

# *La comprensión lectora en la universidad: evaluación para su aprendizaje*

Giuliana Mary Mendieta Melgar<sup>✉</sup>

Yoani Paola Rodríguez Villegas<sup>✉✉</sup>

## RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo evaluar la comprensión lectora desde un enfoque para el aprendizaje, valorando si ésta se ha consolidado como competencia, en una muestra de alumnos que cursan el primer semestre de su licenciatura en diversas carreras profesionales.

La importancia de evaluar esta competencia en el ingreso a la universidad radica en la alta relevancia que tiene para el desempeño futuro del alumno, en su proceso formativo profesional, así como hacer visible al docente que su rol como evaluador aporta elementos para el aprendizaje de sus alumnos.

Se integran en el documento tres partes: la primera, presenta el estudio teórico que con base en una exhaustiva revisión y análisis de la literatura, propone un diálogo crítico entre los autores más relevantes en materia de evaluación de y para el aprendizaje. La segunda parte, se enfoca en el método de la evaluación, el cual incluye el procedimiento de selección y tamaño de la muestra, la definición constitutiva y operacional del constructo de comprensión lectora, la tabla de especificaciones del mismo, así como tras su aplicación la estrategia del análisis psicométrico con fines de validación y confiabilidad del instrumento.

La última parte presenta los resultados del análisis psicométrico de la prueba con base en los datos de confiabilidad, dificultad, discriminación, análisis de frecuencia de opciones y análisis de opciones incorrectas. Finalmente, se presentan las conclusiones de la evaluación de la competencia: comprensión lectora, en los alumnos y se proponen algunas sugerencias de mejora para la consolidación de la misma.

**PALABRAS CLAVE:** comprensión lectora, competencia, evaluación formativa, teoría clásica de los test, teoría de respuesta al ítem, educación superior.

## ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate reading comprehension through a learning focus, evaluating if it has been consolidated as a competency using a sample of students that are enrolled in their first semester in various majors.

The importance of evaluating this competency when starting

the university relies on the high relevancy that it has in the students' future performance in their professional formative process. It also makes visible to the teacher that his role as an evaluator contributes elements for the learning of his students.

The document is divided in to three parts: the first one displays the theoretical study, which is based in an exhaustive review of the literature, proposing a critical dialogue between the most relevant authors of evaluation of and for learning. The second part focuses on the evaluation method. It includes the procedure for the selection of the size and sample, the constitutive and operational definition of the construct of reading comprehension, the table of content, as well as the strategy that was followed to conduct the psychometric analysis to validate the instrument.

The last part presents the results of the psychometric analysis of the test based on reliability of data, difficulty, discrimination, analysis of the frequency of options and analysis of incorrect options. Finally, the conclusions of the evaluation of the reading comprehension competency are presented, and some suggestions to improve its consolidation are proposed.

**KEYWORDS:** Reading comprehension, competence, formative evaluation, classical test theory, item response theory, higher education.

## I. INTRODUCCIÓN

<sup>✉</sup>Doctoranda del programa en Evaluación Educativa de la Universidad Anáhuac México Norte. Maestra en Educación campo Planeación y Administración de la Educación por el ICEUABJO. Directora Académica General y profesora asociada al área de posgrados de la Universidad Anáhuac Oaxaca

<sup>✉✉</sup>Doctoranda del programa en Evaluación Educativa de la Universidad Anáhuac México Norte. Maestra en Administración y Políticas Públicas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. Directora de Evaluación de Políticas y Programas Educativos en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

E-mail: yoani.rodriguez@anahuac.mx

Hablar de la diferencia existente entre la evaluación de los aprendizajes y para los aprendizajes implica impulsar un diálogo entre las dos tradiciones teórico-prácticas que han dominado el desarrollo histórico de la misma evaluación, pero, a diferencia de otro tiempo, en nuestros días este diálogo encuentra eco en innumerables voces que se pronuncian, ya sea a favor o en contra de un determinado tipo de evaluación. De acuerdo con Álvaro Marchesi (2012, p.7) en las últimas décadas se ha avanzado notablemente en materia de evaluación educativa, pero este oleaje no ha llegado con tal fuerza a las pequeñas islas de la evaluación en el aula, es decir, a pesar de los esfuerzos que han realizado los distintos países y organizaciones, tanto nacionales como internacionales (EXCALE-INEE, ENLACE-SEP, PISA-OCDE, LLECE-OREALC/UNESCO) por mejorar, sistematizar y fundamentar la evaluación educativa a través de pruebas estandarizadas, hay espacios como el aula, que siguen escapando a este boom de la teoría y práctica evaluativa.

En este sentido, autores como Benito y Cruz, (2005, p.87), Quintana (2008, p.164) y Zabalza (2003, p.144) han advertido acerca de la importancia que tiene para el docente la evaluación del proceso educativo, incluso este último la propone como una de las diez competencias necesarias de la docencia y Ludke destaca que el resultado de una investigación realizada en Inglaterra “muestra que aproximadamente dos terceras partes del tiempo de trabajo de profesores de educación básica se emplean en tareas de evaluación” (2004, p.7).

Ello da cuenta del papel central que tiene la evaluación no sólo para el docente, sino también para el alumno, por su relación dialógica y recíproca, y completando la tríada, para la propia institución educativa, ya que la evaluación es propuesta también como un criterio de calidad para certificaciones y validaciones de estas últimas (Millares, 2005, p. 153).

