

La lectura crítica en ingresantes a la Udelar. Un posible diálogo entre lo esperado y lo empírico¹

Critical reading in Udelar's students. A possible dialogue between the expected and the empirical

A leitura crítica em ingressantes da Udelar. Um possível diálogo entre o esperado e o empírico

Matías Núñez.
ORCID: 0000-0002-3991-338X¹

Lucía Marroco.
ORCID: 0000-0003-2907-4137²

Elizabeth García.
ORCID: 0000-0003-0397-0638³

Leonardo Moreno.
ORCID: 0000-0003-1630-1361⁴

¹ Programa de Lectura y Escritura Académica, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.

Contacto:
matias.nunez@cse.udelar.edu.uy

² Programa de Lectura y Escritura Académica, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.

Contacto:
luciamarroco@gmail.com

³ Programa de Lectura y Escritura Académica, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.

Contacto:
elizabeth.garcia@cse.udelar.edu.uy

⁴ Instituto de Estadística, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Udelar.

Contacto:
leonardo.moreno@fcea.edu.uy

Recibido: 15-05-24
Aceptado: 29-08-24

Resumen

En Uruguay, el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) vigente describe el perfil de egreso de los estudiantes de educación media superior en relación con la lectura (ANEP, 2017; 2019) a partir de los documentos curriculares que definen la competencia lectora en educación primaria y media básica. A su vez, el marco teórico de la Evaluación Diagnóstica de Comprensión Lectora del Programa de Lectura y Escritura Académica² (LEA) se basa en estas mismas definiciones de lectura de los documentos curriculares de ANEP. Tomando en cuenta las fuentes comunes del MCRN y el marco teórico de la Evaluación LEA, el presente artículo compara lo esperado en el MCRN y lo empíricamente constatado en la prueba de lectura aplicada a 7.803 estudiantes de ingreso a tres centros universitarios regionales y cinco facultades de la Universidad de la República (Udelar) que participaron en la evaluación. Para esto, se estudia el desempeño de los estudiantes de ingreso a la Udelar en relación con las definiciones que el MCRN ofrece en torno a la lectura crítica, una dimensión de la lectura especialmente relevante para transitar por los estudios terciarios.

Palabras clave: lectura crítica, evaluación de comprensión lectora, estudios superiores.

Abstract

In Uruguay, the National Curricular Reference Framework (MCRN) currently in force describes the exit profile of upper secondary education students in relation to reading (ANEP, 2017; 2019) based on the curricular documents that define reading competence in primary and lower secondary education. In turn, the theoretical framework of the Reading Comprehension Diagnostic Assessment of the Academic Reading and Writing Programme (LEA) is based on these same definitions of reading from the ANEP curriculum documents. Taking into account the common sources of the MCRN and the theoretical framework of the LEA Assessment, this article compares what is expected in the MCRN and what is empirically verified in the reading test

1 Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

2 El Programa de Lectura y Escritura Académica pertenece a la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República de Uruguay.

applied to 7.803 students entering three regional university centers and five faculties of the University of the Republic (Udelar) who participated in the assessment. For this purpose, the performance of Udelar's entrance students is studied in relation to the definitions offered by the MCRN regarding critical reading, a dimension of reading that is especially relevant for tertiary studies.

Keywords: critical reading, reading comprehension assessment, higher education.

Resumo

No Uruguai, o Marco de Referência Curricular Nacional (MCRN) atualmente em vigor descreve o perfil de saída dos alunos do ensino secundário superior em relação à leitura (ANEP, 2017; 2019) com base nos documentos curriculares que definem a competência leitora no ensino primário e secundário inferior. Por sua vez, o quadro teórico da Avaliação Diagnóstica da Compreensão da Leitura do Programa de Leitura e Escrita Acadêmica (LEA) baseia-se nessas mesmas definições de leitura dos documentos curriculares da ANEP. Tendo em conta as fontes comuns do MCRN e do quadro teórico da Avaliação LEA, este artigo compara o que é esperado no MCRN e o que é empiricamente verificado no teste de leitura aplicado a 7.803 alunos ingressados em três centros universitários regionais e cinco faculdades da Universidade da República (Udelar) que participaram na avaliação. Para o efeito, estuda-se o desempenho dos alunos de ingresso da Udelar em relação às definições oferecidas pelo MCRN no que respeita à leitura crítica, uma dimensão da leitura especialmente relevante para os estudos superiores.

