

EFFECTO DEL GÉNERO Y EL ÁREA ACADÉMICA SOBRE EL DESEMPEÑO Y LAS ESTRATEGIAS PARA LA RESOLUCIÓN DE PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**ALEJANDRA PLATAS-GARCÍA/ VERÓNICA REYES-MEZA Y
J. MARTÍN CASTRO-MANZANO**

UPAEP

aplatasg@gmail.com / veronica.reyesm@uatx.mx y

josemartin.castro@upaep.mx

Resumen

El propósito de este trabajo fue conocer el efecto de las variables de género y área académica sobre el desempeño y las estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora que emplean estudiantes universitarios. La muestra estuvo integrada por 28 mujeres y 28 hombres pertenecientes a cuatro áreas académicas (n=56). Encontramos que ni el género ni el área académica influyen sobre el desempeño o sobre las estrategias para la resolución de pruebas; en cambio, el área académica sí influye sobre las estrategias para la resolución de pruebas. Observamos que los estudiantes emplearon más la estrategia de eliminación que la de azar. En trabajos futuros, se podría analizar el comportamiento de la variable área académica sobre el desempeño y las estrategias para la resolución de pruebas cuando la prueba de comprensión lectora estuviera diseñada a partir de textos académicos específicos

Palabras clave: Comprensión lectora, evaluación, género, área académica.

Abstract

The purpose of this paper is to explore the effect of the variables of gender and academic issues on the performance and on the test taking strategies in reading-comprehension tests, which are used by university students. The sample involved 28 women and 28 men belonging to four academic areas (n=56). When analysing their performance, we did not find significant differences by gender or academic area. By exploring the frequency of selection of strategies for the test taking strategies, we found no significant difference with respect to gender; however, with respect to the academic area, it was positive. It also was observed that the students used the elimination strategy more than the randomness one. In future studies, the effect of the academic area variable could be observed regarding the test taking strategies, thereby using a test with specific academic texts of each area.

Keywords: Reading comprehension, evaluation, gender, academic area..

Introducción

Se sabe por un lado, que aprender a leer es un proceso de maduración constante, de tal forma que un estudiante universitario necesita continuar a aprender (Ramírez Leyva y Ibáñez Marmolejo, 2017), por este motivo, es pertinente realizar investigaciones que indaguen sobre aspectos relacionados con la comprensión lectora en el nivel superior y su medición. Por otro lado, se sabe también que, al momento de leer, intervienen factores de naturaleza biológica, psicológica, sociológica, cultural o tecnológica (Ramírez Leyva e y Ibáñez Marmolejo, 2017); así el tema que proponemos en esta investigación es importante porque indaga sobre ciertas características personales del estudiante que intervienen en la resolución de pruebas de comprensión lectora.

A lo largo de trabajos previos nos hemos interesado en la evaluación de la comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios. Hemos abordado distintos aspectos del diseño y la resolución de pruebas de opción múltiple y hemos aplicado pruebas que han distinguido tres tipos de inferencia, a saber, deductivas, inductivas y abductivas.

Asimismo, hemos estudiado el efecto de las características de género y área académica sobre las estrategias que los estudiantes utilizan al resolver pruebas de comprensión lectora inferencial (Platas-García, Castro-Manzano y Reyes-Meza, 2017). En este trabajo replicamos la investigación citada, agregando la variable desempeño y ampliando la muestra.

Hemos dividido este trabajo en cuatro secciones. En la primera, presentamos un marco teórico del cual partimos. En la segunda, describimos el método empleado. En la tercera, mostramos los resultados obtenidos. Por último, en la cuarta, exponemos una discusión y las conclusiones de este estudio.

Marco teórico

Evaluación de la comprensión lectora a través de pruebas

La comprensión lectora es entendida como: 1) una actividad cognitiva compleja que abarca un conjunto articulado de conocimientos y habilidades que van más allá de la simple decodificación y comprensión literal del texto (Giovannini y Rosa, 2015; cf. García, 1993); 2) un proceso activo e interactivo de construcción de significados que involucra al lector, al texto y al contexto (cf. Pérez Zorrilla, 2005); 3) una competencia funcional que varía de acuerdo a la finalidad del lector y al tipo de texto (cf. Solé, 1998).

De hecho, Carrasco (2003) define la comprensión como "... un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito" (p. 131).

Es necesario aclarar que para que el lector construye significados en el proceso de comprensión lectora, estos significados deben ser coherentes con el contenido presentado en el texto. Así, Carlino (2003) afirma: "las investigaciones en lectura concuerdan que ésta es un proceso estratégico en el cual el lector debe operar sobre el texto escrito para reconstruir un significado coherente con el mismo" (p. 43).