Es precisamente en el Plan de Estudios para la Educación Básica (SEP, 2011) donde se encuentra plasmado el grado de trascendencia que tiene la evaluación para el sistema educativo: “Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docente, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes”. (p. 31)

Asimismo, a partir de la reciente reforma educativa (11 de septiembre de 2013), la Ley General de Educación (p.5) incluye como uno de los componentes que constituyen el sistema educativo nacional a la “evaluación educativa”, además de los educandos, educadores y los padres de familia; las autoridades educativas; el Servicio Profesional Docente; las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados, entre otros. Y al mismo tiempo, estipula en la sección 4 (pp.14-16) las atribuciones que tiene el Instituto Nacional

para la Evaluación de la Educación (INEE), lo cual indica la centralidad atribuida a la evaluación educativa en el país.

Con lo anterior, queda claro que la evaluación, al menos discursivamente, es considerada como un elemento fundamental, cuyos resultados -de ser usados- tienen el potencial de contribuir a impulsar procesos de mejora en la educación; sin embargo, el tránsito de los resultados de las evaluaciones, la emisión de recomendaciones, al uso de éstas y la evidencia de la generación de cambios graduales hacia la mejora, no es un proceso mecánico, ni automático; al contrario, debemos de entenderlo como un producto del devenir histórico y de un conjunto de agendas e incentivos diversos, cuyos eslabones significativos se expondrán a continuación.

#### a. PERSPECTIVAS Y CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Actualmente es indudable que, como menciona Martinic: “la evaluación no puede quedar reducida a una simple medición, ni menos a una tarea del profesor de aula que califica en forma solitaria el desempeño individual de los alumnos” (2008, p.15), sobre todo, en términos cuantitativos y sólo al finalizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Es importante destacar que con la instauración del paradigma constructivista en la educación se generaron cambios significativos, no sólo en la forma de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje, sino en la misma forma de entender la evaluación, su función y sus características.

Por un lado, desde la perspectiva de Hernández (2010, p.243), es posible identificar y clasificar dos posiciones respecto a la evaluación, las que él denomina como *evaluación estática* y *evaluación dinámica*. La primera, anterior al constructivismo, supone tres aspectos: a) Se centra en el producto final del aprendizaje, b) No valora el proceso que el estudiante desarrolla para llegar al producto final y c) Se encuentra descontextualizada, a la vez que se evalúa exclusivamente la dimensión instrumental.

Por otro lado, la *evaluación dinámica*, posterior a los aportes del constructivismo y derivada de la contribución de Vigotsky, diferirá del tipo de evaluación anterior en los siguientes puntos: a) Sigue tomando en cuenta la valoración de los productos, pero ahora, valorará por encima de ellos el proceso mismo que los ha gestado, b) Valora el desarrollo alcanzado en el proceso, pero además identifica los alcances que se pueden llegar a tener en éste, y c) Se evalúa tomando en cuenta el contexto que hizo parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Pero el dato más importante de este cambio es que la evaluación sirve como punto de quiebre en la mejora de las decisiones que orientan las prácticas educativas.

Lo anterior no siempre fue así, sólo basta recordar los primeros intentos de “evaluación”, entendida como medición (Guba y



ICEUABJO 2016

Lincoln, 1989, p.22) a finales del s. XIX y principios del s. XX, con una fuerte herencia de la psicología conductista tal como lo mencionan Castillo y Cabrerizo (2010, p.9). De hecho, la herencia de este paradigma de la psicología del aprendizaje tardará en desligarse del ámbito de la evaluación, y se mantendrá vigente, incluso en nuestros días, mostrando una significativa evolución desde el *modelo conductual-radical* al *modelo conductual-cognitivo*, pero sin poder evitar cierto reduccionismo en el objeto a evaluar (Padilla, 2011, p.32) e influyendo en la praxis docente como explica Bernard:

Ahondando en el influjo ejercido por el conductismo, hoy nadie duda de que de su filosofía se alimentan muchos profesores a la hora de diseñar su actuación en las escuelas y, de manera especialmente significativa, en su manera de concebir y realizar la evaluación de sus alumnos. (2000, p.17)

Bajo esta perspectiva evaluar significaba “medir” y las pruebas estandarizadas o los tests eran las herramientas idóneas para desarrollar esta forma de concebir la evaluación. Cabe señalar que estas formas de evaluar no han sido dejadas de lado completamente, pues actualmente existen formas de evaluación basadas en pruebas estandarizadas a gran escala como PISA, ENLACE o EXCALE y a menor escala como los exámenes parciales que aplican algunos maestros como criterio de evaluación del aprendizaje en sus estudiantes. Este tipo de instrumentos en sus inicios (propios del s. XX) tenían poca relación con los programas desarrollados por las mismas escuelas, es decir, existía una desvinculación entre la evaluación y lo que la escuela pretendía enseñar; sin embargo, esta brecha se reduce gracias a los aportes de quien se conoce como el padre de la evaluación educativa, Ralph Tyler, quien en 1950 la definió como: “el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido actualmente alcanzados mediante los programas

y currículos de enseñanza” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p.5).

Con esta nueva definición, la evaluación adquiere una mayor responsabilidad institucional, pues no sólo se tratará de obtener información sobre el resultado de un proceso de aprendizaje y qué tanto el individuo ha podido alcanzar el punto final de dicho proceso, sino que la institución es responsable de los cambios producidos en los alumnos durante el proceso educativo y, por lo tanto, tiene que valorar qué tanto ha cumplido con su deber, determinar si los objetivos han sido alcanzados, pero no sólo por voluntad individual, sino a través de la mediación del “currículum”.

