

El aprendizaje de los contenidos curriculares de Español

Un análisis de los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale 03, 06 y 09)

Celia Zamudio Mesa
Celia Díaz Argüero
Enrique Lepe García



Cuadernos de
investigación

39



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

El aprendizaje de los contenidos curriculares de Español

Un análisis de los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale 03, 06 y 09)



INEE

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación



El aprendizaje de los contenidos curriculares de Español

Un análisis de los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale 03, 06 y 09)

Celia Zamudio Mesa
Celia Díaz Argüero
Enrique Lepe García

**Cuaderno
de investigación
Nº**

39

*El aprendizaje de los contenidos curriculares de Español
Un análisis de los resultados de los Exámenes de la Calidad
y el Logro Educativos (Excale 03, 06 y 09)*

Primera edición, 2012

ISBN: 978 607 7675 43 3

Celia Zamudio Mesa

Celia Díaz Argüero

Enrique Lepe García

D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes,
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, México, D. F.

COORDINACIÓN GENERAL

Rebeca Reynoso Angulo

COORDINACIÓN EDITORIAL

María Norma Orduña Chávez

CORRECCIÓN DE ESTILO Y DISEÑO

Publicaciones Corporativas

CORRECTOR DE PRUEBAS

Juan Carlos Rosas Ramírez

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx

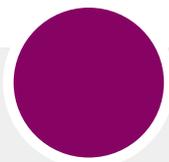
La elaboración de esta publicación estuvo a cargo de la Dirección de Pruebas y Medición. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Zamudio M. C., Díaz A. C., Lepe G. E. (2012). *El aprendizaje de los contenidos curriculares de Español. Un análisis de los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale 03, 06 y 09)*. México: INEE.



Índice

Introducción	7
Objetivo	8
Estructura	8
Capítulo 1. Los Excale: qué son y qué evalúan	10
La construcción de los Excale.....	11
Cronología de la aplicación de los Excale.....	11
La evaluación del lenguaje en los Excale	12
Estructura de los Excale de Español de primaria y secundaria.....	13
Capítulo 2. Análisis de la dificultad de los reactivos por línea de evaluación.....	16
Comparación entre las líneas de evaluación	18
Análisis de las dos líneas de evaluación a través de los grados escolares	21
Capítulo 3. Análisis de la dificultad de los reactivos por tipos de habilidad o conocimiento	24
Comparación de los tipos de habilidad o conocimiento que integran cada línea de evaluación	24
Análisis de los tipos de habilidades o conocimientos a través de los grados escolares	28
Tipos de habilidades o conocimientos de Comprensión de lectura	29
Tipos de habilidades o conocimientos de Reflexión sobre la lengua	32
Capítulo 4. Análisis de la dificultad de los reactivos por tarea específica.....	37
Comprensión de lectura	38
Desarrollo de una comprensión global.....	38
Desarrollo de una interpretación	43
Análisis del contenido y la estructura	47
Construcción del significado de palabras y expresiones.....	50
Reflexión sobre la lengua	53
Reflexión semántica.....	54
Reflexión sintáctica y morfosintáctica.....	55
Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua	57
Conclusiones.....	62
Referencias bibliográficas	77
Índice de Cuadros, Figuras y Tablas.....	78



Introducción

A partir de la década de los noventa, en México se han realizado diversas evaluaciones con el propósito de dar cuenta de los aprendizajes logrados por los estudiantes de los diferentes niveles de educación básica. Los resultados han permitido conocer parte del funcionamiento del sistema educativo de nuestro país.

Los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (Excale) son un conjunto de pruebas diseñadas para “conocer lo que los estudiantes mexicanos en su conjunto aprenden del currículo nacional a lo largo de su educación básica”, según el informe de resultados de los Excale 2009, aplicados en 2008 (INEE, 2009: 17). En este mismo informe se explica que “los resultados de las pruebas Excale permiten, entre otras cosas:

- Identificar la proporción relativa de alumnos que logran dominar los objetivos de aprendizaje en las áreas de contenido en los cuales el currículo nacional pone mayor énfasis.
- Analizar el impacto de variables explicativas asociadas al logro académico, como son los niveles socioeconómicos y culturales de las familias, las modalidades educativas, las oportunidades de aprendizaje, etcétera.
- Analizar cambios en el logro educativo a través del tiempo, a nivel nacional, estatal o por los estratos o modalidades reportados. También pueden analizarse los cambios en las variables de contexto medidas junto con las pruebas y en su relación con el logro. Al paso del tiempo, los cambios detectados pueden mostrar tendencias que sean esclarecedoras sobre el desarrollo de la educación básica a nivel nacional y estatal.
- Comparar los aprendizajes de hombres y mujeres con el propósito de monitorear posibles inequidades.
- Comparar los aprendizajes de alumnos en edad normativa y con extraedad, como un insumo para la reflexión de fenómenos como la reprobación y el ingreso tardío a la educación básica” (INEE, 2009: 17-18).

Por medio de los resultados de los Excale, “el INEE aporta elementos que contribuyen a la reflexión, la toma de decisiones de política educativa y el rendimiento de cuentas a la sociedad mexicana” (INEE, 2009: 17). Los resultados de los Excale no solamente permiten identificar aspectos específicos del funcionamiento del sistema educativo como los ya mencionados, sino que pueden servir para realizar otros análisis en relación con los conocimientos valorados en dichos exámenes. Así, los Excale permiten identificar:

- La dificultad de los reactivos que evalúan las distintas habilidades o conocimientos incluidos en las pruebas.
- El porcentaje de aciertos alcanzado por los estudiantes en cada uno de los reactivos que miden dichas habilidades o conocimientos.
- Los niveles de logro en que se ubican los reactivos que componen las pruebas.
- El análisis de estos tres elementos puede dar cuenta, de manera más detallada, de la dificultad relativa que algunas de esas habilidades o conocimientos plantean a los estudiantes de educación básica.

OBJETIVO

El estudio que se presenta en este documento analiza los resultados obtenidos en los Excale de Español. Su objetivo principal es indagar si existe progresión en el desarrollo de las habilidades o conocimientos evaluados en las pruebas de dicha asignatura, tomando en consideración el grado de dificultad de los reactivos que integraron las pruebas. En el estudio se comparan los resultados de las evaluaciones aplicadas a estudiantes de sexto de primaria y tercero de secundaria en 2005, así como a los de tercero de primaria en 2006¹. Se espera que este análisis sirva de base para estudiar posibles relaciones entre dichas habilidades o conocimientos y permita entender mejor el proceso de aprendizaje de los diferentes aspectos de la lengua evaluados por los Excale; del mismo modo, se espera que aporte elementos para la reflexión sobre la definición y distribución de los contenidos curriculares a lo largo de los grados escolares.

ESTRUCTURA

El presente estudio consta de cuatro capítulos. En el primero se describen las características técnicas de los Excale: propósitos, estructura y algunos de sus fundamentos técnicos. También se explican y se comentan algunas condiciones de su construcción.

En el segundo capítulo se presenta el análisis de la dificultad de los reactivos por línea de evaluación, el cual se realiza desde dos puntos de vista: 1) se comparan los resultados de una línea de evaluación contra los de la otra y 2) se analizan los resultados de cada una de las líneas a lo largo de los distintos grados evaluados. Ambos análisis constituyen formas alternativas de estudiar las dos líneas de evaluación consideradas en este trabajo: *Comprensión de lectura* y *Reflexión sobre la lengua*.

Los análisis presentados en el tercer capítulo se centran en explicar lo que ocurre con cada uno de los tipos de habilidades o conocimientos que integran las dos líneas de evaluación. En el caso de *Comprensión de lectura*, se analizan cuatro tipos: *Desarrollo de una comprensión global*, *Desarrollo de una interpretación*, *Análisis del contenido y la estructura* y *Extracción de información*. Con respecto a la *Reflexión sobre la lengua*, se analizan tres tipos: *Reflexión semántica*, *Reflexión sintáctica y morfosintáctica* y *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua*. Como sucede con las líneas de evaluación, los resultados se analizan desde dos perspectivas; en el primer análisis se compara la dificultad de los tipos de habilidades o conocimientos entre sí, en tanto que en el segundo se estudian las diferencias entre los grados escolares.

El cuarto capítulo constituye un estudio más detallado de los tipos de habilidades o conocimientos. En éste se analizan las tareas propuestas en los reactivos que evaluaron cada uno de los tipos de habilidades o conocimientos. En *Comprensión de lectura*, el punto de partida es la comparación de la dificultad de los reactivos que son equiparables, tanto porque se utiliza la misma tarea como porque ésta se realiza sobre un mismo tipo de texto. El análisis de la dificultad de las tareas específicas incluye también observaciones provenientes de los resultados de algunos reactivos que, si bien son equiparables debido a que remiten a la misma tarea, ésta no siempre se lleva a cabo sobre el mismo tipo de texto. En *Reflexión sobre la lengua* sólo se comparan los reactivos equiparables porque evalúan la misma tarea.

¹ El Excale de preescolar no se ha incluido porque evalúa habilidades muy diferentes a los de primaria y secundaria.

Por último, se presentan las conclusiones. En ellas se discuten los resultados más relevantes, se analizan algunas implicaciones y se plantean posibles explicaciones de los mismos.

Es pertinente destacar que en todos los capítulos de análisis, al término de cada una de las comparaciones, aparece un recuadro que contiene un resumen de los aspectos más relevantes identificados en ellas. La manera en que están formulados dichos resúmenes permite un acercamiento general al presente estudio, de tal manera que es posible leerlos con independencia del texto en una primera aproximación y, posteriormente, adentrarse más en los datos con la lectura completa del informe.

1

Los Excale: qué son y qué evalúan

De acuerdo con las metas propuestas por el INEE, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes de educación básica debe permitir: 1) construir una visión general de lo que aprenden como resultado de su escolarización formal, 2) conocer los puntos fuertes y débiles de su aprendizaje, y 3) permitir comparaciones del rendimiento escolar y las tendencias de aprendizaje a lo largo del tiempo (INEE, 2006: 207). Para asegurarse de que las evaluaciones logren estos cometidos, se ha establecido que los Excale tengan las siguientes características:

- a) Estén alineados al currículum. Es decir que tomen los contenidos que se establecen en los programas de estudio oficiales como base de la evaluación, pues de esta manera se puede dar cuenta de la medida en que el Sistema Educativo Nacional (SEN) alcanza sus objetivos. Además, los contenidos curriculares constituyen un mismo referente para evaluar a los alumnos de todos los estados de la República mexicana, modalidades escolares y estratos sociales, puesto que los documentos curriculares son de observancia nacional.
- b) Sean pruebas matriciales. Esto significa que, si bien hay que evaluar todos los contenidos de los programas oficiales, no todos pueden incluirse en un solo examen, pues resultaría muy extenso. Por esta razón, se diseñan varias pruebas con distintos conjuntos de contenido, así, aunque los estudiantes responden de manera individual los exámenes que se refieren a una parte del currículo, la suma de los resultados da cuenta del dominio de la totalidad de los contenidos curriculares evaluados.
- c) Sean pruebas criteriales. Los Excale necesitan precisar el grado de dominio de los contenidos curriculares por parte de los estudiantes, por eso sus resultados no pueden interpretarse sobre la base de la norma estadística, es decir, no se pueden valorar comparando las puntuaciones que obtiene una persona sobre otra, ni un grupo sobre otro. El referente para identificar el grado de dominio de los contenidos evaluados es la cantidad y tipo de reactivos que un estudiante responde en relación con la totalidad de los contenidos evaluados².
- d) Sean pruebas de gran escala que se apliquen a muestras representativas de la población escolar. Las pruebas del INEE no se aplican a todos los alumnos ni a todas las escuelas del SEN. En la medida en que los Excale fueron diseñados para contribuir a conocer los alcances y limitaciones del sistema, se toma una muestra de escuelas y alumnos de todo el país. Con la metodología del diseño de muestras se asegura de manera fiable la posibilidad de dar información sobre el conjunto. El hecho de que los Excale se apliquen sólo a una muestra de estudiantes hace imposible mostrar resultados por escuela o por alumno.

² Los Excale toman el Modelo de Rasch para calcular el grado de dominio de los reactivos. Este modelo supone que una persona cuya medida de habilidad es mayor a la dificultad del reactivo tendrá una mayor probabilidad de responderlo correctamente, mientras que si la medida de su habilidad es menor, la posibilidad de responderlo correctamente será reducida (INEE, 2006: 282).

Siguiendo estos principios, el diseño y aplicación de los Excale han estado dirigidos a obtener información acerca del dominio que los alumnos tienen en relación con los contenidos curriculares de Matemáticas, Español, Ciencias Sociales, Formación Cívica y Ética, Ciencias Naturales y Biología. Más adelante se explica cuántos y cuáles son los Excale que se han aplicado a la fecha.

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS EXCALE

Como se ha dicho, los Excale tienen como propósito principal informar sobre el conocimiento de los estudiantes en relación con el currículo nacional. Sin embargo, la evaluación de los contenidos curriculares plantea un problema muy importante: los contenidos no pueden medirse directamente en una prueba. La manera general como aparecen enunciados en los programas vuelve necesaria su interpretación, es decir, hay que definir las habilidades o conocimientos específicos a que se refiere cada contenido, asignarles un nivel de dificultad y establecer lo que se trabaja en cada grado escolar. Así, por ejemplo, el contenido del currículo de Español *Noticia y entrevista en periódicos y revistas: ideas principales o puntos de vista, lugar, tiempo y participantes*, que aparece enunciado del mismo modo desde primero hasta sexto de primaria en los *Planes y programas de primaria de 2000*, no puede evaluarse directamente; antes hay que determinar cuáles de los elementos citados se evaluarán, en qué grado y cómo se realizará. Lo mismo sucede con el contenido *Signos de puntuación*, que figura enunciado de este modo desde tercero hasta sexto de primaria, y del cual hay que determinar prácticamente todo: desde los signos que se habrán de considerar, lo que se requiere saber sobre ellos, el nivel de dificultad, hasta el grado escolar en que se evaluarán.

Es cierto que parte de la interpretación que se requiere está dada en los libros de texto; sin embargo, quedan aún aspectos importantes por desarrollar (esto es particularmente necesario en el caso de los contenidos de los programas de Español) y, sobre todo, el diseño de las tareas mediante las cuales se evaluarán los contenidos. Con el objetivo de obtener un panorama completo de los contenidos, su interpretación, sus relaciones con otros contenidos, su gradación, etcétera, así como de operar con una buena selección y un conjunto de tareas apropiadas para medirlos, el INEE tiene una metodología específica que incluye la participación de diversos comités de asesores, docentes e investigadores, quienes se encargan de realizar el análisis curricular, establecer las especificaciones necesarias para el diseño de los reactivos, diseñar los correspondientes a cada prueba y, posterior a la aplicación de las pruebas, definir los niveles de logro y puntos de corte de los mismos (véase el esquema del folleto No. 8 *Excale. Exámenes de la calidad y el logro educativos*, INEE, 2005: 10-11)³.

CRONOLOGÍA DE LA APLICACIÓN DE LOS EXCALE

Para evaluar el aprendizaje, el INEE divide la educación básica en periodos de tres grados; por ese motivo, se aplican evaluaciones en tercero de preescolar (Excale 00), en tercero de primaria (Excale 03), en sexto de primaria (Excale 06) y en tercero de secundaria (Excale 09). A partir de 2010, el INEE inició la aplicación de pruebas en la educación media superior a las que se les denomina Excale 12⁴. Los Excale se han programado para aplicarse cada cuatro años al mismo grado

³ Quienes estén interesados en revisar las especificidades del diseño de los reactivos pueden ingresar a la página del INEE y consultar el folleto No. 8 *Excale. Exámenes de la calidad y el logro educativos. Proceso de construcción y características básicas*, así como a los manuales técnicos *Diseño de Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale)* y *Construcción de reactivos y Especificaciones de los reactivos*.

⁴ Los números que acompañan al nombre Excale se refieren al número de años de educación básica que los alumnos regulares han cursado desde su ingreso al SEN y no al año de aplicación de las pruebas.

escolar con el fin de poder dar seguimiento a una misma generación de estudiantes. Así, por ejemplo, la generación que estaba en tercero de primaria y que fue evaluada en 2006 (Excale 03) también fue evaluada en 2009 cuando cursaba el 6° grado (Excale 06), y se evalúa nuevamente en 2012, cuando los alumnos cursen 3° de secundaria (Excale 09).

El orden de los grados en que se comenzaron a aplicar los Excale en el país fue determinado por el INEE de acuerdo con su *Plan General de Evaluación del Aprendizaje*, y las decisiones tomadas al respecto estuvieron sujetas a factores económicos y técnicos (INEE, 2005). El INEE ha aumentado de manera gradual los grados y asignaturas que se evalúan. En la Tabla 1 se especifica la asignatura y grado evaluados, así como el año de aplicación⁵.

Tabla 1 Aplicaciones de los Excale por año

Grados	Ciclo escolar												
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
3° de preescolar Excale 00			E, M				E, M					E, M	
3° de primaria Excale 03		E, M CN, CS				E, M CN, FC y E					E, M CN, CS		
6° de primaria Excale 06	E, M		E, M		E, M CN, FC y E					E, M CN, CS			
3° de secundaria Excale 09	E, M			E, M CN, FC y E					E, M CN, CS				E, M CN, CS
Último grado de media superior Excale 12						E, CS							

E= Español

M= Matemáticas

CN= Ciencias Naturales

B= Biología

CS= Ciencias Sociales

FC y E= Formación Cívica y Ética

LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE EN LOS EXCALE

La evaluación del lenguaje, al igual que la de cualquier área de conocimiento considerada en los Excale, toma como punto de partida los contenidos curriculares de la asignatura correspondiente. El currículo de Español integra algunos de naturaleza muy diversa, muchos de los cuales no son susceptibles de ser evaluados mediante la clase de pruebas que requiere la aplicación a gran escala propuesta por el INEE.

Debido a que las pruebas a gran escala se aplican a un alto número de estudiantes, generalmente utilizan preguntas con respuestas de opción múltiple, pues de esa manera se facilita el procesamiento de numerosos exámenes. En el caso de los Excale de Español, los contenidos que pueden ser evaluados mediante ese método corresponden a los procesos de comprensión de la lectura y nociones relacionadas con el análisis del lenguaje, necesarias para llevar a cabo

⁵ El programa de evaluación del aprendizaje del INEE de 2005 a 2016 puede consultarse en la página electrónica del INEE en el folleto 8 de la colección *Los temas de la evaluación: Excale. Exámenes de la calidad y el logro educativos. Proceso de construcción y características básicas*, p. 5.

la reflexión sobre la lengua. Cabe mencionar que ni la producción del lenguaje oral ni la del lenguaje escrito pueden ser medidas por medio de este tipo de pruebas. La primera requiere de mecanismos de evaluación como la observación, el registro del habla y la entrevista, los cuales resultan muy difíciles de aplicar a gran escala. En cuanto a la segunda, es posible evaluar un gran número de textos aunque su análisis demanda mayor tiempo que las pruebas de opción múltiple y la participación de numerosos especialistas.

El INEE ha realizado evaluaciones de la *Expresión escrita* a partir de textos producidos por los estudiantes. Esto ha llevado a la construcción de un tipo diferente de pruebas y a la puesta en práctica de procesos de calificación muy distintos a los realizados durante la aplicación de una prueba de opción múltiple. Por un lado, estos exámenes requieren que los textos objeto de evaluación sean comparables; de ahí la importancia de la selección del tipo y características del texto, y de la construcción de las consignas de escritura para producirlos. Por otro, necesitan formas especiales para la calificación de los textos y codificación de la información. Para la construcción y calificación de este tipo de pruebas, el INEE ha integrado también comités académicos encargados de diseñar las pruebas y elaborar rúbricas de calificación específicas para los tipos de texto solicitados en las evaluaciones, así como protocolos que guíen la revisión de los textos. Para el proceso de calificación, se han capacitado equipos de calificadores y se han desarrollado mecanismos para asegurar la confiabilidad de la calificación.

Como puede apreciarse, los Excale aún no pueden evaluar todos los contenidos curriculares de los programas de español. Miden algunos aspectos de la lectura como la *Comprensión de lectura* y los contenidos relacionados con la *Reflexión sobre la lengua* mediante la aplicación de pruebas de opción múltiple o de respuesta seleccionada; asimismo, algunas características de la expresión escrita de los estudiantes, como la estructura de los textos, la sintaxis y la ortografía, por medio de pruebas de reactivo construido, que son los textos producidos por ellos.

Por último, cabe señalar que los Excale analizados en este trabajo se basaron en los programas de estudio anteriores a las últimas reformas del SEN. Los Excale 03 aplicados en 2006 y los Excale 06 aplicados en 2005 se elaboraron a partir de los Planes y programas de 2000, ya que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) empezó en 2009. Los Excale 09 aplicados en 2005 tomaron como punto de referencia los Planes y programas de 1993, debido a que la Reforma de la Educación Secundaria (RES) inició en 2006.

ESTRUCTURA DE LOS EXCALE DE ESPAÑOL DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Los Excale de Español que se aplican en primaria y secundaria comprenden la evaluación de tres grandes líneas, llamadas también competencias (INEE, 2006: 33) o dominios (INEE, 2006: 40). Dos de ellas se evalúan mediante reactivos de respuesta seleccionada, con un diseño de opción múltiple: *Comprensión de lectura* y *Reflexión sobre la lengua*. La tercera, *Expresión escrita*, se evalúa con reactivos de respuesta abierta o construida. Los análisis que se presentan en los siguientes capítulos se refieren exclusivamente a las dos primeras, es decir, a las líneas de evaluación en las que se utilizaron reactivos de opción múltiple.

Cada una de las líneas de evaluación de los Excale de reactivos de respuesta *seleccionada*, *Comprensión de lectura* y *Reflexión sobre la lengua*, incluye a su vez varios conjuntos de habilidades o conocimientos. Cabe señalar que tanto la clasificación de los contenidos de los Excale en líneas de evaluación (competencias o dominios) y en tipos de habilidades o conocimientos, no

corresponde con la organización de los programas educativos que sirvieron de referencia para su construcción. Se trata de una clasificación práctica propuesta por los comités académicos para poder operar con los contenidos curriculares y los reactivos de las pruebas.

El INEE considera que las habilidades o conocimientos que integran la línea *Comprensión de lectura* describen lo que los estudiantes ponen en marcha para interpretar los textos (INEE, 2006: 212). Cada uno de los tipos de habilidades o conocimientos evaluados en esta línea se definen del siguiente modo (INEE, 2006: 212-213):

- *Referencia*. El lector debe construir el significado general o específico que un término o expresión adquiere en un texto determinado.
- *Extracción de información*. El lector debe identificar datos específicos en un texto, para ello busca, localiza y selecciona información relevante.
- *Desarrollo de una comprensión global*. El lector debe considerar el texto como una unidad y entender de manera total o general el contenido del material leído.
- *Desarrollo de una interpretación*. El lector debe construir una idea basándose en la asociación de dos o más partes del texto.
- *Análisis del contenido y estructura*. El lector debe considerar cómo se desarrolla el texto, así como el contenido, su organización y su forma.
- *Evaluación crítica del texto*. El lector debe alejarse del texto para evaluarlo de manera crítica, compararlo, contrastarlo y hacer un juicio, además de entender el efecto que tiene el texto sobre el lector.

En contraste con las habilidades o conocimientos de la línea *Comprensión de lectura*, lo evaluado en la línea *Reflexión sobre la lengua* hace referencia principalmente a contenidos relacionados con el aprendizaje de nociones gramaticales, que en el currículo se asumen como necesarias para hablar y pensar acerca de la forma y los usos del lenguaje (INEE, 2006: 213). Es relevante destacar que el Instituto no evalúa el dominio de estas nociones o conocimientos mediante preguntas descontextualizadas, sino que propone un trabajo práctico con el lenguaje, centrado en la detección de problemas, la revisión y corrección de los textos. Los tipos de habilidades o conocimientos que conforman esta línea de evaluación, según el informe INEE 2006 (p. 214) son:

- *Reflexión semántica*. En esta categoría se evalúa la comprensión de la noción de clases de palabras, el reconocimiento de relaciones entre significado de palabras, y el uso de sinónimos y homófonos.
- *Reflexión sintáctica y morfosintáctica*. Se evalúa un conjunto de nociones gramaticales relativas a la función y estructura de las oraciones.
- *Reflexión y valoración de las convencionalidades del sistema de escritura*. Se evalúa el conocimiento sobre el uso de la ortografía, la puntuación y la segmentación de palabras.

Ahora bien, aunque todos los Excale de respuesta seleccionada evalúan la *Comprensión de lectura* y la *Reflexión sobre la lengua*, estas líneas no siempre han incluido los mismos tipos de habilidades o conocimientos. En la Tabla 2 se presentan los que han integrado las líneas de evaluación de los Excale reportados hasta ahora. Es importante subrayar que la manera de nombrarlas ha cambiado en los distintos reportes de resultados de los Excale; estas variaciones en la denominación de los tipos de habilidades o conocimientos se indican en el recuadro mediante una diagonal que separa los nombres.

Tabla 2 Habilidades o conocimientos evaluados en los diferentes Excale de primaria y secundaria

Tipos de habilidades o conocimientos	3° de primaria	6° de primaria	3° de secundaria
	2006	2005 y 2007*	2005 y 2008*
Comprensión de lectura			
• Referencia/Construir el significado de una expresión	✓	✓	
• Extracción de información/Localizar información	✓	✓	✓
• Desarrollo de una comprensión global	✓	✓	✓
• Desarrollo de una interpretación	✓	✓	✓
• Analizar el contenido y la estructura/Análisis del contenido y la estructura	✓	✓	✓
• Evaluación crítica del texto			✓
Reflexión sobre la lengua			
• Reflexión semántica	✓	✓	✓
• Reflexión sintáctica y morfosintáctica	✓	✓	✓
• Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua/Reflexión y valoración de las convencionalidades del sistema de escritura	✓	✓	✓

* Estos Excale han sido incluidos para mostrar el tipo de habilidades y conocimientos que fueron evaluados en cada aplicación, pero sus resultados no fueron objeto de análisis en este trabajo.

La tabla permite ver que hay dos tipos de habilidades que no se evaluaron en todos los Excale aplicados a primaria y secundaria. El primero hace referencia a habilidades relacionadas con la interpretación de las palabras y expresiones de los textos, el cual se evalúa solamente en primaria bajo las denominaciones *Referencia* y *Construir el significado de una expresión*. El segundo tipo de habilidad es *Evaluación crítica de un texto*, que se evalúa únicamente en la prueba de secundaria. Estos dos tipos de habilidades no serán tomados en consideración en los análisis que se presentan en los capítulos siguientes.

Hemos decidido mantener la misma jerarquía de agrupamientos que se presenta en los reportes del INEE y algunos de los términos empleados en ellos. *Comprensión de lectura* y *Reflexión sobre la lengua* son las categorías mayores (en este reporte se denominarán sistemáticamente *líneas de evaluación*). *Desarrollo de una comprensión global*, *Desarrollo de una interpretación*, *Análisis del contenido y la estructura*, *Reflexión sintáctica y morfosintáctica*, etcétera, son las categorías que las integran (en este reporte se denominarán *tipos de habilidades o conocimientos*). Por último, están las tareas específicas, que son lo que efectivamente evalúan los reactivos (de éstas se hablará en el capítulo de análisis correspondiente). Este ordenamiento también permitirá organizar los análisis que se ofrecen en el presente estudio.