Palavras-chave: leitura crítica, avaliação da compreensão leitora, estudos terciários.

1. Introducción

En este artículo establecemos un diálogo entre las habilidades³ de lectura crítica descritas en el perfil de egreso de bachillerato⁴ del Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN 2019) (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2019) y el comportamiento lector en relación con lectura crítica evaluado en 7.803 ingresantes a centros universitarios regionales y facultades del Área de Tecnologías

y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, del Área de la Salud y del Área Social y Artística de la Udelar que participaron en la evaluación realizada por el Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). Del total de ingresantes que realizaron la prueba, 10,3% pertenecen a centros universitarios regionales, 3,45% al Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, 28,99% al Área de la Salud y 57,26% al Área Social y Artística.

En primer lugar, analizamos las estrategias y procesos de lectura crítica esperados para estudiantes que egresan de bachillerato en el MCRN y los comparamos con la definición de lectura crítica de la Evaluación Diagnóstica de Comprensión Lectora de LEA (a partir de ahora, Evaluación LEA). En segundo lugar, contrastamos las habilidades de lectura crítica esperadas en el documento de ANEP con la información que se desprende de la Evaluación LEA aplicada en la Universidad en el año 2021,⁵ luego de la pandemia de covid-19.

3 El término *habilidad* es un término complejo y polémico porque posee distintos usos según las distintas áreas del conocimiento que estudian los procesos de lectura desde perspectivas epistemológicas muy diferentes. Es importante destacar que *habilidad*, tal como se entiende aquí, refiere al proceso de realizar una acción o de demostrar un saber. Si bien esta manera de comprender la lectura podría entenderse como un acto neutro y exento de contexto, nos resulta operativo por dos razones: la primera es que nos permite conservar la terminología utilizada en las evaluaciones nacionales de los cursos secundarios y la segunda es que esta noción se utiliza en estadística cuando se evalúa a grandes masas de personas en relación con una actividad, tal como se describe en el apartado 4.1.

4 A partir del año 2023, los tres últimos años de la educación media se denominan EMS (educación media superior).

5 Desde el año 2018 hasta la actualidad, la Evaluación LEA se aplica siguiendo los criterios de una prueba en la que los ítems evidencian una habilidad o conocimiento asociado a la lectura (Educational Testing Service [ETS], 2009; 2014; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017). En la edición 2021, la Evaluación LEA se realizó a través de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EV), sin control de aplicadores, es decir, los estudiantes realizaban la prueba de forma autónoma.

2. Comportamiento lector esperado y habilidades de lectura crítica de los estudiantes que egresan de bachillerato de acuerdo con el MCRN

Tal como indica la ANEP, la elaboración del MCRN ha implicado una serie de etapas y un plan de trabajo en tanto conjunto de orientaciones.⁶ En este trabajo, nos referimos a dos documentos: *Marco curricular de referencia nacional: Una construcción colectiva* (en adelante, MCRN 2017) (ANEP, 2017) y *MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones: Progresiones de aprendizaje* (en adelante, MCRN 2019) (ANEP, 2019). La ANEP propone los dos documentos como referentes conceptuales y normativos para asegurar las trayectorias educativas.⁷

Dado que en el presente artículo nos interesa indagar en las habilidades de lectura crítica consideradas esperables al momento de finalizar la educación media, entendemos pertinente recuperar cómo se define y conceptualiza “el perfil de egreso” en el MCRN 2017 (ANEP, 2017):

Es el conjunto de aprendizajes esperables para todos los estudiantes al finalizar la trayectoria educativa obligatoria. Refiere a desarrollos y logros de aprendizajes, compromete procesos de certificación institucional, habilita el flujo interciclo e interpela los espacios de formación. Implica la consideración y conciliación de lógicas y necesidades de formación correspondientes a cada uno de los ciclos y niveles que comprenden el itinerario general de la educación obligatoria (p. 46).

El MCRN 2017 define el perfil de egreso intermedio de distintos tramos educativos de la población estudiantil y culmina con el perfil de egreso de la educación media superior, en términos de aprendizajes esperados y logrados en cada uno de los tramos. De acuerdo a este documento, existen recorridos previstos para los estudiantes durante su trayecto de formación que deben guardar relación con los aprendizajes fundamentales que todos deben alcanzar al culminar la educación media.

