dice "no haga que su contribución sea más informativa de lo que el intercambio requiera" (1975: 44). También se rompe el principio de cooperación porque no se espera (salvo contextos familiares y lingüísticamente patológicos) que alguien pregunte algo que ya sabe y, más grave aún, no se concibe que la respuesta esté incluida en la pregunta. Con los años y las generaciones, esta pregunta se ha convertido en el emblema de la pregunta para zopencos.

En filosofía, en cambio, que es la disciplina en donde se descubre que todas las preguntas que consideramos tontas, en realidad, son muy sesudas y difíciles de responder, existe la paradoja del "caballo blanco" de Gongsun Longzi (China, III siglo d.C; texto completo en Gram., 1990). El Maestro, que aborrecía la confusión que generaba la multiplicidad de nombres en el Imperio, usó su ingenio para crear un sistema lingüístico en el que se separaba el color de la forma y las consideraba como dos propiedades equivalentes y opuestas. La idea-fuerza de su razonamiento era que "un caballo blanco no es un caballo" o que no puede serlo, porque no es justo que la frase contenga dos determinantes que se oponen entre sí.

> En "caballo blanco", blanco determina lo que es blanco; pero lo que queda determinado por "blanco" no es el blanco, porque un caballo no se elige por el color. Un caballo negro o pardo puede responder a esta denominación, pero uno blanco se elegirá sólo si responde a ese color y todos los bayos y negros serán descartados. Es obvio que no se puede asimilar un criterio a algo que no lo es y es por eso que me siento con derecho a decir que "un caballo blanco no es un caballo" . (Graham, 1990: 189)

A través de esta paradoja se explicitan los problemas que caracterizarán lo que la filosofía china llama "la crisis del lenguaje"; o sea, la posibilidad de que el lenguaje que utilizamos no sea adecuado para describir la realidad.

Partimos de la pregunta "¿De qué color era el caballo blanco de Bolívar?", diciendo que la sociolingüística debería explicarnos dónde nació ese modo de decir y por qué los hablantes de otros países sintieron la necesidad de adaptar la pregunta. Pasamos luego a la filosofía que nos dice que nuestro "caballo blanco no es un caballo". Cierto, no vamos por el camino de aclarar las cosas.

Estas consideraciones nos llevan, sin embargo, al terreno de la semántica que es el que nos interesa afrontar en esta oportunidad. Nuestro objetivo en esta introducción es intentar entender qué es el significado literal, cómo se opone a otros sentidos que el texto tiene y qué es lo que evaluamos cuando decimos que una actividad requiere la lectura literal de un texto.

La definición que el *Diccionario de la Real Academia* da de "literal" es "fiel a las palabras de un texto o al sentido exacto y propio: cita literal" (*DRAE*, 2001); lo mismo que con una metáfora solemos decir "al pié de la letra".

Según las taxonomías más utilizadas (Van Dijk, 1985; Cassany, Luna y Sanz, 2000), el nivel de comprensión literal de un texto es básico para realizar las operaciones de nivel más alto que implican tanto la lectura inferencial, como la interpretativa o crítica. Los términos utilizados para definir estos tres niveles de lectura pueden inducir a error porque las palabras "inferencia" e "interpretación" pueden

Centro Virtual Cervantes

aplicarse a la descripción de las operaciones que sustentan la *decodificación* de un texto, o sea lo que con total acuerdo incluimos en la lectura literal.

No es nuestro objetivo proponer una taxonomía de los niveles de lectura, pero parece evidente que es difícil separar el nivel "literal" del "inferencial" sin reducir el primero a la decodificación. En algunas ocasiones, por ejemplo, cuando un alumno no sabe el significado de una palabra puede suponerlo a través de las demás informaciones contextuales. Si bien realiza una inferencia, parece obvio que no es el desconocimiento léxico de un alumno lo que convierte la comprensión de ese texto en una lectura inferencial, porque la palabra ya estaba explícita en el texto. Pensamos que los niveles deben definirse de acuerdo a criterios más objetivos y, sin embargo, mientras algunos autores sí consideran el conocimiento del significado de las palabras como parte del nivel de lectura literal (Cassany, Luna y Sanz, 2000), otros crean un renglón especial llamado "inferencia léxica" dentro de las formas de lectura no literales (Viramonte, 2000: 85).