De este modo, tanto la responsabilidad institucional como la mediación del currículum para lograr el aprendizaje, son dos elementos que se incorporan y actualmente siguen siendo reconocidos por los teóricos de cara a la evaluación educativa. Incluso se pueden encontrar algunos rasgos de estas ideas en el mismo Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 de la SEP, donde se presupone que el docente contará con el plan y programas de estudio, además de los aprendizajes esperados de cada bloque, al interior de cada asignatura, para buscar su logro o cumplimiento y en función de ello evaluar.

Sin embargo, es imposible entender el actual concepto de evaluación sin el aporte fundamental de los teóricos que propusieron un modelo de evaluación orientado al uso y la toma de decisiones.

Si entendemos a la evaluación como un:

Proceso necesario, intencional, continuo, planificado, sistemático y de finalidad múltiple, que aporta informaciones de todos y cada uno de los elementos implicados en el proceso educativo, que ayudan a comprender el desarrollo de los procesos formativos y facilitan la toma de decisiones curriculares (Azaustre y Monescillo, 2013, p.8).

Podremos comprender cómo existe una recuperación de lo que hace más de cuarenta años nos proponían algunos autores, cuando afirmaban que la evaluación es un proceso que posibilita la toma de decisiones y la mejora de aquello que se estuviera evaluando. (Cronbach (1963), Stufflebeam (1973) y Attkinson (1978) citados en Castillo y Cabrerizo, 2010, pp.5-6)

Teniendo en cuenta el planteamiento inicial, acerca de las diferencias entre la *evaluación de y para el aprendizaje*, no es posible, todavía, ensayar una respuesta sin abordar los aportes de Scriven, quien tiene el mérito de señalar dos funciones distintas de la evaluación: formativa y sumativa, dos conceptos fundamentales para comprender la evaluación actualmente. La primera función tiene por objeto evaluar el proceso, es decir, “la evaluación formativa es una parte integrante del proceso de desarrollo. Proporciona información continua para ayudar a planificar y luego producir algún objeto” (Stufflebeam y Schinkfield, 1985, p.345) y la segunda, solamente el

resultado. Aunque en su momento Scriven las propone con relación a los programas, más adelante -con Bloom y otros autores- serán aplicadas a la evaluación de los alumnos.

La importancia de Scriven, además de las distinciones que realiza en torno a los tipos de evaluación, radica en la introducción de la valoración o *juicio* en el proceso evaluativo. “Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además la valora, la juzga con relación a distintos criterios.” (Escudero, 2003, p.19).

El desarrollo histórico de la evaluación puede parecer reciente, pero sin duda es diversa en autores como en matices. La evaluación educativa ha proliferado durante las últimas décadas del siglo xx, siendo muchos los autores (Guba y Lincoln (1989), Escudero (2003), Mora (2004) Castillo y Cabrerizo (2010), Leiva (2010) y Ziegler (2011)) que confirman una eclosión tanto en las propuestas teóricas como metodológicas respecto a este ámbito.

Así, el concepto de evaluación parece haber ampliado sus horizontes constitutivos, es decir, actualmente asistimos a una comprensión holística de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

#### b. EVALUACIÓN DE Y PARA LOS APRENDIZAJES

La diferencia entre la *evaluación* de los aprendizajes y para los aprendizajes, radica, de fondo, en la integración que hace esta última de los aspectos positivos, didácticos y pedagógicos que tiene la evaluación formativa, pretende tener un carácter holístico, procesual y auto-referencial. Por su parte, la *evaluación de los aprendizajes* centra su principal interés en los aspectos que se le han atribuido a la evaluación sumativa. Así, la diferencia inmediata y evidente es el propósito con el que se recoge la información; mientras que la *evaluación para el aprendizaje* pretende mejorar el proceso en el que el estudiante aprende y potenciarlo, lo cual implica su participación en dicho proceso; *la evaluación del aprendizaje* se realiza principalmente con fines de rendición de cuentas y deja de lado la participación de aquel que aprende. La evaluación no puede seguir siendo considerada como un simple agregado del proceso educativo, sino tiene que denotarse su pertenencia intrínseca a él y su servicio a la mejora del aprendizaje de los alumnos (Pichuante, 2012, p.16).

Si se tienen en cuenta las dos lógicas que Perrenoud devela, la *evaluación de los aprendizajes* responde a la primera, es decir, está a expensas de la selección y no al servicio del aprendizaje; situación contraria a la que se exige cuando se concibe la evaluación en función del aprendizaje. Otro de los beneficios que otorga la *evaluación para los aprendizajes* es que la evaluación es tomada como una forma de autorreflexión del estudiante, se desarrollan los procesos metacognitivos, de tal manera que el alumno se da cuenta cómo, cuánto y cuándo aprende, lo

que a la postre nos conducirá a que identifique su nivel de responsabilidad dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012, p. 3).

Finalmente, algunos de los principales retos que en esta materia enfrenta la evaluación educativa en México (OCDE, 2012) son los siguientes:

El marco de la evaluación está incompleto. El comité revisor destaca por ejemplo lo siguiente: “El componente formativo parece estar desplazado por la generación de resultados sumativos, en particular los resultados de ENLACE.” (Ídem, p.52), por lo que recomiendan trabajar en el avance de la evaluación formativa por encima de la sumativa y ponen en predicamento la aplicación de la prueba ENLACE.