En el documento del año 2019 (ANEP, 2019, p. 17), se explicita que se espera que los estudiantes aprendan en su trayectoria educativa. A esta explicitación se la denomina “tabla de progresiones de los aprendizajes”. En este artículo atenderemos las progresiones en lectura de la lengua materna o L1 español.

En el apartado 1.4.3 del MCRN 2019 (ANEP, 2019, p. 22), se plantea que la lectura es una práctica social, cultural y una actividad inteligente que exige la integración simultánea de la información relevante del texto y los conocimientos que el lector posee. A su vez, se describen varios procesos necesarios, a saber: el reconocimiento de la información explícita en

el texto, la identificación y análisis de información implícita y la evaluación tanto del contenido como de la forma textual, los cuales son fundamentales para llevar a cabo una lectura crítica. Estas dimensiones o tipos de lectura (explícita, inferencial y crítica) aparecen en el MCRN de manera interconectada, tal como sucede en el proceso de lectura real.⁸

En la Evaluación LEA se entiende la lectura literal como el proceso de reconocer y seleccionar información explícita en un texto (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEED], 2017, p. 11). Los procesos de identificación de información explícita se ven afectados por elementos de uso de la lengua en contextos específicos. La lectura inferencial consiste en establecer relaciones de sentido a nivel local (enunciado) y global (párrafo, texto) para comprender información que está implícita. Tal como sostiene Martínez (2004, p. 5), la inferencia es el resultado de un proceso de búsqueda por parte del lector de las relaciones de significado propuestas en los enunciados de un texto en cuyas formas de manifestación tal actitud de respuesta activa ya había sido considerada. La lectura crítica requiere de los procesos que detallaremos en el apartado 3.

En el perfil de egreso del bachillerato se definen varias prácticas vinculadas a la lectura crítica que deberían estar adquiridas y que retoman las progresiones de aprendizaje de la lectura del MCRN. Estas se recogen en la tabla 1.

6 Para ampliar la información, le sugerimos al lector visitar el sitio <https://mcrn.anep.edu.uy/>

7 Sumado a esto, en el 2022, ANEP publicó el Marco Curricular Nacional (MCN), que surge de la consideración de documentos previos. Sin embargo, aún no se han explicitado nuevas progresiones de aprendizaje en relación con las competencias definidas en el documento del año 2019. Por esta razón, partimos de las progresiones establecidas en el documento del año 2019.

8 Estas dimensiones de la lectura (explícita o literal, inferencial y crítica) se retoman en el marco teórico de la Evaluación LEA.

Tabla 1: Conocimientos y prácticas presentes en el MCRN 2019 (ANEP, 2019, p. 38) vinculados con la lectura crítica

<p>Proceso de comprensión lectora</p>	<p>Lee en forma reflexiva y crítica: organiza, resume, parafrasea, autorregulando la modalidad de lectura de acuerdo con sus propósitos e intereses lectores y demandas de las tareas. [...]. Reconoce la ironía, la parodia y el absurdo.</p> <p>Relee selectivamente, consulta, confronta y reelabora información de diferentes fuentes digitales e impresas, en interacción con docentes y pares.</p> <p>Toma posición frente al texto y a la postura del autor (ANEP, 2019, p. 37).</p>
<p>Lectura de diferentes textos</p>	<p>Conoce obras literarias representativas de diferentes autores, épocas, culturas y las interrelaciona con discursos filosóficos, históricos, etc.</p> <p>Establece, en textos expositivos, relaciones intertextuales a partir de la confrontación de datos de diferentes fuentes de información.</p> <p>Desarrolla criterios de búsqueda y selección de información en internet y en fuentes impresas, evaluando y contrastando la confiabilidad de las fuentes y la calidad de la información.</p> <p>Analiza, organiza, reformula y evalúa el contenido de los textos que lee. Acude a prólogos, citas de autoridad, bibliografía, notas finales y a pie de página para ampliar su comprensión.</p> <p>Identifica estrategias utilizadas por el autor para ocultar la voz. Detecta razonamientos falaces.</p>
<p>Alfabetización en información</p>	<p>Desarrolla criterios de búsqueda y selección de información en internet y en fuentes impresas, evaluando y contrastando la confiabilidad de las fuentes y la calidad de la información.</p>

En el apartado siguiente exponemos la concepción de lectura crítica en el marco teórico de la Evaluación LEA y describimos los tipos de actividades propuestas para evaluar esta dimensión de la lectura.