Ahora bien, como refiere García (1993), la comprensión lectora se divide en varios estratos que van desde un nivel básico a un nivel más estructurado, donde se encuentran los siguientes:

- Decodificación. Asociación de palabras escritas con significados disponibles en la memoria o transformación de letras impresas en sílabas y en sonidos para activar significados.
- Comprensión literal. Combinación de significados de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones, dada la información explícitamente presentada en un texto.
- Comprensión inferencial. Elaboración de representaciones mentales más integradas y esquemáticas a partir de la información presentada y los conocimientos previos; que permite la extracción de información que no está explícita en el texto.
- Metacompreensión. Conciencia y control que el lector tiene de su propio proceso de comprensión.

Sabemos que en el contexto educativo, específicamente en la universidad, es necesario evaluar el aprendizaje de la comprensión lectora. Esta evaluación consiste en la interpretación de cómo actúa un individuo en una prueba basada en un texto específico y en un contexto determinado (Johnston, 1989).

Ahora bien, no es posible llevar a cabo una interpretación sobre el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los estudiantes con una observación directa, pues se tiene que pedir a los estudiantes que a través de una prueba (y por esto de forma indirecta), realicen una tarea que ponga en evidencia su grado de comprensión alcanzado a partir de la lectura de un texto determinado (Pérez Zorrilla, 2005).

Las evaluaciones indirectas incluyen pruebas en las que se solicita a los estudiantes realizar tareas como: marcar casillas, completar frases, contestar preguntas o elegir la opción correcta de entre un conjunto de alternativas (Consejo de Europa, 2002, p. 187); uno de los tipos de pruebas que se utilizan más comúnmente para evaluar la comprensión lectora es la prueba de opción múltiple.

Pues bien, la prueba de opción múltiple, como toda prueba, debe cumplir con algunas características esenciales: validez (que mida correctamente el conocimiento o las destrezas que pretende medir), confiabilidad (que proporcione consistencia en los resultados) y viabilidad (que sea de fácil aplicación) (Palencia del Burgo, 1990).

A manera de síntesis, presentamos a continuación dos afirmaciones sobre la evaluación de la comprensión lectora a través de pruebas.

1. La comprensión lectora es “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Pérez Zorrilla, 2005, p. 123).
2. Una prueba válida, confiable y viable es un instrumento que permite conocer (indirectamente) si el lector elaboró un significado coherente en su interacción con el texto.

Características de género y área académica

Sobre la base de las afirmaciones anteriores, sabemos que los lectores interactúan con los textos para comprenderlos, y en este proceso, ponen a su disposición conocimientos y experiencias previas para elaborar un significado coherente. Si bien las características de los lectores pueden ser distintas (por ejemplo, su estatus socioeconómico o su edad), en este trabajo únicamente nos centramos en dos, a saber: género y área académica.

Parece que estas características de los estudiantes podrían tener una influencia al momento de resolver pruebas de comprensión lectora inferencial. Por ejemplo, en un análisis de una prueba de lectura, Doolittle y Welch (1989) reportaron una notable diferencia de género en reactivos asociados a textos específicos, pero no en la prueba en general: las mujeres tuvieron un puntaje más alto que los hombres en reactivos basados en textos con orientación humanista, pero un puntaje más bajo en textos con orientación científica.

Asimismo, en un estudio en el que se aborda el tema sobre la relación entre género y resultados educativos en Europa podemos leer lo siguiente:

Las diferencias de género en el rendimiento en matemáticas y ciencias en la etapa escolar pueden también ayudar a entender la inferior representación de las mujeres en estas áreas en los niveles superiores del sistema educativo, de la misma manera que el menor rendimiento lector de los chicos puede ayudar a comprender por qué en los campos de la educación y las humanidades hay un menor número de hombres (Eurydice, 2009, p. 33).

En un estudio sobre la lectura en la era móvil, West y Chew (2015) refieren que, en términos de lectura, las mujeres son mucho más activas que los hombres; además, con respecto a los tipos de lectura, las mujeres prefieren leer ficción (por ejemplo, novelas románticas), mientras que los hombres están más interesados en la no ficción (por ejemplo, libros de política).

Asimismo, los hábitos de lectura de los estudiantes dependen de su perfil académico (Gilardoni, 2006), por lo cual, inferimos que estos hábitos tienen una influencia en la comprensión de textos.

Los estudios referidos nos permiten suponer que las variables género y área académica podrían tener un efecto en los resultados de los estudiantes con respecto a su desempeño en pruebas de comprensión lectora y a las estrategias para la resolución de pruebas que emplean.