No se observa claramente que los alumnos estén en el centro del marco de evaluación. Dentro de este reto la comisión es puntual: “En México la retroalimentación tiende a centrarse en el desempeño en las pruebas y en los resultados más que en el aprendizaje.” (Ídem, p.56).

Se tiene una concepción estrecha de la evaluación. La evaluación cualitativa, la retroalimentación para la mejora y el diálogo profesional en torno a los resultados de la evaluación no están suficientemente desarrollados en el marco de evaluación. En pocas palabras, la evaluación se enfoca más en el control y la medición, que en el aprendizaje. (Ídem, p.57).

Sin lugar a dudas, hay todavía mucho por hacer con respecto a la evaluación formativa o para el aprendizaje. No cabe duda que los dos tipos de evaluación son importantes, pero necesitan complementarse de manera virtuosa en la actitud cotidiana con la que se encararan los procesos evaluativos. Transitar de una evaluación del aprendizaje que, como hemos visto, responde a una función sumativa, certificadora y jerarquizadora de los aprendizajes, hacia una evaluación para los aprendizajes, dedicada a la función formativa de la evaluación, requiere de voluntad técnica, ética y política que permita impulsar acciones intencionadas, sistemáticas y permanentes que redirijan la política de evaluación hacia los fines sustantivos de mejora.

Reflexionar sobre la competencia lectora en el nivel universitario implica concebir la acción y significado de leer, y los procesos implicados en esta actividad, más allá de una visión meramente instrumental y mecánica de decodificar símbolos o relacionar significados, que ha evolucionado hacia la consideración de procesos más complejos de comprensión, interpretación y diálogo con las ideas, en síntesis, un proceso de formación y aprendizaje (Fernández de Castro, 2013; Zorrilla, 2005). El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA) ha orientado sus evaluaciones desde el año 2000 -con énfasis en el área de conocimiento de lectura- a partir del con-

cepto de reading literacy (o competencia lectora), planteando que además de la decodificación de una lectura se requiere:

La capacidad para leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quienes van dirigidos los textos, para reconocer los mecanismos utilizados por los escritores para transmitir mensajes e influir en los lectores, y la capacidad para interpretar el sentido de las estructuras y características de los textos. Reading literacy depende de la capacidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así darles sentido al relacionarlos con los contextos en que aparecen. (OECD, 2000 citado en Saulés, 2012, p.8)

Bajo este marco, PISA pone énfasis en la concepción interactiva de la lectura y la naturaleza constructiva de la comprensión. Por tanto, la definición de competencia lectora en PISA a partir de 2009, que se adoptará en este estudio es la siguiente: “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (Instituto de Evaluación, 2009, p.34).

## II. MÉTODO

### OBJETIVOS

El objetivo principal del presente estudio es evaluar la comprensión lectora desde un enfoque para el aprendizaje, valorando si dicha competencia se ha consolidado en una muestra de universitarios que cursan el primer semestre de su licenciatura.

El objetivo secundario es probar la validez, confiabilidad y consistencia interna del instrumento que mide el nivel de adquisición de la competencia de comprensión lectora en universitarios que cursan su primer semestre de su licenciatura.

### OPERACIONALIZACIÓN DEL CONSTRUCTO

La definición constitutiva del constructo comprensión lectora, que se ha establecido para este estudio lo considera como: el proceso desde el cual se construye la representación coherente del significado de las ideas relevantes del texto y se las relaciona con información previa como medio de interacción entre el lector y el texto.

Desagregando de dicho constructo, la operacionalización de tres niveles de comprensión, recuperando las dimensiones consideradas en la prueba PISA, quedando como siguen:

Nivel de comprensión literal: Acceder y recuperar.

Nivel de comprensión inferencial: Integrar e interpretar

Nivel de comprensión crítica o juicio: Reflexionar y evaluar.

En la tabla 1, se presentan para cada dimensión las actividades del lector asociadas a dicha dimensión y los enunciados o conductas resultantes que evidencian la ubicación del evaluado en dicho nivel.

Tabla 1 Desagregación operacional del constructo: Comprensión lectora

Dimensiones	Actividades asociadas	Definición operacional/ enunciados o conductas
Acceder y recuperar	Nivel de comprensión literal  Localización y obtención de información en la lectura Reconocimiento y memorizar. Reorganización de la información. Uso de la técnica de lectura denominada exploración (scanning).	Comprende la idea global que se explicita en el texto. Localiza información explícita en el texto. Distingue la información relevante de la distractora. Infiere que información del texto puede emplearse para dar respuesta a una interrogante sobre el tema. Reorganiza información de las partes del texto con una secuencia precisa para dar respuesta a una tarea independiente del texto. Sintetiza el contenido de un párrafo
Integrar e interpretar	Nivel de comprensión inferencial Formarse una comprensión general del texto. Reconocer la síntesis del tema central. Comparar y contrastar información. Establecimiento de una jerarquía entre ideas. Desarrollar una interpretación	Identifica el propósito central de la lectura o del autor y sus relaciones abstractas en presencia de distractores. Realiza comparaciones, contrastes y categorizaciones. Enumera los elementos que apoyan un argumento del mismo texto o en contraste con éste. Infiere una relación o categoría sugerida en el texto o entre sus partes.