Análisis de la dificultad de los reactivos por línea de evaluación

El análisis que se presenta en este capítulo y el siguiente se centra en los resultados obtenidos en los Excale de Español 03 (aplicados en 2006), 06 y 09 (aplicados en 2005) realizados mediante pruebas de opción múltiple o respuesta seleccionada, esto es, los exámenes que han servido para evaluar la *Comprensión de lectura* y la *Reflexión sobre la lengua*. Los objetivos principales son: 1) analizar la dificultad que los diversos contenidos evaluados en los Excale plantean a los estudiantes y 2) identificar posibles tendencias en el aprendizaje que los estudiantes tienen del currículo en el transcurso de la escolaridad.

El punto de partida de todo el análisis es la dificultad que presenta cada uno de los reactivos que integran los Excale. El estudio toma las nociones técnicas de *dificultad* y de *nivel de logro*, según se definen en la evaluación de los Excale. La primera se funda en los principios de la Teoría de Respuesta al Ítem, especialmente en el Modelo de Rasch, un análisis probabilístico que permite equiparar puntuaciones y situar en una misma escala los valores asignados a la dificultad de los reactivos y a la habilidad de las personas. La segunda hace referencia a un sistema de categorías que sirve para interpretar los resultados de las pruebas.

Las puntuaciones de los reactivos de los Excale se presentan en una escala de dificultad que va de 200 a 800 puntos, con una media centrada en 500 puntos y una desviación estándar de 100 unidades (INEE, 2006: 18). Esta escala, calibrada siguiendo el Modelo de Rasch, proporciona una medida de dificultad diferente de la referida por las mediciones escalares de la estadística tradicional, las cuales se basan en la cantidad de aciertos que obtienen los estudiantes en cada reactivo (por ejemplo, el reactivo más fácil es el que obtiene el mayor número de respuestas correctas y viceversa, el más difícil es el que menos personas responden correctamente). En el Modelo de Rasch, el hecho de que se localicen en una misma escala los valores de las personas (*v. gr.* la medida de su habilidad) y los de los reactivos (la medida de su dificultad) permite analizar las interacciones entre unas y otros; así, la interpretación de la dificultad no se fundamenta en la curva de distribución normal de las ejecuciones de un grupo, como sucede en las escalas tradicionales, sino en la identificación de los ítems que las personas tienen una alta o baja probabilidad de resolver correctamente (Prieto y Dias, 2003: 9). Esto posibilita obtener, por un lado, el nivel de dificultad de los reactivos y, por el otro, la cantidad de personas que acierta al responderlos.

Para facilitar la interpretación de los resultados, la escala de puntuaciones de los Excale se divide en cuatro *niveles de logro educativo*, los cuales separan en categorías las habilidades o conocimientos que poseen los estudiantes. Cada nivel está caracterizado por una etiqueta que describe de manera coherente lo que un estudiante representativo del nivel es capaz de hacer. La finalidad de los niveles de logro es suministrar un marco de interpretación común para los Excale y, al mismo tiempo, facilitar la comunicación de los resultados (INEE, 2006: 208-209). Ese marco de interpretación común es proporcionado por las etiquetas que describen los niveles de logro. La tabla 3 muestra el significado general de todos los niveles de logro de los Excale.

Tabla 3 Descripción genérica de las competencias académicas por nivel de logro educativo⁶

Nivel de logro	Competencias académicas
Por debajo del básico	Indica carencias importantes en el dominio curricular de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares que expresan una limitación para poder seguir progresando de manera satisfactoria en la materia.
Básico	Indica un dominio imprescindible (suficiente, mínimo, esencial, fundamental o elemental) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares necesarios para poder seguir progresando satisfactoriamente en la materia.
Medio	Indica un dominio sustancial (adecuado, apropiado, correcto o considerable) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que pone de manifiesto un buen aprovechamiento de lo previsto en el currículum.
Avanzado	Indica un dominio muy avanzado (intenso, inmejorable, óptimo o superior) de conocimientos, habilidades y destrezas escolares que refleja el aprovechamiento máximo de lo previsto en el currículum.

En el análisis que presentaremos, la medida de dificultad de cada reactivo corresponde con la obtenida en la escala de puntuaciones de los Excale de Español, según los informes INEE 2006 (pp. 315-320) e INEE 2007 (pp. 176-180); en tanto que el nivel donde se ubican los reactivos toma como referencia la medida establecida por los puntos de corte o puntajes límite de los niveles de logro de los Excale de Español reportados en esos mismos informes. Cabe señalar que en la escala de puntuaciones de los Excale, los reactivos con menor dificultad, es decir, los que tienen más probabilidades de responderse correctamente, reciben menor puntuación y viceversa, los de mayor dificultad reciben puntuaciones más altas. En consecuencia, los reactivos con puntajes inferiores quedarán ubicados en los niveles de logro Básico y Por debajo del básico, mientras que los de puntajes mayores se localizarán en los niveles Medio y Avanzado.

Antes de comenzar el reporte de resultados, es importante mencionar que si bien el punto de partida del análisis es la dificultad de los reactivos que componen los Excale, éstos se van agrupando de distintas maneras a lo largo del mismo en función de lo que se considera relevante comparar. Así, en este primer capítulo compararemos la dificultad de los reactivos que se incluyen en cada una de las dos líneas de evaluación consideradas en este estudio. El análisis se realizará desde dos perspectivas diferentes:

1. En un primer análisis se comparará la dificultad de los reactivos de *Comprensión de lectura*, contra la dificultad de los de *Reflexión sobre la lengua* en cada grado escolar; así, primero se observará lo que sucede con la dificultad de ambas líneas sólo en tercer grado de primaria, después con sexto de primaria y finalmente con tercero de secundaria.
2. El segundo análisis permitirá ver lo que ocurre a lo largo de los tres grados con cada una de las líneas de evaluación. Es decir, se comparará la dificultad de los reactivos de *Comprensión de lectura* de tercero de primaria con los de la misma línea de evaluación en sexto de primaria y en tercero de secundaria. Los reactivos de *Reflexión sobre la lengua* serán analizados de la misma manera. En la comparación que proponemos tomamos en cuenta que las escalas correspondientes a las diferentes pruebas no son equiparables en términos absolutos; sin embargo, permiten tener una idea clara acerca de lo que es más fácil o más difícil para los estudiantes de cada grado.

⁶ Esta tabla ha sido tomada de INEE (2006: 36). La interpretación particular de los niveles de logro para los Excale de Español de sexto de primaria y tercero de secundaria puede consultarse en el informe INEE 2006 (pp. 43-44 para primaria y pp. 96-97 para secundaria); la de tercero de primaria puede verse en el informe INEE 2007 (pp. 132-133).

Es importante señalar que en la comparación de las líneas de evaluación se han suprimido las habilidades correspondientes a *Construir el significado de una expresión* y *Evaluación crítica de un texto*; la primera, debido a que no se evaluó en secundaria, y la segunda porque no se evaluó en primaria (ver Tabla 2 del capítulo 1). Asimismo, se eliminó el grupo *Extracción de información* porque no hay suficientes reactivos para hacer una comparación confiable.

COMPARACIÓN ENTRE LAS LÍNEAS DE EVALUACIÓN

En este primer acercamiento a los datos, haremos una comparación entre las dos líneas de evaluación establecidas por el INEE, *Comprensión de lectura* y *Reflexión sobre la lengua* en cada grado escolar. Puesto que hacen referencia a distintos tipos de habilidades o conocimientos, es de suponerse que lo que se mide en cada una de ellas ofrezca distintos grados de dificultad. Así, es posible que sea más fácil leer y comprender los textos que reflexionar sobre la lengua.

Para realizar este análisis, vamos a contrastar el porcentaje de reactivos que aparecen en los dos niveles inferiores de logro definidos por los Excale con los dos niveles superiores. Hemos decidido reagrupar los dos niveles inferiores de los Excale (Por debajo del básico y Básico) en el que llamaremos de Menor dificultad (N1-2), pues ambos refieren a habilidades muy básicas, algunas de las cuales ni siquiera alcanzan a cumplir con el mínimo elemental que se requiere en la escuela para avanzar satisfactoriamente. De la misma manera, hemos agrupado los dos niveles superiores (Medio y Avanzado) en el de Mayor dificultad (N3-4), por considerar que las habilidades reunidas por ellos corresponden con un logro apropiado o deseable para transitar sin problemas e incluso con éxito por la escuela básica. Mediante estos reagrupamientos podremos contrastar de manera más clara las líneas de evaluación. La cantidad de reactivos que se ubican en cada uno de los niveles señalados se presenta en porcentajes. Las diferencias globales entre las líneas de evaluación en cada uno de los grados evaluados se muestran en el Cuadro 1.

Cuadro 1 Comparación entre líneas de evaluación en cada uno de los grados escolares.
Distribución de los reactivos en dos grupos de niveles de dificultad

Grado escolar	Línea de evaluación	Menor dificultad (N1-2)		Mayor dificultad (N3-4)		Total de reactivos
		reactivos	porcentaje	reactivos	porcentaje	
3° de primaria Excale 03	Comprensión de lectura	13	27%	36	73%	49
	Reflexión sobre la lengua	1	2%	45	98%	46
6° de primaria Excale 06	Comprensión de lectura	16	28%	40	72%	56
	Reflexión sobre la lengua	6	15%	33	85%	39
3° de secundaria Excale 09	Comprensión de lectura	33	53%	29	47%	62
	Reflexión sobre la lengua	16	39%	25	61%	41

Este cuadro permite comparar el porcentaje de reactivos ubicados en el grupo de niveles de Menor dificultad (N1-2) con el de Mayor dificultad (N3-4) para cada línea de evaluación. Aquí cabe destacar que una mayor cantidad de reactivos en el primer grupo indica una menor dificultad de los mismos, pues no solamente los reactivos son más fáciles de resolver, sino que, en consecuencia, una mayor cantidad de alumnos es capaz de resolverlos.

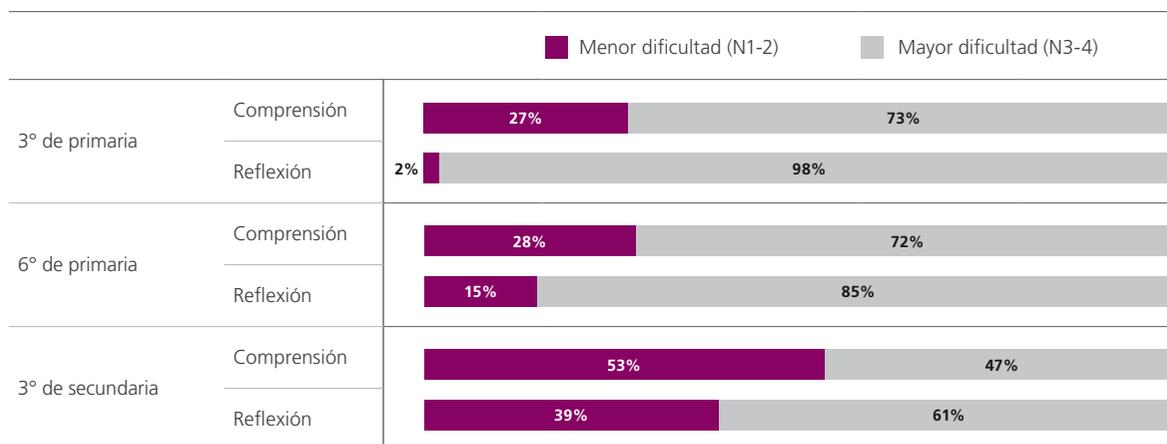
Se pueden observar diferencias relevantes entre las dos líneas en cuanto a la dificultad de los reactivos en todos los grados escolares; la más evidente se ubica en tercero de primaria. Como puede observarse, en el caso de los reactivos que evalúan la *Comprensión de lectura*, casi la tercera parte de los reactivos (27%) se ubican en el nivel inferior (Menor dificultad N1-2), mientras que más de dos terceras partes (73%) se encuentran en el superior (Mayor dificultad N3-4), lo cual muestra la dificultad relativamente alta de los reactivos de esta línea. En el caso de *Reflexión sobre la lengua*, la diferencia entre los niveles se agudiza. La concentración de los reactivos en el nivel superior es evidente, 98% de los reactivos se ubican en este nivel y sólo una proporción muy pequeña (2%) se encuentra en el nivel inferior. Esto muestra la gran dificultad de los reactivos que evalúan esta línea de conocimientos.

En sexto grado de primaria la distribución de los reactivos correspondientes a la *Comprensión de lectura* es muy semejante a la observada en tercero de primaria. Mientras que en el caso de *Reflexión sobre la lengua* se observa una diferencia notable. Pueden observarse más reactivos de *Reflexión sobre la lengua* en el nivel inferior (15%), aunque el porcentaje sigue siendo menor al de los reactivos de *Comprensión de lectura* ubicados en ese mismo nivel (28%). Los reactivos localizados en el nivel de Menor dificultad (N1-2) de *Comprensión de lectura* constituyen aproximadamente la tercera parte del total de sexto grado, en tanto que los de *Reflexión sobre la lengua* apenas alcanzan una sexta parte.

Aunque la distribución de los reactivos de *Comprensión de lectura* en 3° y 6° de primaria resulta muy semejante, hay diferencias cualitativas importantes entre ambos grados. Esto se podrá observar en el siguiente capítulo, donde se presenta un análisis específico de los tipos de habilidad o conocimiento que integran cada línea de evaluación.

Las diferencias de dificultad entre los reactivos de ambas líneas se atenúan en tercero de secundaria; sin embargo, su porcentaje en los niveles inferiores de *Comprensión de lectura* (53%) sigue siendo mayor que en los de *Reflexión sobre la lengua* (39%). Esto muestra que, en general, los reactivos que integran esa primera línea de evaluación resultan menos difíciles que los de la segunda. En la Figura 1 se aprecian con claridad estas diferencias. Las barras se agrupan de dos en dos, por grado escolar, para poder comparar las diferencias entre *Comprensión de lectura* y *Reflexión sobre la lengua* en cada uno de ellos.

Figura 1 Comparación entre líneas de evaluación en cada uno de los grados escolares. Distribución de los reactivos en dos grupos de niveles de dificultad



Cabe notar, por último, que el hecho de que aparezcan muy pocos reactivos de *Reflexión sobre la lengua* en el nivel inferior y, por el contrario, que la cantidad de los reactivos de *Comprensión de lectura* en ese mismo nivel sea mayor, puede ser indicativo de una mayor dificultad no solamente de los reactivos, sino de las habilidades o conocimientos evaluados por ellos. Se debe recordar que en la escala de puntuaciones de los Excale la dificultad de los reactivos se relaciona con la medida de la habilidad de las personas, de modo que si una persona puede resolver un reactivo de un determinado nivel, tiene también una alta probabilidad de resolver los que están por debajo de éste. Dicho de otra manera, alguien que resuelve un reactivo difícil, lo hace porque ha adquirido las habilidades o conocimientos necesarios para resolverlo, pero además posee lo necesario para solucionar los reactivos menos difíciles.

Comparación entre las líneas de evaluación

Resumen

Con base en los resultados de los Excale de español que el INEE ha reportado, se realizó un comparativo entre la dificultad de los reactivos de las líneas de evaluación *Comprensión de lectura* y *Reflexión sobre la lengua*. Para hacer la comparación más clara, los reactivos de los niveles Por debajo del básico y Básico, que hacen referencia a habilidades que apenas alcanzan a cumplir con el mínimo elemental requerido para avanzar en la escuela, se agruparon en un solo nivel, denominado Menor dificultad (N1-2); de la misma manera, los reactivos de los niveles Medio y Avanzado se conjuntaron en otro llamado Mayor dificultad (N3-4), puesto que ambos corresponden a un logro apropiado o deseable para transitar sin problemas e incluso con éxito por la escuela básica.

Para los análisis sobre las líneas de evaluación, no se consideraron las habilidades *Construir el significado de una expresión o referencia* y *Evaluación crítica del texto* porque no se evaluaron en todos los grados de educación básica. Tampoco se tomó en cuenta *Localizar información o Extracción de información*, porque no había suficientes reactivos para hacer una comparación confiable.

Los resultados que se obtuvieron muestran diferencias relevantes en cuanto a la dificultad de los reactivos entre las dos líneas de evaluación. Al parecer, los reactivos de *Reflexión sobre la lengua* plantean una mayor dificultad que los de *Comprensión de lectura*.

- En tercer grado de primaria, 27% de los reactivos de *Comprensión de lectura* se ubican en los niveles Básico y Por debajo del básico, es decir, Menor dificultad (N1-2), mientras que únicamente 2% de los correspondientes a *Reflexión sobre la lengua* presentan ese nivel de dificultad. Esto significa que los reactivos de *Reflexión sobre la lengua* son mucho más difíciles.
- En sexto de primaria la diferencia de dificultad entre *Comprensión de lectura* y *Reflexión sobre la lengua* se mantiene, aunque aumenta la cantidad de reactivos de esta última en el nivel de Menor dificultad (N1-2). Aumenta a 15% en lugar del 2% que se observaba en tercer grado en ese mismo nivel.
- En tercero de secundaria, el aumento de reactivos en el nivel de Menor dificultad (N1-2) en ambas líneas de evaluación es notable; el porcentaje de los reactivos en este nivel se eleva a 53% en *Comprensión de lectura* y a 39% en *Reflexión sobre la lengua*. Sin embargo, la diferencia en la dificultad entre una y otra línea permanece.

ANÁLISIS DE LAS DOS LÍNEAS DE EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LOS GRADOS ESCOLARES

Hemos comparado la dificultad de las *líneas de evaluación* entre sí utilizando una distribución de los reactivos en dos grandes niveles. Los reactivos clasificados en los niveles Por debajo del básico y Básico se agruparon en el denominado Menor dificultad (N1-2), mientras que los reactivos de los niveles Medio y Avanzado se conjuntaron en el llamado Mayor dificultad (N3-4). Presentaremos enseguida un segundo análisis referido a las *líneas de evaluación*, pero ahora la atención estará centrada en la dificultad de cada una de ellas a través de los grados escolares. Cabe señalar que para esta comparación se ha decidido desagregar los niveles de logro superiores, Medio y Avanzado, que se habían unido en el nivel de Mayor dificultad (N3-4). La razón es poder mostrar con mayor precisión el movimiento de los reactivos de los niveles superiores a los inferiores a través de los grados escolares. Los niveles Básico y Por debajo del básico permanecerán fusionados en el nivel de Menor dificultad (N1-2), pues sus ejecuciones resultan demasiado elementales.

Los datos del Cuadro 2 permiten apreciar lo que ocurre con la *Comprensión de lectura* a través de los grados escolares y lo que pasa con la *Reflexión sobre la lengua*.

Cuadro 2 Comparación entre grados en cada línea de evaluación.
Distribución de los reactivos en tres grupos de niveles de dificultad

Línea de evaluación	Grado escolar	Mayor dificultad		
		Menor dificultad (N1-2)	(N3)	(N4)
Comprensión de lectura	3° de primaria	27%	51%	22%
	6° de primaria	28%	52%	20%
	3° de secundaria	53%	31%	16%
Reflexión sobre la lengua	3° de primaria	2%	48%	50%
	6° de primaria	15%	41%	44%
	3° de secundaria	39%	32%	29%

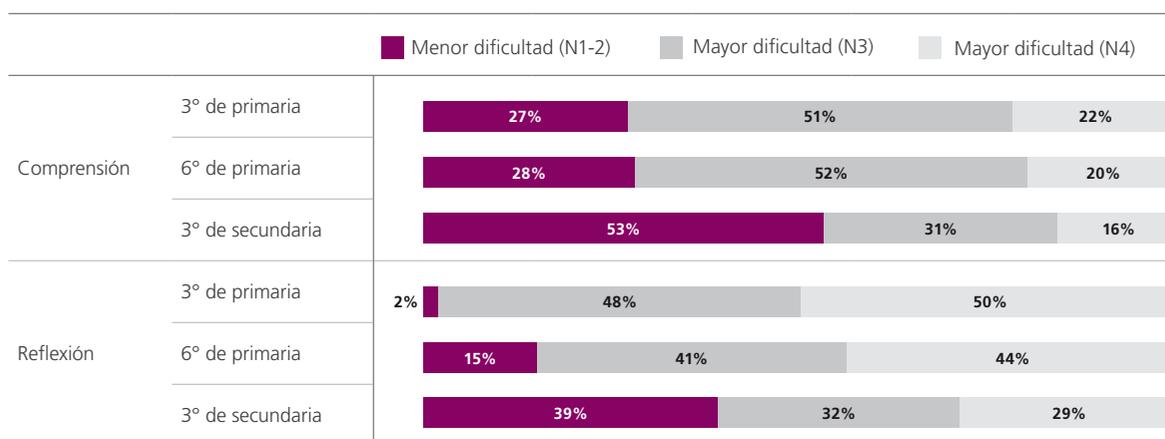
La comparación a través de los grados escolares muestra diferencias importantes en el comportamiento de los reactivos entre una y otra línea de evaluación. En *Comprensión de lectura* la distribución por nivel de los reactivos permanece prácticamente igual en los dos grados de primaria. Se observa que 27% de los reactivos de tercero y 28% de los de sexto se localizan en el nivel de Menor dificultad (N1-2), mientras que 51% de los reactivos de tercero y 52% de los de sexto se encuentran en el nivel Mayor dificultad (N3). Finalmente, 22% de los reactivos de tercer grado y 20% de los de sexto se encuentran en el nivel Mayor dificultad (N4).

Así pues, no parece existir variación alguna en la dificultad de los reactivos considerados dentro de esta línea de evaluación a lo largo de la primaria. En cambio, en tercero de secundaria se da un movimiento drástico: la proporción de reactivos en el nivel Menor dificultad (N1-2) (53%) aumenta alrededor de 25 puntos porcentuales respecto del mismo nivel en los dos grados de

primaria; en tanto que el nivel Mayor dificultad (N3) (31%) disminuye aproximadamente 21 puntos porcentuales en relación con los puntajes de primaria, y el de Mayor dificultad (N4) disminuye únicamente cuatro puntos. Esto puede indicar que hay una reducción importante en el nivel de dificultad de la *Comprensión de lectura* al terminar la secundaria, o bien que la prueba de secundaria incluye reactivos más fáciles sobre esta línea de evaluación.

El decremento de la dificultad de los reactivos en *Reflexión sobre la lengua* resulta más constante que en el caso de *Comprensión de lectura*. Hay un incremento paulatino en el número de reactivos en el nivel Menor dificultad (N1-2) de tercero de primaria a tercero de secundaria. Éste va de 2% en tercero de primaria a 15% en sexto y alcanza 39% en tercero de secundaria. Nótese cómo a pesar de que las habilidades de *Reflexión sobre la lengua* parecen ser más difíciles que las de *Comprensión de lectura*, su dificultad también se reduce en el transcurso de la escolaridad. La Figura 2 ilustra estos resultados.

Figura 2 Comparación entre grados en cada línea de evaluación.
Distribución de los reactivos en tres grupos de niveles de dificultad



Es relevante señalar que, si bien es cierto que hay una disminución en la dificultad de los reactivos a través de los grados escolares en las dos líneas de evaluación, dicho cambio puede estar condicionado por el diseño de las pruebas. Se debe recordar que en la construcción de los reactivos intervienen muchas variables que pueden afectar su grado de dificultad, desde la selección de lo que se evalúa hasta cómo se lleva a cabo. Por ejemplo, el hecho de tomar como punto de partida en la evaluación de un grado escolar sus contenidos curriculares establecidos, puede introducir en las pruebas criterios de naturaleza muy diversa⁷; del mismo modo, las directrices para la elaboración de los reactivos: los textos que se escogen, las preguntas que se formulan, las opciones de respuesta que presentan y la manera como se enuncian pueden afectar la probabilidad de responder correctamente los reactivos. Esto podrá observarse con mayor claridad en los análisis subsecuentes.

⁷ La distribución de los contenidos de lengua a lo largo del currículo de educación básica no siempre ha seguido criterios sistemáticos o que tengan como base la investigación empírica sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo cognoscitivos. De hecho, la selección de los contenidos incluidos en los programas educativos (SEP, 2000), que toma como referencia los Excale aplicados en 2006, 2007 y 2009, no tiene una justificación explícita ni una lógica evidente. Por otra parte, muchos de los contenidos son citados de la misma manera a lo largo de los grados escolares, por lo que la interpretación de los aspectos específicos y del grado de profundidad con que esos contenidos deben desarrollarse en cada uno de los grados, depende en gran medida de las decisiones que se tomaron al elaborar los libros de texto correspondientes.

Análisis de las dos líneas de evaluación a través de los grados escolares

Resumen

Se hizo un análisis de la dificultad de los reactivos de cada línea de evaluación a través de los grados escolares en que se aplican los Excale. Para ello se realizaron los siguientes ajustes: se desagregaron los dos niveles de logro que se habían unido en el nivel denominado Mayor dificultad (N3-4) y se analizaron de manera independiente los dos niveles de Mayor dificultad (N3) y (N4). El nivel llamado Menor dificultad (N1-2) se mantuvo integrado por los reactivos de nivel Por debajo del básico y Básico, pues sus ejecuciones resultan demasiado elementales.

- En los dos grados de primaria, la dificultad de los reactivos de *Comprensión de lectura* es muy semejante.
- En secundaria, se observa un incremento notable de reactivos en el nivel Menor dificultad (N1-2) de esta misma línea de evaluación, con la consecuente disminución de los otros dos niveles. Este nivel llega a tener 53% de los reactivos. Esto puede indicar que hay una reducción importante en el nivel de dificultad de *Comprensión de lectura* al terminar la secundaria, o bien que la prueba ha sido afectada por una o más de las variables relativas a la construcción de los reactivos.
- En la línea *Reflexión sobre la lengua*, que parece ser la más difícil, se observa también una disminución de la dificultad de los reactivos conforme se avanza en los grados escolares. Aunque la reducción de la dificultad es menor resulta más constante que en *Comprensión de lectura*, pues hay disminución entre los dos grados de primaria, así como entre primaria y secundaria.

En los resultados comparativos de este análisis y el anterior, debe considerarse que las diferencias que se presentan entre una línea y otra pueden estar condicionadas por la manera en que fueron diseñadas las pruebas, pues en ellas intervienen muchas variables que pueden afectar el grado de dificultad de los reactivos, desde la selección de lo que se evalúa hasta cómo se lleva a cabo.

3

Análisis de la dificultad de los reactivos por tipos de habilidad o conocimiento

Si en el capítulo anterior se tomaron como punto de partida las líneas de evaluación para hacer las comparaciones, en éste se abordarán los tipos de habilidades o conocimientos que las integran; esto con el fin de hacer un estudio más detallado sobre los resultados de los diferentes Excale. El análisis se desarrollará desde dos puntos de vista. Uno permitirá comparar la dificultad global de cada uno de los tipos de habilidades o conocimientos contra los restantes; así, por ejemplo, se confrontará la dificultad del conjunto de reactivos que evalúan el *Desarrollo de una comprensión global* contra la dificultad global de los reactivos diseñados para valorar el *Desarrollo de una interpretación*; lo mismo se hará con los demás tipos de habilidades o conocimientos. El segundo análisis servirá para comprender la dificultad de los reactivos que evalúan los distintos tipos de habilidades o conocimientos a través de los grados escolares.