Otras clasificaciones de tipos de lectura, como la distinción entre "lectura global" y "lectura atenta" tampoco resuelven el problema. La lectura global, o sea la capacidad para extraer información básica a partir del contexto es una forma de lectura literal. Pero por el contrario, la lectura atenta, el "entender con más detalle", puede implicar "conocimientos generales sobre la realidad sociocultural" (Acquaroni 2005) que, por cuanto sean generales, necesitarán ser evaluados individualmente para comprender si corresponden a una lectura literal o no.

Los objetivos de comprensión lectora de la *Guía para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E)*, reeditada este año (en adelante, *Guía* 2007), tienen como modelo la distinción entre lectura global y atenta, por esta razón uno de las metas solicitadas en la interpretación de textos escritos es que el alumno sea capaz de:

> interpretar tanto el sentido global de los textos como sus aspectos constitutivos esenciales; cuando desconozca algún elemento léxico o gramatical, podrá deducir parcial o totalmente su significado de otros elementos del contexto. (*Guía* 2007:19)

Queda claro en la redacción del descriptor que se busca que el alumno realice una lectura literal de los textos. En la descripción de los textos que se utilizarán se hace explícito que, al menos un 10% del léxico contenido será desconocido o, en el caso específico, "no incluidas en las listas de léxico nuclear o complementario" (*Guía* 2007:20). Se dice claramente que esas palabras deberán estar "contextualizadas de forma que su desconocimiento no afecte a la comprensión del texto o a la posibilidad de realizar las actividades propias de las pruebas"(*Guía* 2007:20).

En vez de intentar reformular los niveles de lectura propuestos por las clasificaciones ya indicadas, intentaremos hacer un elenco de las actividades del alumno que requieren una lectura literal y conocimientos propios del sistema lingüístico de la L2. Las dividimos en dos categorías centrales: la transcripción y la paráfrasis.

transcripción	El alumno localiza en el texto una información que se le requiere. Generalmente datos, fechas, nombres.	
paráfrasis	plano léxico	▪ Se realizan actividades de sustitución sinonímica, ya sea directa (término por término), de definición (término por proposición) o de aposición.
	plano sintáctico	▪ Se reordena o cambia la secuencia de palabras que constituyen una oración. ▪ Se cambia total o parcialmente una oración por otra de igual significado.
	plano textual	▪ Se reconocen las ideas principales y secundarias. ▪ Se cambia la perspectiva del texto (por ej., de registro formal a informal, de primera a segunda persona). ▪ Se amplia o reduce el texto sin agregar información. ▪ Se cambia el género textual (de poesía a prosa; de narración a diálogo, etc.)

Estas actividades productivas que el alumno puede desarrollar a partir de la lectura literal del texto y utilizando los conocimientos lingüísticos de la L2 son la base de partida de las actividades de comprensión que encontramos en todos los manuales de ELE. Por otra parte, la secuencia de actividades del cuadro, pueden considerarse como una propuesta de progresiva dificultad, desde el manejo de estructuras más simples que no requieren la comprensión global del texto, a actividades que requieren que se infieran las relaciones semánticas entre las diferentes estructuras y la síntesis en un todo coherente.

Centro Virtual Cervantes

Mientras que en la didáctica es posible utilizar las actividades de transcripción y paráfrasis para "ingresar" en la comprensión de un texto, su utilización en la evaluación no es simple. En parte, porque éstas cambian drásticamente su formato cuando el modo de evaluación elegido es el de la opción múltiple, como sucede en el caso del *Diploma de Español* (en adelante, *DELE*) que vamos a analizar. Además, por un problema de extensión, las actividades literales más complejas, que en el cuadro afectan el plano textual (como el cambio de género, por ejemplo), son muy difíciles de incluir en las pruebas objetivas. Las necesidades de respetar un formato suele reducir la evaluación de las estrategias de paráfrasis a los niveles léxico y sintáctico.