Estrategias para la resolución de pruebas

Las estrategias para la resolución de pruebas, en inglés, *test-taking strategies*, son aquellos procesos de resolución que los examinados seleccionan (y por ello, son estrategias) y de los que son conscientes (al menos hasta cierto grado) (Cohen, 1992).

Las *test-taking strategies* poseen ciertas características que mencionan Cohen y Upton (2006), a saber:

- Implican saltarse las instrucciones ocasionalmente (por ejemplo, elegir de acuerdo a la información que está presente de forma idéntica en el cuerpo del texto y en una de las opciones de respuesta).
- Representan atajos para llegar a una respuesta (por ejemplo, no leer el texto, sino buscar simplemente posibles respuestas dada la pregunta de la prueba).
- Se ven afectadas por la preparación previa que se gana realizando pruebas semejantes: los estudiantes pueden usar las *test-wiseness strategies* (por ejemplo, leer las preguntas antes que el cuerpo del texto).
- Dependen de las condiciones del texto y de las características del estudiante: no hay una estrategia única que sea aplicable a toda tarea

Por ejemplo, Cohen (1998) realizó una recopilación de las estrategias para la resolución de pruebas más importantes empleadas en pruebas de comprensión lectora de opción múltiple como aparecían descritas en distintos estudios; entre ellas se encuentran, por ejemplo: regresar al pasaje el texto para buscar la respuesta; leer las preguntas antes que leer el texto para encontrar las respuestas a esas preguntas; usar el proceso de eliminación; seleccionar la opción porque tiene una palabra o frase que también aparece en la pregunta.

Pues bien, dado que el conjunto de estrategias para la resolución de pruebas se conforma por distintas acciones, Platas-García, Castro-Manzano y Reyes-Meza (2016), clasificaron las estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora de opción múltiple en cinco categorías que se enlistan a continuación:

- c. Coincidencia consiste en elegir la respuesta si coincide con los conocimientos o creencias previas.
- d. Eliminación consiste en descartar las opciones posibles hasta llegar a una que aparenta ser la óptima.
- e. Asociación consiste en buscar semejanzas textuales entre el fragmento y las opciones de respuesta.
- f. Azar consiste en resolver la prueba mediante una acción aleatoria.
- g. Relevancia consiste en usar el texto para probar la corrección de la opción que es la respuesta (un ejemplo sería: recordar la información que se ha leído en el pasaje presentado en la prueba y, a partir de este recuerdo, hacer una inferencia explícita).

Método

Objetivo

Nuestro objetivo fue doble: 1) conocer el desempeño de los estudiantes en una prueba de comprensión lectora inferencial en relación a las características de género y área académica; 2) conocer las estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial en relación a las características de género y área académica. Por ello, seleccionamos las siguientes variables:

- Variables independientes: género (masculino, femenino) y área académica (Económico-Administrativas, Ingenierías y Ciencias Exactas, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales y de la Salud).

- Variable dependiente 1: el desempeño en la prueba de comprensión lectora inferencial (i.e. las respuestas correctas).
- Variable dependiente 2: las estrategias para la resolución de pruebas (i.e. la frecuencia de uso).

Muestra

Realizamos un estudio cuantitativo sobre una muestra aleatoria en estudiantes pertenecientes a universidades, semestres y áreas académicas distintas. La muestra se conformó por 56 estudiantes universitarios de Licenciatura, cuya edad promedio fue de 19.3 años ($SD \pm 1.4$). La muestra fue dividida simétricamente en grupos de 7 estudiantes en relación a sus características de género y área académica (ver Tabla 1).

TABLA 1
CLASIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR GÉNERO Y ÁREA ACADÉMICA

Área Académica	Masculino	Femenino
Económico-Administrativas	7	7
Ingenierías y Ciencias Exactas	7	7
Ciencias Sociales y Humanidades	7	7
Ciencias Naturales y de la Salud	7	7

Fuente: Elaboración propia.

Las licenciaturas en las que estaban inscritos los estudiantes en cada una de las áreas académicas son las siguientes:

- Económico-Administrativas: Comercio Internacional, Contaduría, y Mercadotecnia.
- Ingenierías y Ciencias Exactas: Ingeniería Aeroespacial, Ingeniería Biónica, Ingeniería Civil e Ingeniería Química Industrial.
- Ciencias Sociales y Humanidades: Filosofía, Humanidades, Psicología, y Psicoterapia.
- Ciencias Naturales y de la Salud: Enfermería, Medicina Veterinaria y Zootecnia, y Química Clínica.

Esta clasificación por cuatro áreas académicas la tomamos de la oferta para licenciaturas que suelen presentar las universidades en México.