COMPARACIÓN DE LOS TIPOS DE HABILIDAD O CONOCIMIENTO QUE INTEGRAN CADA LÍNEA DE EVALUACIÓN

Después de comparar las líneas de evaluación *Comprensión de lectura* y *Reflexión sobre la lengua* entre sí y a través de los grados escolares, observaremos lo que ocurre al interior de las mismas. Para ello se analizará la dificultad de los reactivos utilizados para valorar algunos tipos de habilidades o conocimientos que integran dichas líneas de evaluación. A saber, cuatro para *Comprensión de lectura*: *Desarrollo de una comprensión global*, *Desarrollo de una interpretación*, *Análisis del contenido y la estructura de los textos* y *Extracción de información*; y los tres tipos de habilidades para *Reflexión sobre la lengua*: *Reflexión sintáctica y morfosintáctica*, *Reflexión semántica* y *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua*. No se tomarán en cuenta los reactivos correspondientes al tipo de habilidad denominada *Construir el significado de una expresión o referencia* ni *Evaluación crítica del texto*, por las razones explicadas anteriormente.

En la comparación se utilizarán nuevamente las agrupaciones propuestas en el primer análisis del capítulo anterior. Esto es, se agrupan los reactivos que en los Excale se consideran Por debajo del básico y Básico en un nivel denominado Menor dificultad (N1-2), y los de nivel Medio y Avanzado en un nivel llamado Mayor dificultad (N3-4). La primera comparación se realizará entre estos grupos, sin diferenciar lo que ocurre en cada uno de los grados escolares evaluados.

En el Cuadro 3 se observa la distribución de los reactivos que evalúan cada uno de los tipos de habilidades. En la primera columna se presentan las líneas de evaluación; en la segunda, los tipos de habilidades que integran cada una de ellas y, en las columnas restantes, se encuentran los porcentajes de reactivos ubicados en cada nivel.

Cuadro 3 Comparación entre tipos de habilidad o conocimiento.
Distribución de los reactivos en dos grupos de niveles de dificultad

Líneas de evaluación	Tipo de habilidad o conocimiento	Menor dificultad (N1-2)		Mayor dificultad (N3-4)		Total
		Reactivos	Porcentaje	Reactivos	Porcentaje	
Comprensión de lectura	Desarrollo de una comprensión global	23	38%	38	62%	61
	Desarrollo de una interpretación	23	40%	35	60%	58
	Análisis del contenido y la estructura	15	32%	32	68%	47
	Extracción de información	11	50%	11	50%	22
Reflexión sobre la lengua	Reflexión sintáctica y morfosintáctica	9	21%	33	79%	42
	Reflexión semántica	7	21%	26	79%	33
	Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua	8	16%	43	84%	51

En términos generales, la diferencia de dificultad entre los tipos de habilidades que componen las líneas de evaluación no parece ser tan notoria como la observada entre estas últimas, sin embargo, vale la pena analizar la variación. Con el propósito de dar cuenta de ella, nos centraremos únicamente en la proporción de reactivos en el nivel Menor dificultad (N1-2)⁸.

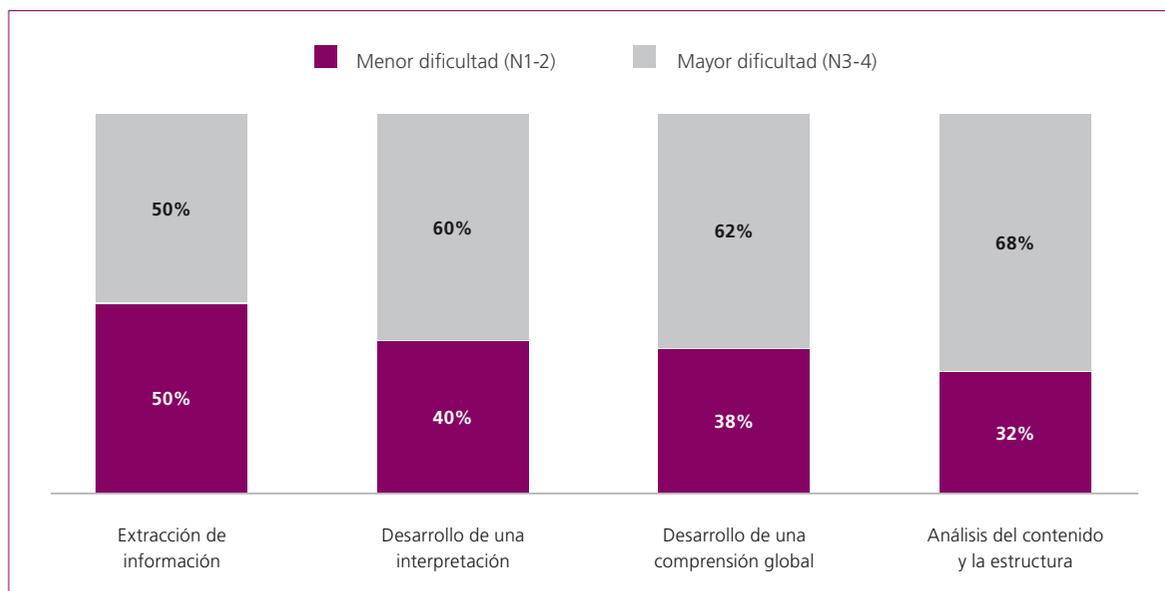
Con respecto a *Comprensión de lectura* podemos ver que todos los tipos de habilidades o conocimientos que la integran presentan diferencias entre ellos, aunque no del mismo valor. La proporción de reactivos en el nivel de Menor dificultad (N1-2) del conjunto *Extracción de información* (50%) es la mayor de todos; resulta 10 puntos porcentuales más alta que la de *Desarrollo de una interpretación* (40%), que es el conjunto que le sigue. Por su parte, la diferencia entre *Desarrollo de una interpretación* y *Desarrollo de una comprensión global* es la mínima, sólo dos puntos porcentuales. La diferencia de dificultad entre estos dos tipos de habilidades y *Análisis del contenido y la estructura* resulta mayor, pues existe una diferencia de seis puntos porcentuales entre los reactivos de este último tipo de habilidad localizados en el nivel Menor dificultad (N1-2) y los de *Desarrollo de una comprensión global*, y asimismo, una diferencia de ocho puntos entre los reactivos de ese mismo tipo de habilidad y los de *Desarrollo de una interpretación*.

Si se observa ahora la diferencia entre los tipos de habilidad o conocimiento de *Reflexión sobre la lengua* se identifica también cierta variación. La distribución de los reactivos de *Reflexión semántica* y de *Reflexión sintáctica y morfosintáctica* es la misma, en tanto que la diferencia de ambos respecto de *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua* es de cinco puntos porcentuales en el nivel Menor dificultad (N1-2). Esto llevaría a pensar que los dos primeros tipos de habilidad o conocimiento vinculados a la *Reflexión sobre la lengua* plantean una dificultad equivalente entre ellos y menor que la del tercer conjunto.

⁸ Como puede observarse, la proporción de reactivos del nivel Mayor dificultad es complementaria de la del nivel Menor dificultad, por lo que no es necesario considerarla.

No sabemos cuán significativas puedan ser las variaciones entre los tipos de habilidades; no obstante, los datos sugieren un cierto orden en la dificultad⁹. Tal orden puede observarse en las Figuras 3 y 4. En ellas hemos ordenado los diferentes tipos de habilidades de lo que parece más sencillo a lo que resultaría más complejo. En cada una puede observarse una disminución progresiva de los reactivos que plantean una Menor dificultad (N1-2).

Figura 3 Comprensión de lectura.
Orden gradual de dificultad de las habilidades o conocimientos evaluados



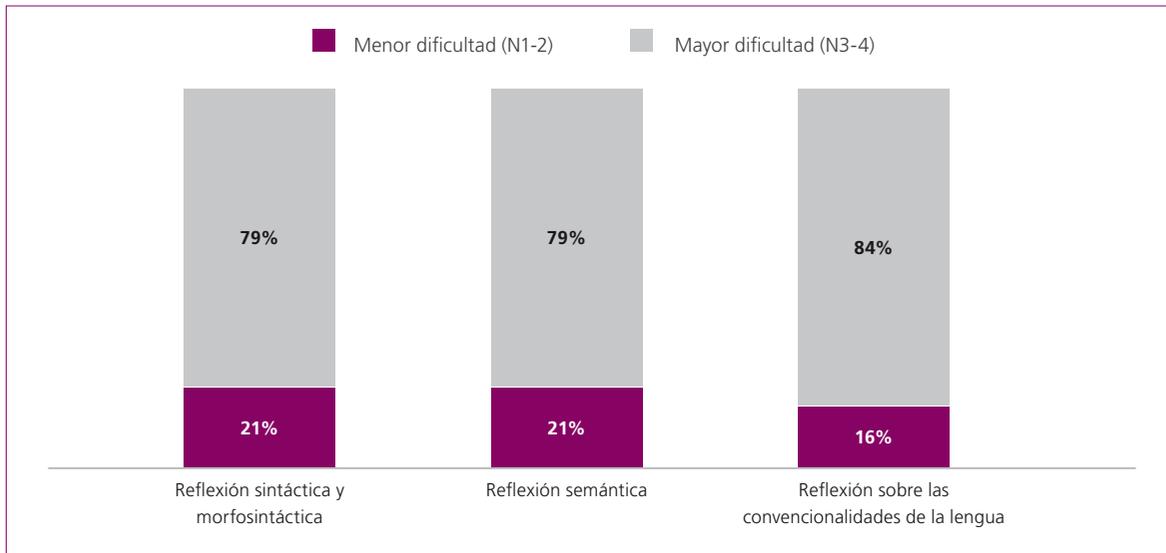
La Figura 3 destaca la dificultad de los reactivos correspondientes a la línea de evaluación *Comprensión de lectura*. Puede observarse una mayor semejanza en la dificultad de los tipos de habilidades o conocimientos evaluados en *Desarrollo de una interpretación* y *Desarrollo de una comprensión global*, esto es, habilidades relacionadas con la interpretación del contenido de los textos, que entre los reactivos de éstas y los de *Análisis del contenido y la estructura*. Este último tipo hace referencia a tareas de índole más diversa que las implicadas en los dos tipos anteriores, pues lo mismo se tratan cuestiones vinculadas con la interpretación del contenido que con la forma de los textos, además de que en muchas ocasiones se requiere de conocimientos metalingüísticos para responder los reactivos (v. gr. nociones como verso, rima, tipos de trama o género de los textos). De acuerdo con los datos, las dos primeras habilidades resultarían entonces de menor dificultad que la última.

En cuanto a los reactivos que evalúan la *Extracción de información*, aunque parecen tener una menor dificultad en relación con los otros tipos de habilidades, la escasa cantidad de reactivos usados para medir este conjunto de habilidades no permite asegurar que éstas resulten verdaderamente menos difíciles¹⁰.

⁹ El orden de dificultad de los diversos tipos de habilidades requeriría ser explorado con mayor acuciosidad en estudios específicos.

¹⁰ Cuando los reactivos son poco numerosos, el peso de un solo reactivo puede alterar fuertemente los porcentajes.

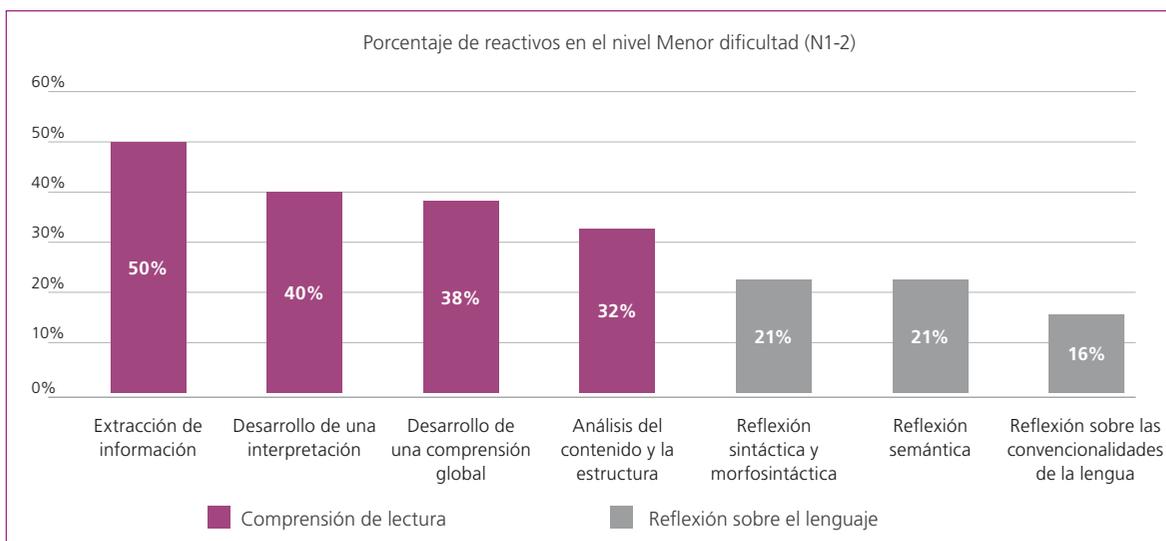
Figura 4 Reflexión sobre la lengua.
Orden gradual de dificultad de las habilidades o conocimientos evaluados



En lo que concierne a las clases de habilidades que integran *Reflexión sobre la lengua* (véase la Figura 4), pese a que dos de ellas tienen un puntaje idéntico (*Reflexión semántica* y *Reflexión sintáctica y morfosintáctica*), cabe resaltar la diferencia entre éstas y *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua*; hecho que puede interpretarse como indicativo de una mayor dificultad de este último tipo de habilidad.

Si consideramos las habilidades o conocimientos de las dos líneas de evaluación, también podemos ver un ordenamiento entre ellas. En éste, las habilidades vinculadas a la *Comprensión de lectura* resultan menos difíciles que las relacionadas con *Reflexión sobre la lengua*. Lo anterior puede apreciarse claramente en la Figura 5.

Figura 5 Orden gradual de dificultad de las habilidades o conocimientos evaluados



En relación con el ordenamiento que se presenta en la Figura 5, si bien los reactivos de *Comprensión de lectura* parecen tener una dificultad menor que los de *Reflexión sobre la lengua*, esto no necesariamente implica que todas y cada una de las habilidades o conocimientos que se evalúan en la primera línea sean, en efecto, menos difíciles que los de la segunda. Esto se analizará con detalle en el próximo capítulo.

Comparación de los tipos de habilidad que integran cada línea de evaluación

Resumen

Los reactivos de cada una de las líneas de evaluación se agrupan por tipos de habilidad. *Comprensión de lectura* incluye las habilidades *Construir el significado de una expresión o referencia*, *Localizar información* o *Extracción de información*, *Desarrollo de una comprensión global*, *Desarrollo de una interpretación*, *Análisis del contenido y estructura* (de los textos) y *Evaluación crítica del texto*. *Reflexión sobre la lengua* contiene las habilidades *Reflexión semántica*, *Reflexión sintáctica* y *morfosintáctica* y *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua*.

Se realizó un comparativo por tipo de habilidad en ambas líneas de evaluación. Este análisis no incluyó las habilidades *Construir el significado de una expresión o referencia* ni tampoco *Evaluación crítica del texto* porque no se evaluaron en todos los grados. De este comparativo se obtuvieron los siguientes resultados:

- Las habilidades de *Comprensión de lectura* que tienen que ver con la interpretación del contenido de los textos, esto es, *Desarrollo de una comprensión global* y *Desarrollo de una interpretación*, parecen ser más fáciles que las vinculadas con el *Análisis del contenido y la estructura*. Es posible que la naturaleza diferente de los reactivos que evalúan esta última habilidad (muchos de los reactivos requieren de conocimientos metalingüísticos: nociones como verso, rima, tipos de trama o género de los textos) sea una razón de peso en la explicación de esa diferencia.
- De todas las habilidades de *Comprensión de lectura*, *Localizar información* o *Extracción de información* es la que resulta más fácil para los estudiantes, sin embargo, la menor cantidad de reactivos usados para medirlas no permite asegurar que haya una diferencia.
- En la línea de evaluación *Reflexión sobre la lengua*, las habilidades *Reflexión semántica* y *Reflexión sintáctica* y *morfosintáctica* parecen tener una dificultad semejante; en cambio, *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua* aparece como de mayor dificultad.

Al comparar todas las habilidades o conocimientos entre sí, se observa un ordenamiento en la dificultad que va de la *Extracción de la información* a la *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua*, que resulta ser la más difícil de todas.

ANÁLISIS DE LOS TIPOS DE HABILIDADES O CONOCIMIENTOS A TRAVÉS DE LOS GRADOS ESCOLARES

El análisis de los tipos de habilidades o conocimientos que presentaremos enseguida es relevante porque pone de manifiesto diferencias respecto de la comparación que se hizo de las líneas de evaluación a través de los grados en el capítulo anterior. Al descomponer las líneas de evaluación en los tipos de habilidades o conocimientos que las integran, aparecen variaciones que no pueden ser ignoradas.

Para este análisis utilizaremos el mismo agrupamiento que se propuso en el análisis de las líneas de evaluación a través de la escolaridad; de manera que los datos se presentarán en tres grupos: Menor dificultad (N1-2), que integra los niveles Básico y Por debajo del básico; Mayor dificultad (N3), que incluye únicamente el nivel Medio definido en los Excale, y Mayor dificultad (N4), que incluye el nivel Avanzado de los Excale. Cabe señalar que a pesar de que la cantidad de reactivos en cada nivel no es lo suficientemente grande para ser comparada en puntos porcentuales (en algunos casos aparecen solamente uno o dos reactivos en algún nivel)¹¹, hemos decidido mostrarlos de esta manera porque la presentación del número de reactivos, en lugar del porcentaje que representan, dificultaría las comparaciones. En el Cuadro 4 se muestra el porcentaje de reactivos obtenido en cada nivel por tipo de habilidad.

Cuadro 4 Comparación de los tipos de habilidad a través de los grados escolares.
Distribución de los reactivos en tres grupos de niveles de dificultad

Tipo de habilidad o conocimiento		3° Primaria			6° Primaria			3 ° Secundaria		
		N1-2	N3	N4	N1-2	N3	N4	N1-2	N3	N4
Comprensión de lectura	Desarrollo de una comprensión global	24%	59%	17%	32%	40%	28%	58%	37%	5%
	Desarrollo de una interpretación	25%	50%	25%	28%	55%	17%	58%	25%	17%
	Análisis del contenido y la estructura	31%	44%	25%	23%	70%	7%	39%	33%	28%
Reflexión sobre la lengua	Reflexión semántica	7%	39%	54%	-	14%	86%	38%	31%	31%
	Reflexión sintáctica y morfosintáctica	-	53%	47%	17%	50%	33%	47%	6%	47%
	Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua	-	50%	50%	20%	45%	35%	31%	62%	7%

Procederemos al análisis de los datos contenidos en el Cuadro 4 examinando primero el comportamiento de los reactivos que se encuentran en el nivel de Menor dificultad, sin considerar lo que sucede en los restantes niveles. Posteriormente veremos la distribución de los reactivos de Mayor dificultad, tanto (N3) como (N4).

Tipos de de habilidades o conocimientos de Comprensión de lectura

En relación con las habilidades que integran la *Comprensión de lectura*, se observa que el nivel de dificultad del *Desarrollo de una comprensión global* y del *Desarrollo de una interpretación* se reduce notablemente entre primaria y secundaria. La cantidad de reactivos en el nivel Menor dificultad (N1-2) para ambos tipos de habilidades casi se duplica entre primaria y secundaria (llega a 58% en ambos casos). No ocurre lo mismo con el *Análisis del contenido y la estructura*,

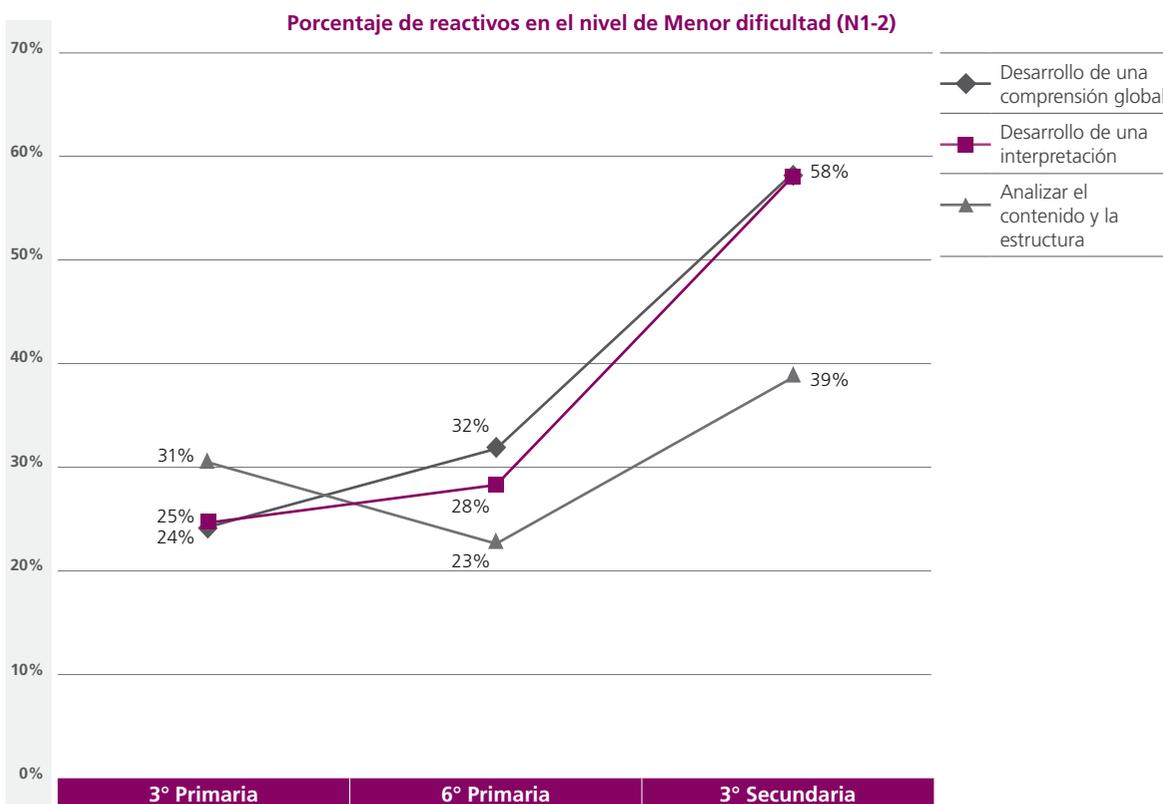
¹¹ Hay que recordar que con pocos reactivos, la transformación en porcentajes da como resultado cantidades que resultan engañosas. Por ejemplo, en el caso de *Extracción de información*, el total de reactivos para tercero de secundaria es 3, lo que hace que el porcentaje de un solo reactivo alcance un valor de 33%. Esta es la razón por la que se ha eliminado de este análisis. En el caso de los datos aquí presentados, los totales son mayores; no obstante, hay casos en que el puntaje porcentual de un solo reactivo está entre 6 y 7%.

donde el aumento de reactivos de Menor dificultad (N1-2) ya no es tan notorio entre primaria y secundaria como en las dos habilidades anteriores.

La reducción del nivel de dificultad que se observa entre primaria y secundaria contrasta con lo que sucede en primaria. En este nivel de la educación básica no es evidente que haya una reducción de la dificultad entre los dos grados evaluados. Esto mismo ya se había notado en el análisis por línea de evaluación presentado en el capítulo anterior. Ahora, al desglosar la línea por tipos de habilidad o conocimiento, podemos ver con mayor detalle por qué no se observan cambios entre tercero y sexto grado de primaria. Si bien hay un ligero aumento de los reactivos en el nivel Menor dificultad de los tipos de habilidades *Desarrollo de una comprensión global* y del *Desarrollo de una interpretación*, en el *Análisis del contenido y la estructura* hay un decremento (los reactivos de ese nivel disminuyen de 31 a 23% entre tercero y sexto de primaria); de modo que es este decremento, aunado al escaso aumento que se refleja en *Desarrollo de una comprensión global* y del *Desarrollo de una interpretación*, lo que permite explicar que no se aprecien cambios en la línea de evaluación a lo largo de la primaria. Más adelante veremos también que el comportamiento de la dificultad no depende solamente del porcentaje de reactivos ubicados en el nivel Menor dificultad (N1-2), sino de la manera como se distribuyen los reactivos en los dos niveles de Mayor dificultad (N3) y (N4).

Las diferencias entre los tipos de habilidades o conocimientos se observan con más claridad en la Figura 6a. Se debe recordar que hemos tomado en consideración únicamente los reactivos ubicados en el nivel Menor dificultad (N1-2).

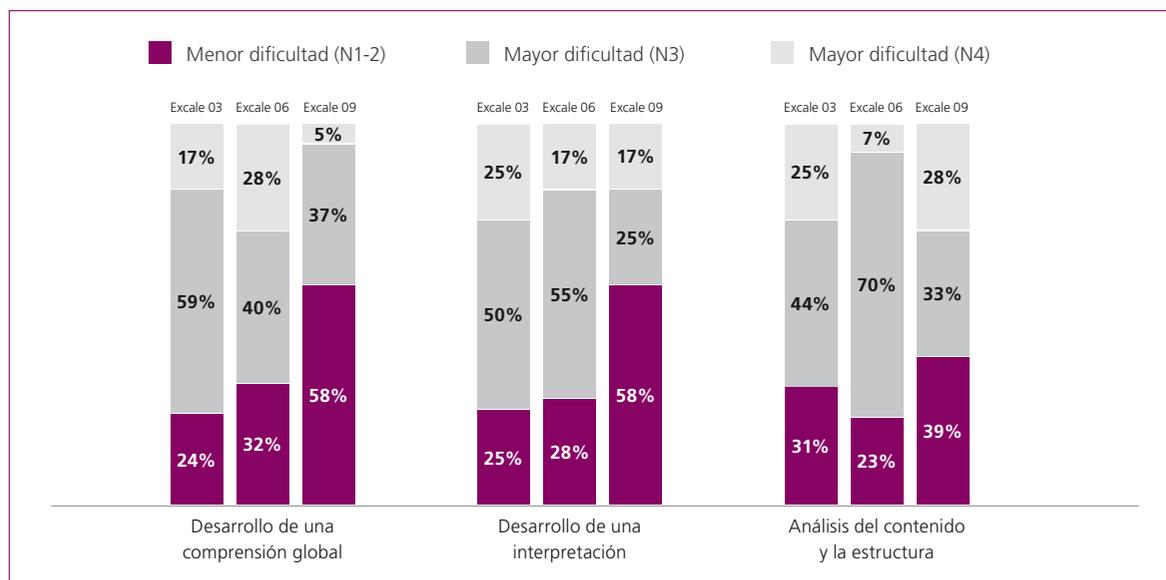
Figura 6a Comprensión de lectura.
Progresión en las habilidades o conocimientos a través de los grados escolares



En la Figura 6a se observa cómo la dificultad de las habilidades relacionadas propiamente con la interpretación de los textos, esto es, *Desarrollo de una comprensión global* y del *Desarrollo de una interpretación*, parece disminuir con el transcurso de la escolaridad (por lo menos, eso es claro entre primaria y secundaria), mientras que la dificultad de las habilidades que conciernen a su análisis no manifiesta una reducción tan relevante entre los dos niveles de educación e, incluso, aumenta entre los dos grados de primaria.

Si examinamos ahora por separado los reactivos que se encuentran en los niveles Mayor dificultad (N3) y Mayor dificultad (N4), observaremos diferencias interesantes que vale la pena analizar con detalle. Es en esta redistribución de los reactivos donde puede identificarse que la progresión entre los grados no es tan lineal como podría pensarse. La Figura 6b ilustra las diferencias reflejadas en la distribución de los reactivos al desagregar el nivel de Mayor dificultad (N3) y (N4). Los números indican el porcentaje de reactivos que se ubican en cada nivel.