En la evaluación por opciones múltiples, no pedimos al alumno que escriba algo, sino que reconozca la corrección de frases que se le dan ya redactadas. Evaluamos la comprensión lectora a través de la comprensión lectora. Aunque lo que se presenta a los ojos de los alumnos es siempre un formato idéntico, quien evalúa sabe que para responder es necesario poner en juego una serie de estrategias. En el caso de la comprensión literal, es posible reconocer los mecanismos de transcripción y de paráfrasis que las opciones requieren.

El orden de dificultad de la comprensión literal debiera depender sólo de la dificultad propia del texto en análisis y de la operación cognitiva requerida, no del modo de evaluarla. El objetivo de este trabajo es estudiar un conjunto de pruebas de opción múltiple utilizada para ver si la elección del formato es suficientemente neutra respecto a los resultados que se obtienen.

Por razones de espacio no nos detendremos aquí en la consideración de dos factores vitales en la construcción de las pruebas de evaluación: la elaboración de los objetivos preceptivos (que en nuestro caso están fijados por la entidad certificadora) y la construcción de una serie de criterios sobre los cuales sea posible basar la elección del texto sobre el cual realizar el ejercicio de comprensión lectora. Estos dos factores atañen al nivel de competencia, mientras en este caso, buscamos centrarnos en los ítems que deben evaluar la lectura literal.

El modelo DELE trabaja sobre ítems de tres opciones, una correcta y dos distractores. A continuación señalamos una serie de principios que deberían tenerse en cuenta para la redacción de las opciones múltiples. Estos principios se basan en los estudios de Haladyna, Downing y Rodríguez (2002) y de Moreno, Martínez y Muñiz (2004). Las directrices para la construcción de los ítems han sido adaptadas para el uso de evaluación de la competencia lectora en ELE, por lo que nuestro cuadro no coincide completamente con las taxonomías utilizadas. Para facilitar la lectura, enumeramos las características exigibles a los ítems en forma de cuadro.

	Principios
forma del encabezado y de las opciones	1. Preferir la forma que minimiza el tiempo de lectura (encabezado y opciones en vertical, orden secuencial de números, incluso si las respuestas implican opciones numéricas). 2. Asegurarse que el encabezado sirve correctamente todas las opciones. 3. Redactar el enunciado en forma positiva. 4. Alternar la posición de las respuestas correctas.
contenido de las opciones	5. Cada ítem debería reflejar un contenido específico y una estrategia de comprensión específica. 6. Evitar el ítem con contenido irrelevante. 7. No ofrecer exceso de información (otra información que no se encuentra en el texto). 8. Asegurarse de que existe una sola opción correcta. 9. Evitar los ítems concatenados o solapados. 10. No utilizar contenidos susceptibles de opinión. 11. Evitar ofrecer pistas que permitan aceptar sin saber la opción correcta. 12. Intentar redactar los distractores con contenidos verdaderos pero que no respondan a lo que se pide.
forma de redacción de las opciones	13. Intentar que la redacción de la respuesta correcta y los distractores sea similar en longitud y complejidad. Revisar la ortografía. 14. No utilizar formas sintácticas o expresiones léxicas que excedan el nivel de competencia del alumno; mejor que la redacción de las preguntas sea más simple que la del texto. 15. No copiar literalmente frases o partes de frases del texto. 16. No colocar dos ítems con redacción similar y mucho menos con una opción negada. Si es posible evitar las palabras "no" y "excepto". 17. Evitar los términos ambiguos o inclusivos (siempre, nunca, totalmente, absolutamente y completamente).

Centro Virtual Cervantes

El cuadro que hemos presentado, aún cuando las directrices han sido simplificadas respecto a las 31 de Haladyna, Downing y Rodríguez (2002), muestra que elaborar las opciones múltiples de un *test* es una tarea difícil y que requiere gran atención. En nuestro caso, si bien no dejaremos de lado las notas que hacen a la expresión del contenido, nuestro objetivo es saber si la prueba de comprensión "evalúa lo que quiere evaluar", o sea, la correcta utilización de estrategias de comprensión literal del texto (Eguiluz y Eguiluz, 2005).

En la construcción de una plantilla ideal, el docente (y con más razón el certificador) debería saber qué estrategias implican la comprensión literal y qué nivel de dificultad conlleva su aplicación. Suponemos, a nivel teórico, que un ejercicio con tres opciones que van a puntuarse en forma similar, deberían tener un nivel de dificultad equivalente.