3. Aspectos de la lectura crítica que recoge la Evaluación LEA

En el marco teórico de la Evaluación LEA se entiende que la lectura en los estudios terciarios requiere un comportamiento lector crítico, de búsqueda de materiales (García et al., 2005), no solamente para contrastar información sino para pensar en las diversas problemáticas que conciernen a un objeto de conocimiento (González, 2020). En ese sentido, se requiere una actitud interrogadora,

exploratoria, polemizadora, a la vez que constructiva para poder generar nuevos interrogantes y propuestas que dialoguen con el contexto discursivo en el que se inserta el texto (Cubides Ávila et al., 2017, p. 187).

Para Martínez (2004, p. 45), realizar una lectura crítica implica interpretar las distintas acciones que el enunciador del texto lleva adelante simultáneamente: en primer lugar, el enunciador expresa su punto de vista al tiempo que construye una imagen de sí mismo; en segundo lugar, evalúa y responde a enunciados anteriores refutándolos o apoyándolos, es decir, dialoga con la voz ajena, con el saber; en tercer lugar, anticipa posibles enunciados de su interlocutor. Por eso, la autora sostiene que la comprensión es dialógica. Todo esto sucede en el marco disciplinar, en

diálogo con las formas de decir establecidas por cada tradición discursiva. En este tipo de lectura se traspasan las unidades lingüísticas para acceder al establecimiento de relaciones globales que permiten interpretar saberes y representaciones del mundo mediante una lectura intertextual.

La práctica de la lectura crítica resulta altamente compleja para los estudiantes. Como explican Vega López et al. (2013, p. 463), los principales problemas que afrontan los estudiantes para desarrollar habilidades de lectura crítica son, por un lado, la carencia de conocimientos acerca de cómo evaluar la fiabilidad y relevancia de la información de las fuentes consultadas y, por otro, el no contar con estructuras de conocimiento de las disciplinas que les permitan guiar su proceso de comprensión mediante la integración

de redes conceptuales. La dificultad se incrementa, dado que los textos académicos, generalmente, expresan de forma implícita las corrientes teóricas a las que se adscriben e incluso dan por sentadas las polémicas existentes entre los campos disciplinares y asumen un lector enterado.

Tomando en cuenta esta caracterización de la lectura crítica, la Evaluación LEA desagrega estas habilidades en tres niveles de desempeño que toman en cuenta el gradiente de dificultad del banco de ítems. Es así que el nivel 1 está constituido por los ítems de menor dificultad y a medida que pasamos a los niveles 2 y 3, la

dificultad se incrementa. Esta distribución se relaciona con la dificultad de su resolución, es decir, la puesta en marcha de operaciones de lectura más sencillas en el nivel 1 y las más complejas en el nivel 3. La tabla 2 presenta los niveles de desempeño con la descripción de las habilidades de lectura crítica⁹ correspondientes.

Tabla 2: Habilidades de lectura crítica descritas en los niveles de desempeño de la Evaluación LEA

Nivel de desempeño 1	Nivel de desempeño 2	Nivel de desempeño 3
<p>En este nivel, se establecen relaciones entre dos textos presentes en la prueba que tratan una misma temática para confrontar las distintas informaciones o posturas presentadas de manera muy inequívoca.</p>	<p>En este nivel, se destacan actividades que implican identificar los puntos de vista de distintos autores citados en un texto a través de comillas u otras marcas que evidencian a quién pertenecen esas palabras y cuál es su contenido informativo. También hay actividades en las que se establecen relaciones entre dos textos presentes en la prueba para contrastar y caracterizar las distintas posturas desarrolladas en un texto y en otro.</p>	<p>En este nivel, hay actividades que implican interpretar distintas voces de autores presentes en un texto a través de citas no siempre marcadas por comillas y que, además de presentar una información específica, ponen de manifiesto la postura del autor del texto frente a estas palabras: compromiso con lo dicho, parodia, ironía, desacuerdo. Otro conjunto de actividades supone reconocer la relación entre dos textos presentes en la prueba y que dialogan (en cuanto a tema y en cuanto a posiciones con relación al tema) entre sí; por lo que para la resolución de la actividad es necesario analizar, comparar y evaluar las posturas de los autores en torno a la misma temática. También hay actividades que requieren evaluar la postura del autor a partir de estrategias de contrastación de posiciones con el fin de presentar debilidades en algunas y valor persuasivo en otras.</p>