Integrar e interpretar	comprensión lógica y de cohesión entre las ideas y la información planteada. Hacer inferencias entre el texto y sus partes. Hacer inferencias sobre las intenciones del autor. Uso la técnica de lectura rápida (skimming).	Infiere las ideas principales, por ejemplo, la indagación de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal. Infiere las ideas en el texto para determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas o para la construcción de significados.
Reflexionar y evaluar	Nivel de comprensión crítica o juicio valorativo.  Establecimiento de conexiones entre la nueva información y conocimientos externos. Conectar, explicar, comparar y formular hipótesis sobre la forma y el contenido del texto leído. Reflexionar y evaluar el texto completo o sus partes, el punto de vista del autor y del lector con base en información externa. Aportar punto de vista del lector, justificarlo y defenderlo.	Elabora una justificación argumentada de su punto de vista sobre la lectura Elabora hipótesis teniendo en cuenta múltiples criterios e interpretaciones que trascienden al propio texto. Contrasta la tesis del autor con información de otras fuentes de conocimiento especializado con el tema. Evalúa la pertinencia de ciertos argumentos proporcionados en la lectura Evalúa el uso de ciertas técnicas textuales empleadas por el autor para alcanzar un objetivo preciso Propone información para reforzar sus argumentos o los del autor.

Fuente: Elaboración propia con base en Saulés (2012) y Zorrilla (2005).

**PARTICIPANTES**

El universo poblacional considerado para realizar la evaluación del constructo “comprensión lectora” se constituyó de 221 estudiantes de nuevo ingreso de todas las licenciaturas ofertadas por una institución privada de educación superior en el estado de Oaxaca.

Los estudiantes evaluados se encuentran cursando el tercer mes de su primer semestre de licenciatura, la tabla 2 presenta la distribución proporcional de la muestra en las carreras.

Tabla 2 Distribución porcentual de la muestra por licenciaturas

Licenciatura	Representatividad en la muestra
Dirección y administración de empresas	Dirección y administración de empresas
Economía*	Economía*
Mercadotecnia	Mercadotecnia
Finanzas y contaduría	Finanzas y contaduría
Medicina	Medicina
Derecho	Derecho
Gastronomía	Gastronomía
Comunicación	Comunicación
Adm. Turística	Adm. Turística
Ing. Industrial	Ing. Industrial
Ing. Sist. y Tecnología de la información	Ing. Sist. y Tecnología de la información
Ing. Civil	Ing. Civil
Ing. Química*	Ing. Química*
Ing. Mecatrónica*	Ing. Mecatrónica*
Psicología	Psicología

\*licenciaturas parciales. Fuente: Elaboración propia

Del universo de 221 estudiantes se aplicó el instrumento a una muestra de 196 alumnos con representación de todas las licenciaturas. Concluida la aplicación, solo 155 estudiantes siguieron las instrucciones de la prueba de forma completa y correcta, por lo cual, la muestra se consideró de 155 casos como base del presente análisis.

La muestra, se conforma de estudiantes del primer semestre de licenciatura, pertenecientes a trece carreras terminales ofrecidas por la universidad, con un rango de 17 a 21 años de edad, siendo una muestra predominantemente masculina con 58% hombres y 42% mujeres.

**INSTRUMENTO**

Las especificaciones del instrumento de evaluación se han ordenado en la tabla 3, señalando las dimensiones que se evalúan, los indicadores de cada dimensión, la cantidad de reactivos considerados para cada dimensión y el porcentaje que dichos reactivos representan como ponderación de la dimensión, buscando un instrumento equilibrado; el señala el número que identifica cada ítem y se agrupan por dimensión y finalmente, el nivel de dificultad determinado a priori, como sigue:

Tabla 1 Tabla de especificaciones del instrumento

a. Dimensiones	b. Indicadores		
1. Acceder y recuperar	Localiza información explícita en el texto. Distingue información relevante de distractora. Infiere que información del texto puede emplearse para dar respuesta a una interrogante sobre el tema. Reorganiza la información de las partes sintetizándola para dar una respuesta.		
c. Cantidad de reactivos 6	d. Porcentaje 22%	e. Núm. ítem 1,3,9,17 19,25	f. Nivel de dificultad a priori Fácil
2. Integrar e interpretar	Identifica intenciones del autor. Infiere las ideas del texto para la construcción de un significado. Infiere una relación sugerida en el texto. Comprende precisa y detalladamente la totalidad del texto y/o de partes específicas. Realiza comparaciones y contrastes. Maneja ideas abstractas en presencia de distractores.		
c. Cantidad de reactivos 13	d. Porcentaje 46%	e. Núm. ítem 2,5,6, 8,10,16, 18,20,2	f. Nivel de dificultad a priori Medianamente difícil

3. Reflexionar y evaluar	Elabora una justificación argumentada de su punto de vista sobre la lectura. Evalúa la pertinencia de ciertos argumentos proporcionados en la lectura. Elabora hipótesis teniendo en cuenta criterios e interpretaciones que trascienden al propio texto. Evalúa la pertinencia de ciertos argumentos proporcionados en la lectura. Evalúa el uso de ciertas técnicas textuales empleadas por el autor para alcanzar un objetivo preciso.	
TOTAL	c. Cantidad de reactivos 28	d. Porcentaje 100%

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la estructura y el formato del instrumento, este se compuso de 2 textos continuos y 4 textos discontinuos, buscando mostrar diversas situaciones de lectura, todas las preguntas fueron de opción múltiple expuestas en la plataforma electrónica Blackboard, mostrando un ítem a la vez, condicionado a ser respondido para pasar al siguiente ítem. El tipo de letra empleado fue Arial de 12 puntos con interlineado de 1.5

El empleo del paquete estadístico SPSS 22.0 y el programa Excel, fueron la base para un adecuado procesamiento de la información obtenida.