Instrumento

Nuestro instrumento es una prueba de comprensión lectora de opción múltiple con 12 reactivos (para los detalles de validación véase Platas-García, Reyes-Meza y Castro-Manzano, 2018). Cada reactivo está compuesto por un fragmento de texto descriptivo, una pregunta que solicita un tipo de inferencia y cuatro opciones de respuesta (una sola correcta). A continuación se hacen tres anotaciones sobre el instrumento:

8. Los textos descriptivos “presentan con claridad y rigor los rasgos característicos de personas, animales, objetos, lugares, fenómenos o situaciones” (Sánchez Lobato, 2007, p. 61). Asimismo, estos textos se usan frecuentemente en los libros de texto (Solé, 1998).
9. El tipo de inferencia puede ser de tres tipos:
 - Deducción. Es una inferencia en la que es imposible que las premisas sean verdaderas y la conclusión sea falsa (Cook, 2009).
 - Inducción. Es una inferencia que permite extraer conclusiones a partir de información incompleta dado cierto grado de soporte (Hawthorne, 2014).
 - Abducción. Es una inferencia cuyo producto es una explicación, con cierta estructura inferencial, que se dispara por un hecho que necesita explicarse (Aliseda, 1998).
10. Las temáticas abordadas en los reactivos son de cultura general. Empleamos un instrumento con temáticas de cultura general para no (des)favorecer a los estudiantes de las distintas áreas académicas, pues como aclaran Doolittle y Welch (1989), los reactivos de las pruebas no miden directamente el conocimiento del contenido asociado a los textos, más bien, la lectura, la comprensión, o el razonamiento dentro del contexto.

Como parte de la prueba, los estudiantes debían elegir la estrategia principal que habían utilizado (de entre un conjunto de enunciados) para elegir cada una de sus respuestas. Estos enunciados eran los siguientes:

- * A) Elegí una respuesta recordando algo que ya sabía sobre el tema.
- * B) Elegí una respuesta descartando opciones que no me parecían correctas.
- * C) Elegí una respuesta asociando las palabras comunes entre el cuerpo texto y la respuesta.

- *D) Elegí una respuesta seleccionando una opción al azar.
- *E) Elegí una respuesta usando únicamente el cuerpo del texto.
- *F) Usé otra estrategia (describela).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Obtuvimos los permisos para aplicar la prueba en distintas universidades. Los estudiantes firmaron un documento de consentimiento para proporcionar sus datos y responder a la prueba; asimismo, se les informó de la confidencialidad con la que se conservarían sus datos personales. La aplicación fue dentro de un aula de clase; el cuestionario tuvo un formato impreso; con respecto a la duración, el tiempo máximo empleado para concluir la prueba fue de 30 minutos.

Para el análisis de datos utilizamos estadística descriptiva e inferencial; para esta última, empleamos el software GraphPad Prism 5.01. (GraphPad Software Inc., San Diego, USA). Dado que los datos no pasaron la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, empleamos la prueba de Kruskal-Wallis que es una alternativa no paramétrica al ANOVA que compara las medianas obtenidas en cada grupo.

Resultados

Desempeño

El primer conjunto de análisis tuvo como propósito conocer el desempeño de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora con respecto a las variables de interés: género y área académica. Al analizar el desempeño en términos de respuestas correctas, sin distinguir por tipo de inferencia, no encontramos diferencia significativa con una prueba de Kruskal-Wallis ($n=56$, $k=5.500$, $p=0.1386$).

Al analizar el desempeño en términos de respuestas correctas, esta vez, distinguiendo el tipo de inferencia, tampoco encontramos diferencia significativa con una prueba de Kruskal-Wallis: ni en deducción ($n=56$, $k=6.265$, $p=0.994$), ni en inducción ($n=56$, $k=4.226$, $p=0.2381$), ni en abducción ($n=56$, $k=5.165$, $p=0.1601$). Estos resultados se pueden visualizar en la figura a continuación (Figura 1).