Como puede apreciarse, tanto el MCRN como el marco teórico de la Evaluación LEA enfatizan la lectura crítica vinculada a la acción de realizar una lectura intertextual, contrastar fuentes y evaluar su contenido, reconocer distintas voces presentes de forma explícita o aludida en un texto, evaluar la postura del enunciador, entre otras estrategias basadas en el pensamiento crítico. Antes de analizar los resultados que arroja la Evaluación LEA de la edi-

ción 2021 en relación con la lectura crítica, describiremos los aspectos metodológicos de esta evaluación.

4. Aspectos metodológicos de la Evaluación LEA aplicada al ingreso de la Universidad

En todas las ediciones de la Evaluación LEA, los centros universitarios regionales y facultades reciben dos cuadernillos distribuidos en dos: una

parte de los estudiantes contesta las preguntas del cuadernillo 1 (en esta edición de la prueba, un 42%), mientras que el resto de los estudiantes (58%) contestan las preguntas del cuadernillo 2. Cada cuadernillo contiene tres textos con 20 preguntas de múltiple opción. Los ítems están asociados a alguna de las dimensiones de la lectura definidas en la prueba: literal, inferencial o crítica. La decisión de dar a leer tres textos surge a instancias de poder evaluar la

⁹ Si bien la Evaluación LEA también tiene en cuenta la lectura literal y la lectura inferencial (también descritas en los niveles de desempeño), a los efectos de este artículo no serán descritas, aunque sí consideradas para la comparación.

totalidad de las habilidades especificadas (especialmente, las que involucran la comprensión de múltiples textos). Dentro de cada cuadernillo, dos textos tratan sobre un mismo tema pero presentan distintas posiciones (con relativo grado de cercanía u oposición) respecto a ese tema.

La aplicación de la prueba se realiza a través de plataforma EVA, con un plazo estipulado para su realización. De tal modo, cada estudiante realiza la lectura y contesta los ítems en forma autónoma, sin interacción con docentes.

4.1. El análisis de los datos que brinda la Evaluación LEA

En el ámbito de la evaluación existen diversos procedimientos para dar cuenta del desempeño. En la Evaluación LEA se utiliza la *teoría de respuesta al ítem* (TRI) (Baker y Kim, 2004). En TRI se considera que existe una relación entre la respuesta de un estudiante a un determinado ítem y un determinado rasgo que genera esta conducta pero que no puede-

mos observar de forma directa. Este tipo de variables aleatorias “ocultas”, que no son observables directamente pero pueden ser inferidas a través de otras observables, se denominan, en la literatura estadística, *variables o rasgos latentes* (Bollen, 2002). Tomando como supuesto que este rasgo es una habilidad adquirida por cada estudiante, podemos decir, *grosso modo*, que cuanto mayor es esta habilidad, más probabilidad tendrá el estudiante de contestar correctamente un ítem. Así, la habilidad es la variable latente y las variables observables son las respuestas del estudiante a los ítems.

También, en determinados modelos de TRI como el *modelo de Rasch* (Wu y Adams, 2007), se asocia a cada ítem una variable no observable denominada *dificultad del ítem*. Esta variable da cuenta del nivel de exigencia del ítem, es decir, el conocimiento que un estudiante necesita para contestar correctamente el ítem. Cuanto mayor es la *dificultad*, más difícil es que el estudiante, con una determinada habilidad, conteste correctamente. A partir de este parámetro de dificultad, son determinados los tres niveles ascen-