**VALIDEZ DE CONTENIDO**

El diseño inicial se compuso de 35 ítems, tras la revisión de 6 jueces, especialistas en el tema de comprensión lectora, enseñanza de habilidades comunicativas y didáctica de la lectura, que emitieron puntualmente sus observaciones, sobre el contenido de los ítems, se eliminaron 7 de los ítems originales debido a una formulación inapropiada o inconsistencia del contenido con la dimensión que se pretendía evaluar, quedando una prueba final constituida por 28 ítems, la cual se aplicó a la muestra descrita anteriormente.

**APLICACIÓN**

La prueba se aplicó de forma grupal, en un aula equipada con 35 equipos de cómputo, en un horario escalonado a lo largo de tres días en las instalaciones de la universidad.

**III. ANALISIS INSTRUMENTAL**

**FIABILIDAD**

Con base en la puntuación del Alfa de Cronbach se suprimieron los elementos con indicadores de correlación

negativa, correspondiente a los ítems 14, 16 y 24, por lo que -recalculando nuevamente con 25 ítems, la confiabilidad se incrementó de .476 a .532, la prueba en conjunto con los ajustes se presentan los siguientes estadísticos como se muestran en la tabla 4 :

Tabla 4 Estadísticos de escala con instrumento ajustado

No. de elementos	Media	Varianza	Desviación estándar
25	15.17	10.439	3.231

Fuente: Elaboración propia.

Se realizó el análisis de los reactivos usando la Teoría Clásica de los Test, para determinar la dificultad y la discriminación de cada reactivo.

#### DIFICULTAD

Globalmente el instrumento se clasifica como una prueba difícil, debido a que el 75% de los reactivos del instrumento se ubican en un índice de dificultad mediana y el 25% de los reactivos son difíciles.

De manera ideal suele recomendarse que la distribución sea de la siguiente forma 5% de reactivos muy fáciles, 20% de reactivos fáciles, 50% de reactivos con una dificultad mediana, 20% de reactivos difíciles y 5% de reactivos muy difíciles. El rango de valores decimales con base en los cuales se determina la dificultad se observa en la tabla 5.

Tabla 5 Criterios sobre la dificultad de los reactivos

Muy difícil	Difícil	Dificultad Mediana	Fácil	Muy Fácil
.01 a .2	.21 a .4	.41 a .6	.61 a .8	.81 a 1

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar el ajuste con la exclusión de los reactivos de baja confiabilidad, la distribución porcentual de la dificultad final del instrumento también se ajustó teniendo 72% de reactivos con dificultad mediana y 28% de reactivos difíciles.

#### DISCRIMINACIÓN

Se realizó el análisis de todos los ítems considerando el desempeño de los estudiantes con puntuaciones altas frente a los estudiantes con puntuaciones bajas, para determinar el índice de discriminación por ítem y realizar el ajuste al instrumento, con base en los criterios de discriminación que se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. Criterios sobre la discriminación de los reactivos

Criterio de discriminación	Valor del índice	Regular Discriminación	Discriminación satisfactoria	Muy buena discriminación
Recomendación de ajuste	Descartar ítem	Necesidad de revisar ítem	Puede mejorarse el ítem	Conservar el ítem
Valor del índice	Descartar ítem	0.21 a 0.3	0.31 a 0.4	0.41 a 0.1

Fuente: Elaboración propia.

Basados en el índice de discriminación, los reactivos: 2, 7, 11, 16 y 18 tienen una discriminación regular, motivo por el cual deben ser revisados o modificados. Por su parte, los reactivos 14, 24 y 28 obtuvieron una baja discriminación, por lo cual se recomienda su eliminación.

Finalmente incluyendo los resultados globales de los reactivos en términos de confiabilidad, dificultad y discriminación, se ha decidido eliminar los reactivos 12, 14 y 24.

En general, se observa una buena consistencia interna en el instrumento, ya que el promedio del índice de discriminación tras la eliminación de los 3 ítems mencionados, es de 0.40.

#### ANÁLISIS DE LA FRECUENCIA DE OPCIONES

La media de la muestra nos da una estimación del valor real del promedio de los alumnos que contestaron correctamente la prueba, sin embargo, la diferencia que pueda existir entre la media verdadera y la estadística que se informa, es el error estándar de la media (EEM), medida vinculada con el porcentaje de confianza de la prueba.

En este caso, el EEM obtenido es de 0.261 por lo cual, el cálculo de intervalos se realizará con un porcentaje de confianza menor al 95% y superior al 80%.