En el caso concreto de la evaluación de la comprensión lectora requerida por el *DELE*, nos formulamos dos preguntas de investigación:

- ¿Cuando se requiere una respuesta en una opción múltiple que requiere una lectura literal se activan estrategias diferentes (de transcripción, de paráfrasis léxica, sintáctica o textual)?
- Y además, ¿Las actividades que presuponen la lectura literal de un texto conllevan un nivel de dificultad equiparable? O dicho de otro modo, ¿los estudiantes cometen un número igual de errores sea cual fuere la operación cognitiva solicitada en la lectura literal de un texto?

1. Método

En el experimento, un grupo de 100 alumnos universitarios de *ELE* de nivel B1 realizaron una selección de pruebas de comprensión de texto del *DELE* de los años anteriores como preparación a la certificación a la que aspiraban. Tales alumnos habían realizado el examen de la materia *Lingua Spagnola* de la Facultad de Economía de la Universidad de Siena (nivel A2 del *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas*, en adelante *Marco*, 2000). La intervención al experimento fue voluntaria y se incentivó calificándolo como parte integrante del test de admisión al módulo siguiente (B1 del *Marco* 2000), que forma parte de la titulación de segundo nivel (*laurea specialistica*). Todos los alumnos tenían entre 20 y 23 años, 56 eran mujeres y los 44 restantes varones.

Para obtener una muestra aleatoria de los ejercicios de comprensión lectora, se realizó un corpus con los textos y las preguntas de esa sección del DELE inicial efectuados entre mayo del 2002 y mayo del 2007 que suponían una respuesta múltiple[1]. Se descartaron los ejercicios que requerían una respuesta de verdadero y falso para facilitar la comparación de las respuestas de los alumnos y se seleccionaron tres textos mediante extracción casual, numerando los textos y extrayendo de un bolillero tres cifras.

Se elaboró un protocolo que contenía los tres textos seleccionados y sus respectivas preguntas de comprensión lectora. Los tres textos seleccionados fueron:

texto 1	14 de noviembre 2003	"Un millón de visitantes en el Museo de la Casa de Cervantes de Valladolid"
texto 2	18 de noviembre 2005	"*El Quijote*, traducido al lenguaje de los sordos"
texto 3	12 de mayo 2007	"Música para encantar el mundo"

Los alumnos resolvieron los tres ejercicios de comprensión en los 40 minutos fijados (duración similar a la programada para los tres ejercicios en el DELE inicial). Se consideró un punto por cada respuesta correcta, lo que hace un puntuación máxima total de nueve puntos en los tres textos.

La corrección de estas pruebas de puntuación objetiva se basó en las claves proporcionadas por el Instituto Cervantes. La corrección fue automática dado que el protocolo se insertó en un programa *Hot Potatoes 6*.

Después de realizar el test, los informantes respondieron a dos preguntas: 1. ¿Cuál era el texto más fácil y el más difícil y por qué? y 2. ¿Cuál era la opción más fácil y la más difícil y por qué?

2. Resultados

El porcentaje de respuestas correctas en cada una de las opciones múltiples se presenta a través del cuadro siguiente. La opción correcta es la que se señala con el porcentaje subrayado.

		opción 1	opción 2	opción 3
texto 1	punto 1	<u>100</u>	0	0
	punto 2	<u>94</u>	5	1

[1] Se eligió utilizar las pruebas a partir de noviembre 2002 porque es a partir de esa fecha que el Instituto Cervantes asumió la dirección académica y administrativa de los DELE e inicia un proceso de verificación de las pruebas en relación a los niveles del *Marco* (2000).

Centro Virtual Cervantes

	punto 3	0	3	97
texto 2	punto 1	5	80	15
	punto 2	0	0	100
	punto 3	17	72	1
texto 3	punto 1	12	85	3
	punto 2	26	70	4
	punto 3	32	4	64

Dado que, según las reglas de corrección de los DELE, los estudiantes superan cada *test* con dos respuestas correctas sobre tres, en nuestra simulación el 100% de los alumnos supera la evaluación del texto 1, el 89% aprueba el 2 y el 74%, el 3. Se realizó además una comparación de proporciones de acierto y error en los tres textos utilizando un test de Fisher-exact,: las diferencias entre los porcentajes de error de las tres pruebas resultan significativas al 99% (p=>1%).