Figura 6b Comprensión de lectura.
Tipos de habilidades a través de los grados escolares



Al analizar el *Desarrollo de una comprensión global* vemos que la cantidad en Mayor dificultad (N3) se reduce 19 puntos (de 59 a 40%), al pasar de tercero de primaria a sexto, y tiene una nueva reducción en secundaria (37%). Sin embargo, en el nivel Mayor dificultad (N4) no se observa una progresión clara al pasar de tercero de primaria a sexto, pues en lugar de haber una reducción, como era de esperarse, lo que se observa es un aumento de 17 a 28%, aunque después hay una reducción a 5% en tercero de secundaria.

En lo que refiere al *Desarrollo de una interpretación* encontramos que la cantidad de reactivos de Mayor dificultad (N3) aumenta ligeramente de un grado a otro en la primaria (de 50% en tercero a 55% en sexto), aunque disminuye de manera relevante en secundaria (pasa a 25%). Por su parte, la cantidad de los reactivos de Mayor dificultad (N4), se reduce de 25 a 17% al pasar de tercero a sexto de primaria, pero se mantiene en 17% en secundaria.

Acerca de lo que ocurre con el *Análisis del contenido y la estructura* se advierte un incremento sustancial de los reactivos de Mayor dificultad (N3) entre los dos grados de primaria, de 44% en tercero de primaria pasa a 70% en sexto, en tanto que disminuye a 33% en secundaria. Respecto del nivel Mayor dificultad (N4), si bien hay una reducción importante en el porcentaje de reactivos de tercero de primaria a sexto (pasa de 25 a 7%), éste sube nuevamente a 28% en secundaria.

El rasgo sobresaliente de la distribución de los reactivos de las habilidades que integran *Comprensión de lectura* en la primaria es su concentración en el nivel Mayor dificultad (N3), en comparación con los reactivos de secundaria que se ubican en el nivel Menor dificultad (N1-2); la excepción, en secundaria, son los reactivos de *Análisis del contenido y la estructura de los textos*, que se distribuyen de manera semejante entre los tres niveles de dificultad. El cambio en la distribución de los reactivos entre primaria y secundaria está acompañado de una reducción en el nivel Mayor dificultad (N4) en el caso de *Desarrollo de una comprensión global* y *Desarrollo de una interpretación*; no así en el caso de *Análisis del contenido y la estructura*, donde la proporción de reactivos en ese mismo nivel aumenta en relación con los grados de primaria. Este aumento de reactivos en el nivel de Menor dificultad (N1-2), seguido del decremento en el de Mayor dificultad (N4) que se observa en *Desarrollo de una comprensión global* y *Desarrollo de una interpretación*, hace evidente la reducción de la dificultad.

La disminución de la dificultad de los reactivos que caracteriza las habilidades *Desarrollo de una comprensión global* y *Desarrollo de una interpretación* puede entenderse como un avance en el logro de las mismas por parte de los estudiantes a lo largo de la escolaridad. Sin embargo, como ya se explicará más adelante, también puede estar relacionada con la manera como se construyen los reactivos. De acuerdo con esta explicación, la evaluación de las habilidades de *Comprensión de lectura* en primaria podría haberse construido con reactivos de dificultad predominantemente media, pues éstos se concentran en Mayor dificultad (N3); en contraste con lo que sucede en secundaria, donde la evaluación de las habilidades *Desarrollo de una comprensión global* y *Desarrollo de una interpretación* podría haberse construido con reactivos de una dificultad menor, ya que la mayoría de ellos se agrupa en el nivel Menor dificultad (N1-2).

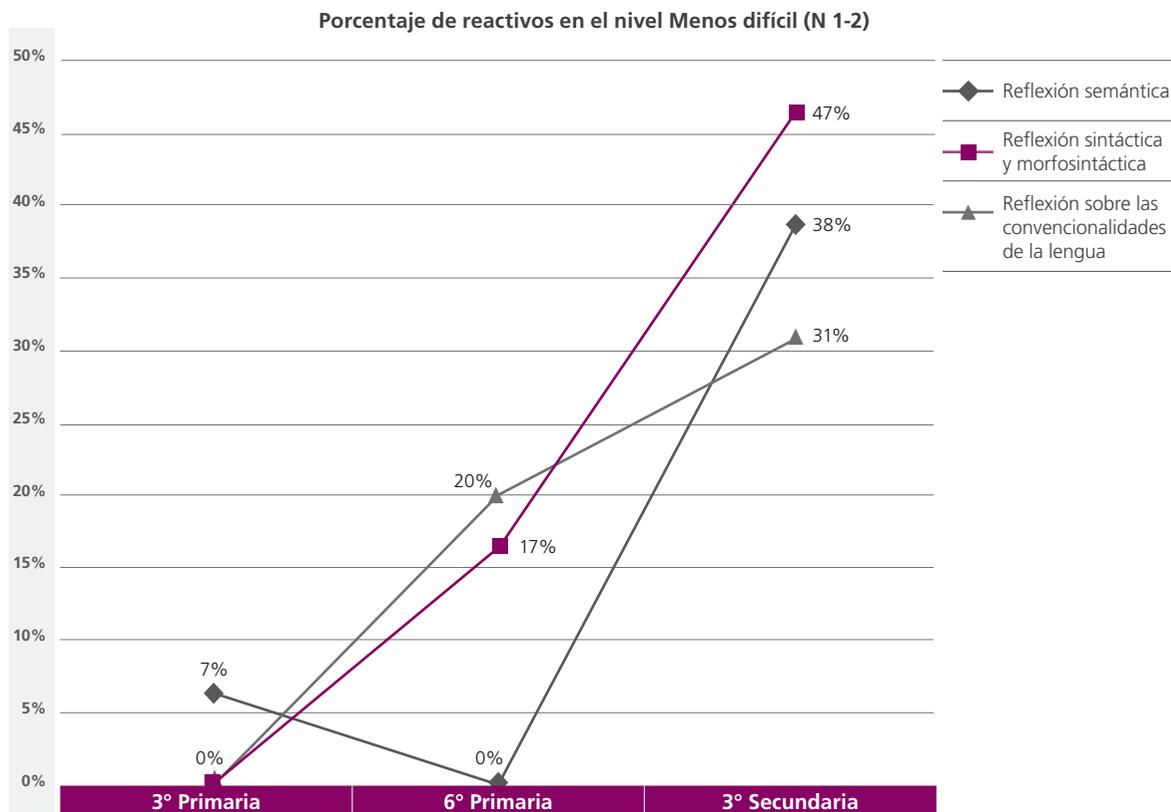
Tipos de habilidades o conocimientos de Reflexión sobre la lengua

En la línea de evaluación *Reflexión sobre la lengua* se observa que los tres tipos de habilidades que la integran tienden a disminuir el grado de dificultad de tercero de primaria a tercero de secundaria, aunque el avance entre ellas es distinto. En la gráfica de la siguiente página, se muestra lo que ocurre en cada tipo de habilidad o conocimiento que integra esta línea de evaluación. Al igual que se hizo con el primer análisis de las habilidades o conocimientos vinculados con *Comprensión de lectura*, en este primer análisis de *Reflexión sobre la lengua* sólo se han tomado en consideración los reactivos que se encuentran en el nivel Menor dificultad (N1-2).

Como se mencionó anteriormente, los tres tipos de habilidades o conocimientos parecen disminuir la dificultad a lo largo de la educación básica. En la gráfica se nota cómo los conocimientos y habilidades vinculados con la *Reflexión sintáctica y morfosintáctica* son los que disminuyen mayormente el grado de dificultad, pues pasan sucesivamente de tener 0% de reactivos en el nivel Menor dificultad (N1-2) en tercero de primaria, a tener 17% en sexto y a 47% en secundaria. Asimismo, la *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua* muestra un decremento constante de la dificultad, aunque no tan pronunciado como el anterior: 0% de reactivos en tercero, 20% en sexto y 31% en secundaria en el nivel Menor dificultad.

Figura 7a Reflexión sobre la lengua.

Progresión en las habilidades o conocimientos a través de los grados escolares



Por último, la *Reflexión semántica* también parece disminuir la dificultad, aunque solamente entre primaria y secundaria: sólo hay un reactivo en el nivel Menor dificultad en tercero de primaria (7%), ninguno en sexto y 38% en secundaria.

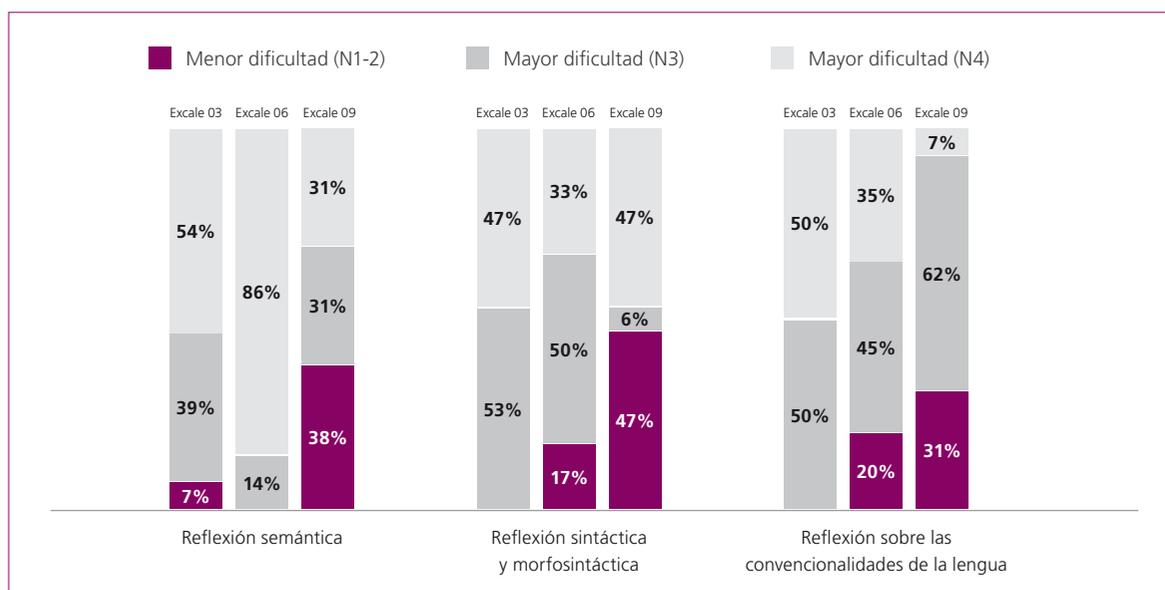
Al incorporar al análisis los niveles Mayor dificultad (N3) y Mayor dificultad (N4), vemos otras diferencias importantes entre los tres tipos de habilidades o conocimientos que integran la línea de *Reflexión sobre la lengua*. Los datos que las representan pueden apreciarse en la Figura 7b de la siguiente página. Puede observarse que no hay disminución de la dificultad entre tercero y sexto de primaria en *Reflexión semántica*; por el contrario, ésta parece ser una tarea más compleja en sexto de primaria que en tercero, porque la proporción de reactivos en el nivel Mayor dificultad (N4) no sólo aumenta de tercero a sexto, sino que alcanza 86% en este último grado de primaria. En cambio, entre primaria y secundaria la reducción de la dificultad resulta evidente, pues el porcentaje de reactivos en Menor dificultad (N1-2) aumenta, mientras que el de Mayor dificultad (N4) disminuye.

En relación con *Reflexión sintáctica y morfosintáctica*, la disminución gradual de la dificultad que se manifiesta entre los dos grados de primaria se altera en tercero de secundaria. Sucede que, si bien el porcentaje de reactivos en Menor dificultad (N1-2) aumenta en relación con los dos grados de primaria: 17 puntos porcentuales respecto de tercer grado (pasa de 0 a 17%) y 30 puntos respecto de sexto (pasa de 17 a 47%), el de Mayor dificultad (N4) también lo hace.

Aunque hay un decremento entre tercero y sexto de primaria (de 47 a 33%), la proporción entre 3° de primaria y 3° secundaria se iguala: vuelve a subir a 47%; lo más notable es que haya solamente un reactivo en el nivel de Mayor dificultad (N3) en 3° de secundaria.

En el caso de la *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua* se observa una reducción evidente de la dificultad a lo largo de los tres grados. Por un lado, vemos un aumento gradual de los reactivos del nivel de Menor dificultad (N2): pasan de 0 a 20% entre tercero y sexto de primaria, y a 31% en tercero de secundaria. Por otro, encontramos una disminución clara de los reactivos de Mayor dificultad (N4): de 50% en tercero de primaria pasan a 35% en sexto y a 7% en secundaria.

Figura 7b Reflexión sobre la lengua.
Tipos de habilidades a través de los grados escolares



En resumen, aunque es posible ver cómo el porcentaje de reactivos en nivel Menor dificultad (N1-2) aumenta de 3° de primaria a 3° de secundaria en todas las habilidades de la línea de evaluación *Reflexión sobre la lengua*, no es claro que haya una reducción de la dificultad de las mismas. La distribución de los reactivos en los restantes niveles contrasta con este movimiento. En tercero y sexto de primaria se observa que el porcentaje de reactivos que evalúan estas habilidades se concentra en los dos niveles de Mayor dificultad (N3) y (N4); e incluso tienden a agruparse en N4. En *Reflexión semántica*, superan 50% en los dos grados de primaria (54% en tercero y 86% en sexto); en *Reflexión sintáctica y morfosintáctica*, aunque el porcentaje de reactivos no supera la mitad del total, llega a 47% en tercero de primaria y secundaria, y en *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua*, el porcentaje es de 50% en sexto grado.

El hecho de que los reactivos relacionados con las habilidades o conocimientos de la línea de evaluación *Reflexión sobre la lengua* planteen tanta dificultad para la mayoría de los alumnos de primaria, puede estar relacionado con dos cuestiones diferentes. Una es que al término de este nivel educativo los estudiantes no han logrado dominar los contenidos curriculares evaluados y la otra es que los reactivos tienen una dificultad mayor a la que pueden enfrentar.

La distribución de los reactivos al interior de la línea de *Reflexión sobre la lengua* que se observa en secundaria es también irregular. Si bien en *Reflexión semántica* los reactivos se reparten de manera más o menos parecida entre los tres niveles: 38% en el nivel Menor dificultad, 31% en Mayor dificultad (N3) y 31% en Mayor dificultad (N4), de modo que la dificultad de la prueba resulta equilibrada, no sucede lo mismo con los otros dos tipos de habilidades o conocimientos. En *Reflexión sintáctica y morfosintáctica* encontramos que la cantidad de reactivos en los niveles Menor dificultad (N1-2) y Mayor dificultad (N4) resulta igual de elevada (47%), mientras que en N3 únicamente encontramos un reactivo (6%). Esta distribución podría estar más relacionada con las características específicas de la prueba que con la progresión del conocimiento de los estudiantes. En el caso de la *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua*, 62% de los reactivos se concentran en el nivel Mayor dificultad (N3), lo que parece indicar que estos contenidos continúan siendo difíciles incluso al final de la educación secundaria.

Por último, cabe enfatizar la posibilidad de que comportamientos como el aumento drástico de la cantidad de reactivos en el nivel Mayor dificultad (N4), al pasar de un grado escolar a otro, o la concentración de los reactivos en un solo nivel –por ejemplo, 82% de los reactivos de *Reflexión semántica* en sexto grado están en el nivel Mayor dificultad (N4) y 62% de los de *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua* en tercero de secundaria están en Mayor dificultad (N3)–, sean resultado de algunos criterios que han dirigido el diseño de las pruebas. Quizá los resultados obtenidos en las pruebas hayan sido afectados tanto por los criterios seguidos para interpretar los contenidos curriculares como por las tareas diseñadas para evaluarlos; cabe mencionar, además, la diferente cantidad de contenidos temáticos evaluados dentro de cada tipo de habilidad. El hecho de tomar como punto de partida los contenidos curriculares para la elaboración de los reactivos determina la cantidad y el tema de éstos en los distintos grados escolares; asimismo, puede dar lugar a que los contenidos propuestos en el programa se planteen en los Excale con niveles de profundidad diferentes de los que los maestros trabajan realmente en las escuelas¹². A esto hay que añadir, como ya se dijo, el posible efecto de la dificultad de la tarea elegida para evaluar el contenido y la manera como se construye el reactivo.

¹² Esto puede tener su origen en las características específicas de los programas de primaria que sirvieron como referente para la construcción de los Excale que aquí se analizan. Estos materiales educativos contienen diferencias muy sutiles entre los contenidos que deben trabajarse en los diferentes grados escolares y en algunos casos no hay diferencias. De manera que un mismo contenido puede encontrarse enunciado exactamente de la misma manera en los programas de tercero y de sexto de primaria (cfr. SEP, 2000).

Análisis de los tipos de habilidades a través de los grados escolares

Resumen

Se realizó el análisis de los tipos de habilidades que integran las dos líneas de evaluación a través de los grados escolares. Cabe señalar que, a pesar de que la cantidad de reactivos en cada nivel no es lo suficientemente grande, se decidió llevarlo a cabo porque el comportamiento de las habilidades por separado presenta diferencias importantes. Algunas de las observaciones más destacadas que se derivan de este análisis son:

- En la línea de *Comprensión de lectura* se observa un comportamiento diferenciado de las tres habilidades analizadas. El nivel de dificultad de *Desarrollo de una comprensión global* y *Desarrollo de una interpretación* se reduce abruptamente entre primaria y secundaria. Sin embargo, no parece haber cambio en la dificultad de estos dos tipos de habilidades entre los dos grados de primaria. En lo que respecta a *Análisis del contenido y la estructura* tampoco parece haber una reducción sustancial de la dificultad entre ninguno de los grados de primaria ni de secundaria.
- En *Reflexión sobre la lengua* se observa que únicamente en *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua* la reducción de la dificultad de los reactivos es evidente a través de los grados escolares. En los otros dos tipos de habilidades, aunque la proporción de reactivos en nivel Menor dificultad (N1-2) tiende a aumentar, no es claro que haya una reducción efectiva de la misma. En *Reflexión semántica*, la proporción de reactivos en Mayor dificultad (N4), el nivel de dificultad más elevado aumenta considerablemente en sexto grado, y en *Reflexión sintáctica y morfosintáctica* resulta igualmente alto en tercer grado de primaria y tercero de secundaria.

4

Análisis de la dificultad de los reactivos por tarea específica

En este capítulo analizaremos el nivel de dificultad de los reactivos que evalúan tareas comparables a través de los grados escolares. Cada reactivo contribuye a valorar mediante una tarea específica una de las habilidades o conocimientos que se incluyen en los Excale. El propósito de este análisis es examinar con detalle si existe una progresión en el aprendizaje de las habilidades o conocimientos evaluados mediante estas tareas e identificar lo que les resulta más fácil de adquirir a los estudiantes. Los reactivos que compararemos se han seleccionado previamente con apoyo de la revisión, en cada uno de los exámenes aplicados, de las consignas y opciones que los componen.

En la selección de los reactivos hemos tratado de seguir dos criterios para considerar un reactivo comparable con otros: a) que planteen una *tarea equivalente* en términos de las operaciones cognitivas que los estudiantes deben llevar a cabo para resolverla y b) que se opere con un *mismo tipo de texto*¹³. El primero es indispensable en tanto que es la base de la comparación; el segundo, como veremos en el análisis, es opcional pero agrega rigor. Además de seleccionar los reactivos, hemos cambiado el nombre con que aparecen algunos de ellos en los reportes del INEE. Estos nuevos nombres permiten, por un lado, referirnos a los reactivos de manera unificada a través de todos los Excale analizados y, por otro, destacar la tarea específica que evalúan.

En este análisis hemos decidido preservar la clasificación de los niveles propuestos por los Excale: Avanzado (N4), Medio (N3), Básico (N2) y Por debajo del básico (N1), pues consideramos que esta escala ayuda a entender con detalle el gradiente de dificultad de las tareas implicadas por los reactivos. Asimismo, hemos tratado de preservar, en la medida de lo posible, la clasificación de los reactivos de acuerdo con los tipos de habilidades o conocimientos propuestos por los Excale, sin embargo, como hemos observado que hay reactivos que, a pesar de evaluar las mismas tareas, aparecen asignados a tipos de habilidades distintos, los hemos reasignado al tipo de habilidad considerada más conveniente en todos esos casos. Esta es la razón por la que, por ejemplo, algunos de los reactivos de *Extracción de información* pasaron a *Desarrollo de una interpretación* y otros tantos de *Reflexión semántica* se incorporaron a *Construcción del significado de palabras y expresiones*.

El análisis presenta las tareas comparables de cada línea de evaluación agrupadas según los tipos de habilidades o conocimientos. Así, primero se tratan todos los tipos de habilidades o conocimientos que integran *Comprensión de lectura* y después los de *Reflexión sobre la lengua*. Los resultados de este análisis se muestran en una serie de cuadros a lo largo del capítulo, los

¹³ En los Excale se asume que “la dificultad (no empírica) de las lecturas” está dada por el tipo de texto (INEE, 2006: 215). Dicho en otras palabras, la interpretación y reflexión sobre el contenido y forma de los textos no son equivalentes para todos los tipos. Dada la relevancia que esta hipótesis tiene en el análisis de la comprensión lectora, consideramos importante incluir el criterio de tipo de texto para llevar a cabo la comparación entre tareas.

cuales reúnen los reactivos comparables por tipo de habilidades o conocimientos: *Desarrollo de una comprensión global*, *Desarrollo de una interpretación*, *Reflexión semántica*, etcétera. En ellos se consignan las tareas específicas que los reactivos evalúan, por ejemplo, *Identificar el tema central de un cuento* o *Identificar el propósito de una carta*, el grado en que se evaluaron y el nivel donde se ubicaron.

Una segunda observación importante en relación con el contenido de los cuadros proviene del hecho de que no todos los Excale evaluaron tareas equivalentes a través de todos los grados escolares, por eso hay casillas en las que no se indica el nivel de dificultad (éstas aparecen sombreadas en el cuadro). En realidad, son pocos los casos en que las tareas se evaluaron de manera comparable en los tres grados; la mayor parte se evaluó solamente en dos de ellos. La razón principal de la falta de paralelismo entre las pruebas es que su diseño toma como punto de partida los contenidos curriculares, de modo que la cantidad y temática de los reactivos en cada grado escolar varía de acuerdo con lo establecido en los programas educativos. Una segunda razón es que los Excale no tienen alineación vertical, es decir, que las pruebas de diferentes grados son independientes.

COMPRESIÓN DE LECTURA

Comenzaremos analizando los reactivos comparables que evalúan los tipos de habilidades o conocimientos integrados en *Comprensión de lectura*. En este análisis se han considerado los siguientes tipos de habilidades o conocimientos: *Desarrollo de una comprensión global*, *Desarrollo de una interpretación*, *Análisis del contenido y estructura*, y *Construcción del significado de las palabras y expresiones*. Cabe recordar que las habilidades o conocimientos comprendidos en *Evaluación crítica del texto* no se han considerado debido a que sólo se probaron en tercero de secundaria. En cuanto a *Extracción de información*, como ya se mencionó, algunos reactivos se incluyeron en otros tipos de habilidades y, ya que los restantes no evaluaban tareas semejantes, este tipo de habilidad tampoco se incorporó como tal en el análisis. Por lo que respecta a *Construcción del significado de las palabras y expresiones*, el hecho de haber redistribuido algunas tareas permitió contar con reactivos que hicieron posible la comparación en secundaria (debe recordarse que este tipo de habilidades o conocimientos no se había incluido en los Excale que evaluaron dicho nivel educativo).

Desarrollo de una comprensión global

Los reactivos que hacen referencia al *Desarrollo de una comprensión global* integran un conjunto de tareas orientadas a evaluar la comprensión de la información del texto en su totalidad. Los reactivos seleccionados en atención a los criterios de tareas equivalentes y mismo tipo de texto se presentan en el Cuadro 5. En éste se muestran agrupados de acuerdo con las tareas específicas que evalúan. Las columnas del cuadro presentan, además de las tareas específicas, el nivel de dificultad de cada reactivo en los diferentes grados evaluados y la tendencia de la misma a través de ellos, se trate de los tres grados o solamente de dos.

Empezaremos por el análisis del comportamiento de los reactivos a lo largo de los grados evaluados, con el objetivo de investigar si es posible determinar la tendencia general que sigue este tipo de habilidades o conocimientos. Posteriormente, veremos lo que sucede con cada tarea o subgrupo para tratar de comprender cuáles plantean mayor dificultad.

Cuadro 5 Desarrollo de una comprensión global. Análisis de la tendencia de dificultad

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Identificación del propósito				
Identificar el propósito de una carta	N2	-	N1	Disminuye
Identificar el propósito de un artículo de opinión	-	N3	N1	Disminuye
Identificar el propósito de una invitación	N3	N2	-	Disminuye
Identificación del tema central				
Identificar el tema central de una fábula	-	N3	N2	Disminuye
Identificar el tema central de un guión de teatro	N3	N3	N2	Disminuye
Identificar el tema central de un artículo de divulgación	N4	-	N3	Disminuye
Identificar el mensaje central de un cartel	N3	N1	N4	Oscila
Reconocer el mensaje o enseñanza de una fábula	N3	N2	-	Disminuye
Relación del tema central con otro texto				
Relacionar el mensaje central de una fábula con un refrán	-	N4	N2	Disminuye
Relacionar el contenido de una noticia con un título	N2	N2	N4	Aumenta
Relacionar el contenido de un artículo de divulgación con un título	N3	-	N1	Disminuye
Relacionar el contenido de un instructivo con un título	N3	N2	-	Disminuye
Identificación de un hecho				
Identificar el hecho que da lugar a una noticia	N2	N3	-	Aumenta

Como puede observarse, la disminución del nivel de dificultad de las tareas involucradas en la evaluación del *Desarrollo de una comprensión global* es la tendencia dominante: de los 13 casos en que es posible identificar una tendencia, en 10 de ellos la dificultad disminuye. Sin embargo, esto no significa que en todas las tareas que integran la evaluación del *Desarrollo de una comprensión global* el comportamiento de la dificultad sea semejante. Hay que recordar que para comprender la totalidad de un texto se requiere trabajar con toda la información contenida; esto es una tarea complicada que implica utilizar de maneras diversas los textos. Las tareas solicitadas en las pruebas involucran inferencias y tratamientos diferentes de los textos. Es de esperarse, en consecuencia, que haya diferencias entre ellas.

Examinaremos ahora lo que pasa con cada subgrupo de tareas. Los resultados muestran que no es equivalente identificar el tema principal de un texto, su propósito o algunos de los mensajes que contiene. Entre todas estas tareas, es en la identificación de los propósitos de los textos donde la disminución de la dificultad parece ser más clara. El Cuadro 6 muestra todos los reactivos que evalúan la identificación de los propósitos de los textos. En éste pueden apreciarse tanto los reactivos que son comparables porque operan sobre un mismo tipo de texto como los que introducen textos diferentes, evaluados solamente en un grado.

Cuadro 6 Desarrollo de una comprensión global. Identificación del propósito del texto

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Identificar el propósito de una carta	N2	-	N1	Disminuye
Identificar el propósito de un artículo de opinión	-	N3	N1	Disminuye
Identificar el propósito de una invitación	N3	N2	-	Disminuye
Identificar el propósito de un artículo de divulgación	N3	-	-	
Identificar el propósito de una entrevista	-	N3	-	
Identificar el propósito de un reportaje	-	-	N3	
Identificar el propósito de un ensayo	-	-	N1	

Aquí se observa cómo en todos los casos en que la tarea involucra el mismo tipo de texto a través de los grados escolares, la dificultad disminuye. Por otra parte, cuando se incluyen los reactivos que evalúan tareas equivalentes pero con textos distintos, identificar el propósito resulta ser la tarea que proporcionalmente reúne más reactivos en el nivel Por debajo del básico, en tercero de secundaria. Este hecho apoyaría la expectativa de una reducción de la dificultad en todos los textos a lo largo de la educación básica, como podrían ser los casos de la invitación y de la entrevista, sin embargo, el que la dificultad del reportaje resulte alta (N3) restringe esta interpretación.