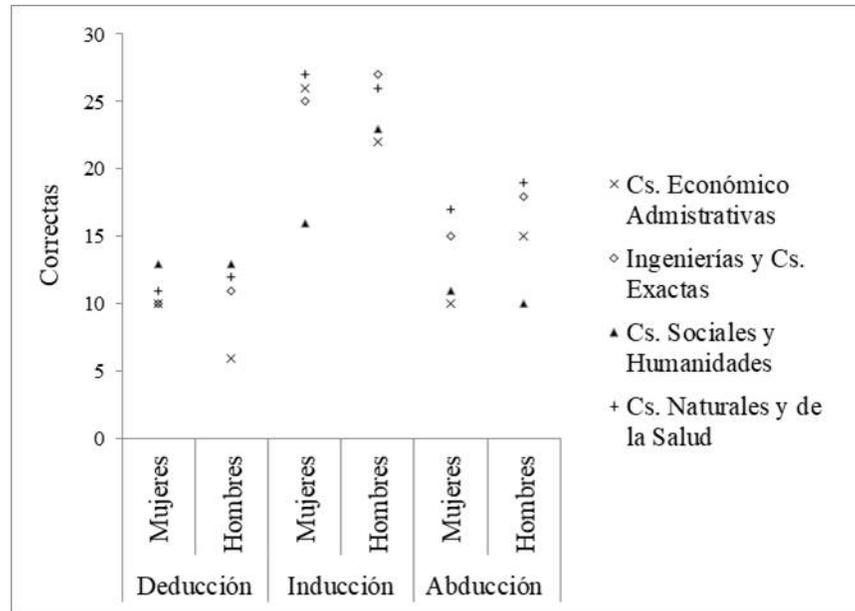


Figura 1. Desempeño por tipo de inferencia en relación con las variables: género y área académica.

Elaboración propia.

A pesar de los resultados anteriores, se podrían describir algunas tendencias del siguiente modo: el mayor número de respuestas correctas lo tuvieron en inducción los hombres de las áreas de Ingenierías y Cs. Exactas; y de Cs. Naturales y de la Salud. Así como las mujeres de las áreas de Cs. Naturales y de la Salud; de Cs. Económico-Administrativas y de Ingenierías y Cs. Exactas. El menor número de respuestas correctas lo tuvieron los hombres en deducción del área de Cs. Económico-Administrativas. El mayor número de respuestas correctas en deducción lo tuvieron tanto mujeres como hombres, ambos del área de Cs. Sociales y Humanidades.

Estrategias para la resolución de pruebas

El segundo conjunto de análisis tuvo como propósito conocer las estrategias para la resolución de pruebas que emplearon los estudiantes en la prueba de comprensión lectora con respecto a las variables de interés: género y área académica.

Para tener una visión general, se presenta la figura 2 a continuación, la cual nos permite apreciar que la estrategia de eliminación fue la estrategia que más emplearon los estudiantes y que los llevó a obtener más respuestas correctas en cada una de las cuatro áreas académicas, aunque más adelante distinguiremos con más precisión.

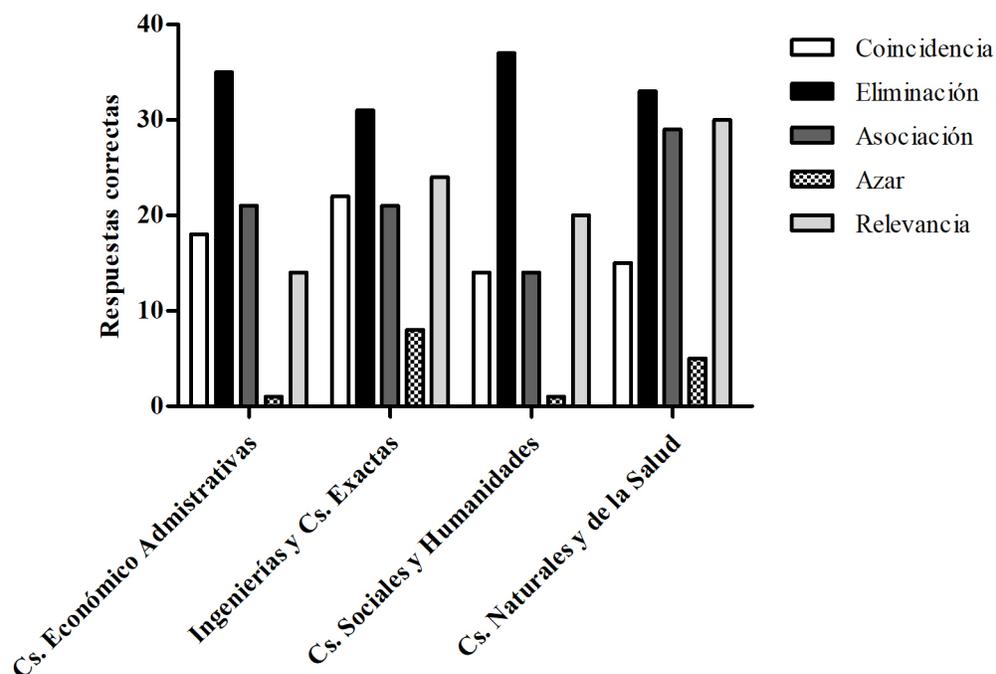


Figura 2. Empleo de estrategias para la resolución de pruebas por área académica. Elaboración propia.