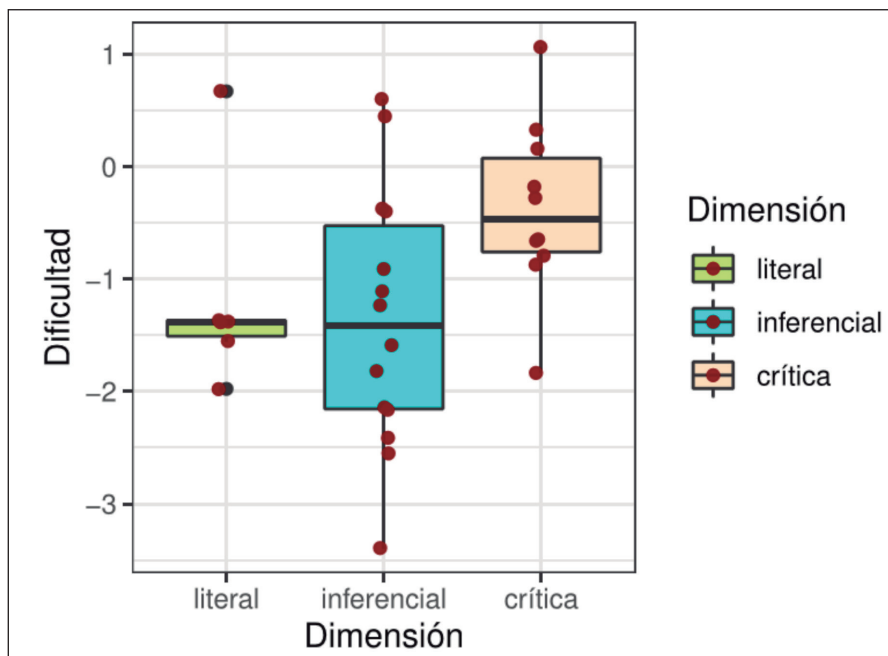
des en el desempeño lector que presentamos en la tabla 2.

5. Entre lo esperado y lo empíricamente constatado

A continuación, mostramos los resultados obtenidos en la Evaluación LEA en términos de dificultades. Asimismo, asociamos estos datos con los descriptores de desempeño de la evaluación. Finalmente, relacionamos estos descriptores con las habilidades de lectura crítica definidas en el perfil de egreso de ANEP.

En la figura 1 se compara la dificultad de los ítems a partir de la dimensión de lectura a la que pertenecen (literal, inferencial o crítica). Como se ve, los ítems de lectura literal resultan, en general, más fáciles que los ítems de lectura crítica. En este sentido, los resultados obtenidos en lectura literal están en consonancia con las consideraciones que hace el MCRN sobre esta dimensión de lectura como un dominio asentado en el lector que egresa de bachillerato.

Figura 1: Dificultad de cada ítem presentado por dimensión (literal, inferencial y crítica)