En las tareas restantes, aunque la dificultad tiende a disminuir, se presentan más fluctuaciones; esto es lo que sucede, por ejemplo, con los reactivos dirigidos a identificar el tema central de los textos. Éstos se muestran nuevamente en el Cuadro 7.

Cuadro 7 Desarrollo de una comprensión global. Identificación del tema central

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Identificar el tema central de una fábula	-	N3	N2	Disminuye
Identificar el tema central de un guión de teatro	N3	N3	N2	Disminuye
Identificar el tema central de un artículo de divulgación	N4	-	N3	Disminuye
Identificar el mensaje central de un cartel	N3	N1	N4	Oscila
Reconocer el mensaje o enseñanza de una fábula	N3	N2	-	Disminuye
Identificar el tema central de una leyenda	-	-	N1	
Identificar el tema central de un cuento	-	-	N3	
Identificar el tema central de un artículo de opinión	-	-	N3	
Identificar el tema central de una monografía	-	-	N3	
Identificar el tema central de un ensayo	-	-	N1	

En tercero de secundaria, la dificultad para identificar el tema central disminuye al nivel Básico (N2) en el caso de la fábula y el guión de teatro, pero en el artículo de divulgación baja únicamente a nivel Medio (N3), y en el del cartel oscila a través de los tres

grados evaluados por los Excale. Ahora bien, esto podría sugerir que la interpretación del tema en los textos literarios de tipo narrativo resulta más fácil que en otros tipos. Si agregamos el caso de la leyenda, aunque es un género narrativo distinto y sólo se evalúa en tercero de secundaria, el hecho de que la dificultad esté en el nivel Por debajo del Básico (N1) puede interpretarse como parte de una reducción que aplica para los textos literarios de tipo narrativo; la excepción sería el cuento, que es otro género de narración literaria con una dificultad de nivel Medio (N3) en tercero de secundaria.

En relación con los textos no literarios, se observa una disminución de la dificultad menor a la de los textos literarios. Como se dijo, la dificultad en la identificación del tema central pasa a N3 en el artículo de divulgación, pero en los demás textos no literarios evaluados en tercero de secundaria también está en N3, de modo que resulta arriesgado afirmar que haya una reducción efectiva de la dificultad. Más bien, los datos parecen indicar que estamos ante una tarea que tiende a ser difícil con textos que involucran la exposición de datos y un mínimo de argumentación; la excepción sería el ensayo, donde la dificultad se sitúa en N1.

Son varios los factores que parecen afectar la dificultad de los reactivos que evalúan la comprensión global de los textos. Los tipos de tareas y las consignas que las solicitan (por ejemplo, identificar el propósito de un texto, el tema central o el título), la manera de enunciar las ideas que sintetizan la información de los textos (un título, un refrán o una oración temática formulada por los diseñadores del reactivo), y el contenido mismo de los textos parecen influir en la respuesta de los estudiantes. Así, no parece ser lo mismo entender el mensaje de un cartel cuando éste es explícito, que cuando hay que reconstruirlo a partir de los elementos verbales y gráficos que lo componen. Esto pudiera explicar por qué el reactivo disminuye de N3 a N2 entre tercero y sexto de primaria, pero sube a N4 en tercero de secundaria.

Siguiendo un razonamiento semejante, parece más sencillo relacionar el contenido de una noticia con un título cuando lo que se cuenta refiere a acciones que nos resultan familiares: un personaje determinado se pierde, pelea, encuentra algún objeto, etcétera (N2 en tercero y sexto de primaria), que cuando los hechos refieren instituciones, actores y acciones sociales, por ejemplo, la participación de secretarías de Estado u otras organizaciones en la elaboración de presupuestos o en la rendición de cuentas (N4 en secundaria). El comportamiento de estos reactivos pueden observarse en el Cuadro 8.

Cuadro 8 Desarrollo de una comprensión global. Relación del tema central con otro texto

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Relacionar el mensaje central de una fábula con un refrán	-	N4	N2	Disminuye
Relacionar el contenido de una noticia con un título	N2	N2	N4	Aumenta
Relacionar el contenido de un artículo de divulgación con un título	N3	-	N1	Disminuye
Relacionar el contenido de un instructivo con un título	N3	N2	-	Disminuye
Identificación de un hecho				
Identificar el hecho que da lugar a una noticia	N2	N3	-	Aumenta

Los resultados de los demás reactivos donde se pide relacionar el contenido de un texto con otro distinto apuntan en la misma dirección. Así, entender un relato y ponerlo en relación con un refrán o un título es una tarea que parece fácil cuando los que actúan son humanos o animales y participan en situaciones típicas de ellos (ver en el Cuadro 8 la fábula, N2 en secundaria, y el artículo de divulgación, N1 en secundaria). En cambio, cuando los participantes son de otro tipo y sus acciones están fuera de lo previsible, relacionar el contenido del texto con un enunciado que los resume (oración temática) puede ser más complicado (ver en el Cuadro 7 el cuento, N3 en secundaria).

En el Cuadro 8 también observamos un aumento de dificultad en la tarea que consiste en identificar el hecho que da lugar a la noticia. Aquí se pone en juego la disponibilidad de los hechos. No resulta igual cuando la noticia se centra en un solo acontecimiento que cuando figuran otros hechos susceptibles de proponerse.

En resumen, resulta aventurado trazar una progresión de la comprensión global de los textos a través de los grados escolares, sin considerar las características específicas de las tareas que se plantean en los reactivos y de los textos sobre los cuales se trabaja.

Desarrollo de una comprensión global

Resumen

Cada uno de los reactivos que componen los Excale contribuye a evaluar, mediante una tarea específica, una de las habilidades o conocimientos propuestos en los contenidos curriculares. Se realizó un análisis de la dificultad de los reactivos por tarea específica con el fin de identificar si existe una progresión de estos conocimientos o habilidades a lo largo de la educación básica.

Para hacer este análisis se revisaron las consignas y las opciones de respuesta que constituyen cada uno de los reactivos de los Excale; luego se seleccionaron los reactivos que pudieran ser comparables, considerando que la tarea solicitada fuera semejante y que se realizara sobre un mismo tipo de texto. Para poder referirse a los reactivos de manera unificada y destacar la tarea específica que evalúan, se cambiaron algunos de los nombres con que aparecen en los reportes del INEE.

En relación con el *Desarrollo de una comprensión global* se observa que el nivel de dificultad de los reactivos comparables disminuye conforme transcurre la educación básica, sin embargo, el grado de disminución no es igual entre todos ellos. El análisis muestra que las tareas que evalúan este tipo de habilidades o conocimientos tienen una dificultad distinta. Por ejemplo, no es equivalente encontrar el propósito de un texto, identificar el tema central o relacionar uno de los mensajes que contiene con otro texto (un título, un encabezado o un refrán). De todas éstas, identificar el propósito de los textos es la tarea que aparenta ser menos difícil.

Los datos también parecen indicar que interpretar el tema central resulta más fácil en los textos literarios de tipo narrativo que en los textos que involucran la exposición de datos y un mínimo de argumentación, como el artículo de opinión, el de divulgación y la monografía. La excepción es el cuento, entre los primeros, y el ensayo, entre los segundos.

Son varios los factores que parecen afectar la dificultad de los reactivos relacionados con la comprensión global de los textos. Los tipos de tareas y las consignas que las solicitan (identificar el propósito de un texto, el tema central o el título), la manera de enunciar las ideas que sintetizan la información de los textos (un título, un refrán o una oración temática formulada por los diseñadores del reactivo), y el contenido mismo de los textos parecen influir en la respuesta de los estudiantes.

Desarrollo de una interpretación

Vamos a continuar con este tipo de análisis centrándonos ahora en el conjunto de reactivos que caracteriza el *Desarrollo de una interpretación*. Las tareas diseñadas para medir este tipo de habilidad hacen referencia a la posibilidad de inferir información relativa a partes o aspectos de los textos, como pueden ser las ideas que se desarrollan en una parte específica de los mismos. Por ejemplo, el planteamiento de un problema, un argumento o una conclusión; también la identificación de las características de los personajes, los lugares o el tiempo en que ocurre lo narrado forman parte de este conjunto de habilidades o conocimientos. Cabe destacar, sin embargo, que aunque estas tareas se definan como interpretaciones de una parte del texto, no siempre es posible delimitar qué tanto del texto es necesario leer o si hay que hacerlo en su totalidad para inferir las conclusiones, encontrar un final congruente, identificar el destinatario del texto o, incluso, deducir las intenciones de un personaje. Por eso es que el límite entre este conjunto de tareas y las incluidas en la comprensión global de un texto muchas veces resulta difuso.

Al igual que procedimos en el análisis de la comprensión global de los textos, comenzaremos examinando la tendencia general que sigue el *Desarrollo de una interpretación* y después veremos lo que pasa con cada subgrupo de tareas. Los reactivos seleccionados de acuerdo con los criterios de semejanza, tanto en la tarea como en el tipo de texto, se presentan en el Cuadro 9.

Cuadro 9 Desarrollo de una interpretación. Análisis de la tendencia de dificultad

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Identificación de intenciones				
Identificar las intenciones de los personajes en un cuento	N4	N2	N2	Disminuye
Inferir las actitudes de los personajes de una obra de teatro	N4	N3 (2)	N3	Disminuye (2)
Identificación del tiempo o espacio				
Identificar el lugar del acontecimiento de una noticia	N3	N3	-	Permanece
Identificar el tiempo y el lugar en una obra de teatro	N2	N3	-	Aumenta
Identificación de relaciones causales				
Reconocer relaciones causales en un cuento	N3	N3	N3	Permanece
Reconocer relaciones causales en una fábula	N1	-	N1	Permanece
Identificación de la conclusión				
Reconocer la conclusión de un artículo de divulgación	N3	N3	-	Permanece
Reconocer el desenlace de un cuento	-	N3	N3	Permanece
Identificación del destinatario				
Reconocer al destinatario de un anuncio o cartel a partir del contenido del texto	N3	-	N1	Disminuye

En este cuadro se muestra que la cantidad de comparaciones que pueden realizarse a través de los grados escolares comprende solamente diez. La tendencia en la dificultad de los reactivos es permanecer en el mismo nivel: en cinco de diez comparaciones se mantienen en el mismo nivel, cuatro veces en el nivel Medio (N3) y una en Por debajo del básico (N1). Hay también una tendencia a disminuir: en cuatro de diez casos la dificultad disminuye; dos a nivel Medio (N3), una a nivel Básico (N2) y una a nivel Por debajo del básico (N1). La tarea que refiere a la identificación de las actitudes de los personajes fue evaluada dos veces y sus reactivos se ubicaron en el mismo nivel de dificultad; eso aparece indicado entre paréntesis tanto del lado de los reactivos como de la tendencia de dificultad.

Al incluir dentro del conjunto *Desarrollo de una interpretación* los resultados de los reactivos aplicados en un solo grado, y donde se opera con otros tipos de texto, es posible precisar más tareas que ofrecen menor dificultad a los estudiantes al finalizar la secundaria. Los resultados de todos los reactivos utilizados para evaluar cada una de las tareas pueden observarse en los cuadros siguientes. Las tareas relacionadas con la identificación de las intenciones y los comportamientos de los personajes de las narraciones se presentan en el Cuadro 10.

Cuadro 10 Desarrollo de una interpretación. Identificación de las intenciones, características y actitudes de los personajes

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Identificar las intenciones de los personajes en un cuento	N4	N2	N2	Disminuye
Identificar las intenciones de los personajes en una fábula	-	-	N1	
Identificar características de los personajes en una obra de teatro	-	-	N2	
Relacionar las características de los personajes con sus acciones en cuentos	-	-	N3	
Inferir las actitudes de los personajes de una obra de teatro	N4	N3 (2)	N3	Disminuye

Aquí se puede ver cómo identificar las características o intenciones de los personajes de las narraciones es una tarea que resulta fácil o tiende a serlo en el transcurso de la escolaridad (niveles N1 y N2 en tercero de secundaria). En contraste, predecir el comportamiento de los personajes o interpretar las razones de sus actitudes y acciones, aunque estén relacionadas con la comprensión de la intencionalidad y las características de los personajes, son de una dificultad mayor: tanto el caso en que puede observarse una disminución, como en el que hay un único reactivo, están en N3 en tercero de secundaria. Algo parecido ocurre con la identificación del tiempo y del espacio. Los datos correspondientes se presentan en el Cuadro 11.

Cuadro 11 Desarrollo de una interpretación. Identificación del tiempo y del espacio

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Identificar el lugar del acontecimiento de una noticia	N3	N3	-	Permanece
Identificar el tiempo y el lugar en una obra de teatro	N2	N3	-	Aumenta
Identificar el lugar donde ocurren los hechos en una leyenda	-	-	N2	
Identificar el lugar donde ocurren los hechos en una crónica	-	-	N2	
Identificar el lugar donde sucede la acción en una obra de teatro	-	N2	-	
Identificar el lugar donde ocurren los hechos en un cuento	-	-	N4	

Este cuadro permite observar cómo la identificación de las circunstancias de la narración, tiempo y espacio donde ocurren los hechos, tiene un comportamiento similar al de la identificación de las características de los personajes. Esta tarea parece ser más fácil cuando las circunstancias de los hechos relatados denotan lugares físicos que cuando refieren elementos socioculturales. De ahí la diferencia que se encuentra entre la leyenda, la crónica (ambas en N2 en secundaria), y la obra de teatro (N2 en tercero de primaria), o bien, entre el cuento (N4 en secundaria) y la obra de teatro (hay dos reactivos en N3 en sexto de primaria). En el caso de la noticia, aunque se trata de identificar lugares geográficos precisos, en los textos aparecen varios sitios, de modo que hay que escoger cuál de ellos es el solicitado; esta competencia de posibilidades pudiera explicar la dificultad más o menos elevada de los reactivos. Por otra parte, el que esta habilidad no se evalúe en tercero de secundaria no permite saber si su dificultad se modificaría o permanecería igual al terminar ese nivel educativo.

Como ya se mencionó, en el conjunto *Desarrollo de una interpretación* hay tareas que no varían a lo largo de los grados escolares. Algunas de ellas permanecen en el mismo nivel desde tercero de primaria hasta tercero de secundaria, de modo que resultan ser fáciles o difíciles a lo largo de toda la escolarización. Así, por ejemplo, el reconocimiento de las relaciones causales en el cuento siempre tiene nivel Medio (N3), en tanto que la fábula se ubica Por debajo del Básico (N1) desde tercero de primaria. Los resultados se presentan en el Cuadro 12.

Cuadro 12 Desarrollo de una interpretación. Identificación de relaciones causales

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Reconocer relaciones causales en un cuento	N3	N3	N3	Permanece
Reconocer relaciones causales en una fábula	N1	-	N1	Permanece

Es de señalarse, por último, la variabilidad que experimentan las tareas diseñadas para extraer la conclusión de los textos, las cuales se comportan de manera semejante a las orientadas a inferir la idea central, es decir, parecen depender de la manera como se enuncian las conclusiones en los reactivos y los temas dentro el texto. Estos datos pueden verse en el Cuadro 13.

Cuadro 13 Desarrollo de una interpretación. Identificación de la conclusión o desenlace

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Reconocer la conclusión de un artículo de divulgación	N3	N3	-	Permanece
Reconocer la conclusión de un artículo de opinión	-	-	N2	
Reconocer la conclusión de un reportaje	-	-	N2	
Reconocer la conclusión de un ensayo	-	-	N4	
Reconocer el desenlace de un cuento	-	N3	N3	Permanece
Identificar el clímax de una leyenda	-	-	N4	

Al igual que sucede con la evaluación de la comprensión global de los textos, la evaluación de interpretaciones de aspectos más precisos pone de manifiesto las diferencias entre las tareas solicitadas, pero además revela el efecto que tienen las características de los textos. Como hemos visto, la dificultad de los reactivos cambia en función de los contenidos de los textos; así, por ejemplo, mientras más se complica la descripción de los lugares, el tiempo o las características de los personajes, resulta más difícil interpretar la información.

Desarrollo de una interpretación

Resumen

La tendencia dominante en la dificultad de los reactivos es permanecer en el mismo nivel, sin embargo, es posible precisar algunas tareas que pueden ofrecer menos dificultad a los estudiantes en el transcurso de la escolaridad, como distinguir la opinión de un autor en relación con el asunto del texto, reconocer el destinatario de un anuncio o las características e intenciones de los personajes de las narraciones.

En contraste, predecir el comportamiento de los personajes o interpretar las razones de sus actitudes y acciones, aunque también disminuyen, resultan de una dificultad mayor que reconocer las intenciones. Lo mismo pasa con identificar las circunstancias de los hechos relatados: cuando éstas hacen referencia a elementos socioculturales son más difíciles de identificar que cuando denotan lugares físicos.

En cuanto a las tareas que no varían a lo largo de los grados escolares, éstas pueden ser fáciles o difíciles a lo largo de toda la escolarización, como el reconocimiento de las relaciones causales en el cuento, que permanece con un nivel medio de dificultad, o el reconocimiento de esta misma clase de relaciones en la fábula, que tiene el nivel de dificultad más bajo en todos los grados evaluados. Por último, está la serie de tareas diseñadas para extraer la conclusión de los textos, las cuales se comportan de manera semejante a las orientadas a inferir la idea central, es decir, experimentan mucha variación de dificultad.

Las tareas involucradas en el *Desarrollo de una interpretación* muestran el efecto que tienen las características de los textos sobre la dificultad de los reactivos. Por ejemplo, mientras más se complica la descripción de los lugares, el tiempo o las características de los personajes, resulta más difícil de interpretar la información.

Análisis del contenido y la estructura

Veamos ahora los reactivos referentes al *Análisis del contenido y estructura de los textos*. Este tipo de habilidad comprende un conjunto de tareas que sirven para evaluar el conocimiento de la estructura de los textos, como son tipo, género, elementos estructurales, secuencia de sus contenidos y el lenguaje que los caracteriza. La mayoría de las tareas planteadas en los reactivos implica no sólo el reconocimiento de las propiedades formales de los textos, sino el conocimiento de sus términos técnicos; razón por la cual, como se dijo anteriormente, los reactivos se sitúan en los niveles de dificultad más altos. El Cuadro 14 muestra la información correspondiente a la tendencia de dificultad de los reactivos seleccionados de acuerdo con nuestros dos criterios para analizar este tipo de habilidad.

Cuadro 14 Análisis del contenido y la estructura. Análisis de la tendencia de dificultad

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Reconocimiento de la secuencia de ideas				
Identificar la secuencia narrativa de una leyenda	N4	N3	-	Disminuye
Identificar la organización y secuencia de pasos en una receta	N4	N4	N2	Disminuye
Identificar la organización y secuencia de pasos en un instructivo	N4	N3	-	Disminuye
Identificación de las propiedades de los poemas				
Identificar el verso y la rima	N2	N2	-	Permanece
Identificación de elementos estructurales				
Detectar elementos faltantes en una noticia	N4	N3	-	Disminuye
Identificar los elementos de una carta	-	N4	N3	Oscila

La cantidad de comparaciones que pueden realizarse a través de los grados escolares es todavía menor que la de los dos tipos de habilidades anteriores: sólo son posibles seis. Éstas resultan insuficientes para dar cuenta con certeza de lo que pasa a lo largo de la escolaridad; del mismo modo, aunque en cuatro de seis casos se observa una disminución de la dificultad, éstos son muy pocos para afirmar que esto represente la tendencia de la misma. La inclusión de los reactivos que hacen referencia a tareas equivalentes con textos diferentes tampoco muestra una disminución evidente de la dificultad. Estos reactivos se presentan en los cuadros siguientes.

La dificultad de las tareas relacionadas con el reconocimiento de la secuencia de las ideas en los textos se presenta en el Cuadro 15. En éste encontramos tres tareas en las que hay una disminución de la dificultad a través de los grados escolares. La primera remite al reconocimiento de la secuencia o estructura narrativa de la leyenda, es decir, la sucesión de hechos en el relato. Las otras dos se relacionan con el orden de las acciones que componen un procedimiento, en un caso, la receta de cocina, y en el otro, el instructivo. De las tres, sólo la que se refiere a la receta es evaluada en tercero de secundaria, donde se ubica en nivel Básico (N2). En relación con este mismo grupo de tareas, vale la pena comentar la semejanza de dificultad que guardan en primaria dentro de un mismo grado escolar: en tercer grado, tres de cuatro reactivos están en el nivel más alto (N4), y en sexto, seis de siete reactivos es-

tán en N3. Desafortunadamente, no existen datos suficientes en tercero de secundaria para considerar si la identificación de la secuencia u organización de ideas, en todos los textos en los que se evalúa, pudiera disminuir su nivel de dificultad.

Cuadro 15 Análisis del contenido y la estructura. Reconocimiento de la secuencia de ideas

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Identificar la secuencia narrativa de una leyenda	N4	N3	-	Disminuye
Identificar la secuencia narrativa de una crónica	-	-	N2	
Identificar la secuencia narrativa de una fábula	N3	-	-	
Identificar la organización y secuencia de la información en una carta formal	-	N3	-	
Identificar la organización y secuencia de pasos en una receta	N4	N4	N2	Disminuye
Identificar la organización y secuencia de pasos en un instructivo	N4	N3	-	Disminuye
Identificar errores en la estructura de una receta (orden de elementos)	-	N3	-	
Identificar el orden lógico de las ideas en un artículo informativo	-	N3	-	
Identificar el orden lógico de las ideas de una monografía	-	-	N4	
Identificar los temas y subtemas contenidos en una monografía	-	N3	-	
Identificar la secuencia argumentativa de un ensayo	-	-	N3	

En la evaluación del *Análisis del contenido y estructura de los textos* aparecen, además, tareas que resultan ser fáciles desde la primaria, como se podrá ver a continuación. En el Cuadro 16 se observa lo que ocurre con la identificación de las propiedades de los poemas.

Cuadro 16 Análisis del contenido y la estructura. Identificar propiedades de los poemas

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Identificar el verso y la rima	N2	N2	-	Permanece
Reconocer la palabra que completa la rima en la estrofa de un poema	N3	-	-	
Identificar las características formales de los poemas: tipos de versos, rima, métrica, ritmo (metalenguaje)	-	-	N4 N3	

El reconocimiento de ciertas propiedades formales de los poemas (por ejemplo, encontrar las palabras que riman en los versos o estrofas) es una tarea que resulta sencilla desde el inicio de la educación básica. No obstante, cuando la identificación de la rima incluye considerar el significado de las palabras y el verso (véase tercero de primaria), o bien, aparecen propiedades más complicadas (por ejemplo, tipos de rima o de métrica) que requieren lenguaje especializado (véase tercero de secundaria), se vuelve más difícil.

Las tareas que se relacionan con la identificación de elementos estructurales de los textos se presentan en el Cuadro 17.

Cuadro 17 Análisis del contenido y la estructura. Identificación de los elementos estructurales

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Detectar elementos faltantes en una noticia	N4	N3	-	Disminuye
Relacionar elementos de una carta con los datos de un sobre	N3	-	-	
Identificar los elementos de una carta	-	N4	N3	Disminuye
Reconocer al remitente y destinatario de una carta e identificar algunas de sus características	-	N3	-	
Identificar al emisor de un aviso	N2	-	-	
Identificar al destinatario de un aviso	N3	-	-	

Estas tareas tienen en común que se centran en la búsqueda del emisor y del destinatario de las cartas y los avisos¹⁴. La excepción es la noticia, donde los elementos por los que se pregunta son de otro tipo (por ejemplo, la fecha). Todas estas tareas tienden a tener una dificultad de media a alta en primaria, e incluso en secundaria, salvo la identificación del emisor de un aviso, que tiene una dificultad baja (N2) en tercero de primaria. El inconveniente de la evaluación de este grupo de tareas es no contar con datos de tercero de secundaria que nos indiquen la dificultad que tienen al terminar la educación básica.

Los conocimientos o habilidades comprendidas en la categoría *Análisis del contenido y la estructura de los textos* son las más variadas de todas cuantas se evalúan en la línea *Comprensión de lectura*; por consiguiente, las tareas planteadas para hacerlo también lo son y la posibilidad de realizar comparaciones resulta escasa. Hay, sin embargo, otra situación que dificulta la comparación: la evaluación de muchos de estos conocimientos o habilidades no se efectúa en secundaria, lo que representa un obstáculo importante para el estudio de la progresión del aprendizaje, pues impide ver la dificultad que plantea la resolución de las tareas con las cuales es posible evaluar esos conocimientos al finalizar la educación básica.

¹⁴ Es importante señalar la diferencia que existe entre estas tareas y *Reconocer al destinatario de un anuncio o cartel*, que aparece en *Desarrollo de una interpretación*. En ellas, tanto el emisor como el destinatario se identifican a partir de su ubicación en el texto; por ejemplo, el lugar del destinatario en la carta es al inicio de la misma y el del emisor al final. En la tarea que se clasifica *Desarrollo de una interpretación*, el destinatario no viene señalado en el texto, hay que inferirlo a partir del contenido del anuncio.

Análisis del contenido y la estructura

Resumen

La mayoría de las tareas planteadas en los reactivos de este grupo implica no sólo el reconocimiento de las propiedades formales de los textos, sino el conocimiento de los términos técnicos que hacen referencia a ellas, lo cual puede ser una razón por la que los reactivos se sitúan en los niveles de dificultad superiores.

Este conjunto ofrece muy pocos reactivos comparables. No se observa ninguna tendencia en su dificultad, sin embargo, puede verse una disminución a través de los grados escolares en tres de las tareas que refieren al reconocimiento de la secuencia que siguen las ideas en los textos (receta, instructivo y leyenda).

Se identificaron también tareas que resultan ser fáciles desde tercero de primaria, como el reconocimiento de ciertas propiedades formales de los poemas (por ejemplo, encontrar las palabras que riman en los versos o estrofas). No obstante, hay que destacar que cuando la identificación de la rima requiere del reconocimiento del significado de las palabras o el verso, o bien, aparecen propiedades más complicadas, como tipos de rima o de métrica, los cuales requieren lenguaje especializado o el manejo de determinadas nociones o conceptos, se vuelve más difícil la tarea.

El hecho de que la evaluación de muchos de estos conocimientos o habilidades no se efectúe en secundaria representa un obstáculo importante para el estudio de la progresión del aprendizaje, ya que impide ver la dificultad que plantearían estas tareas al finalizar la educación básica.

Construcción del significado de palabras y expresiones

A pesar de que los reactivos relativos a la interpretación del significado de las palabras y expresiones (*Construcción del significado de una expresión y Referencia*) se aplican sólo en la primaria, encontramos algunos que miden tareas de esta clase distribuidos entre los distintos tipos de habilidades que integran la *Comprensión de lectura* en secundaria; asimismo, encontramos algunos reactivos de este mismo tipo clasificados dentro de otras categorías en primaria. Hemos decidido agrupar todos estos reactivos en la categoría *Construcción del significado de palabras y expresiones*, debido a que las tareas que comprenden comparten las mismas propiedades. Así, por ejemplo, aunque las tareas que demandan la interpretación de las metáforas en los Excale se hayan clasificado en otras categorías, en este análisis aparecen reunidas y alineadas cuando hacen referencia a un mismo tipo de texto; también se han reubicado en la categoría mencionada algunos reactivos de tercero de secundaria que se habían clasificado en *Reflexión semántica*. Esto nos ha permitido reunir un conjunto de reactivos comparables a través de todos los Excale que evalúan la educación básica. Los reactivos que permiten estimar una tendencia en la dificultad de este conjunto de tareas se presenta en el Cuadro 18.