El 100% de los alumnos coincidió en la apreciación de que el texto 1 era el más fácil ("Es más corto", "estaba todo dicho", etc.) y el 97% dijo que el 3 era el más difícil.

La opción que generó más errores de comprensión fue la 3 del texto 3, mientras que varias no presentaron errores. El 87 % de los alumnos consideraron que la opción más fácil era la 2 del texto 2 y lo justificaron diciendo que era porque estaba "al final del párrafo" o "subrayada con los dos puntos". La selección de la opción más difícil obtuvo un consenso menor: el 57 % dijo que era la opción 3 del texto 3, mientras que un 34% optó por la tres del texto 2.

Los tres textos a partir de los cuales se plantea la comprensión lectora difieren mucho por extensión y menos por número de párrafos.

texto 1	130 palabras	4 párrafos
texto 2	322 palabras	4 párrafos
texto 3	288 palabras	5 párrafos

Para saber si las opciones correctas requieren operaciones cognitivas diferentes y si pueden ser consideradas con el parámetro de la lectura literal se realizó un análisis cualitativo del *test* aplicado. En el cuadro siguiente se emparejan las preguntas con el párrafo del texto con el que pueden contestarse.

"Un millón de visitantes en el Museo de la Casa de Cervantes de Valladolid"	
1. En el texto se dice que el turista: a) había estado antes en Valladolid. b) no había estado nunca en Valladolid. c) había visitado varias veces el museo.	Un turista de nacionalidad holandesa fue el número un millón que visitó el museo de la casa Cervantes. El turista holandés no era la primera vez que estaba en Valladolid, pero sí la primera que visitaba el museo.
2. En el texto se dice que el museo: a) se encuentra en la zona antigua b) es antiguo. c) tiene una colección sólo de objetos " Art Nouveau" y "Art Deco".	El museo está en la parte antigua de la ciudad y tiene una colección de objetos que pertenecen a los movimientos "Art Nouveau" y "Art Deco" entre otros muchos.
3. En el texto se dice que esta persona holandesa recibió las felicitaciones del: a) turista. b) director. c) presidente.	El presidente del patronato dio la enhorabuena tanto al turista como al director del museo por su labor. El turista holandés sintió una gran alegría al saber que era el visitante un millón.
"*El Quijote*, traducido al lenguaje de los sordos"	
1. En el texto se informa de que *El Quijote* para personas sordas: a) se emitirá en verano por televisión. b) no se ha terminado de grabar. c) estará subtitulado en varios idiomas.	Un grupo de personas sordas ha elaborado un DVD de 90 minutos de duración que incluye subtítulos en español, en el que se han grabado la introducción y el primer capítulo de la novela y que se completará dentro de unos meses, posiblemente en verano.
2. Según el texto, en la grabación del DVD: a) se utilizaron imágenes de lugares reales. b) se han empleado fotos de Andalucía. c) han participado 30 personas.	Ha requerido, por el momento, el trabajo de actores, investigadores sobre la obra y su posterior adaptación al lenguaje de signos, encargados de vestuario y maquillaje, así como dibujantes, que han realizado más de 400 ilustraciones digitales para permitir la escenificación de la novela: un total de treinta personas.