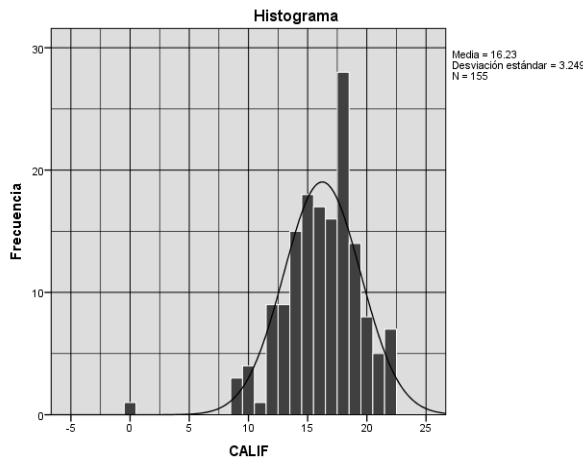
Al graficar las calificaciones resultantes de la aplicación (ver gráfica 1), se observa claramente una distribución asimétrica acentuada en la moda con un sesgo a la izquierda, debido a que el 61.3% de los alumnos con mayor número de respuestas correctas (o grupo superior) está por encima de la media y el grupo de alumnos con menor número de respuestas correctas (o grupo inferior) correspondiente al 38.7% se ubica por debajo de la media.

El instrumento de evaluación aplicado, se encuentra a disposición de los lectores, vía correo electrónico: yoani.rodriguez@anahuac.mx





Gráfica 1. Histograma de calificaciones



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS DE LAS OPCIONES INCORRECTAS

El porcentaje promedio en que una opción correcta fue elegida como tal es del 42%, siendo el más alto de 60% y el más bajo de 24%. Los ítems 3, 4, 11, 12, 15, 22, 26 y 27 muestran frecuencias muy cercanas en la elección de sus distractores como opciones correctas.

Los ítems 1, 2, 8, 14, 18, 24 y 25 tienen problemas en la formulación de sus distractores, pues la opción correcta no fue elegida por la mayoría.

De manera general, se señala que 11% fue el porcentaje mínimo en que se eligió a un distractor y 42% el máximo, por lo cual sólo deben realizarse ajustes en algunos de ellos.

Con base en el análisis de los ítems, en el que las opciones incorrectas fueron más elegidas que la correcta, podemos señalar que los ítems 14 y 24 deben ser eliminados, dado que la diferencia entre el porcentaje de personas que eligieron un distractor como opción correcta es muy elevado, por encima del porcentaje de personas que eligieron la opción correcta

verdadera, y aunado a ello se ha mostrado que también tienen débil discriminación y confiabilidad.

En el caso de los ítems 1, 2, 8 y 18 deben reformularse tanto las opciones que son las correctas verdaderas, debido a su cercanía en el porcentaje de preferencia con los distractores, así como las opciones incorrectas elegidas por la mayoría como correctas, ya que es un distractor el que fue elegido como la opción correcta.

En el ítem 25 debe replantearse el distractor en la opción c, ya que fue elegido en el mismo porcentaje que la opción correcta.

RESULTADOS EN RELACIÓN CON MUESTRA

La muestra se distribuyó con base en sus resultados como se observa en la tabla 7:

Dimensiones	Porcentaje de distribución de los estudiantes evaluados
1. Acceder y recuperar	27%
2. Integrar e interpretar	44%
3. Reflexionar y evaluar	29%
Total	100%

Tabla 7 Distribución de la muestra evaluada

Fuente: Elaboración propia.

Podemos por lo tanto, considerar que la distribución de los resultados se ajusta a la curva normal, en donde la mayor parte de la muestra se encuentra en proceso de desarrollar la competencia de la comprensión lectora y requieren fortalecer algunas tareas para consolidar la adquisición completa de la misma.

Los que se ubican en la tercera dimensión, ya han adquirido las habilidades propias del logro de la competencia, lo cual significa que ésta competencia se convierte en andamio para la adquisición de competencias más complejas. Finalmente el

menor de los porcentajes, cercano a una tercera parte de la muestra, pertenece a la dimensión 1, por lo que se interpreta que estos estudiantes, cuentan con algunas habilidades básicas que deben ser desarrolladas para que puedan acceder gradualmente a la adquisición de las habilidades propias del proceso de comprensión lectora y adquirir dicha competencia.

#### IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Tras la realización de la evaluación planteada en el presente estudio concluimos que se puede determinar que el logro de la competencia “comprensión lectora” se encuentra en proceso de consolidación en el 73% de los alumnos evaluados, mientras que el 27% restante se encuentran en proceso de desarrollarla.

En dicho sentido, al representar la muestra a alumnos de reciente ingreso a la educación superior, resulta relevante detectar que una competencia que se encuentra presente en los programas educativos desde la educación básica hasta la media superior, no haya logrado consolidarse en un porcentaje mayor de estudiantes evaluados, por lo que se recomienda que la institución considere transversalmente el abordaje de dicha competencia, apoyándose del docente de educación superior, quien debe contribuir desde el desarrollo de las materias profesionales a la formación de competencias genéricas, como la mencionada, que componen condicionantes para el aprovechamiento efectivo de la formación universitaria.

La evaluación de una muestra mayor a cien sujetos permitió valorar datos adicionales, como son, que los alumnos que cursan las licenciaturas en Derecho, Economía, Mercadotecnia, Medicina, Administración de Empresas, Administración turística y Finanzas y Contaduría; conformaron un subgrupo con resultados por encima de la media, mientras que las licenciaturas de Gastronomía, Comunicación y las Ingenierías, tuvieron resultados por debajo de la media, esta información permite focalizar los esfuerzos institucionales en el subgrupo pertinente, para promover la consolidación de la competencia evaluada.