Cuadro 18 Construcción del significado de palabras y expresiones.
Análisis de la tendencia de dificultad

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Interpretación de palabras				
Identificar el significado de una palabra en un artículo informativo	N3	N3	-	Permanece
Interpretar palabras indígenas: leyenda	N2	N3	N1	Oscila
Interpretación de expresiones idiomáticas				
Interpretar expresiones idiomáticas	N3	N3	-	Permanece
Interpretación de metáforas				
Interpretar el significado de una expresión metafórica en contexto: leyenda	N3	N3	-	Permanece
Interpretar el significado de una expresión metafórica en un poema	N1	N4	N3	Oscila

Son realmente muy pocas las comparaciones que pueden efectuarse entre los reactivos agrupados en este conjunto: cinco en total. De éstas, solamente hay un caso: la identificación de palabras indígenas en la leyenda, en donde puede observarse una reducción de la dificultad a través de los grados escolares, aunque ésta es discontinua, pues se da entre tercero de primaria y tercero de secundaria, y entre sexto de primaria y tercero de secundaria, mas no entre tercero y sexto de primaria. En las restantes comparaciones, tenemos tres casos en los que la dificultad de los reactivos permanece igual y uno en el que oscila, es decir, no se observa una tendencia relevante en la dificultad de este tipo de habilidad a través de los grados evaluados.

Cuando se incorporan en el análisis los reactivos que son comparables solamente desde la perspectiva de la tarea, se observa también variación de la dificultad. Estos resultados pueden apreciarse en los cuadros siguientes.

El Cuadro 19 de la página siguiente muestra los resultados de los reactivos que evalúan la interpretación del significado de las palabras, tanto en contexto como dentro del diccionario, así como el de algunas frases en contexto.

De las comparaciones posibles en este subconjunto de tareas hay una sola comparación: *la identificación de palabras indígenas en la leyenda*, en la cual puede observarse una reducción de la dificultad a través de los grados escolares; tal disminución, como ya se ha explicado con referencia al cuadro anterior, es discontinua. Con respecto a las demás comparaciones entre las tareas vinculadas tanto con las palabras como con las frases, es difícil trazar una tendencia porque los reactivos no aportan suficiente información.

Cuadro 19 Construcción del significado de palabras y expresiones. Palabras y frases en contexto

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Interpretación de palabras				
Identificar el significado de una palabra en un artículo informativo	N3	N3	-	Permanece
Interpretar palabras indígenas: leyenda	N2	N3	N1	Disminuye
Elegir la acepción correcta de una palabra de una entrada de diccionario	-	N2	-	
Identificar el significado de una palabra en una leyenda	-	N2	-	
Identificar el significado de una palabra en un reportaje	-	-	N2	
Identificar el significado de una palabra en un artículo de opinión	-	-	N3	
Interpretación de frases en contexto				
Identificar el significado de una frase en una etiqueta	N3	-	-	
Identificar el significado de una frase en una leyenda	-	-	N2	
Identificar el significado de una frase en una noticia	-	-	N4	

El comportamiento que se observa en los reactivos utilizados para evaluar la interpretación de metáforas y frases idiomáticas es distinto y se presenta en el Cuadro 20.

La interpretación del significado de las expresiones metafóricas y las frases idiomáticas, es decir, frases fijas con un significado delimitado culturalmente, como “tener la sartén por el mango”, sí parece tener una dificultad mayor que el conjunto de las dos anteriores (palabras y frases en contexto). Cinco de ocho reactivos están en N3 y uno más en N4. Además, no hay ningún reactivo que disminuya su dificultad por debajo de estos niveles, como sucede con la interpretación de palabras y las frases en contexto. Los resultados de la interpretación de metáforas y frases idiomáticas pueden verse en el Cuadro 20.

Cuadro 20 Construcción del significado de palabras y expresiones. Metáforas y frases idiomáticas

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Interpretación de metáforas				
Interpretar el significado de una expresión metafórica en una fábula	N2	-	-	
Interpretar el significado de una expresión metafórica en contexto: leyenda	N3	N3	-	Permanece
Interpretar el significado de una expresión metafórica en un poema	N1	N4	N3	Oscila
Interpretación de expresiones idiomáticas				
Interpretación de expresiones idiomáticas	N3	N3	-	Permanece

El análisis de las palabras y expresiones utilizadas en los reactivos contribuye a entender los resultados obtenidos en la evaluación de todo este conjunto de habilidades o conocimientos. Las características de las palabras y expresiones, como son la frecuencia de uso de una palabra y la novedad o trivialidad de las metáforas, podría ser el factor de peso en el resultado de la evaluación. Es decir, resulta más fácil encontrar el significado de los términos cuando son de uso más cotidiano que cuando son términos más cultos o técnicos. Lo mismo sucede con la interpretación de las metáforas: no requiere el mismo esfuerzo entender qué significa “la pena negra brota en las sierras de aceituna” o “de gorja y rapidez son los tiempos” que comprender el significado del “rumor del viento” o “las perlas de tu boca”. Esto permite entender por qué una misma tarea en un mismo grado escolar (por ejemplo, la identificación del significado de palabras o frases en tercero de secundaria) experimenta esa variación en la dificultad; o bien, la misma tarea parece volverse más difícil a través de los grados escolares.

Construcción del significado de palabras y expresiones

Resumen

Este tipo de habilidades o conocimientos solamente se evaluó, bajo esa denominación, en primaria, sin embargo, se encontraron en secundaria algunos reactivos que implican tareas semejantes a las de ese nivel educativo. Dichos reactivos se agruparon con los de primaria para hacer las comparaciones.

Este conjunto es el que menos comparaciones permite: solamente cinco, de las cuales en un único caso se observa disminución de la dificultad a través de los tres grados escolares. En los casos restantes, hay tres en los cuales la dificultad de los reactivos permanece igual y uno en el que oscila; de modo que es difícil encontrar cuál es la tendencia dominante de la misma.

En este tipo de habilidades o conocimientos, las características de las palabras y expresiones, como pueden ser la frecuencia de uso de una palabra y la novedad o trivialidad de las metáforas, parecen ser el factor de peso en los resultados de la evaluación. Esto permite entender por qué una misma tarea en un mismo grado escolar (por ejemplo, la identificación del significado de palabras o frases en tercero de secundaria) experimenta mucha variación en la dificultad; o bien, la misma tarea parece volverse más difícil a través de los grados escolares.

REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

A continuación revisaremos qué pasa con las tareas comprendidas en la línea de evaluación *Reflexión sobre la lengua*. Dentro de ésta se evalúan tres tipos de habilidades. La primera, *Reflexión semántica*, hace alusión a la forma y contenido de las palabras. La segunda, *Reflexión sintáctica y morfosintáctica*, se relaciona con la identificación de palabras funcionales que sirven para enlazar oraciones o partes de ellas, por ejemplo, las preposiciones y las conjunciones, así como los morfemas que mantienen unidos mediante la concordancia diversos elementos de las frases y oraciones, el reconocimiento de tipos de oraciones, entre otras cosas. La tercera, *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua*, evalúa el conocimiento de las propiedades de la forma de la escritura actual del español: segmentación de palabras, ortografía y puntuación.

Cabe señalar que, en la selección de reactivos para hacer las comparaciones del nivel de dificultad dentro de esta línea de evaluación, no se ha considerado el criterio de similitud de los textos, puesto que las tareas diseñadas para evaluarla se realizan con cualquier clase

de texto e, incluso, con textos escritos o modificados intencionalmente con el propósito de llevar a cabo la evaluación.

Reflexión semántica

Es importante señalar que las tareas relacionadas con la identificación del significado de palabras en *Reflexión semántica* mantienen muchas semejanzas con lo que se evalúa en *Construcción del significado de las palabras y expresiones*; por eso se han trasladado algunos de los reactivos de la primera al recuadro de reactivos de la segunda (los reactivos que se refieren al significado denotativo y connotativo, o bien, el significado literal y el significado figurado de las palabras). Lo mismo pudiera haberse hecho con los reactivos relativos a los sinónimos; no obstante, se ha decidido mantenerlos dentro de *Reflexión semántica* debido a la oposición que guardan con las palabras homófonas. La selección de los reactivos comparables de *Reflexión semántica* se presenta en el Cuadro 21.

Cuadro 21 Reflexión semántica. Análisis de la tendencia de dificultad

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Uso de sinónimos	N3	-	N2 N3 N4	Disminuye Permanece Aumenta
Uso de palabras homófonas	N4	-	N3 N4	Disminuye Permanece
Uso de adjetivos de acuerdo con el texto	N3 N4	N3	-	Permanece Disminuye
Identificar adverbios que describen ubicación espacial y temporal	N3	N4	-	Aumenta
Identificar prefijos de negación	N4	N4	-	Permanece
Identificar el uso adecuado de sustantivos propios y comunes	N4	N4	-	Permanece
Uso de sustantivos colectivos	N3	N4	-	Aumenta

En este cuadro aparecen varios reactivos dentro de una misma casilla. Esto se debe a que la consideración del tipo de texto, que mantenía separados los reactivos en cada línea, ha dejado de ser pertinente para este análisis. En estas situaciones, las comparaciones se han efectuado del siguiente modo: el reactivo de cada grado se compara con los de los grados restantes. Así, en el caso de las palabras sinónimas y homófonas, el resultado de la tarea evaluada en tercer grado se ha comparado con cada uno de los resultados de tercero de secundaria. Por eso es que aparecen varias tendencias de dificultad en la casilla correspondiente.

Las comparaciones muestran una ligera tendencia a permanecer en el mismo nivel de dificultad; de las 11 posibles, hay cinco en las que la dificultad permanece, tres en la que aumenta y tres en las que disminuye. Sin embargo, si consideramos que el nivel donde permanece la dificultad es alto (dos ocasiones en N3 y tres en N4), y que aumenta hacia el mismo N4, podemos plantear entonces que la dificultad de este tipo de habilidad tiende a ser alta. Obsérvese, además, cómo en dos de los tres casos donde hay reactivos que cambian a un nivel inferior entre dos grados escolares, aparecen también reactivos en N4 (referirse al uso de sinónimos y de adjetivos).

Así pues, a pesar de que en los distintos grados hay tareas que comparten los mismos elementos, la dificultad de los reactivos que las evalúan no se reduce en el transcurso de la escolaridad. Más aún, ésta puede llegar a ser muy variable, como es el caso del uso de sinónimos en tercero de secundaria, el cual se sitúa en tres niveles distintos. Nótese, por cierto, el parecido de esta ejecución con la de las tareas que evalúan la interpretación del significado de las palabras en *Construcción del significado de las palabras y expresiones*, donde las características de las palabras puestas a prueba parecen afectar la dificultad de los reactivos.

En tercero y sexto de primaria podemos ver, además, que se evalúan tareas que involucran el conocimiento de términos técnicos o metalingüísticos, como son el uso de adverbios, sustantivos comunes, propios y colectivos. Dichas tareas mantienen un nivel medio o aumentan su nivel de dificultad en estos grados escolares; ello sugiere que la introducción de esta clase de términos podría ser un factor de peso sobre el nivel de dificultad.

Reflexión semántica

Resumen

Los reactivos que evalúan este tipo de habilidades o conocimientos muestran una ligera tendencia a permanecer en el mismo nivel de dificultad. Sin embargo, si se considera que el nivel donde permanece la dificultad es N4, o que aumenta hacia el mismo, podemos plantear entonces que la dificultad de este tipo de habilidad tiende a ser alta.

En algunas tareas, la dificultad puede llegar a ser muy variable, como es el caso del uso de sinónimos, que en secundaria se sitúa en tres niveles distintos. Esta variación es parecida a la de las tareas referidas a la construcción del significado de palabras y expresiones.

En tercero y sexto de primaria podemos ver que hay tareas que implican el conocimiento de términos técnicos o metalingüísticos. Dichas tareas mantienen o aumentan su nivel de dificultad a través de estos grados escolares, por lo que consideramos que la introducción de términos técnicos podría tener un efecto importante sobre la dificultad de los reactivos.

Reflexión sintáctica y morfosintáctica

Nuevamente se debe señalar que la diferencia entre las tareas evaluadas en *Reflexión semántica* y en *Reflexión sintáctica y morfosintáctica* no es clara, y no solamente porque estos dos tipos de habilidades hacen referencia a la identificación de elementos estructurales de la lengua (adverbios, prefijos, preposiciones, etcétera), sino porque en ambos se requiere del conocimiento de términos técnicos desarrollados por la gramática para el análisis de dichas categorías. Las tareas comprendidas en *Reflexión sintáctica y morfosintáctica* se presentan en el Cuadro 22, ubicado en la siguiente página.

En dicho cuadro se presentan de nuevo varios casos en los que aparece más de un reactivo en un grado escolar; en éstos la comparación se ha efectuado de la misma manera que en el Cuadro 21. En la primera tarea (uso de los enlaces –conjunciones–), el resultado de los reactivos de tercero de primaria se comparó con cada uno de los de secundaria, comparación de la que resultaron dos movimientos (disminución). En la segunda tarea (identificación de enlaces de coherencia global) cada reactivo de tercer grado de primaria se comparó contra cada reactivo de sexto; en total pueden verse tres tendencias, resultado de igual número de comparaciones.

Cuadro 22 Reflexión sintáctica y morfosintáctica. Análisis de la tendencia de dificultad

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Uso de enlaces dentro del texto (conjunciones)	N3	N3	N2 (2)	Disminuye (2)
Reconocer enlaces de coherencia global	N3 N4	N2 N4	-	Disminuye Aumenta Disminuye Permanece
Identificar correferencia, pronombre y antecedente	N3	N3	-	Permanece
Determinar sujeto de la oración	N4	N3	N4	Oscila
Reconocer la concordancia en tiempos verbales	N4 (2)	N3	N2	Disminuye (2)
Reconocer la concordancia de género, número y persona	N3	N3	N4	Aumenta
Identificación de oraciones imperativas o del modo imperativo	N3	N4	N4	Aumenta

Las tareas muestran una tendencia dominante hacia la disminución a través de los grados escolares. De las 12 posibilidades de comparación, hay seis casos de disminución de la dificultad, tres de aumento, una de oscilación y dos de permanencia en el mismo nivel. En todos los casos de disminución, ésta es hacia un nivel bajo (N2).

De las dos tareas donde la dificultad disminuye más claramente, una se refiere al reconocimiento de la concordancia verbal dentro de los textos y la otra al uso de enlaces (conjunciones). Esta segunda tarea guarda cierta semejanza con la que evalúa el uso de enlaces de coherencia global, la cual disminuye en dos casos de comparación, aunque permanece igual en otra y aumenta en una más, por lo que no es posible identificar cuál es su tendencia. Además, el que no se evalúe en secundaria no permite imaginar hacia dónde pudiera modificarse la dificultad.

Otra tarea que resulta interesante se relaciona con la identificación del sujeto implícito de las oraciones. Se trata de un contenido presente a lo largo de todos los grados escolares y que, sin embargo, es difícil de dominar en todos ellos. Algo similar sucede con la identificación de las oraciones en modo imperativo, que también es un contenido que se trabaja desde los primeros grados de la primaria y sigue resultando difícil de resolver al finalizar la educación básica.

Cabe señalar, por último, la dificultad que tiene la identificación de problemas de concordancia género-número y sujeto-predicado. La primera no sólo permanece alta (N4 en tercero de primaria, N3 en sexto), sino que incluso se vuelve más difícil en secundaria (N4), mientras que la segunda disminuye paulatinamente (N2).

Reflexión sintáctica y morfosintáctica

Resumen

No existe una diferencia clara entre las tareas evaluadas en *Reflexión semántica* y en *Reflexión sintáctica y morfosintáctica*. Ambos tipos de habilidades se refieren a la identificación de elementos estructurales de la lengua (adverbios, prefijos, preposiciones, etcétera), y también requieren del conocimiento de los términos técnicos para nombrarlos.

Las tareas muestran una tendencia a la disminución a través de los grados escolares. De las dos tareas en donde la dificultad disminuye más claramente, una se refiere al reconocimiento de la concordancia verbal dentro de los textos y la otra al uso de enlaces (conjunciones). La evaluación de las conjunciones guarda cierta semejanza con la tarea que evalúa el uso de enlaces de coherencia global, pero los reactivos que implican esta última tarea no disminuyen de dificultad en todos los casos.

Otras tareas que resultan interesantes para comentar son la identificación del sujeto implícito en las oraciones y la identificación de las oraciones en modo imperativo. Se trata de dos contenidos presentes a lo largo de todos los grados escolares y que, sin embargo, resultan difíciles de dominar al final de la escuela básica.

Cabe señalar, por último, la diferencia de dificultad entre la identificación de problemas de concordancia género-número y sujeto-predicado. La primera permanece alta e, incluso, se vuelve más difícil en secundaria. La segunda disminuye a un nivel bajo (N2).

Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua

Veamos ahora los reactivos de *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua*. Éstos se muestran en el Cuadro 23 de la siguiente página. Como puede apreciarse, este conjunto es el que contiene más reactivos comparables de todos los tipos de habilidades o conocimientos que integran *Reflexión sobre la lengua*. Asimismo, manifiesta una tendencia hacia la disminución de la dificultad más notoria que la observada en los otros dos tipos: diez de 17 comparaciones tienden a disminuir, cuatro permanecen en el mismo nivel de dificultad, una oscila y sólo dos aumentan.

Los reactivos utilizados para evaluar esta habilidad o conocimiento pueden dividirse en cuatro subgrupos, los cuales implican conocimientos distintos sobre la lengua escrita. El primer subgrupo incluye los reactivos que evalúan el conocimiento de los estudiantes sobre la segmentación de las palabras, evaluada mediante la identificación de las formas correctas o de los problemas que provoca apartarse de ellas. El segundo subgrupo de reactivos está relacionado con el conocimiento de la ortografía literal de las palabras (de las letras que se utilizan para escribirlas). El tercero evalúa el conocimiento de la acentuación por tipo de palabras (agudas, graves o esdrújulas) y el uso de los acentos diacríticos. Finalmente, tenemos un cuarto subgrupo de reactivos en los que se evalúa el conocimiento de la puntuación.

Examinemos el comportamiento de los reactivos de acuerdo con la clase de conocimientos que evalúan. Hay dos subgrupos en los que se observa una disminución progresiva en el nivel de dificultad. El primero se vincula al conocimiento de los alumnos sobre determinadas unidades gráficas de la escritura: las palabras. Éste es evaluado por medio de dos tipos diferentes de reac-

tivos: aquéllos en los que se solicita que reconozcan la causa o problema de una segmentación incorrecta y aquéllos en los que se pide identificar las segmentaciones correctas (a final del renglón o entre palabras). Aunque se trata de un conocimiento que únicamente es evaluado en los Excale de primaria, los resultados muestran dos datos interesantes. Por un lado, se observa una disminución en la dificultad de 3° a 6° de primaria. Por el otro, se observa una diferencia entre las tareas propuestas: parece ser más sencillo identificar la segmentación convencional que reconocer la dificultad que genera una segmentación incorrecta. Las primeras pasan de N3 a N2, mientras que las segundas, a pesar de que también disminuyen, tienen un nivel de dificultad mayor: pasan de N4, el nivel de facultad más alto, a N3, que es un nivel medio.

Cuadro 23 Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua. Análisis de la tendencia de dificultad

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Segmentación de las palabras				
Reconocer el problema que provoca una segmentación incorrecta	N4	N3	-	Disminuye
Identificar la segmentación correcta de las palabras al final de renglón	N3	N2	-	Disminuye
Identificar la segmentación correcta entre las palabras	N3	N2	-	Disminuye
Ortografía de las palabras				
Identificar la escritura correcta de palabras con k/c/q	N4	N2	-	Disminuye
Identificar la escritura correcta de palabras con h	N3	N3	N1	Disminuye
Identificar la escritura correcta de palabras con mp, mb, br, bl	N3	N3	-	Permanece
Identificar la escritura correcta de palabras con r-rr	N3	N3	-	Permanece
Identificar la escritura correcta de palabras con y/ll	N3	-	N3	Permanece
Identificar la escritura correcta de palabras con s/c/z	N3	N4	-	Aumenta
Identificar la escritura correcta de palabras con g/j y /x/	N3	N4	N2	Oscila
Identificar la escritura correcta de palabras con v/b	N4 (2)	N3	N3	Disminuye (2)
Identificar la escritura correcta de palabras gue-gui, güe-güi	-	N3	N3	Permanece
Uso del acento				
Identificar cuando se usa el acento diacrítico	-	N4	N2	Disminuye
Identificar la acentuación correcta en palabras agudas, graves y esdrújulas	-	N4	N2	Disminuye
Uso de la puntuación				
Transformación del significado de una oración mediante la puntuación	N3	N4	-	Aumenta
Identificar el uso correcto de guiones largos	N4	-	N3	Disminuye

El segundo subgrupo en que se observa disminución es el de los reactivos que exploran el conocimiento sobre el uso de los acentos. Tanto en el caso de la acentuación de las palabras agudas, graves y esdrújulas, como en el de los acentos diacríticos, la dificultad disminuye al nivel Básico (N2) en la primaria, es decir, parece tratarse de un conocimiento que resulta menos difícil de dominar en relación con otros aspectos de la lengua escrita.

Con respecto a la ortografía de las palabras, no se identifica una tendencia tan clara como en el caso de los dos subgrupos anteriores. Lo que se observa es un comportamiento diferenciado dependiendo de la grafía que esté en juego. Hay dos fenómenos ortográficos en las que la dificultad disminuye a lo largo de la educación básica (palabras con *h* y con *v/b*), aunque la disminución es a un nivel diferente (hasta N1 en el primero y a N3 en el segundo). Un caso más son las palabras con *k/c/q* que únicamente son evaluadas en primaria y que pasan de N4 en tercero a N2 en sexto. Hay cuatro casos en los que el nivel de dificultad permanece igual (N3), dos de ellos incluyen solamente la primaria (palabras con *mp/mb/br/bl* y con *r/rr*) y los otros dos la secundaria (palabras con *y/ll* y con *gue/güe, gui/güi*). Hay un caso en el que la dificultad oscila, es decir, pasa de N3 a N4 entre tercero y sexto de primaria, y baja a N2 en secundaria (palabras con *g/j/x*). Finalmente hay un reactivo (palabras con *s/c/z*) que presenta una mayor dificultad (N4) en 6° que la obtenida en 3° (N3).

Ahora bien, si consideramos que de las diez comparaciones posibles en este subgrupo, cuatro permanecen en N3, dos (de las cuatro que disminuyen) pasan a N3 y una aumenta a N4, podemos pensar que la adquisición del conocimiento ortográfico no es un proceso sencillo. Como vemos varía en función de las grafías en juego y de sus usos específicos; por ejemplo, identificar la escritura correcta de palabras que terminan en *ger* y *gir* tiene una dificultad menor (N2) que la de palabras con *gue*, *gui*, *güe* y *güi* (N3). Esto mismo podría estar ocurriendo con la *h*: su uso en los diptongos *hie* y *hue* pudiera ser menos difícil de entender (N1 en secundaria) que en otras posiciones (N3 en sexto de primaria), sin embargo, puesto que éste no se sigue a lo largo de la secundaria, no tenemos datos para afirmarlo.

El último subconjunto de tareas es la reflexión sobre la puntuación. El comportamiento de los reactivos utilizados para evaluarla resulta difícil de analizar. Únicamente hay dos reactivos que son comparables porque las tareas que contienen son semejantes. Uno de ellos aumenta su dificultad (aunque no fue evaluado en secundaria) y el otro la disminuye. Con estos datos no es posible obtener ninguna conclusión.

No obstante, es posible comentar algunos resultados interesantes en relación con la evaluación del conocimiento de la puntuación. Con tal propósito, hemos decidido presentar los resultados de algunos más de los reactivos que evalúan la puntuación en todos los grados considerados por los Excale, aunque no sean del todo equiparables. Estos aparecen en el Cuadro 24 de la siguiente página.

En relación con la evaluación de los puntos suspensivos y las comillas, encontramos que se lleva a cabo por medio de dos tareas muy distintas: en la primaria se evalúa la posibilidad de identificar el uso de los signos de puntuación en los textos, y en secundaria, su función, mediante la mención de los cometidos que tienen en los textos. Así pues, mientras que en la primera tarea el conocimiento que se requiere es práctico, en la segunda resulta ser más teórico y puede, incluso, involucrar términos técnicos. Ambas tareas permanecen con el mismo nivel de dificultad entre un grado y otro, aunque la identificación del uso y función de las comillas parece ser más difícil (N4 en los dos grados evaluados) que la de los puntos suspensivos (N3 en ambos grados).

Cuadro 24 Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua. Uso de la puntuación

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Transformación del significado de una oración mediante la puntuación	N3	N4	-	Aumenta
Identificar el uso correcto de guiones largos	N4	-	N3	Disminuye
Identificar el uso/función de los puntos suspensivos	-	N3	N3	Tarea no comparable
Identificar el uso/función de las comillas	-	N4 (2)	N4	Tarea no comparable
Identificar el uso correcto del punto y seguido	N3	N3	-	Tarea no comparable
Identificar el uso correcto de la coma	N4 (2)	N4	N3	Tarea no comparable

Las tareas que evalúan el uso del punto y seguido tampoco son equiparables entre sí. Mientras que en un grado se pide identificar el texto escrito correctamente, en el otro se solicita seleccionar el signo correcto entre varios nombres de signos. Como puede observarse, las tareas resultan igualmente difíciles para los estudiantes de ambos grados.

El último lugar en el cuadro lo ocupa la evaluación de la coma, la cual se funda en la medición de un uso distinto del signo en cada grado. En los grados de primaria, los reactivos que miden esas tareas tienen el máximo nivel de dificultad y, en secundaria, nivel medio. Lamentablemente, no hay datos para saber si alguno de los usos de la coma evaluados en la primaria podría resultar más fácil con la escolaridad.

Los reactivos que refieren a la puntuación parecen ser los más difíciles entre las convencionalidades de la lengua. Como puede observarse, todos se concentran en los niveles superiores de dificultad (ocho de ellos están en N4 y siete en N3).

Por último, presentaremos dentro de este tipo de habilidades o conocimientos un grupo de tareas que en los Excale se clasificaron en *Extracción de información*. Estas tareas evalúan la posibilidad de usar el orden alfabético para localizar palabras en el diccionario o nombres en el directorio. Consideramos que el conocimiento del orden alfabético y sus aplicaciones forman parte de las convencionalidades de la lengua escrita, al igual que el de la puntuación o la ortografía. El orden alfabético es una convención que permite organizar la información de diversas clases de texto. Al buscar palabras o información en los diccionarios, enciclopedias, directorios y archivos en general, si bien nos enfrentamos con la tarea de localización, no podemos llevar a cabo dicha búsqueda sin el conocimiento de cómo funciona el orden alfabético en la organización de las palabras. Los resultados de la evaluación de este conocimiento se muestran en el Cuadro 25.

No son muchos los reactivos que evalúan el conocimiento del orden alfabético, pero sí los suficientes para darnos una idea del nivel de dificultad de un conocimiento que es básico en la cultura escrita. Llama la atención que el nivel en que se encuentra sea elevado (N3) y que no haya cambios en el transcurso de la escolaridad primaria.