Pues bien, al analizar con una prueba de Kruskal-Wallis las estrategias para la resolución de pruebas, en términos de la frecuencia en que estas fueron seleccionadas, con respecto a la variable género, no encontramos diferencia significativa: ni en deducción ($n=56$, $k=8.420$, $p=0.773$); inducción ($n=56$, $k=6.218$, $p=0.1834$); ni abducción ($n=56$, $k=6.655$, $p=0.1553$).

En cambio, al analizar con una prueba de Kruskal-Wallis las estrategias para la resolución de pruebas con respecto a la variable área académica, encontramos diferencia significativa en deducción ($n=56$, $k=13.97$, $p=0.0074$) y la prueba post-hoc de Dunn indicó que estas diferencias se encontraban entre las estrategias de eliminación y de azar. Asimismo, en inducción encontramos diferencia significativa ($n=56$, $k=12.23$, $p=0.0157$) y la prueba post-hoc de Dunn indicó también las diferencias entre las estrategias de eliminación y de azar. Sin embargo, en abducción, no encontramos diferencias significativas ($n=56$, $k=8.833$, $p=0.0654$). Estos resultados se pueden visualizar en la figura a continuación (Figura 3).

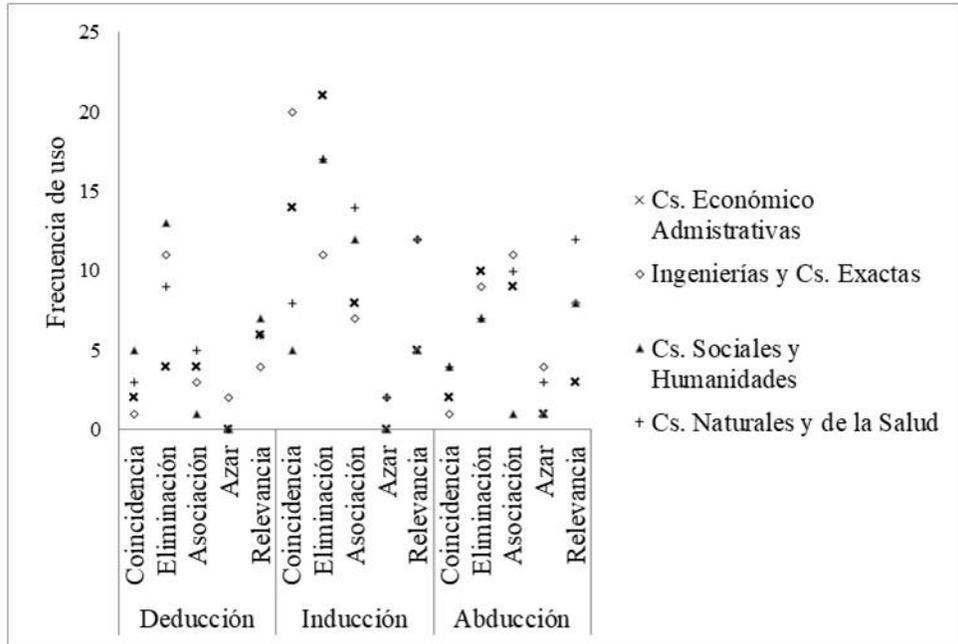


Figura 3. Estrategias para la resolución de pruebas en relación a la variable área académica.

Elaboración propia.

A partir de la figura 3, se podrían describir algunas tendencias del siguiente modo: La estrategia de coincidencia fue la más empleada en inducción por los hombres del área de Ingeniería y Cs. Exactas. Y fue la menos empleada por las mujeres en distintos tipos de inferencia y de distintas áreas académicas. La estrategia de eliminación fue la más empleada en inducción por los estudiantes hombres de las áreas de Cs. Económico-Administrativas y de Cs. Sociales y Humanidades. La estrategia de asociación no fue seleccionada por las mujeres del área de Cs. Sociales y Humanidades en abducción, ni por los hombres de la misma área pero en deducción. La estrategia de azar fue poco empleada, pero entre los estudiantes mujeres y hombres del área de Ingenierías y Cs. Exactas fue seleccionada siempre en los tres tipos de inferencia. La estrategia de relevancia no fue empleada en inducción por los hombres de Cs. Económico-Administrativas ni en abducción por las mujeres de la misma área. Estas tendencias se pueden visualizar en la figura a continuación (Figura 4).