En el mismo sentido, se detectó que los resultados no muestran una varianza significativa entre hombres y mujeres, ni entre alumnos provenientes de instituciones de educación media superior, ya sean privadas o públicas, es decir los resultados provienen de las experiencias personales de la construcción de la competencia, por ello podemos remitirnos a la afirmación de Bloom, quien estableció un principio fundamental al afirmar que todos podemos aprender y, junto con ello, se empezó a gestar la idea de tener en cuenta la forma de adquirir el conocimiento y facilitar herramientas y estrategias, que ayuden a progresar de cara a los objetivos planteados, de intervenir en el proceso, de *“estimar el camino ya recorrido, por cada uno y, simultáneamente, el que resta por recorrer, a los fines de intervenir para optimizar los procesos de aprendizaje”* (2008, p.116).

Desde este principio se consideró que la evaluación realizada en este estudio, constituye una evaluación para el aprendizaje, con

fines formativos, pues permite identificar áreas de oportunidad en el rendimiento de los alumnos, así como gestar acciones de mejora del aprendizaje y, si resulta necesario, mejorar también las prácticas de enseñanza.

A los docentes que imparten clases a los estudiantes evaluados se les convocó a una sesión para la entrega de los resultados, así como para la realización de una mesa de análisis y desarrollo de propuestas de mejora para promover el desarrollo y consolidación de la comprensión lectora desde el aula.

Se recomendó a los directores de cada escuela, una evaluación al inicio del segundo semestre para evaluar el progreso en el desarrollo de la comprensión lectora y la efectividad de las estrategias de intervención realizadas.

Así, partiendo de la relación existente entre el proceso y el resultado del aprendizaje, se podrán abordar las dos funciones fundamentales de la evaluación según Serrano (2012), la primera: la pedagógica, con la finalidad de “mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las competencias marcadas” la segunda: “la función social-acreditativa” (p.4); la cual se dirige a valorar solamente el resultado del aprendizaje y no el proceso, consiste en mostrar el nivel en que se han logrado las competencias u objetivos previstos, para posibilitar o no, la calificación, o promoción del estudiante. Se espera que los resultados obtenidos permitan tener la posibilidad de adaptar la enseñanza a las circunstancias del alumnado, diseñar estrategias didácticas y sentar de base un realismo pedagógico en la práctica docente. ❁

FUENTES DE CONSULTA

- Azaustre, C. y Monescillo, M. (2013). “La evaluación formativa en el contexto educativo. Orientaciones desde la práctica docente”, en *Revista de evaluación educativa*, 2 (2). Disponible en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>. Consultado el 14 de octubre de 2014.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. En el espacio europeo de educación superior. Madrid: Narcea
- Bernard, J. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*. Madrid: Narcea.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (1993). *Ley General de Educación* (Última Reforma DOF 20-05-2014). Disponible en: [www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/doc/137.doc](http://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/doc/137.doc). Consultada el 20 de octubre del 2014.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizaje y competencias*. Madrid: Pearson
- Escudero, T. (2003). “Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación”, en *RELIEVE*, 9(1), 11–43. Disponible en: [http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm). Consultado el 13 de octubre de 2014.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). *Evaluación para el aprendizaje y alumnado con necesidades educativas especiales*. Disponible en: [http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs\\_assessment-for-learning-graphic-es.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment-for-learning-graphic-es.pdf). Consultado el 16 de octubre de 2014.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. California: SAGE.
- Hernández, G. (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós
- Leiva, M. (2014) Editorial. En *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 1-2. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/277/105>. Consultado el 20 de octubre del 2014.
- Ludke, M. (2004). *Evaluación educativa. Fundamentos y prácticas*. México: S. XXI
- Marchesi, A. (2012). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Santillana & OEI
- Martinic, S. (2008). Información, participación y enfoque de derechos. En LLECE, *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. En América Latina y el Caribe, (pp. 15-33). Santiago, Chile: OREALC/UNESCO y LLECE. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648s.pdf>. Consultado el 13 de octubre de 2014.
- Millares, K. (2005). “La importancia de crear sistemas de autoevaluación en las instituciones de educación superior”, en R. Glazman (Coord.), *Las caras de la evaluación educativa*, (pp. 153–173). México: FFL y DGAPA UNAM.
- Mora, I. (2004). “La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos”, en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Costa Rica. Disponible en: [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/periodos.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/periodos.pdf). Consultado el 20 de octubre de 2014.
- Padilla, Ma. (2011). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: ccs
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Pichuante, I. (2012). “Hacia una evaluación para el aprendizaje”, en *Aprender*, 1(1), 16–18. Disponible en: [http://www.efectoeducativo.cl/para\\_descargar/revista/revista\\_aprender.pdf](http://www.efectoeducativo.cl/para_descargar/revista/revista_aprender.pdf). Consultado el 16 de octubre de 2014.
- Pons, R. y Serrano, J. (2012). “Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares”, en *Revista de evaluación educativa*, 1(1). Disponible en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/22/18>. Consultado el 15 de octubre del 2014.
- Quintana, H. (2008). “El portafolio como estrategia para la evaluación”, en A. Parcerisa (Coord.), *Evaluación como ayuda para el aprendizaje*, (pp. 163–172). Barcelona: GRAO.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. México: SEP. Disponible en: [http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/plan\\_estudios.pdf](http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/plan_estudios.pdf). Consultado el 12 de octubre de 2014.
- Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Ziegler, S. (2011). “La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones posburocráticas y trabajo docente”, en *Propuesta Educativa*, 36 (2), Año 20, 45-57. Disponible en: [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier\\_articulos/59.pdf](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/59.pdf). Consultado el 21 de octubre del 2014.