Cuadro 25 Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua. Uso del orden alfabético

Tarea específica	3° Primaria	6° Primaria	3° Secundaria	Tendencia de la dificultad
Localizar palabras en el diccionario o nombres en el directorio	N3 (2)	N3 (3)	-	Permanece

Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua

Resumen

Este conjunto es el que contiene más reactivos comparables de todos los tipos de habilidades o conocimientos que integran la *Reflexión sobre la lengua*. Los reactivos utilizados para evaluar este conjunto se han dividido en cuatro subgrupos, los cuales implican conocimientos distintos sobre la lengua escrita: conocimiento sobre la segmentación de las palabras, la ortografía de las palabras, la acentuación y la puntuación.

La segmentación de palabras es evaluada mediante dos clases de reactivos: unos en los que se solicita que reconozcan el problema que provoca una segmentación incorrecta y otros en los que se pide identificar las segmentaciones correctas (a final del renglón o entre palabras). Este conocimiento solamente se evaluó en la primaria. Se observa una disminución en la dificultad de 3° a 6° de primaria y una diferencia entre las tareas propuestas: parece ser más sencillo identificar la segmentación convencional que reconocer la dificultad que genera una segmentación incorrecta.

En el subgrupo que evalúa el conocimiento sobre el uso del acento gráfico también se manifiesta una disminución considerable de la dificultad.

Con respecto a la ortografía de las palabras, no se identifica una tendencia tan clara como en el caso de los dos subgrupos anteriores. Lo que se observa es un comportamiento diferenciado dependiendo de la grafía que esté en juego; por ejemplo, identificar la escritura correcta de palabras que terminan en *ger* y *gir* tiene una dificultad menor que la de palabras con *gue*, *gui*, *güe* y *güi*.

La reflexión sobre la puntuación de los textos resulta difícil de analizar. Únicamente hay dos reactivos que son comparables porque las tareas que contienen son semejantes.

No obstante, es posible comentar algunos resultados interesantes en relación con la evaluación del conocimiento de la puntuación. La reflexión sobre este conocimiento es quizá la más difícil de todas las comprendidas en la *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua*. Los reactivos que se utilizaron para evaluar este conocimiento se concentran en los niveles superiores de dificultad.

Un último conocimiento relacionado con las convencionalidades de la escritura, pero que no se había clasificado en este conjunto, es el del orden alfabético. No son muchos los reactivos que lo evalúan, pero sí los suficientes para darnos una idea del nivel de dificultad de un conocimiento que es básico en la cultura escrita. Llama la atención que el nivel en que se encuentra sea elevado y que no haya cambios en el transcurso de la escolaridad primaria.



Conclusiones

Identificar qué han aprendido los estudiantes en la escuela a partir de sus respuestas

a los reactivos de los Excale y, en general, a los de cualquier prueba estandarizada, no es una tarea sencilla, especialmente cuando se trata del lenguaje. Hay muchas variables que influyen en el proceso de adquisición del lenguaje y vuelven difícil saber con precisión lo que los estudiantes aprenden en los contextos escolares. Tampoco es fácil entender la relación que guardan entre sí todas las habilidades o conocimientos relacionados con el lenguaje y que son evaluados en las pruebas. Los resultados de este estudio constituyen una primera aproximación al tema que puede ayudar a esclarecer el comportamiento de los reactivos de los Excale y a retroalimentar futuras elaboraciones y aplicaciones de los mismos.

Hay dos consideraciones que deben hacerse antes de comentar los resultados del análisis porque contribuyen a un mejor entendimiento de sus alcances. Éstas se relacionan con los objetivos que han guiado el diseño de los Excale.

La primera de ellas es que no existe paralelismo entre los diferentes Excale, básicamente porque la prueba de cada grado escolar fue elaborada de manera independiente, de modo que no hay una graduación planeada entre una y otra. El hecho de que los Excale no sigan una alineación vertical dificultó encontrar una secuenciación entre los reactivos que los componen. Como las pruebas fueron alineadas al currículum, la graduación entre ellas está más relacionada con los contenidos que hipotéticamente deben ser trabajados en la escuela que con una búsqueda de progresión entre las habilidades y conocimientos que se busca evaluar. En consecuencia, la forma de evaluar una habilidad o conocimiento en un grado escolar muchas veces no es comparable con la manera en que se aborda en los grados antecedente o subsecuente.

La segunda consideración se vincula al hecho de que los Excale estén diseñados para medir de manera matricial lo que los estudiantes han aprendido acerca de los contenidos de los planes y programas educativos. Debido a que en las pruebas se consideran muchas habilidades o conocimientos relacionados con el lenguaje, son pocos los reactivos que se pueden incluir para evaluar cada uno de ellos. Esto constituye una limitación importante para este tipo de análisis dado que, para hacer afirmaciones con certeza estadística sobre un hecho, es necesario tener una cantidad razonable de reactivos para cada habilidad o conocimiento a evaluar¹⁵. Así, mientras menos reactivos se tengan sobre un tema o habilidad, menos precisión habrá sobre las diferencias de dificultad entre una habilidad y otra y, por lo tanto, mayor será el efecto del reactivo específico. Esto adquiere mayor relevancia en la medida que el análisis se vuelve más pormenorizado.

¹⁵ Algunos autores como Fitzpatrick y Wendy (2001) consideran que se requieren al menos 12 ítems (en su análisis, son reactivos contruidos y con calificación parcial); otros autores sugieren que se necesitan 15 (Swaminathan y Gifford, 1983) o hasta 20 ítems para dar confiabilidad estadística a un análisis (Hambleton, 1989).

Una vez planteadas estas consideraciones, comentaremos los hechos más interesantes. El análisis de la dificultad de los reactivos realizado en este estudio muestra diferencias importantes en el comportamiento de los mismos, según se consideren las líneas de evaluación, los tipos de habilidades o las tareas específicas que las miden. Debe recordarse que la noción técnica de dificultad, de acuerdo con la Teoría de Respuesta al Ítem (Modelo de Rasch), es un indicador del grado de dominio de una habilidad o conocimiento alcanzado por los estudiantes.

LÍNEAS DE EVALUACIÓN

En un primer análisis se comparó la dificultad de los reactivos de la línea de evaluación *Comprensión de lectura*, contra la dificultad de los relativos a *Reflexión sobre la lengua* en cada grado escolar¹⁶. Este análisis revela diferencias en la dificultad de los reactivos entre ambas líneas: los reactivos de *Comprensión de lectura* tomados en su totalidad resultaron menos difíciles que los de la línea *Reflexión sobre la lengua* en todos los grados escolares evaluados. De acuerdo con el Modelo de Rasch lo anterior puede interpretarse como una diferencia en el dominio de las habilidades o conocimientos considerados en cada línea. Los estudiantes tendrían, entonces, un mayor dominio de las habilidades o conocimientos agrupados en la primera línea que en los de la segunda.

Cabe mencionar que aunque la dificultad entre las líneas de evaluación disminuye en el transcurso de la escolaridad, no desaparece del todo. Los reactivos de *Reflexión sobre la lengua* continúan siendo los más difíciles de solucionar, lo cual permite pensar que en esta línea de evaluación los estudiantes tienen un menor dominio de las habilidades y conocimientos comprendidos.

El segundo análisis de las líneas de evaluación consistió en comparar la dificultad de los reactivos de cada línea a través de los grados escolares evaluados por los Excale¹⁷. Este segundo análisis pone en evidencia diferencias importantes entre las líneas de evaluación. En *Reflexión sobre la lengua* hay una reducción constante en la dificultad de los reactivos a través de todos los grados evaluados. En cambio, en *Comprensión de lectura* la dificultad sólo se reduce entre primaria y secundaria; de tercero a sexto de primaria el cambio en los tres niveles analizados es mínimo. Los resultados del análisis de las líneas de evaluación no permiten formular una conclusión definitiva sobre el comportamiento de los reactivos en la primaria; sin embargo, es posible sugerir cualquiera de las dos siguientes explicaciones: que el nivel de dificultad del Excale para sexto de primaria sea muy elevado en relación con el de tercero, o bien, que no exista mejora en el dominio de las habilidades o conocimientos evaluados en *Comprensión de lectura*.

Sobre la diferencia de dificultad que se observa entre los reactivos de *Comprensión de lectura* y los de *Reflexión sobre la lengua* pueden proponerse algunas hipótesis. Es probable que tal diferencia se relacione con la naturaleza específica de las habilidades o conocimientos que miden una y otra línea.

¹⁶ En esta comparación, los cuatro niveles de logro clasificados por el INEE se reagruparon en dos. Los niveles Básico y Por debajo del básico se integraron en el nivel Menor dificultad (N1-2), y los niveles Medio y Avanzado en el nivel Mayor dificultad (N3-4).

¹⁷ En la comparación a través de los grados escolares se separaron los dos niveles de logro superiores y se conservaron unidos los dos inferiores, de modo que resultaron tres: Menor dificultad (N1-2), que incluye los niveles Básico y Por debajo del básico propuestos por los Excale; Mayor dificultad (N3), que corresponde con el nivel Medio, y Mayor dificultad (N4), que representa el nivel Avanzado.

Mucho del conocimiento involucrado en la línea *Comprensión de lectura* no proviene exclusivamente del ambiente escolar. Como todos sabemos, la escuela tiene un papel preponderante en el aprendizaje de muchas de las formas del lenguaje, pero no es el agente que determina su adquisición ni tampoco el único contexto donde este proceso tiene lugar. El lenguaje es un objeto complejo que comienza a aprenderse desde muy temprano y fuera de la escuela, en el contexto familiar y social inmediato al niño. En ellos se entra en contacto con los diversos sistemas de formas lingüísticas, como las variedades dialectales y la gama de registros de distinta formalidad que se expresan oralmente o por escrito.

El mismo lenguaje escrito, cuyo aprendizaje se piensa que es controlado por la escuela, es también una forma de lenguaje que comienza a adquirirse antes de recibir la instrucción formal (Ferreiro, 1997; Ferreiro y Teberosky, 1979). El conocimiento del lenguaje escrito inicia desde los primeros contactos con los textos: la cantidad y variedad de materiales que se leen, la intensidad con que se lee y los modos de leer. La adquisición de ese conocimiento no está controlada por la escuela, sino por las prácticas de lectura que los lectores experimentan dentro y fuera de la misma, de modo que puede comenzar a desarrollarse antes de recibir instrucción escolar e, incluso, al margen de ello. Debido a que las prácticas sociales de lectura y escritura son motivadas y aprendidas por necesidades socioculturales, las personas aprenden a interpretar los textos también en el ambiente extraescolar; por ejemplo, al leer anuncios en revistas y periódicos, leer cuentos a solas o en compañía antes de dormir, leer y comentar el periódico, hacer la lista para el mercado, escribirle un recado a un amigo o a la mamá, leer los subtítulos de las películas que están en otra lengua, navegar por internet e interactuar con diferentes textos electrónicos, preparar una receta de cocina, llevar un diario o leer novelas en los ratos de esparcimiento.

Por el contrario, los conocimientos y habilidades que se requieren para resolver las tareas de *Reflexión sobre la lengua* son especializados, es decir, se trata de conocimientos que involucran la comprensión de nociones desarrolladas dentro de las disciplinas encargadas de estudiar el lenguaje y de conocimientos formales de los que la institución escolar es responsable. Es en la escuela donde los alumnos entran en contacto con diferentes elementos y nociones que permiten analizar el lenguaje; es también el lugar donde se genera la necesidad de leer y escribir textos académicos (por ejemplo, textos de Ciencias Naturales, Sociales o de Historia) y, para muchos estudiantes, literarios. Aprender las características de los textos, observar y valorar el uso que se hace del lenguaje en ellos, aprender a detectar y corregir problemas en la propia producción escrita o llegar a comprender las nociones necesarias para llevar a cabo esos análisis no solamente son habilidades o conocimientos de mayor complejidad formal, sino que requieren de situaciones de enseñanza-aprendizaje donde se ponga de manifiesto su pertinencia.

El alto nivel de dificultad que mantienen los reactivos de *Reflexión sobre la lengua* en relación con los de *Comprensión de lectura* a lo largo de toda la educación básica, podría deberse a su naturaleza más complicada. Sin embargo, también es posible que los estudiantes tengan dificultad con dichos contenidos por el tipo de trabajo que se hace en la escuela. Los reactivos que evalúan las habilidades de *Reflexión sobre la lengua*, donde se plantean situaciones en las cuales los estudiantes deben detectar errores en los textos o aplicar nociones gramaticales y de teoría de los textos para analizarlos, revelan lo difícil que les resulta resolver este tipo de tareas. Tales resultados hacen pensar que los estudiantes no han aprendido a identificar problemas en los textos y a encontrar sus soluciones.

TIPOS DE HABILIDADES O CONOCIMIENTOS

Se realizaron dos análisis con los tipos de habilidades o conocimientos clasificados por los Excale. En el primero se comparó la dificultad global de cada uno de ellos con los restantes, por ejemplo, la dificultad del conjunto de reactivos que evalúan el *Desarrollo de una comprensión global* contra la dificultad global de los reactivos diseñados para valorar el *Desarrollo de una interpretación*. En el segundo, se comparó la dificultad de los reactivos que evalúan los distintos tipos de habilidades o conocimientos a través de los grados escolares.

Comparación global por tipo de habilidades o conocimientos

El contraste entre los tipos de habilidades o conocimientos muestra diferencias relevantes en la dificultad de los reactivos¹⁸. De los cuatro tipos de habilidades analizados en *Comprensión de lectura*, *Extracción de información* es la que resulta menos difícil; después se encuentran *Desarrollo de una interpretación* y *Desarrollo de una comprensión global* y, finalmente la más difícil es *Análisis del contenido y la estructura*. Este ordenamiento expone una relación interesante entre las habilidades, que tiene que ver con la interpretación del contenido de los textos. Parece ser que localizar información puntual, como los lugares en los mapas, las fechas en los calendarios o el tiempo y lugar de los hechos en la historia, es menos complicado que entender partes completas o relaciones entre la información (por ejemplo, las relaciones causales entre los hechos, la congruencia de los finales o las conclusiones) o, incluso, que aprehender el tema central.

Los resultados por tipo de habilidad muestran una diferencia de dificultad importante entre la identificación de información precisa, algo que muchos alumnos pueden hacer, y la comprensión cabal de un texto, algo que está al alcance de menos estudiantes. También permiten poner de relieve una característica esencial del proceso de comprensión global de los textos; a saber, que si bien es necesaria la identificación de los detalles principales o secundarios (lugares, tiempo, personajes, acciones o hechos), no resulta suficiente. Antes bien, hay que aprender a establecer relaciones pertinentes entre todos estos elementos, entender desde qué perspectiva y con qué propósito se enuncian y desde dónde se interpretan los textos. Los resultados revelan que, tal vez, estas habilidades o conocimientos no se desarrollan adecuadamente en la escuela.

De manera predecible, el más difícil de los tipos de habilidades evaluados en *Comprensión de lectura* es *Analizar el contenido y la estructura de los textos*. Cabe resaltar, de nueva cuenta, que la solución de muchos de estos reactivos depende básicamente del conocimiento especializado, esto es, del uso de términos metalingüísticos y nociones relativas al género de los textos y propiedades que los caracterizan; de ahí que el comportamiento de los reactivos de esta clase de habilidad se acerque más al de los reactivos de *Reflexión sobre la lengua*.

En relación con los conocimientos y habilidades de *Reflexión sobre la lengua*, son los reactivos diseñados para evaluar la *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua* los que presentan mayor dificultad. Llama la atención que sea precisamente el conocimiento de las propiedades

¹⁸ En *Comprensión de lectura* se consideraron únicamente *Desarrollo de una comprensión global*, *Desarrollo de una interpretación*, *Análisis del contenido y la estructura*, y *Extracción de información* (tanto *Construir el significado de una expresión o referencia* como *Evaluación crítica del texto* se excluyeron de este análisis porque no se evaluaron en todos los grados escolares).

del sistema de escritura, como la ortografía, la división silábica y la puntuación de los textos, lo que les resulta más difícil a los estudiantes, pues su enseñanza no solamente se plantea en los planes y programas de estudio desde muy temprano, sino que constituyen un conjunto de contenidos privilegiados por los maestros. Estos datos apoyan la siguiente idea: la manera en que la escuela acostumbra a hacer frente a estos conocimientos (por ejemplo, hacer ejercicios repetitivos o aprender reglas ortográficas de memoria) no es fructífera, pues los estudiantes no están resolviendo correctamente los problemas planteados en las evaluaciones de los Excale.

La dificultad de las habilidades o conocimientos comprendidos en *Reflexión semántica* y *Reflexión sintáctica y morfosintáctica* tiene un comportamiento global semejante y también resulta elevada en comparación con los tipos de habilidades involucradas en *Comprensión de lectura*. Aquí cabe recordar que, si bien los temas evaluados refieren a contenidos presentes en el currículo, es posible que la manera como se plantea la evaluación no corresponda con lo realizado en el salón de clase. Las tareas en las pruebas consisten en detectar errores y encontrar relaciones entre elementos, como sería sustituir unos términos tanto léxicos (sustantivos, adjetivos y verbos) como funcionales (adverbios, conjunciones, etcétera), por otros que resultan equivalentes en un contexto específico; detectar relaciones de concordancia temporal, de número, o correferenciales equívocas en los textos, o bien, identificar las modificaciones de sentido que conlleva el cambio de una palabra. Este trabajo, aunque fundamental para entender cómo funciona el lenguaje, puede llegar a ser muy complicado cuando no se tiene la práctica de revisar los textos para resolver problemas de escritura.

Vale la pena comentar, por último, que las habilidades o conocimientos evaluados en *Reflexión sobre la lengua*, aunque suelen relacionarse en la tradición escolar con un conocimiento gramatical desprovisto de contexto, refieren a aspectos fundamentales de la lengua escrita y, consecuentemente, inciden en la comprensión de los textos. Por eso, es necesario desarrollar, en los contextos escolares, un trabajo más analítico que ponga en juego las nociones gramaticales como parte del proceso de comprensión de los textos.

Las habilidades o conocimientos a través de los grados

El análisis de los tipos de habilidades o conocimientos a través de los grados escolares permite observar con mayor precisión el comportamiento de los reactivos. La reducción de dificultad observada en los reactivos de *Comprensión de lectura* entre primaria y secundaria tiene lugar sólo en las habilidades *Desarrollo de una comprensión global* y *Desarrollo de una interpretación*, pues en *Análisis del contenido y la estructura* no se evidencia movimiento en este sentido entre primaria y secundaria ni entre los grados de primaria.

Por otra parte, la reducción uniforme de la dificultad que se aprecia en *Reflexión sobre la lengua* no se sostiene cuando se consideran por separado los tipos de habilidades. Únicamente en *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua* se presenta una disminución constante a través de los grados escolares. En los otros dos tipos de habilidades, aunque aumenta la proporción de reactivos de menor dificultad en secundaria, sigue habiendo una cantidad considerable de reactivos con dificultad elevada.

Resulta entonces complicado trazar una progresión en el logro de los tipos de habilidades o conocimientos a través de la escolaridad. Salvo en el caso de *Desarrollo de una comprensión global*, *Desarrollo de una interpretación* y *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua*, el análisis de la dificultad de los reactivos para los restantes tipos de habilidades o conocimientos

no muestra una tendencia clara. Si bien el aumento de reactivos de menor dificultad, aunque escaso, puede ser indicativo de un avance en el aprendizaje de ciertos contenidos a lo largo de la escolaridad, el hecho de que la proporción de los de mayor dificultad resulte muy alta e, incluso, aumente de un grado a otro, pone en duda el mejoramiento de los estudiantes en la adquisición de las habilidades o conocimientos medidos en las pruebas.

No obstante, también es posible que algunas decisiones tomadas durante el diseño de las pruebas, como la interpretación sobre los contenidos curriculares y la formulación de tareas para evaluarlos, estén afectando los resultados. En resumen, tanto la cantidad de los reactivos como la dificultad de las tareas planteadas en la evaluación pueden estar ejerciendo un efecto relevante sobre la composición de las pruebas y la ejecución de los alumnos.

Estas razones llevaron a plantear otro tipo de análisis, uno en donde se pudieran comparar reactivos con propiedades semejantes, de modo que fuera posible evaluar si los resultados de las pruebas pueden o no proporcionar más pautas que nos ayuden a entender el aprendizaje de las habilidades o conocimientos especificados en el currículo.

TAREAS ESPECÍFICAS

Los reactivos son las unidades que constituyen las pruebas y son éstos los que ponen en juego la interpretación de los contenidos curriculares. Dicha interpretación se manifiesta en las tareas que plantean, tanto en las instrucciones como en las opciones de respuesta. Cada reactivo evalúa varias habilidades o conocimientos, aunque para fines prácticos el énfasis se pone en una de ellas.

Dado el papel central que juegan las tareas planteadas en los reactivos para la evaluación de las diversas habilidades o conocimientos, se realizó un análisis de su dificultad tomando como punto de partida estas tareas específicas. Para hacer este análisis se revisaron las consignas y opciones de respuesta que constituyen cada uno de los reactivos de los Excale. Después se seleccionaron los que pudieran ser comparables de acuerdo con los siguientes criterios: a) que plantearan una tarea equivalente en términos de las operaciones cognitivas que los estudiantes deben llevar a cabo para resolverla y b) que se operara con un mismo tipo de texto. El primer criterio fue indispensable, en tanto que el segundo se consideró opcional¹⁹.

Un problema importante en relación con este análisis es el hecho de que no todos los Excale evaluaron tareas equivalentes a través de todos los grados escolares. Para ser precisos, son pocos los casos en que las tareas se evaluaron de manera comparable en los tres grados; la mayor parte se evaluó solamente en dos de ellos²⁰. El efecto principal es que la cantidad de

¹⁹ En este análisis se decidió preservar la clasificación de los niveles propuestos por los Excale: Avanzado (N4), Medio (N3), Básico (N2) y Por debajo del básico (N1), pues se consideró que esta escala ayuda a entender con detalle el gradiente de dificultad de las tareas implicadas por los reactivos. Asimismo, se trató de preservar, en la medida de lo posible, la clasificación de los reactivos de acuerdo con los tipos de habilidades o conocimientos propuestos por los Excale, sin embargo, hay reactivos que se reasignaron a otros tipos de habilidades porque evaluaban tareas más afines. En este análisis se compararon las tareas de cuatro tipos de habilidades en *Comprensión de lectura: Desarrollo de una comprensión global, Desarrollo de una interpretación, Análisis del contenido y estructura, y Construcción del significado de palabras y expresiones*; en *Reflexión sobre la lengua* se compararon todos los tipos de habilidades que la componen.

²⁰ La razón principal, se dijo también en el capítulo 4, es que el diseño de las pruebas toma como punto de partida los contenidos curriculares, de modo que la cantidad y temática de los reactivos en cada grado escolar varía de acuerdo con lo establecido en los programas educativos.

tareas comparables dentro de cada tipo de habilidades o conocimientos presenta mucha variación. No obstante, la comparación de las tareas específicas que integran estos conjuntos permitió en algunos casos trazar tendencias relevantes para comprender lo que sucede en relación con ellos. Asimismo, esta comparación proporciona datos sugerentes que pueden servir de apoyo para emprender investigaciones más puntuales, así como para reconsiderar los planteamientos curriculares.

Comprensión de lectura

De todos los tipos de habilidades o conocimientos incluidos en *Comprensión de lectura*, fue en *Desarrollo de una comprensión global* donde se pudo identificar una tendencia clara en la dificultad de los reactivos: ésta parece disminuir a lo largo de la escolaridad. En los tipos restantes no hay una tendencia tan clara, por ejemplo, en *Desarrollo de una interpretación* son casi tantos los reactivos que permanecen en el mismo nivel de dificultad como los que disminuyen. En *Análisis del contenido y estructura*, y *Construcción del significado de palabras y expresiones* son tan pocos los reactivos comparables que resulta arriesgado proponer una tendencia dominante.

El análisis cualitativo de las tareas específicas resulta más interesante y sugerente que los anteriores, pues permiten traer a la discusión diversos factores que podrían afectar la dificultad de las tareas. En primer lugar, nos pone en el camino de entender lo que implican las habilidades o conocimientos evaluados como parte de un solo conjunto, como podría ser *Desarrollo de una comprensión global*; en segundo, comprender el papel del contenido de los textos.

La comparación de las tareas muestra que las habilidades o conocimientos integrados en *Desarrollo de una comprensión global* involucran inferencias muy distintas, aunque todas ellas estén dirigidas a encontrar información de carácter integral. De acuerdo con los resultados, no es equivalente encontrar el propósito de un texto que identificar el tema de que trata, o bien, relacionar uno de los mensajes que contiene con otro texto (como al pedir que relacionen un refrán con el contenido de un cuento); de todas éstas, identificar el propósito de los textos es la tarea que parece ser menos difícil. Los datos también indican que interpretar el tema central parece más fácil en los textos literarios de tipo narrativo que en aquéllos que involucran la exposición de datos y un mínimo de argumentación, como el artículo de opinión, el de divulgación y la monografía. Las consignas con las cuales se solicitan las tareas y la manera de enunciar las ideas que sintetizan la información de los textos también parecen influir en la respuesta de los estudiantes. De manera que no resulta igual identificar la idea central mediante un título, un refrán o una oración temática formulada por los diseñadores del reactivo.

Como se ha dicho, la dificultad de los reactivos cambia en función de los contenidos y la forma de los textos; por esa razón, entender el mensaje de un cartel es más fácil cuando éste es explícito que cuando se tiene que reconstruir a partir de los elementos verbales y gráficos que los componen. Los reactivos involucrados en el *Desarrollo de una interpretación* evidencian muy bien el papel del contenido de los textos. Así, mientras más se complica la descripción de los lugares, el tiempo o las características de los personajes, resulta más difícil interpretar la información; por ejemplo, no es lo mismo identificar las circunstancias de los hechos relatados cuando éstas refieren solamente lugares físicos que cuando se incluyen elementos socioculturales en su descripción. Esto explicaría la razón por la cual la interpretación del tema o del desenlace de un cuento se vuelve más difícil cuando está conformado por personajes y situaciones fuera de lo común.

La dificultad de las tareas que evalúan la comprensión de los textos depende de diferentes variables relacionadas con el contenido y la forma de los mismos. Los resultados de los Excale dan cuenta de la complicada relación que existe entre la información proyectada en un texto y la manera como se expresa. Esta relación rebasa categorías generales como las que se refieren a los tipos y géneros de texto, los temas que tratan y otras variables a menudo utilizadas como parámetro para evaluar la dificultad de los textos (por ejemplo, longitud, medida en cantidad de palabras o enunciados). Dicha relación merece explorarse con mayor sistematicidad en futuras evaluaciones.

Hay que recordar, además, que no solamente los textos que sirven de modelo en las pruebas afectan la dificultad de los reactivos, sino el reactivo mismo, es decir, la consigna y las opciones de respuesta son también textos. Por consiguiente, tanto su forma como su contenido tienen efecto sobre las respuestas de los estudiantes. Esta es otra cuestión que podría analizarse en estudios posteriores.

Análisis del contenido y estructura es otro conjunto de habilidades o conocimientos evaluados en la línea *Comprensión de lectura*. Éste, como también se dijo, involucra conocimientos teóricos útiles para explicar cuestiones relativas a la estructura de los textos. La falta de dominio de dichos conocimientos parece ser la razón por la cual los reactivos de este tipo de habilidades o conocimientos tengan una dificultad alta en todos los grados escolares evaluados.