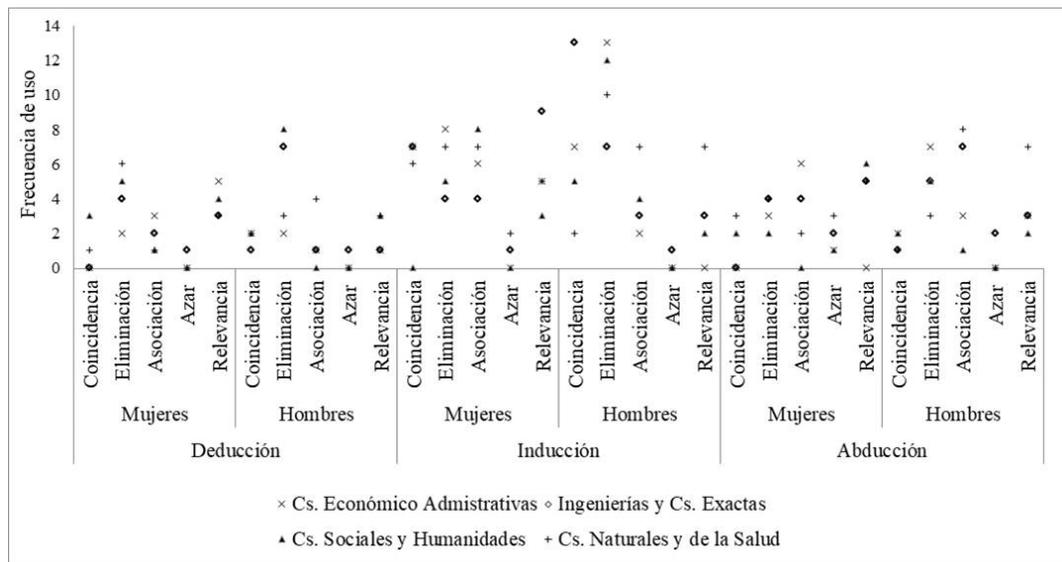


Figura 4. Estrategias para la resolución de pruebas en relación con las variables: género y área académica. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La contribución de este artículo para la investigación sobre la medición de la comprensión lectora a través de pruebas de opción múltiple en el nivel superior, consiste en aportar información respecto al efecto que ejercen ciertas variables personales de los estudiantes (género y área académica) sobre su desempeño y sus estrategias para la resolución de pruebas.

Así, con relación al desempeño, los resultados obtenidos muestran evidencia de que la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial no se ve afectada ni por el género, ni por el área académica a la que pertenecen los estudiantes (ver resultados sobre desempeño). Esto es interesante porque en el marco teórico referido sobre estas características, habíamos visto que, en términos de lectura, las chicas tienen un rendimiento lector mayor que los chicos (Eurydice, 2009), hecho que les podría haber dado una ventaja. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en el desempeño en la prueba general, ni en el desempeño distinguiendo por tipo de inferencia.

Con relación a las estrategias para la resolución de pruebas, encontramos resultados similares al estudio que se replicó (Platas-García et al., 2017). Por un lado, con respecto al género, no hubo diferencia significativa en el uso de las estrategias para la resolución de pruebas; sin embargo, con respecto al área académica, sí: encontramos que los estudiantes utilizan eliminación más que azar con reactivos que solicitan inferencias deductivas

e inductivas y esto representa una diferencia significativa, mas con reactivos que solicitan inferencias abductivas esta diferencia no existe. Es decir, que para la deducción y la inducción la estrategia de azar no fue empleada nunca por los estudiantes de algunas áreas académicas, a diferencia de la eliminación que siempre fue seleccionada.

En la abducción, la estrategia de azar sí fue seleccionada (como las demás estrategias). Una explicación a esto podría ser la dificultad que implica elegir la opción que representa una explicación y por ello, los estudiantes optaron por elegir su respuesta de forma aleatoria (entre otras estrategias).

Ahora bien, sobre el mayor uso de la estrategia de eliminación en pruebas de opción múltiple (en todas las áreas académicas), podemos explicar que el estudiante lee las opciones y hace una hipótesis, después va cotejando la consecuencia que tiene cada opción con tal hipótesis y va descartando conforme las opciones no la reflejan; esto es un proceso similar al *modus tollens*.

Asimismo, Todd y Gigerenzer (2000) explican que un camino para seleccionar una opción de entre múltiples alternativas es seguir el principio simple de eliminación por el cual se usan señales sucesivas para eliminar más y más alternativas y de este modo se reduce el conjunto de las opciones restantes, hasta que se puede decidir por una sola opción.

En este punto, es necesario mencionar dos limitaciones con respecto al formato del instrumento que empleamos. La primera, relacionada con la variable de género: nuestra prueba contenía únicamente reactivos de opción múltiple, es importante hacer esta observación porque en algunos estudios se ha visto que "la magnitud de la brecha de género puede variar en función de la proporción de preguntas abiertas y de respuesta múltiple de que consten las pruebas de evaluación" (Eurydice, 2009, p. 44).

La segunda, relacionada con la variable de área académica: nuestra prueba contenía únicamente textos descriptivos, esto es una limitación porque los textos que para los universitarios implican más esfuerzo para la comprensión suelen ser textos argumentativos que tienen que leer en cada una de las áreas académicas a las que pertenecen. De hecho, en la universidad, "los estudiantes pasan de estar expuestos al discurso expositivo-descriptivo, más común en la Educación Secundaria, al discurso explicativo-argumentativo, propio de los contextos académicos-científicos" (Mateos, 2009, p.112).

En trabajos futuros, se podría realizar una investigación sobre el desempeño y las estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial en estudiantes universitarios, tomando en cuenta las limitaciones anteriores. Por ejemplo, se podría analizar el comportamiento de la variable área académica sobre el desempeño y las estrategias para la resolución de pruebas cuando la prueba de comprensión lectora estuviera diseñada a partir de textos académicos específicos.

Referencias

- Aliseda, A. (1998). La abducción como cambio epistémico: C. S. Peirce y las teorías epistémicas en inteligencia artificial. *Analogía*, 12, 125-144.
- Carlino, P. (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: Tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la lectura y la escritura*, 33, 43-51.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
- Cohen, A. D. (1992). Test-taking strategies on ESL language tests. *MinneTESOL Journal*, 10, 101-115.
- Cohen, A. D. (1998). Strategies and processes in test taking and SLA. En L. F. Bachmann y A. D. Cohen (Eds.) *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 90-111.
- Cohen, A. D., y Upton, T. A. (2006). *Strategies in responding to the new TOEFL reading tasks*. [Monograph No. 33]. Princeton, NJ: ETS.
- Cook, R. T. (2009). *A Dictionary of Philosophical Logic*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. del Instituto Cervantes. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.
- Doolittle, A., y Welch, C. (1989). Gender differences in performance on a college-level achievement test (ACT Research Rep. Series 89-9). Iowa City, IA: American College Testing Program.
- Eurydice. (2009). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Bruselas: EACEA/Eurydice. doi: 10.2797/48598
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 5, 87-114.
- Gilardoni, C. (2006). Valoración del libro y mecanismos de acercamiento a la lectura en los estudiantes universitarios. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 16, 1-46.
- Hawthorne, J. (2014). Inductive Logic. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of philosophy* (Winter 2014 ed.). Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/logic-inductive>
- Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor. Tr. Castellana de Begoña Jiménez del original: Johnston, P. H. (1983). *Reading comprehension assessment: a cognitive basis*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Martínez Rica, J. P. (1979). *Enciclopedia de la vida animal*. México: Bruguera Mexicana de ediciones, S.A. Tomo 13, p. 1907
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En: J. I. Pozo y M. P. Pérez Echeverría (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata, pp.106-119.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, num. Extraordinario, 121-138.
- Palencia del Burgo, R. (1990). La evaluación como diagnóstico y control. En P. Bello, A. Fera, J. M. Ferrán, T. García Hernández, P. Gómez, M. C. Guerrini, J. López Hernández, D. Martín Catalán, M. M. Martín Viaño, M. R. Martos, C. Mata Barreiro, A. Navarro, R. Palencia, M. Ravera, S. Salaberrí, J. M. Sierra y M. Verdú. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Aula XXI Santillana.

- Platas-García, A., Castro-Manzano, J. M., y Reyes-Meza, V. (2016). Razonamiento y heurísticas en pruebas de comprensión lectora. *Revista de Educación*, 371, 157-187. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-371-312
- Platas-García, A., Castro-Manzano, J. M., y Reyes-Meza, V. (2017). Estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial en lengua extranjera. *Revista A & H. Revista de Artes y Humanidades*, 5, 106-117.
- Platas-García, A., Reyes-Meza, V., y Castro-Manzano, J. M. (2018). Diseño y validación de una prueba de comprensión lectora inferencial para estudiantes universitarios. *Revista A & H*, (número especial, junio 2017), 11-22.
- Ramírez Leyva, E. M. y Ibáñez Marmolejo, M. (2017). Leer, escribir e informarse en la UNAM: una visión cartográfica. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.). *La enseñanza de la lectura en la universidad*. México: UNAM, pp.59-84.
- Sánchez Lobato, J. (Coord.) (2007). *Saber escribir*. Madrid: Instituto Cervantes, Aguilar.
- Todd, P. M. y Gigerenzer, G. (2000). Précis of simple heuristics that make us smart. *Behavioral & Brain Sciences*, 23, 727-780.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. (8ª ed.). Barcelona: GRAO.
- West, M. y Ei Chew, H. (2015). *La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. París: UNESCO.