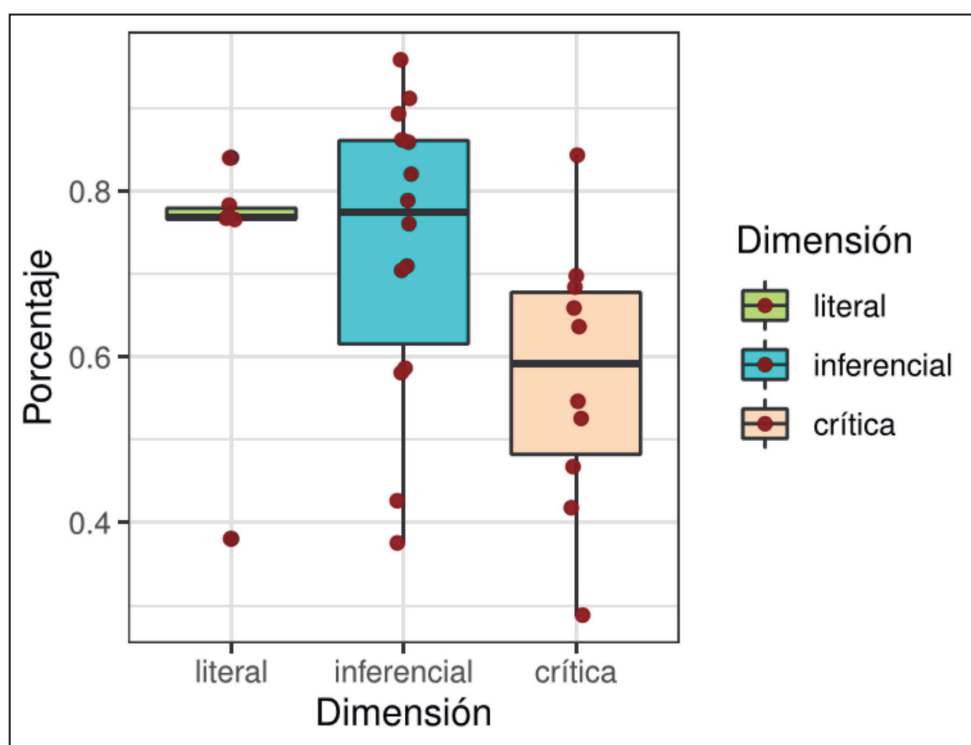


Por otra parte, en la figura 1 es posible observar también una gradación en la dificultad entre las habilidades de lectura inferencial y crítica. Si bien se observan ítems de lectura inferencial y crítica con un mismo nivel de dificultad, los de lectura crítica permiten obtener una mayor gama de dificultades altas mientras que los de lectura inferencial nos permiten acceder a dificultades más bajas.¹⁰

La figura 2 muestra el porcentaje de estudiantes que responden correctamente cada ítem presentado por dimensión (literal, inferencial y crítica) mediante un diagrama de cajas. Si se toman en cuenta los ítems por dimensión, la mediana del porcentaje de respuestas correctas por ítem en las preguntas literales ronda el 80% (véase la línea horizontal negra en el centro de la caja). Si bien la mediana

del porcentaje de respuestas correctas en los ítems inferenciales también se acerca al 80%, es importante destacar que los ítems de lectura inferencial están distribuidos en un mayor rango intercuartil (del 38% al 90%), es decir, presentan una mayor variabilidad de respuestas correctas.

Figura 2: Porcentaje de estudiantes que responden correctamente cada ítem presentado por dimensión (literal, inferencial y crítica)



A su vez, en la figura 2 se observa que la mediana del porcentaje de respuestas correctas en los ítems de lectura crítica es del 59%. Es decir, al menos un 41% de los estudiantes no realizan la mitad de las tareas de lectura crítica. En este punto, cabe recuperar las progresiones de aprendizaje de la lectura correspondiente al perfil de egreso

del MCRN (tabla 1). Si bien estas se proponen como habilidades adquiridas, no parecen ser logradas por todos los estudiantes en una lectura autónoma. Por otro lado, habría que considerar la lectura crítica como un conjunto de tareas lectoras que implican distinta dificultad; en consecuencia, podríamos entender estas

habilidades como grados de logro en la lectura académica, y no como destrezas estáticas. En este sentido, el conjunto de ítems de lectura crítica que el 41% de los ingresantes evaluados no resuelven están asociados a las habilidades descritas en el nivel 3 de la Evaluación LEA (tabla 3).

¹⁰ En el nivel más alto de dificultad predominan ítems de lectura crítica. Esto nos permite describir con más precisión las habilidades involucradas en su realización. Por su parte, los ítems inferenciales se distribuyen en tramos de dificultad más baja.

Tabla 3: Habilidades de lectura crítica descritas en el nivel de desempeño 3 de la Evaluación LEA**Nivel 3**

En este nivel, hay actividades que implican interpretar distintas voces de autores presentes en un texto a través de citas no siempre marcadas por comillas y que, además de presentar una información específica, ponen de manifiesto la postura del autor del texto frente a estas palabras: compromiso con lo dicho, parodia, ironía, desacuerdo. Otro conjunto de actividades supone reconocer la relación entre dos textos presentes en la prueba y que dialogan (en cuanto a tema y en cuanto a posiciones con relación al tema) entre sí; por lo que para la resolución de la actividad es necesario analizar, comparar y evaluar las posturas de los autores en torno a la temática. También hay actividades que requieren evaluar la postura del autor a partir de estrategias de contrastación de posiciones con el fin de presentar debilidades en algunas y valor persuasivo en otras.

Tomando en cuenta las fuentes comunes de ambos marcos, estos descriptores del nivel 3 de la Evaluación LEA pueden estar asociados a los siguientes descriptores desarrollados en el perfil de egreso del MCRN (tabla 4):

Tabla 4: Conocimientos y prácticas presentes en el MCRN vinculados con la lectura crítica**Lectura de diferentes textos**

Reconoce la ironía, la parodia y el absurdo.

Desarrolla criterios de búsqueda y selección de información en internet y en fuentes impresas, evaluando y contrastando la confiabilidad de las fuentes y la calidad de la información.