El problema principal en el análisis de este tipo de habilidades o conocimientos es que el conjunto no ofrece suficientes reactivos comparables como para identificar alguna tendencia en su dificultad; sin embargo, puede verse una disminución de ésta a través de los grados escolares en tres de las tareas que se relacionan con el reconocimiento del orden que siguen las ideas en los textos (receta, instructivo y leyenda). En relación con estos resultados, cabe mencionar lo siguiente: como el instructivo y la receta son textos que requieren de una secuencia fija en correspondencia con el orden de las acciones a realizar, la exposición de dicha secuencia puede resultar más fácil de entender que la que siguen otros tipos de texto (de hecho, la receta llega a nivel Básico en secundaria). Por el contrario, en las narraciones, aunque las acciones que ocurren en la vida tengan un orden, éstas pueden contarse siguiendo uno diferente. Por eso, no podemos esperar que la dificultad de textos como la leyenda, que se reduce al nivel Medio en primaria, necesariamente llegue a un nivel menor en secundaria. En el caso de la crónica, aunque no es evaluada en primaria, encontramos que tiene un nivel Básico en secundaria, probablemente por la misma razón que la receta y los instructivos; la crónica, como su nombre lo indica, mantiene un orden cronológico que corresponde al de los hechos referidos. Cabría plantear, entonces, la necesidad de hacer una evaluación más sistemática de esta cuestión, es decir, utilizar textos en donde la narración o exposición de las acciones o hechos se exprese de maneras diferentes en relación con lo que ocurre en el mundo real.

Dentro del *Análisis del contenido y estructura* se identifican, además, algunas tareas que parecen resultar fáciles desde tercero de primaria, como el reconocimiento de ciertas propiedades formales de los poemas (por ejemplo, encontrar las palabras que riman en los versos o estrofas). No obstante, se debe señalar que cuando esta misma clase de tareas involucra conocimientos más sofisticados (por ejemplo, tipos de verso o rimas) y el uso del metalenguaje consecuente, la dificultad se eleva a los niveles más altos, lo que ocurre en tercero de secundaria.

Es preciso decir, por último, que el hecho de que la evaluación de muchos de estos conocimientos o habilidades no se plantee en los Excale de secundaria, representa un obstáculo importante

para el estudio de la progresión del aprendizaje, pues impide ver la dificultad que plantearían estas tareas al finalizar la educación básica. Del mismo modo, el que haya conocimientos que solamente se evalúen en secundaria, pero sobre todo, que la dificultad de los reactivos que los evalúan pase por todos los niveles (por ejemplo, la evaluación del conocimiento sobre género del texto resulta en nivel Básico, Medio y Alto en tercero de secundaria), hace muy difícil obtener conclusiones definitivas respecto del logro de tales conocimientos.

Construcción del significado de palabras y expresiones es un tipo de habilidad o conocimiento que se evaluó, bajo esa denominación, solamente en primaria; sin embargo, en secundaria se encontraron algunos reactivos que implican tareas semejantes a las de primaria y se agruparon con estos últimos para hacer las comparaciones. Este conjunto es el que menos comparaciones permite. Sólo cinco fueron posibles, de las cuales en un único caso se observa disminución de la dificultad a través de los tres grados escolares (interpretar palabras indígenas en una leyenda). En los casos restantes hay tres en los que la dificultad de los reactivos permanece igual (identificar el significado de una palabra en un texto informativo, interpretar expresiones idiomáticas e interpretar el significado de una expresión metafórica en el contexto de una leyenda) y uno en el que oscila (interpretar el significado de una expresión metafórica en el contexto de un poema); de modo que es difícil encontrar cuál es la tendencia dominante del conjunto.

El factor de peso en los resultados de la evaluación de este conjunto se podría relacionar con ciertas características de las palabras y expresiones, como pueden ser la frecuencia de uso de una palabra y la novedad o trivialidad de las metáforas. Es decir que resulta más fácil encontrar el significado de los términos cuando son de uso más cotidiano que cuando son términos más cultos o técnicos; lo mismo sucede con la interpretación de las metáforas. De la misma manera, podría estar relacionado con el tipo de texto donde se encuentran dichas palabras o expresiones. Al respecto, cabe agregar que si bien es cierto que en muchas ocasiones el significado de una palabra o expresión es deducible del contexto enunciativo, en otras no; es más, esa sola palabra o expresión puede sostener el significado de lo enunciado, como sucede con las frases hechas o muchas metáforas. Esto explicaría por qué parece más difícil identificar el significado de este tipo de expresiones que el de las palabras en contexto; asimismo, pone de relieve ciertos elementos que es pertinente considerar en la evaluación futura de estas habilidades o conocimientos.

Reflexión sobre la lengua

La *Reflexión sobre la lengua* se clasifica en los Excale en tres tipos de habilidades o conocimientos: *Reflexión semántica*, *Reflexión sintáctica y morfosintáctica* y *Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua*. De estos tres tipos, los dos primeros evalúan tareas difíciles de separar debido a su semejanza. Ambos refieren a la identificación de elementos estructurales de la lengua (sustantivos, adjetivos, adverbios, prefijos, preposiciones, etcétera) y requieren, además, del conocimiento de términos técnicos desarrollados por la gramática. Las tareas agrupadas en *Reflexión semántica* comparten también muchas semejanzas con las que conforman la *Construcción del significado de palabras y expresiones*, razón por la cual en este análisis dichas tareas se reasignaron a este último tipo.

Reflexión semántica y Reflexión sintáctica y morfosintáctica

Los reactivos que evalúan la *Reflexión semántica* muestran una ligera tendencia a permanecer en el mismo nivel de dificultad. Sin embargo, si se considera que el nivel donde permanece la

dificultad es el más alto de todos, o que tiende hacia el mismo, podemos plantear entonces que las tareas utilizadas para evaluar este tipo de habilidades o conocimientos son difíciles para los estudiantes. En algunas tareas, la dificultad puede llegar a ser muy variable, como es el caso del uso de sinónimos, que en secundaria se sitúa en tres niveles distintos. Esta variación, parecida a la de las tareas que se refieren a la construcción del significado de las palabras y expresiones, puede estar relacionada con la naturaleza de las palabras específicas que se evalúan.

Las tareas involucradas en la *Reflexión sintáctica y morfosintáctica* muestran una tendencia a la disminución a través de los grados escolares, aunque se trata solamente de la mitad de los casos comparables. En relación con estas habilidades o conocimientos es interesante comentar cómo, a pesar de que algunas de ellas hacen referencia a contenidos que se trabajan a lo largo de la escolaridad, como son la identificación del sujeto implícito de las oraciones o la identificación del modo imperativo, mantienen una dificultad alta en tercero de secundaria.

Ahora bien, es posible que una buena parte de las dificultades de los estudiantes para resolver los reactivos que implican tanto el análisis de los textos como el conocimiento de las nociones gramaticales relevantes para ello, guarde relación con la manera como se trabajan en la escuela. En los Excale se pide analizar textos de una cierta extensión, con una estructura discursiva y sintáctica que responde a las necesidades de los mismos (género, propósitos, destinatarios, etcétera), aunque algunos de ellos se construyan expresamente para evaluar nociones o habilidades específicas. Éste es un trabajo analítico al que los estudiantes parecen no estar acostumbrados. Si bien puede ser que conozcan algunos términos técnicos o, incluso, su definición, se debe reconocer que no se pasa de este conocimiento a su aplicación en un análisis de manera automática; tampoco parece ser suficiente con identificarlos en los ejemplos sencillos con que suelen ilustrarse en los libros de texto. Los resultados de las evaluaciones podrían evidenciar la poca atención puesta en el análisis de textos dentro del aula.

Existe también otro factor que puede estar jugando un papel importante en los resultados de los estudiantes. Éste tiene que ver con la interpretación que se hace en los Excale de los contenidos escolares, la cual se manifiesta de manera especial con los contenidos que involucran conocimientos de tipo nocional. Resulta que muchos de los contenidos suelen aparecer en los programas y planes de estudio enunciados de manera muy escueta, por ejemplo:

- Uso de la concordancia de género, número, persona y tiempo en las oraciones (enunciado así de segundo a sexto de primaria).
- Instructivo: descripción y precisión; objetivo-meta, materiales y procedimiento (enunciado así de tercero a sexto de primaria).
- Conocimiento y uso de palabras conectoras o enlaces (enunciado así de segundo a sexto de primaria).
- Transformación de oraciones y apreciación del cambio de significado o sentido (enunciado así de segundo a sexto de primaria).

Este modo de enunciar los contenidos genera problemas importantes cuando se requiere especificar el nivel de complejidad con el que deben trabajarse en cada grado escolar: las nociones que es pertinente adquirir, dónde y cómo usarlas, etcétera. Para determinar los conocimientos específicos es necesario reinterpretar el contenido. Por eso, los reactivos propuestos en los Excale para medir el conocimiento de los estudiantes derivan de las interpretaciones que los comités de expertos hacen de los contenidos curriculares. El problema es que dichas interpretaciones pueden diferir de las realizadas por los docentes a cargo de la

enseñanza, así como de las que se plasman en los libros de texto; en consecuencia, pueden no corresponder con el nivel de lo que los alumnos estudian en el aula.

Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua

Las tareas que integran este grupo se centran en el conocimiento de los estudiantes acerca de la lengua escrita. Éstas pueden clasificarse en cuatro subgrupos, según el tipo de habilidades o conocimientos que evalúan: 1) segmentación de las palabras, 2) ortografía literal de las palabras, 3) acentuación, y 4) puntuación. En el análisis de este conjunto de tareas se incluyeron aquéllas destinadas a evaluar la posibilidad de usar el orden alfabético para encontrar palabras en el diccionario y nombres en los directorios, puesto que ésta también forma parte del conocimiento de la lengua escrita.

Hay dos subgrupos de tareas en los que se observa una disminución progresiva en el nivel de dificultad. El primero refiere al conocimiento de los alumnos sobre la segmentación de las palabras y el segundo al conocimiento sobre el uso de los acentos. En cuanto a la segmentación de palabras, se observa una diferencia entre las tareas propuestas. Parece ser más sencillo identificar la segmentación convencional que reconocer la dificultad que genera una segmentación incorrecta, pues las primeras disminuyen al nivel Básico, en tanto que la segunda queda en el nivel Medio. Desafortunadamente, este conocimiento solamente se evalúa en primaria, de modo que no podemos saber la ruta que toma en secundaria en la población evaluada. Respecto del conocimiento sobre la acentuación, tanto en el caso de la acentuación por tipo de palabras (agudas, graves o esdrújulas), como en el de los acentos diacríticos, la dificultad disminuye al nivel Básico, lo que lo hace aparecer como un conocimiento de menor dificultad en relación con otros aspectos de la lengua escrita.

Si comparamos esta disminución de la dificultad de las tareas diseñadas en los Excale de opción múltiple para evaluar el conocimiento de la segmentación de palabras y su acentuación con los resultados obtenidos en la prueba de expresión escrita, veremos comportamientos interesantes. En la evaluación de la producción escrita, los errores de acentuación son, con mucho, los más frecuentes entre todos los que refieren a la ortografía (más de 25% de los errores son de acentuación) e inclusive aumentan a lo largo de la escolaridad (en secundaria llegan a casi 40%). Les siguen los errores en la segmentación de las palabras, tanto hipo como hipersegmentaciones, cuya suma excede 13% en tercero de primaria, en sexto aumenta (sobrepasa 17%) y vuelve a disminuir en secundaria (poco más de 15%) aunque sigue siendo mayor que en tercer grado²¹.

La comparación de los resultados de ambos tipos de pruebas es relevante porque destaca los diferentes conocimientos que involucra el dominio de un contenido curricular como puede ser el conocimiento de la segmentación de las palabras o la acentuación. Como puede verse, reconocer la escritura correcta de las palabras (sus límites y acentuación) entre varias opciones de escritura de las mismas, no es equivalente a escribirlas de manera correcta. Del mismo modo, los resultados muestran que enunciar las reglas ortográficas de acentuación (nivel Básico en secundaria) no necesariamente implica su uso como guía de escritura.

²¹ Para mayor detalle véase el informe *La ortografía de los estudiantes de Educación Básica en México*, INEE, 2008: 58, 68, 76.

Los resultados del subgrupo de tareas que evalúan el conocimiento de la ortografía muestran también la complejidad de este tipo conocimiento. Lo que se observa es un comportamiento diferenciado dependiendo de la grafía que esté en juego. La dificultad de tres fenómenos ortográficos tiende a disminuir: alternancia *b/v*, uso de la *h* y uso de *c/k/q*, aunque no siempre a los niveles inferiores. Por otra parte, la dificultad de la alternancia *g/j/x* sube de tercero a sexto y baja en secundaria; la de palabras con *y/ll* y con *gue/güe, guil/güi* permanece igual entre primaria y secundaria, y la de las palabras con *mp/mb/br/bl* y con *r/rr* permanece igual en la primaria (no se evalúa en secundaria). Por último, la dificultad de la alternancia *s/c/z* aumenta entre tercero y sexto de primaria (no se evalúa en secundaria).

Al comparar estos resultados con los de la prueba de producción de escritura encontramos nuevamente diferencias interesantes. En esta última, tenemos que la proporción de los errores ortográficos que involucra el uso de las letras disminuye a lo largo de la escolaridad, aunque la tasa de reducción es diferente. La más notable es la tasa de errores en el uso de *b/v*, que disminuye a más de la mitad: de 11.37% en tercero de primaria pasa a 4.63% en tercero de secundaria. Le sigue la proporción de errores en el uso de *s/c/z*, aunque la reducción no es tan elevada como en el caso de *b/v*: de 8.42% en tercero de primaria pasa a 6.52% en tercero de secundaria. En los casos restantes, el decremento de los errores es inferior a los dos puntos porcentuales²².

Como puede observarse, la disminución de la proporción de errores en la producción escrita, que puede interpretarse como un mayor dominio de la ortografía, coincide con el decremento de la dificultad en la identificación de la escritura correcta de las palabras sólo en tres de todos los casos evaluados en las pruebas de opción múltiple: uso de *b/v*, de *h* y de *c/q/k*. Esto revela, de nuevo, la discrepancia que existe entre escribir correctamente una palabra e identificar la forma correcta entre varias opciones de escritura.

Cabe notar, además, la diferente tasa de error que tienen los fenómenos ortográficos en la escritura espontánea, desde tercero de primaria, por ejemplo, la proporción de errores en el uso de *b/v* (11.37%) es muy distinta de la del uso de *h* (5.66%), de *y/ll* (2.79%) o de *q/c/k* (0.13)²³. Este hecho puede estar evidenciando un gradiente de dificultad diferente en el proceso de adquisición de cada fenómeno ortográfico, mismo que no se ve reflejado en los Excale de opción múltiple.

En relación con el subgrupo relativo a la puntuación, no es mucho lo que se puede decir. Hay solamente dos tareas que pueden compararse, una refiere al uso del guión en los diálogos y otra al efecto que producen los cambios de puntuación en los enunciados; en ambas, la dificultad a lo largo de los grados evaluados se encuentra en los dos niveles más altos.

Vale la pena, sin embargo, comentar los resultados de algunas tareas que, aunque no implican la misma actividad cognitiva, toman como referencia un mismo signo de puntuación. Para algunos signos, comillas y puntos suspensivos, en un grado la tarea consiste en identificar su uso correcto dentro de un texto y, en el otro, en reconocer su función enunciada en una regla de uso; es decir, en una se evalúa un conocimiento más de tipo práctico, en tanto que en la otra resulta ser más teórico. Ambas tareas permanecen con el mismo nivel de dificultad en primaria

²² Estos datos han sido tomados del informe *La ortografía de los estudiantes de Educación Básica en México*, INEE, 2008: 58 y 76.

²³ Estos datos han sido tomados del informe *La ortografía de los estudiantes de Educación Básica en México*, INEE, 2008: 58.

y secundaria, aunque la identificación del uso y función de las comillas parece ser más difícil que la de los puntos suspensivos. Hay otros signos, como la coma, cuya evaluación comprende el conocimiento de usos distintos en diferentes grados escolares. Los reactivos que miden esas tareas tienen un nivel alto en todos los casos (el máximo nivel de dificultad en primaria y el nivel inmediatamente inferior en secundaria).

Si consideramos todos los reactivos que se utilizaron para evaluar la puntuación, aunque no sean del todo equiparables, podemos observar que este conocimiento es el más difícil entre todos los que involucran las convencionalidades de la lengua escrita. Los reactivos se concentran en los niveles superiores de dificultad (ocho de ellos están en el máximo nivel de dificultad y siete en el inmediato inferior); por otra parte, no hay un solo reactivo que esté en los niveles Básico ni en Por debajo del básico.

La diferencia encontrada entre los reactivos que refieren a la ortografía de las palabras (segmentación, letras que las conforman y acentuación) y los que evalúan el conocimiento de la puntuación, muy probablemente refleja la naturaleza distinta de uno y otro conocimiento. Las regulaciones que conciernen a la escritura de las palabras norman la forma que deben tener en los textos; esto le da a las palabras un grado de fijeza tal, que los estudiantes, al enfrentarse siempre con las mismas formas en los textos impresos, tienen la oportunidad de obtener más claves para reconocer sus formas correctas. Por el contrario, las regulaciones de la puntuación son solamente una guía para su utilización, sujeta a las variaciones expresivas y estéticas de los textos, de modo que resulta mucho más complicado reconocer patrones de uso y, más aún, de corrección.

Resta comentar los resultados del subgrupo referente a los usos del orden alfabético. El orden alfabético y sus aplicaciones forman parte del conocimiento de las convencionalidades de la lengua escrita, al igual que el de la puntuación o la ortografía, pues se trata de una convención que permite organizar la información de diversas clases de textos. Al buscar palabras o información en los diccionarios, enciclopedias, directorios y archivos en general, aunque nos enfrentamos con la tarea de localizar información, no podemos llevarla a cabo sin el conocimiento de cómo funciona el orden alfabético en la organización de las palabras. Los reactivos que miden este conocimiento se encuentran en uno de los niveles elevados, el nivel Medio, en los dos grados de primaria. Lo sorprendente es que, tratándose de un conocimiento considerado básico en la tradición escolar, no solamente resulte difícil en tercero de primaria, sino que su dificultad no experimente cambios en el transcurso de este nivel escolar. Valdría la pena evaluarlo también en secundaria, para tener un índice más preciso de la evolución que este conocimiento fundamental tiene en la educación básica.

UNA REFLEXIÓN FINAL

La naturaleza de los datos disponibles hace muy complejo llegar a conclusiones definitivas sobre la progresión del aprendizaje de los contenidos curriculares que tienen los estudiantes. Sin embargo, es posible plantear algunas cuestiones sobre las cuales es importante seguir investigando. Entre ellas, cabe mencionar las siguientes:

- Los resultados conducen a pensar que el grado de dificultad (mayor o menor) de algunas habilidades o conocimientos puede estar relacionado con dos cuestiones diferentes: por un lado, con lo que los alumnos son capaces de hacer en determinado momento de su escolaridad y, por otro, con la dificultad y las características específicas de los reactivos

utilizados en cada uno de los Excale. Es decir, no siempre la dificultad de los reactivos es indicativa del nivel de dominio de una habilidad, sino que puede depender de la forma como está planteado el reactivo.

- El conjunto de los datos disponibles no permite explicar ciertos resultados, como aquéllos en los que no se observa la progresión lineal que cabría esperar en las habilidades o conocimientos evaluados a lo largo de la educación básica. Así, no es posible saber, por ejemplo, por qué en el caso de la *Reflexión semántica* no hay disminución de la dificultad entre tercero y sexto de primaria, sino un aumento de la misma (mientras que sí se observa una disminución en la dificultad en tercero de secundaria). Tampoco se puede explicar la razón por la cual la distribución de los reactivos de *Reflexión sobre la lengua* en el Excale 09 es tan desigual.
- No hay elementos para precisar cuál es el efecto que tiene el diseño específico de la prueba sobre los resultados que arroja acerca de determinadas habilidades o conocimientos. Hay dos aspectos relacionados con esto:
 - El peso específico que pueden tener diferentes elementos de los reactivos en la dificultad que plantean a los estudiantes, como son el texto elegido, la tarea solicitada o la manera en que se formula el reactivo.
 - En qué medida, el apego al currículo y el procedimiento seguido en la elaboración de los reactivos da lugar al planteamiento de tareas con un nivel de dificultad diferente al que realmente trabajan los maestros.

Estos y otros temas puntuales sobre el aprendizaje del lenguaje en el transcurso de la educación básica podrán ser objeto de investigaciones posteriores.

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky, (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.
- Fitzpatrick, A. R. y Wendy M. Y. (2001). *The Effects of Test Length and Sample Size on the Reliability and Equating of Tests Composed of Constructed-Response Items*. Monterey: California CTB/McGraw-Hill.
- Hambleton, R. K. (1989). Principles and selected applications of item response theory. En R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement*. New York: American Council on Education and MacMillan, pp. 147-200.
- INEE (2005). *Excale, Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos: Proceso de construcción y características básicas*. Colección de folletos: *Los temas de la evaluación*, 8. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2007). *El aprendizaje en tercero de primaria en México. Español, Matemáticas, Ciencias naturales y Ciencias sociales*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2008). *La ortografía de los estudiantes de Educación Básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Prieto, G. y Dias, A. (2003). Uso del modelo de Rasch para poner en la misma escala las puntuaciones de distintos tests. *Actualidades en Psicología*, Vol. 19, No. 106, 5-23.
- Swaminathan, J., y Gifford, J. A. (1983). Estimation of parameters in the three-parameter latent trait model. En D. J. Weiss (Ed.), *New horizons in testin*. pp. 13-30. New York: Academic.
- SEP (2000). *Programas de estudio de español: Educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Índice de Cuadros, Figuras y Tablas

Cuadros

Cuadro 1	Comparación entre líneas de evaluación en cada uno de los grados escolares. Distribución de los reactivos en dos grupos de niveles de dificultad	18
Cuadro 2	Comparación entre grados en cada línea de evaluación. Distribución de los reactivos en tres grupos de niveles de dificultad	21
Cuadro 3	Comparación entre tipos de habilidad o conocimiento. Distribución de los reactivos en dos grupos de niveles de dificultad	25
Cuadro 4	Comparación de los tipos de habilidad a través de los grados escolares. Distribución de los reactivos entre grupos de niveles de dificultad	29
Cuadro 5	Desarrollo de una comprensión global. Análisis de la tendencia de dificultad	39
Cuadro 6	Desarrollo de una comprensión global. Identificación del propósito del texto	40
Cuadro 7	Desarrollo de una comprensión global. Identificación del tema central	40
Cuadro 8	Desarrollo de una comprensión global. Relación del tema central con otro texto	41
Cuadro 9	Desarrollo de una interpretación. Análisis de la tendencia de dificultad	43
Cuadro 10	Desarrollo de una interpretación. Identificación de las intenciones, características y actitudes de los personajes	44
Cuadro 11	Desarrollo de una interpretación. Identificación del tiempo y del espacio	45
Cuadro 12	Desarrollo de una interpretación. Identificación de relaciones causales	45
Cuadro 13	Desarrollo de una interpretación. Identificación de la conclusión o desenlace	46
Cuadro 14	Análisis del contenido y la estructura. Análisis de la tendencia de dificultad	47
Cuadro 15	Análisis del contenido y la estructura. Reconocimiento de la secuencia de ideas	48
Cuadro 16	Análisis del contenido y la estructura. Identificar propiedades de los poemas	48
Cuadro 17	Análisis del contenido y la estructura. Identificación de los elementos estructurales	49
Cuadro 18	Construcción del significado de palabras y expresiones. Análisis de la tendencia de dificultad	51
Cuadro 19	Construcción del significado de palabras y expresiones. Palabras y frases en contexto	52
Cuadro 20	Construcción del significado de palabras y expresiones. Metáforas y frases idiomáticas	52
Cuadro 21	Reflexión semántica. Análisis de la tendencia de dificultad	54
Cuadro 22	Reflexión sintáctica y morfosintáctica. Análisis de la tendencia de dificultad	56
Cuadro 23	Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua. Análisis de la tendencia de dificultad	58
Cuadro 24	Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua. Uso de la puntuación	60
Cuadro 25	Reflexión sobre las convencionalidades de la lengua. Uso del orden alfabético	61

Figuras

Figura 1

Comparación entre líneas de evaluación en cada uno de los grados escolares. Distribución de los reactivos en dos grupos de niveles de dificultad	19
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Figura 2

Comparación entre grados en cada línea de evaluación. Distribución de los reactivos en tres grupos de niveles de dificultad	22
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Figura 3

Comprensión de lectura. Orden gradual de dificultad de las habilidades o conocimientos evaluados	26
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Figura 4

Reflexión sobre la lengua. Orden gradual de dificultad de las habilidades o conocimientos evaluados	27
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Figura 5

Orden gradual de dificultad de las habilidades o conocimientos evaluados	27
--------------------------------------------------------------------------------	----

Figura 6a

Comprensión de lectura. Progresión en las habilidades o conocimientos a través de los grados escolares.....	30
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Figura 6b

Comprensión de lectura. Tipos de habilidades a través de los grados escolares	31
----------------------------------------------------------------------------------------	----

Figura 7a

Reflexión sobre la lengua. Progresión en las habilidades o conocimientos a través de los grados escolares	33
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Figura 7b

Reflexión sobre la lengua. Tipos de habilidades a través de los grados escolares	34
-------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tablas

Tabla 1

Aplicaciones de los Excale por año.....	12
-----------------------------------------	----

Tabla 2

Habilidades o conocimientos evaluados en los diferentes Excale de primaria y secundaria.....	15
----------------------------------------------------------------------------------------------	----

Tabla 3

Descripción genérica de las competencias académicas por nivel de logro educativo.....	17
---------------------------------------------------------------------------------------	----



EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE ESPAÑOL
UN ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS EXÁMENES DE LA CALIDAD
Y EL LOGRO EDUCATIVOS (EXCALE 03, 06 Y 09)

Se terminó de imprimir en octubre de 2012
en los talleres de IEPSA. En su formación se utilizaron
las familias tipográficas: Frutiger Lt, Museo.

Tiraje: 750 ejemplares

El análisis que se presenta en este Cuaderno de investigación tiene como objetivo indagar si existe progresión en las habilidades o conocimientos sobre el lenguaje que los estudiantes adquieren en el transcurso de su de educación básica. El estudio se hizo a partir de los resultados de los EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos) de Español 03 (aplicados en 2006), 06 y 09 (aplicados en 2005).

En este trabajo, además de analizar las diferencias entre las dos líneas de evaluación utilizadas por el INEE: Comprensión de lectura y Reflexión sobre la lengua, se observan las habilidades o conocimientos que integran cada una de ellas y las tareas específicas que los alumnos deben resolver en los exámenes. Teniendo como ejes la dificultad que los reactivos utilizados en los EXCALE plantean a los estudiantes y la identificación de posibles tendencias en el aprendizaje del currículo durante la escolaridad, Celia Zamudio, Celia Díaz Argüero y Enrique Lepe realizan un análisis que ayuda a interpretar los resultados de los Excale desde una nueva perspectiva.

Identificar lo que han aprendido los estudiantes en la escuela a partir de sus respuestas a los reactivos de estas pruebas, y en general a los de cualquier prueba estandarizada, no es una tarea sencilla, especialmente cuando se trata del lenguaje. El contenido de este estudio es un primer atisbo para conocer el comportamiento de los reactivos de los Excale y contribuir a su futuro mejoramiento. Las conclusiones de nuestros autores abren nuevas vetas en este rico campo de estudio.



Obtenga una copia digital de esta publicación, sin costo.



Visite nuestro portal



Comuníquese con nosotros

2012
INEE

2002
UNA DÉCADA
DE EVALUACIÓN