3. En el texto se afirma que la traducción de obras literarias al lenguaje de los sordos es: a) una tarea muy complicada. b) una forma de que las personas sordas puedan trabajar. c) un proyecto que no resulta muy caro.	Para Alfredo Gómez, presidente de la Federación Andaluza de Sordos, esta edición de la obra cervantina es el claro ejemplo de que cualquier obra literaria puede traducirse al lenguaje de los signos, eso sí, siempre que se tengan ayudas económicas por parte de instituciones públicas y privadas. Además, si este tipo de proyectos sigue adelante, se crearán numerosos puestos de trabajo para personas que no tienen muchas facilidades en el mercado laboral.
"Música para encantar el mundo"	
1. En el texto se dice que los indígenas utilizan la música para… a) trabajar individualmente. b) comunicarse entre aldeas. c) educar a los adultos.	La música acompaña a los indígenas para coordinar su trabajo en grupo en actividades diarias como construir herramientas, ir a pescar, recoger fruta y lavar, entre otras. Asimismo, utilizan la música como medio de comunicación de una aldea a otra o para enviarse mensajes de amor, teniendo así un importante valor seductor: una persona hace que otra se enamore profundamente de ella simplemente cantando o tocando un instrumento. Los cantos de cuna, utilizados para dormir a los niños, son considerados un importante elemento educativo, ya que a través de ellos transmiten al niño las normas sociales y los roles que deberán cumplir al llegar a adultos.
2. Según el texto, las mujeres indígenas en las bodas… a) cantan para dormir a los niños. b) llevan joyas valiosas. c) tocan instrumentos musicales.	Siempre que se celebra una boda los habitantes de un pueblo se sientan en torno a una plaza o en la parte más grande de una casa y suenan los tambores, flautas y otros instrumentos. Luego, detrás de ellos, llegan las mujeres con sus mejores vestidos y joyas hechas de oro y hueso. En ocasiones se pintan las caras y el cuerpo de color rojo y, mientras, los hombres tocan los instrumentos. Las mujeres tienen un papel fundamental en el canto y la voz es considerada tan importante o más, incluso, que los instrumentos.
3. En el texto se dice que hoy en día la música indígena es importante por… a) el canto masculino. b) la voz instrumental. c) la información transmitida.	Actualmente esta música creada por los indígenas sigue teniendo gran valor, pues a través de ella nos han transmitido su historia, ya que no existía la escritura y es, por tanto, la que ha permitido que conozcamos, no sólo su maravilloso ritmo, sino también su cultura.

Desde el punto de vista de la formulación de las opciones múltiples, todas las opciones requieren la lectura literal del texto y no implican operaciones de inferencia o de interpretación crítica.

Los *test* presentados no siempre respetan las directrices de construcción de las opciones. A continuación, se emparejan los ítems con las reglas que resultan transgredidas.

		Comentario	Reglas interesadas	Estrategia
texto 1	punto 1	Las primeras dos opciones se oponen entre sí (idéntico uso de la forma verbal), lo que invalida la tercera.	3, 5, 9, 16	Paráfrasis sintáctica
	punto 2	Redacción muy diferente en las opciones. La opción 3 no debiera contener una restricción.	13, 16	paráfrasis de la proposición
	punto 3	En el encabezado se evita "turista" esto requiere en sí una equivalencia que anula la primera opción.	2	transcripción
texto 2	punto 1	Sin objeciones		paráfrasis de la proposición
	punto 2	No parece lícita la oposición "ilustraciones digitales" y "imágenes reales". La puntuación del texto realza la opción correcta.	10	paráfrasis de la proposición
	punto 3	Sin objeciones		paráfrasis de la proposición
texto 3	punto 1	La tercera opción es menos relevante	6	paráfrasis de la proposición

Centro Virtual Cervantes

	punto 2	La respuesta correcta es opinable por la elección de "valiosas"	10	paráfrasis de la proposición
	punto 3	La opción 2 es confusa	14	paráfrasis léxica

Respecto a los diferentes tipos de interpretación literal, sólo un ítem (texto 1, punto 3) ha sido construido basándose en la técnica de transcripción, mientras que la mayor parte de los demás suponen estrategias de paráfrasis léxica por sinonimia o de sustitución de proposiciones más breves que la oración.

El léxico desconocido contenido en los textos no excede el 10%, así como requiere el descriptor de la *Guía* (2007). En algunos casos, el significado de las palabras puede deducirse del texto como "maquillaje", "escenificación", "flauta", etc. o, por lo menos, éste no resulta crucial para responder a las opciones. En el caso del punto tres del texto 1, la palabra "patronato" (no sólo poco frecuente, sino inexistente en muchas de las lenguas no europeas) puede aumentar la dificultad de selección. Quien redactó el ítem se ha dado cuenta del problema, porque ha eliminado el determinante entre las alternativas posibles. Es evidente, en cambio, que ha querido superar el problema léxico y centrarse en el sintáctico, esto es, en régimen propio del verbo "dar" que suele causar problemas de interpretación. De todos modos, las opciones más respetuosas del alumno hubieran sido: a) eliminar el determinante del texto o colocarlo en las respuestas, b) colocar una aposición explicativa, o c) renunciar a la opción. Nuestros informantes no han errado la respuesta porque en las lenguas nativas consideradas la palabra existe, incluso como cognado completo en el caso del italiano.

Respecto a la colocación del segmento significativo para obtener la respuesta, las opciones analizadas contienen un orden diferente de dificultad. En el primer texto el alumno encuentra la respuesta 1 en el primer párrafo, la segunda en el segundo y la tercera en el tercero. No necesita "tener en mente" el contenido de otras frases porque las palabras que actúan como pistas aparecen sólo en una frase ("antiguo", "presidente", *Art Nouveau*). Lo mismo sucede en el segundo texto donde las respuestas de una opción múltiple, si bien no se concentran en una única frase, se hallan en un mismo párrafo y siguiendo la secuencia. En el tercer texto, en cambio, las opciones requieren concentrarse sobre más de un párrafo, ya que las palabras claves están en frases y párrafos diferentes (ver "comunicarse-comunicación", "trabajar-trabajo", "educativo-educar"). En este sentido, entonces, la distribución de las opciones múltiples en el texto simplifica las respuestas en los dos primeros textos y la complica en el tercero.

En relación a lo dicho anteriormente también las pistas que se brindan requieren un conocimiento lingüístico diferente, dado que en el primer caso se encuentran las mismas palabras en el texto y en la opción múltiple, mientras que en el segundo se trabaja con palabras de la misma familia pero con variantes morfológicas. La segunda opción requiere un mayor conocimiento de variantes léxicas. Incluso la tercera respuesta del texto tres en la que se propone la identificación de "historia/cultura" con "información transmitida" implica en el campo léxico un complejo salto al campo de los hiperónimos. Paralelamente, la segunda opción "voz instrumental" está mal construida, ya sea que se considere un "sin sentido" o un uso metafórico del que los estudiantes de este nivel no pueden dar cuenta.

3. Discusión de los resultados

Los resultados muestran que los informantes discriminan niveles de dificultad en la ejecución de las pruebas de comprensión lectora con respuesta múltiple. Desde el punto de vista objetivo, los alumnos cometieron una cantidad significativamente diferente de errores en las pruebas y preguntas. Desde el punto de vista subjetivo, emitieron una respuesta casi unánime al orden de dificultad percibido.

Desde el punto de vista del análisis de las pruebas, se respeta la tipología de los textos que resultan en los tres casos de carácter informativo, pero la extensión de los mismos es muy diferente y es difícil considerar el texto 3 como "tipo noticia de periódico" (*Guía* 2007: 21)[2]. La extensión de los textos, que en la *Guía* (2007) se estipula en 200 palabras, no se acata en ninguno de los tres casos.

Los resultados deben asumirse con las precauciones relativas a cualquier análisis experimental y a los límites impuestos por el acotado número de informantes. Desde el punto de vista experimental, las pruebas resultan difíciles de comparar por extensión y dificultad del texto utilizado y de los ítems elaborados para su comprensión.

[2] El texto es, en realidad, una adaptación del capítulo homónimo del libro *Sonidos de América* publicado en 1995 por el Museo Chileno de Arte Precolombino. Aunque el texto es informativo y algunos segmentos se encuentran en Internet, el estilo de la escritura no es el prototípico para una noticia de periódico.

Centro Virtual Cervantes

Para realizar un análisis de la dificultad de las estrategias de comprensión de los alumnos se habían elegido pruebas de certificación validadas, con la convicción de que éstas representaban el resultado de un procedimiento similar de construcción y redacción de los ítems. Desde el punto de vista de los *DELE* esta desigualdad intertemporal de las pruebas, comprensible desde el punto de vista de la gestión histórica de las mismas, atenta contra su fiabilidad como certificación de nivel. En el caso de este estudio, los errores constructivos ponen en seria duda la posibilidad de utilizar los errores de los estudiantes como indicio para juzgar el grado de dificultad de las estrategias de comprensión literal.

En el caso de las pruebas analizadas, los defectos de construcción de los ítems no siempre aumentan el grado de dificultad de la respuesta. Si así fuera y a pesar de la complejidad de la operación, podría proponerse una gradación. Sucede, en cambio, que ciertas opciones complican la respuesta (por ejemplo, si requieren operar la comprensión sobre más de un parágrafo), otras la simplifican (en el caso de proposiciones irrelevantes o elaboradas por pares de oposición) y, finalmente, existen algunas en la que no es posible saber si facilitan o complican la respuesta (como el caso de las opciones opinables).

En defensa de la construcción de las pruebas, la condición de validez se respeta en todos los casos, ya que los ejercicios de comprensión lectora miden lo que quieren medir, o sea, la comprensión literal del texto. En un contexto de "buena práctica" sería importante que los ítems tuvieran en cuenta más de una estrategia, o sea, según el marco teórico presentado, que no se redujeran a operaciones de paráfrasis por sinonimia más o menos extendida. Por ejemplo, la búsqueda de informaciones que no implican la comprensión global del texto (transcripción), por cuanto básica, es una de las conductas esperadas en los descriptores y debería comprobarse siempre. En este caso, queda claro que estamos realizando un análisis parcial, porque la evaluación de la interpretación de textos escritos del DELE se realiza en tres ejercicios (o sea, interpretación de texto periodístico, de carteles y avisos y de guías o listas) y aquí hemos considerado sólo uno, el primero. En el futuro, el análisis debería extenderse a las otras dos partes previstas.

La necesidad de efectuar una puntuación equivalente es una de las objeciones más importantes que se podría contraponer a nuestra sugerencia de introducir la variedad de estrategias de comprensión en el ámbito de los parámetros normativos de las pruebas. Esta objeción puede tocar las habilidades de paráfrasis textual, pero no creemos que resulte pertinente para las primeras actividades de transcripción y de paráfrasis léxica, que pueden requerir un nivel de dificultad similar.

En el ámbito de la evaluación de la comprensión lectora literal en el aula, o fuera del ámbito certificativo, el problema de la puntuación equivalente y de la extensión de los ítems decrece. En ese caso, la evaluación subjetiva requiere la individualización de criterios de evaluación, pero proporciona resultados más ricos, puede insertarse más eficazmente en contextos comunicativos y, por tanto, resulta más efectiva como evaluación del proceso.

Volvamos a la reflexión inicial de este trabajo. Allí dijimos que la "trampa" de la pregunta ¿de qué color es el caballo blanco…? está en su formulación y en los principios pragmáticos contra los que atenta. Del mismo modo, en los ejercicios de interpretación de textos escritos que hemos analizado, el problema está en la formulación de las opciones. Mejorar todo lo posible su redacción constituye una tarea de las más difíciles en la construcción de pruebas objetivas, pero ayuda a conservar el "principio de cooperación" que se espera que exista entre docentes y alumnos.

Bibliografia

ACQUARONI MUÑOZ, Rosana (2005) "La comprensión lectora", en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 943-966.

CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Gloria SANZ (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

EGUILUZ PACHECO, Ángel y Juan EGUILUZ PACHECO (2005). «La evaluación de la comprensión lectora» en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE).* Madrid: SGEL, 1025-1032.

GRAHAM, Angus (1990). *Studies in Chinese Philosophy and Philosophical Literature*. Albany: State University of New York Press.

GRICE, Herbert Paul (1975). «Logic and conversation» En Cole, P. y J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics* 3, New York: Academic Press, 41-58.

HALADYNA, Thomas., Steven DOWNING y Michael RODRÍGUEZ (2002). «A review of multiple-choice item-writing guidelines», *Applied Measurement in Education 15 (3)*, 309-334.

INSTITUTO CERVANTES (2007). *Guía para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E). Nivel inicial.* [en línea] <http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120018_7_0.pdf>

Centro Virtual Cervantes

MORENO, Rafael, Rafael MARTINEZ y José MUÑIZ (2004). «Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple», *Psicothema* 16 (3), 490-497.
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001) *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.
VAN DIJK, Teun (1985). *Handbook of discourse analysis*, London: Academic Press.
VIRAMONTE, Magdalena (2000) *Comprensión lectora*, Buenos Aires: Colihue.

Centro Virtual Cervantes