Analiza, organiza, reformula y evalúa el contenido de los textos que lee.

Identifica estrategias utilizadas por el autor para ocultar la voz. Detecta razonamientos falaces.

La comparación entre el MCRN y los resultados de la evaluación permitiría corroborar que estas habilidades, descritas como esperadas al finalizar bachillerato, no están adquiridas por completo por el 41% de los ingresantes participantes de la evaluación.

6. Consideraciones finales

Según lo que evidencia la Evaluación LEA, al menos el 41% de los estudiantes aún no realizan la mitad de las tareas de lectura crítica más complejas. Por eso, resulta imprescindible conocer en profundidad qué aspectos específicos de la lectura están realmente afianzados y cuáles necesitan trabajo docente para su concreción.

Los resultados de la prueba sobre el desempeño de los 7.803 ingresantes a centros universitarios regionales y facultades de la Udelar en tareas de lectura crítica nos permiten cuestionar la suposición de una manera de leer ya completamente arraigada en los estudiantes. Contrariamente, estos resultados muestran la necesidad de focalizar el trabajo con los textos académicos disciplinares como parte de la formación necesaria para comenzar la vida universitaria.

A partir de estos hallazgos surgen nuevas preguntas de investigación en relación con las distintas instancias de la Evaluación LEA: ¿cómo es la evolución de los resultados en las distintas generaciones de ingresantes?, ¿existe una relación entre estos resultados y el

contexto de la pandemia de covid-19?, ¿cuáles son las tareas de lectura crítica que resultan más complejas para los estudiantes en las distintas ediciones? y ¿qué aspectos de los textos están implicados en su resolución?

En síntesis, la información contenida en este artículo muestra la heterogeneidad entre los ingresantes en cuanto a sus prácticas lectoras y evidencia que una gran parte del estudiantado no se ajusta al perfil de lector que definen los documentos de egreso de educación secundaria. Por tanto, se requiere un apoyo de la universidad a esta población estudiantil para que pueda apropiarse de la lectura académica, acceder a experiencias lectoras nuevas y así enriquecer su capital cultural para leer críticamente.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2017). *Marco curricular de referencia nacional. MCRN: Una construcción colectiva*. Montevideo: ANEP. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2019). *MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones: Progresiones de aprendizaje*. Montevideo: ANEP. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/MCRN%203%202019%20WEB.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional: Documento preliminar en proceso de elaboración y consulta*. Montevideo: ANEP. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/abril/220422/MCN%20V2%202022%20v7_2.pdf (Consulta realizada 22/07/22).
- Baker, F. B., y Kim, S. H. (eds.). (2004). *Item response theory: Parameter estimation techniques*. CRC Press.
- Bollen, K. A. (2002). Latent variables in psychology and the social sciences. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 605-634.
- Cubides Ávila, C., Rojas Huigera, M., y Cárdenas Soler, R. (2017). Lectura crítica: Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197.
- Educational Testing Service. (2009). *Guidelines for the Assessment of English Language Learners*. Recuperado de <https://www.ets.org/pdfs/about/ell-guidelines.pdf>
- Educational Testing Service. (2014). *ETS Standards for Quality and Fairness*. Recuperado de <https://www.ets.org/pdfs/about/standards-quality-fairness.pdf>
- García, M., Hall, B., y Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Signos*, 38(57), 49-60.
- González, A. (2020). La lectura crítica en la universidad. *Varela*, 21(58), 10-21. Recuperado de <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/101>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017). *Aristas: Marco de lectura en tercero de educación media*. Montevideo: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación*. México: INEE.
- Martínez, M. C. (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito: ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Ponencia presentada en el Primer Congreso de Lectura y Escritura. México: Cátedra Unesco.
- Vega López, N., Bañales Faz, G., y Reyna Valladares, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos: El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 461-481.
- Wu, M., y Adams, R. (2007). *Applying the Rasch model to psycho-social measurement: A practical approach*. Melbourne: Educational Measurement Solutions.

Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio. 2. Adquisición de datos. 3. Análisis de datos. 4. Discusión de resultados. 5. Redacción del manuscrito. 6. Aprobación de la versión final del manuscrito

M. Núñez: 1, 2, 4, 5, 6

L. Marroco: 2, 4, 5, 6

E. García: 2, 4, 5, 6

L. Moreno: 3, 4, 6

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles.