

FACTORES DEL ESTUDIANTE Y LA FAMILIA ASOCIADOS A LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE SEXTO Y NOVENO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

MARTHA LOZANO ARDILA* Y MARTHA YOLANDA JIMÉNEZ GARCÍA**
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

Recibido: 10 de febrero de 2011

Aprobado: 25 de mayo de 2011

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar los factores del estudiante y de la familia, asociados a la comprensión lectora de estudiantes de sexto y noveno grado de educación básica secundaria. En este estudio participaron 76 estudiantes de grado sexto, 67 de grado noveno, y 104 padres de familia. La comprensión lectora se evaluó aplicando la subprueba de lenguaje de las Pruebas SABER de 2003 y los factores asociados aplicando cuestionarios diseñados para tal fin. Los resultados de los factores asociados se analizaron a través del Modelo de Rasch y la relación entre los factores y el desempeño en la prueba de lenguaje con el Modelo de Ecuaciones Estructurales. El estudio evidenció que los factores evaluados explicaron solamente el 17.7% de la varianza en el desempeño de los estudiantes, lo que sugiere la necesidad de ampliar la evaluación en próximas investigaciones, incluyendo factores de los docentes y la institución, que permitan un análisis más complejo del fenómeno.

Palabras clave: Comprensión lectora, educación, estudiante de básica primaria, familia.

FACTORS OF THE STUDENT AND THE FAMILY ASSOCIATED TO THE UNDERSTANDING READER OF STUDENTS OF SIXTH AND NINTH DEGREE OF SECONDARY BASIC EDUCATION

Abstract

This researching had as an objective to define the student and family factors, associated to the reading comprehension of the 6th and 9th basic secondary education students. For this study 76 6th grade students, 67 from 9th and 104 parents have participated in. The reading comprehension was evaluated applying the language subtest from 2003 SABER TEST, but also, the factors associated to it by applying the forms designed for this analysis. The results of those factors were analyzed through the Rash Model, and the relationship between the factors and the development of the language test were evaluated with the Structural Equational Model. The study showed that the factors evaluated explained just the 17.7% variance on the students' development. It suggests the necessity to enlarge the evaluation in next researching, including teachers and institutional factors. It will allow us to do a stronger analysis about the phenomena.

Key words: Comprehensive reading, education, basic primary student, family.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación a nivel nacional e internacional ha sido un tema abordado en diferentes conferencias mundiales, como la de Jomtien en 1990 y Dakar en el 2000 (Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, 1990, UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, 2000), en las que se han establecido objetivos

y planes de acción que garanticen que esta educación de calidad sea para todos. Dentro de los objetivos propuestos en estos encuentros está el de mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas para la vida (OEI, 1990; UNESCO, 2000).

* Facultad de Psicología. Avenida Caracas No. 46-22. Bogotá, Colombia. Correo Electrónico mclozano@ucatolica.edu.co

** Facultad de Psicología. Avenida Caracas No. 46-22. Bogotá, Colombia. Correo Electrónico: mayojiga@yahoo.es

Haciendo un análisis de los resultados presentados en los informes de progreso educativo de Colombia en el logro de los objetivos de la educación para todos; se encuentran avances en cobertura, equidad, estándares, inversión en educación y evaluación (Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe, PREAL, 2006).

En cuanto a la evaluación de la calidad de la educación, Colombia ha hecho esfuerzos en la implementación de un sistema de evaluación que comprende todos los ciclos educativos, a través de la aplicación de las pruebas SABER a estudiantes de 5° y 9° grado de educación básica (ley 715 de 2001), las pruebas ICFES para los estudiantes que terminan su educación media vocacional (decreto 2343 de 1980) y los exámenes ECAES para los profesionales que culminan su educación superior (Decretos 4216 de 2009) (Ministerio de Educación Nacional (2001,1980, 2009). Además, el país ha participado en estudios internacionales como: PISA (2006) TIMSS (2003 y 2007), SERCE (2008), PIRLS (2001 y 2006) y se prepara para participar en PIRLS (2011). Sin embargo, a pesar de los avances quedan muchos retos por superar, uno de los indicadores de esta situación son los bajos resultados de los estudiantes colombianos en las pruebas nacionales e internacionales que miden sus desempeños en áreas como lectura, matemáticas, sociales y ciencias (Organización para la cooperación y el desarrollo económico, OCDE, (2006); Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, IEA, 2001, 2003, 2006, 2007; Oficina Regional para América Latina y el Caribe, OREALC, 2008).

Teniendo en cuenta la importancia que la lectura tiene dentro de la educación para todos, como una habilidad fundamental para que los estudiantes construyan sus propios aprendizajes y desarrollen competencias para la vida, este tema ha llamado la atención de organismos internacionales y nacionales, así como de instituciones, investigadores, directivos y docentes. Existen estudios nacionales e internacionales que ofrecen información sobre el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora y los factores asociados a ese desempeño; esta información propende por mejorar la calidad de la educación en lo referente a este tema (Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe, OREALC, 2001, 2008; Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, IEA, 2006; Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, 2003 ; Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Conceptualización de lenguaje y competencia comunicativa

La educación colombiana ha sido objeto de varios análisis por parte de comisiones de expertos y ha tenido replanteamientos normativos que han estado acompañados de una reconceptualización de la evaluación y de las formas de concebir el mundo, la sociedad y la cultura, así como también el conocimiento; el cual ya no es entendido como un conjunto de principios y contenidos que deben ser repetidos, sino como aquellas reglas de acción que garanticen su manejo. En este sentido, la educación ya no sólo busca asegurar la posesión de conocimientos, sino que, además, debe asegurar competencias (Hernández, Rocha & Verano, 2005).

Las competencias entendidas como “aquellas acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socio culturales y disciplinares específicos” (p. 17), se relacionan de manera fundamental con el lenguaje, cuando éste es concebido como la forma en que el hombre se relaciona y construye su realidad (Hernández et al., 2005).

Se puede conceptualizar el lenguaje como un proceso de interacción, en el que el niño se hace consciente de sí mismo, de su mundo, de la naturaleza y del ambiente social que lo rodea y, por tanto, el lenguaje no es un conjunto de reglas, ni un instrumento sólo de comunicación, es un hecho social que hace del ser humano un sujeto cultural y discursivo; es así como toda actividad del hombre, en la experiencia individual o colectiva, se traduce en discurso y se expresa a través de textos, cuyas posibilidades de creación dependen de las relaciones o sistemas de significación en las que el sujeto se encuentre inmerso y de su competencia comunicativa (Carvajal et al., 2003; Hernández et al., 2005).

En lo relacionado con la educación, los razonamientos de Carvajal et al. (2003) llevan la discusión al punto en el que se considera que el desarrollo del lenguaje y la construcción de saberes deben darse en una misma línea, porque es a través del lenguaje, como el estudiante construye conocimiento y le da sentido a las experiencias con otros. Por esta razón es necesario crear espacios que fortalezcan el desarrollo de la competencia comunicativa en una sociedad globalizada, determinada por un alto flujo de la información y del lenguaje simbólico, que requiere del ser humano el dominio de la interpretación y la comprensión de los problemas, así como la capacidad para plantear posibles soluciones (Carvajal et al., 2003 y Hernández et al., 2005).

Como respuesta a estas exigencias y siendo conscientes de la necesidad de apoyar desde la evaluación la construcción de estos espacios pedagógicos, las pruebas pretenden indagar los niveles de desempeño de los estudiantes en la competencia comunicativa a través de la lectura de textos.

Se entiende por competencia comunicativa la capacidad que tiene un estudiante para comprender, interpretar, organizar y producir actos de significación a través de distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos, adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (Tovar, 2005). La competencia comunicativa incluye: una competencia interpretativa hermenéutica, una argumentativa o ética y una propositiva o estética.

Como plantean Carvajal et al. (2003), la necesidad de evaluar la competencia comunicativa de los estudiantes a través de la lectura va más allá de evaluar la información sobre literatura y funcionamiento gramatical del lenguaje, aprendidos comúnmente de manera memorística y descontextualizada; se busca evaluar el lenguaje desde el conocimiento teórico sobre sus reglas y conceptos, al igual que el de la literatura, teniendo en cuenta que en ese proceso de aprendizaje existe una conciencia funcional del lenguaje. Se considera que el estudiante evidencia su competencia comunicativa no sólo al demostrar qué tanto sabe sobre el lenguaje, sino también cuando consigue utilizar el lenguaje en interacciones exitosas (Carvajal et al., 2003 y Hernández et al., 2005).

Evaluación de lenguaje en Colombia

En la evaluación nacional de lenguaje en Colombia, se toma como fundamento teórico la teoría semiótica de la recepción de Eco (1972, 1988) citado por Carvajal et al. (2003), quien afirma la necesidad de buscar en el texto lo que dice con relación al contexto en el que fue escrito y a su propia coherencia interna. Desde esta perspectiva, la interpretación del lector está siendo de alguna manera controlada por el texto. El lector recorre el texto con base en los conocimientos previos que posee y los movimientos interpretativos que el texto requiere de él.

La reflexión que sustenta esta teoría, tiene como fundamento la semiótica de Peirce (1987) citado por Carvajal et al. (2003), la cual, aplicada a la comunicación y específicamente al proceso de lectura, propone una teoría de la cooperación interpretativa que busca distinguir entre interpretación y uso del texto.

En este proceso de cooperación interpretativa, entre los saberes del texto y los saberes del lector, el

estudiante se vale de conocimientos previos, de representaciones sobre la manera como se perciben y se interpretan experiencias, de saberes que tienen que ver con diferentes relaciones entre sujetos y eventos del mundo, de saberes conceptuales sobre temas determinados y situaciones particulares. En este intercambio de saberes es como el lector va construyendo hipótesis de lectura acerca de lo que puede decir el texto (Carvajal et al., 2003).

Este proceso de interacción actúa como un abanico de posibilidades interpretativas. En un primer momento las hipótesis del lector son amplias y diversas, debido a que los conocimientos que se activan obedecen, de manera casi arbitraria, a la percepción que se hace el lector de los posibles contenidos textuales. A medida que el lector avanza en su proceso de interpretación, este abanico se va estrechando para dar paso al descarte y/o la constatación de ciertas hipótesis, o para considerar otras que hasta el momento no se habían alcanzado a apreciar, es así como el lector construye el sentido del texto (Carvajal et al., 2003).

A lo largo del proceso de interpretación, el lector tiene una exigencia de selección de saberes que van desde los más cercanos e inmediatos a su mundo, hasta los conceptuales y específicos de un lenguaje científico o literario. Cada texto hace una exigencia de saberes pertinentes a su estructuración y significados posibles.

En el proceso de evaluación, la cooperación interpretativa entre texto y lector se ve mediada por un grupo de preguntas que están dirigidas a establecer diferentes recorridos de significación del contenido textual, exigiendo del lector un trabajo en función de una hipótesis de lectura global que le permitirá responder a las preguntas: ¿qué dice el texto?, ¿para qué lo dice?, ¿cómo lo dice?, ¿quién lo dice?, ¿desde dónde lo dice? Si el lector reconoce lo que dice el texto y responde a estas preguntas, podrá entrar a responder la cuestión ¿Qué piensa él sobre lo que dice este texto con relación a otros textos? (Carvajal et al., 2003).

Teniendo en cuenta el contexto antes señalado y las exigencias que cada día los paradigmas de la ciencia, la cultura y el desarrollo humano le hacen a la educación, lo deseado en la formación de un estudiante en la educación básica desde el lenguaje, tiene que ver con los procesos de comunicación y significación que aportan al desarrollo del pensamiento crítico y a la toma de posición de un sujeto en la cultura. El estudiante que termina su educación básica debe ser un sujeto autónomo, capaz de situarse frente a los discursos de la cultura y el conocimiento, debe tener la concien-

cia del uso del lenguaje en diferentes contextos y ser capaz de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades comunicativas y exigencias del medio cultural, social y académico que lo rodea. La escuela debe lograr un perfil de egresado que pueda responder no sólo a los retos que la sociedad le va a exigir, sino a su propia actitud hacia la vida y a sus posibilidades de seguir aprendiendo.

Comprensión de textos

La comprensión lectora, también conocida como comprensión de textos, ha sido un tema tratado por diferentes autores quienes, a partir de sus posiciones y perspectivas, postulan diversas definiciones. Cuando se habla de comprensión de textos, se habla de un proceso cognitivo completo e interactivo entre lo que el autor expresa y las expectativas, objetivos, experiencias y conocimientos previos del lector. No basta con decodificar la lectura, puesto que ningún texto tiene un sentido fijo, sino que es el lector quien construye su significado.

La comprensión lectora es el objetivo de toda lectura; en ese sentido, Pinzás (2003), explica la existencia de cuatro términos que definen la lectura y que permiten la comprensión. Se trata de un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo.

La lectura es constructiva por ser un proceso activo de elaboración de interpretación de textos y sus partes. Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según la meta ó propósito del lector, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitiva porque implica controlar los procesos del pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

Para Díaz y Hernández (1999) citados por Machado (2005), la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimiento. El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados surgidos por el texto, para ello utiliza sus recursos cognitivos pertinentes, tales como esquemas, habilidades y estrategias.

La lectura comprensiva es entendida como un proceso intencionado, en el que el lector desempeña un papel activo y central, desarrollando un conjunto de habilidades cognitivas que le permitan organizar e interpretar la información textual, basándose, fundamentalmente, en los saberes o conocimientos previos necesarios para llegar a una comprensión eficaz.

En lo relacionado con la comprensión lectora, Johnston (1992) citado por Ruíz (2002), plantea que comprender lo que se lee implica establecer conexiones lógicas entre las ideas del texto y poder expresarlas con las propias palabras del lector, considera que las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente. Es decir, la comprensión de un texto escrito puede ser entendida como la reconstrucción de significado, por parte del lector, mediante la ejecución de operaciones mentales, con el propósito de darle sentido a las ideas expuestas por el autor.

Estas definiciones permiten pensar que las variables que intervienen en el proceso de comprensión de textos son numerosas, y aunque a veces son tratadas de manera independiente, se relacionan y entrecruzan, lo que hace su estudio muy complejo. Estas variables involucran, fundamentalmente, a la Institución, al docente y, por supuesto, al estudiante y su entorno familiar. A continuación se resalta la importancia de los factores del estudiante y la familia asociados al desempeño de los estudiantes, los cuales han sido identificados durante varios años de estudios sobre este tema a nivel internacional.

En Latinoamérica se han realizado dos estudios que incluyen un número importante de países de la región. El análisis de los factores asociados al rendimiento en el Primer Estudio Comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados -PERCE-, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación en 1998 (Oficina Regional de Educación para América Latina, OREALC, 2001) presenta como factores asociados al desempeño de los estudiantes los siguientes:

1. El estatus socio cultural. El grado de escolaridad de los padres permite predecir de alguna manera un aumento del rendimiento de sus hijos cuando se combina con otros factores, por ejemplo, la participación de los padres en las diferentes actividades y cuestiones de la escuela y el respaldo que ofrecen a los hijos para

el aprendizaje, a través de la ayuda en las tareas o de brindarle un ambiente que facilite su desarrollo.

2. Antecedentes escolares. Los estudiantes que cursaron educación preescolar tuvieron resultados ligeramente más altos que quienes no.

3. El contexto familiar. En el PERCE se concluye que el contexto familiar importa cuando es un factor activo. Se encontró que si los padres, cualquiera de ellos, leen a sus hijos, esta práctica les proporciona una ventaja alta en las pruebas de lenguaje.

4. De todas las variables consideradas en el estudio, la que aparece con mayor peso explicativo es la percepción de los estudiantes sobre el clima escolar (OREALC, 2001).

En el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo —SERCE—, llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Las escuelas tienen un importante peso en la explicación del aprendizaje de los estudiantes, lo que se evidencia cuando su impacto explica entre el 40% y el 49 % de la variación en los resultados de aprendizaje de las niñas y niños. Pero son los factores del estudiante los que explican el resto de la varianza en los logros cognitivos.

2. Al analizar las diferencias en los factores socioeconómicos y culturales de los estudiantes, disminuye el porcentaje de la varianza explicado por la escuela y pasa a ser del 30% en lectura, 40% en matemáticas y 47% en ciencias.

3. El clima escolar es el factor con mayor poder de predicción del rendimiento de los estudiantes.

4. Un aumento en el índice socioeconómico y cultural del estudiante se asocia positivamente con el rendimiento (OREALC, 2008).

Además de los Estudios realizados a nivel regional en Latinoamérica, existen otros estudios que han incluido un mayor número de países de diferentes regiones del mundo. En este grupo se encuentra el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora —PIRLS— de 2006, realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, IEA (2006), en este estudio se encontraron como factores asociados de los estudiantes:

1. Diferencias en el rendimiento entre alumnos y alumnas: En el desempeño en competencia lectora en

PIRLS se encontró que las diferencias entre alumnos y alumnas tienen influencia significativa, ya que las alumnas del cuarto nivel de enseñanza primaria comprenden los textos mejor que los niños, en todos los países evaluados.

2. Lengua de la prueba y lengua utilizada en el hogar: Es relevante la influencia que tiene en los resultados el hecho que la lengua de la prueba sea o no la lengua del estudiante en el hogar.

3. Actitud del estudiante hacia la lectura: La actitud de los estudiantes hacia la lectura es bastante positiva: casi la mitad de los estudiantes de todos los países evaluados presentan un interés alto y otro 44 % un interés medio.

4. Autoconcepto Lector: Este factor está directamente relacionado con el resultado del desempeño en las pruebas.

5. Lectura fuera del ámbito escolar: Se encontró que los estudiantes que leen por entretenimiento o diversión alcanzan mejores resultados en la prueba.

6. Apoyo familiar y actividades relacionadas con la lectura: Los resultados mostraron que el número de libros infantiles en casa es un indicador relevante de la actitud de los padres hacia la lectura, al igual que la frecuencia con que leen habitualmente los padres; estos dos factores tienen una relación significativa con el rendimiento lector.

Otro estudio de gran importancia a nivel internacional, es El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA, 2003 (Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, 2003), el cual indagó, entre otros factores, a los estudiantes sobre cuatro aspectos de su actitud frente al estudio, que serán presentados a continuación:

Al analizar las respuestas de los estudiantes en PISA (2003) a las preguntas que evalúan la actitud de los estudiantes hacia el estudio, se concluyó que los estudiantes de los diferentes países evaluados presentan características autoidentificadas que les pueden facilitar el logro de sus objetivos de aprendizaje y que estas características se asocian con el rendimiento. Por último, el análisis de los resultados permite ver cómo influyen la motivación, las creencias sobre uno mismo y los factores emocionales, sobre la elección de estrategias eficaces que pueden ayudar a los estudiantes en su aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los resultados del Estudio PISA mostraron que los rendimientos mejoran cuando: Los estudiantes tienen la edad más adecuada al grado que están cursando, el nivel de instrucción de los padres es más alto, los estudiantes pro-

vienen de un medio socioeconómico más favorecido, hay mayor cantidad de libros en la casa, el estudiante tiene un mayor acceso a bienes culturales, el interés de la familia por los estudios del estudiante es más alto, el estudiante no trabaja, ha asistido a preescolar y no ha cambiado de escuela en los dos últimos años, ni ha repetido grados. El tiempo que los estudiantes demoran en llegar a la escuela es menor, el maestro da tareas para la casa con más frecuencia, el estudiante percibe al medio ambiente físico del aula como adecuado, tiene expectativas de logro altas, al igual que un alto sentido de auto-eficacia en lectura, una buena motivación para la lectura y dedica más esfuerzo a leer (OCDE, 2003).

En el año 2006 se realizó nuevamente el Estudio PISA. En esta oportunidad se encontró que, al igual que en otros Estudios, los factores socioeconómicos explican gran parte de la variación del desempeño entre las escuelas, pero que además, inciden otros factores escolares, entre los que se encuentran los recursos pedagógicos, el tiempo dedicado al aprendizaje y la formación de los maestros (OCDE, 2006).

Como se puede observar en la presentación de los factores asociados a la comprensión lectora en los diferentes estudios, se encuentran coincidencias en varios de ellos, que incluyen factores asociados al estudiante y a la familia, como por ejemplo, el nivel socioeconómico y cultural de la familia y la actitud de ésta frente a la lectura y al desarrollo educativo de los hijos, el clima escolar y factores propios del estudiante como su actitud frente al estudio, en general, y a la lectura, en particular, entre otros.

A partir de la revisión de la literatura en la que se observa la relevancia de la comprensión lectora y los factores asociados a ésta como tema de investigación en diferentes estudios internacionales, al igual que la preocupación de las instancias gubernamentales y las instituciones frente a los bajos desempeños de los estudiantes en esta competencia, se considera importante que las mismas instituciones educativas hagan sus propios esfuerzos por evaluar el desempeño de sus estudiantes e identifiquen cuáles son los factores que en su población influyen en este desempeño, con el fin de intervenir para mejorar la calidad de la educación que ofrecen, es por esto que surge el interés por responder a la pregunta ¿cuáles son los factores del estudiante y la familia asociados a la comprensión lectora en estudiantes de sexto y noveno grado de educación básica secundaria?

Objetivo General

Determinar los factores del estudiante y de la familia, asociados a la comprensión lectora en estudiantes de sexto y noveno grado de educación básica secundaria.

Objetivos Específicos

Evaluar la comprensión lectora en estudiantes de sexto y noveno grado, a través de la subprueba de lenguaje de la Prueba SABER.

Determinar los factores de los estudiantes que están asociados a la comprensión lectora de niños y jóvenes de sexto y noveno grado de educación básica secundaria.

Determinar los factores de la familia que están asociados a la comprensión lectora de los estudiantes de sexto y noveno grado de educación básica secundaria.

Identificar la relación que existe entre los factores del estudiante y de la familia, asociados a la comprensión lectora de los estudiantes de sexto y noveno grado de básica secundaria.

MÉTODO

Con este estudio se pretendió identificar los factores y su peso relativo, asociados a la comprensión lectora, mediante un diseño *ex post facto*, retrospectivo simple (Montero & León, 2007), utilizando para el análisis de los resultados el modelo de Rasch (González, 2008; Pardo, 2001).

Participantes

La población estudiada está constituida por 76 estudiantes de grado sexto y 67 estudiantes de grado noveno, con edades comprendidas entre 10 y 17 años, de nivel socioeconómico medio, que cursan en la actualidad sus estudios en un colegio privado y 104 de los padres de familia de estos estudiantes.

Instrumentos

Para recoger la información se utilizaron tres instrumentos: la subprueba de lenguaje de la Prueba SABER de 2003 y dos cuestionarios diseñados por las investigadoras para evaluar los factores del estudiante y la familia asociados a la comprensión lectora, cuyo contenido fue evaluado por 3 expertos tanto en medición como en el manejo conceptual del tema; dichos jueces, a la luz de los objetivos, revisaron la pertinencia, claridad, redacción y suficiencia de los ítems elaborados. A partir de las sugerencias hechas por ellos se realizaron ajustes y, finalmente, el cuestionario para el estudiante quedó constituido

por 37 preguntas y el cuestionario para padres, por 33 preguntas; para responderlas, en algunos ítems se debe señalar una de las categorías propuestas, en otros sólo se debe seleccionar la opción "Sí" o la opción "No" y en otros se debe seleccionar la frecuencia con la que realiza determinada actividad.

Los ítems del cuestionario para el estudiante indagan sobre los factores: antecedentes del estudiante, estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, percepción del estudiante de su clase de español, motivación y clima escolar.

Los ítems del cuestionario para padres evalúan los factores: apoyo familiar y actividades relacionadas con la lectura; implicación familiar en la escuela y expectativas de los padres; hábitos y actitudes de los padres hacia la lectura y el factor socioeconómico y cultural.

Para evaluar el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora se utilizó la subprueba de lenguaje de la Prueba SABER de 2003. Este cuestionario está compuesto por preguntas de opción múltiple con única respuesta, cuyo objeto de evaluación es el proceso de lectura. Las subpruebas se centran en la lectura semántica y semántica crítica, es decir, en el trabajo con el texto y en el trabajo del texto hacia otros textos.

El proceso lector de los estudiantes, guiado por las preguntas, proporciona dos tipos de resultados: el primero en términos de niveles de logro, con lo que se pueden establecer los diferentes estados del desarrollo de las competencias de los estudiantes y, el segundo, en términos de grupos de preguntas o tópicos, que permite identificar las fortalezas y debilidades en tópicos particulares del área evaluada.

En la prueba se clasifican las preguntas a partir de la dicotomía entre interpretación semántica e interpretación crítica; con esto se busca que el lector avance del sentido superficial al sentido profundo del texto, a través del uso de operaciones inferenciales cada vez más elaboradas, que requieren por parte del estudiante, la actualización de conocimientos y saberes más complejos. Este proceso admite hablar de niveles de logro o estados en la competencia comunicativa. Estos niveles proporcionan información relevante sobre lo alcanzado y lo que hay que superar en el proceso de comprensión lectora.

Los niveles de logro de lenguaje evaluados para sexto grado son: comprensión literal transcriptiva, comprensión literal a modo de paráfrasis, comprensión inferencial directa.

Los niveles de logro evaluados para grado noveno son: comprensión literal, comprensión inferencial di-

recta o indirecta, comprensión intertextual, comprensión crítica.

Es importante tener en cuenta que aunque la estructura de la prueba incluye cinco tópicos, en el 5° la prueba hace énfasis en las preguntas de identificación, paráfrasis, enciclopedia y pragmática y en el 9° grado la prueba realiza preguntas de paráfrasis, enciclopedia, pragmática y gramática.

Procedimiento

Para llevar a cabo el trabajo de campo se desarrollaron las siguientes etapas:

1. Elaboración del marco referencial que se constituyó en el soporte para el diseño de los instrumentos de los factores del estudiante y de la familia.

2. Diseño de dos instrumentos para evaluar los factores asociados a la comprensión lectora. El primero dirigido a los padres de familia y el segundo dirigido a los estudiantes. Para la validación de los cuestionarios se utilizó la revisión de jueces expertos y un estudio piloto, en el que participaron 20 estudiantes de otro colegio privado de Funza y 10 padres de familia de ese colegio.

3. Recolección de datos, a través de la aplicación de la subprueba de lenguaje de la prueba censal "SABER" (2003), correspondientes a los grados 5° y 9° de educación básica y de los cuestionarios sobre factores asociados a la comprensión lectora. Los cuestionarios para los estudiantes se aplicaron de manera conjunta con la prueba SABER y los padres se convocaron a una reunión para responder el cuestionario diseñado para ellos.

4. Se sistematizaron y analizaron los datos de la subprueba de lenguaje de la prueba SABER, siguiendo los criterios de calificación del ICFES del 2003 (Carvajal et al., 2003). Los factores asociados se analizaron a través del modelo de Rasch (González, 2008). Para finalizar, se hizo el análisis de los factores y su relación con la comprensión lectora, mediante el modelo de ecuaciones estructurales.

RESULTADOS

Para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, inicialmente se procedió a realizar un análisis descriptivo de cada una de las variables de estudio, a través del Modelo de Rasch (Pardo, 2001; González, 2008). Posteriormente se hizo el análisis de los factores y su relación con la comprensión lectora mediante

el Modelo de ecuaciones Estructurales (Bazán, Corral & Sánchez, 2006; Levine, 2007). Por último, se hizo el análisis de los resultados de los estudiantes de sexto y noveno grado en la subprueba de lenguaje de la Prueba SABER.

A continuación se presentan los indicadores estadísticos relacionados con los factores de la familia y del estudiante asociados a la comprensión lectora. El primer indicador es de consistencia interna o confiabilidad; se obtuvieron tres medidas de este indicador para cada instrumento: Confiabilidad Rasch, Alpha de Cronbach e índice de Separación.

1. Alfa de Cronbach: Coeficiente de confiabilidad, que indica el grado de consistencia interna del instrumento. Su rango de interpretación está entre 0 y 1. El valor mínimo aceptable es 0.70, por debajo de este valor la consistencia interna de la escala es baja.

2. El índice de confiabilidad de Rasch es estimado a partir de dos coeficientes, para los alumnos el REAL RELIABILITY y el MODEL RELIABILITY, este coeficiente de confiabilidad varía entre 0 y 1, cuanto más cercano a 1, menor error de medición por tanto mayor precisión en la estimación de las medidas. No existe un estándar absoluto que pueda ser usado para señalar si el coeficiente de confiabilidad es lo suficientemente alto. Esto depende de las decisiones que se vayan a tomar a partir de los puntajes observados en la prueba (Hurtado, 2009).

3. Separación: Índice de confiabilidad que permite inferir si el instrumento discrimina adecuadamente entre dos sujetos que obtienen puntuaciones o entre dos ítems que evalúan un constructo. Su criterio de análisis es que debe ser igual o mayor a 1.5.

4. Desviación Estándar (S): Informa sobre la dispersión de los datos respecto al valor de la media; cuanto mayor sea su valor, más dispersos estarán los datos.

La Tabla 1 presenta el nombre de cada factor de la familia y del estudiante, los índices de confiabilidad de cada uno y su desviación estándar. Se puede observar que los índices de confiabilidad de Rasch y Cronbach en los primeros cuatro factores que se refieren a la familia, son bajos para el factor implicación familiar y expectativas de los padres. De igual manera, el valor del índice de separación de estos dos factores no es aceptable, ya que está por debajo del valor óptimo que es 1.5. Se concluye que la confiabilidad del cuestionario para padres es baja para estos factores al igual que para el factor socioeconómico que, aunque presentó un Alpha de Cronbach aceptable, tiene un índice de separación por debajo de 1.5

Los valores más altos para los índices de confiabilidad de Rasch y de Cronbach, en lo referente a los factores de la familia, corresponden al factor hábitos y actitudes de padres hacia la lectura, y al factor apoyo familiar y actividades relacionadas con la lectura. Asimismo, los valores en estos dos factores para el índice

Tabla 1

Índices de confiabilidad y desviaciones estándar de los factores de la familia y de estudiantes

FACTOR / INDICE	No. Eval	No. Ítem	ÍNDICES DE CONFIABILIDAD			D.E
			RASCH	CRONBACH	SEPARACION	
Hábitos y Actitudes de los padres	104	17	0.74	0.76	1.69	1.18
Apoyo familiar	104	28	0.73	0.74	1.65	0.59
Implicación familiar	104	10	0.21	0.24	0.51	0.83
Socio-Económico	104	10	0.54	0.74	1.08	1.46
Antecedentes del estudiante	143	9	0.38	0.56	0.78	1.53
Estrategias de aprendizaje.	143	27	0.36	0.42	0.75	0.62
Motivación del estudiante.	143	31	0.61	0.63	1.26	0.68
Percepción clase de español.	143	15	0.63	0.64	1.31	0.65
Recursos y Hábitos del estudiante	143	31	0.64	0.66	1.33	0.42
Clima Escolar	143	15	0.56	0.63	1.12	0.56

de separación son aceptables, ya que son mayores al criterio de 1.5. Esto permite concluir que la confiabilidad del instrumento para padres es aceptable para estos factores.

La Tabla 1 presenta, además, los valores de la desviación estándar de cada uno de los factores de la familia. El valor esperado para este estadígrafo es 1.00, valores menores a 1.00 señalan homogeneidad de la población y valores mayores a 1.00 demuestran heterogeneidad.

Se muestran en esta misma tabla los índices de confiabilidad de los factores del estudiante y sus respectivas desviaciones estándar. Se puede observar que los valores más bajos tanto en el coeficiente de confiabilidad Rasch, como en el alfa de Cronbach corresponden a los factores antecedentes del estudiante y estrategias de aprendizaje, los cuales tienen un índice de separación no aceptable, puesto que sus valores están por debajo del criterio que establece que deben ser iguales o mayores a 1.5.

Los valores más altos para los índices de confiabilidad de Rasch y Cronbach en los factores del estudiante corresponden al factor recursos y hábitos del estudiante; pero su índice de separación no es de 1.5.

Para concluir, se puede ver que la desviación estándar es menor a 1.00, en cuatro de los cinco factores del estudiante, lo que indica una baja dispersión de los datos con relación a la media. La baja confiabilidad del instrumento para evaluar los factores de los estudiantes se puede deber a la homogeneidad de la población, puesto que el coeficiente de confiabilidad se afecta por la variabilidad entre los sujetos. Mientras mayor es la dispersión de las puntuaciones, mayor es la confiabilidad.

En el análisis realizado con el Modelo de Rasch, también se observa que en cada factor, los sujetos se encuentran frecuentemente agrupados y no distribuidos a lo largo de toda la variable, lo que puede significar que las personas de la muestra tienden a responder de manera similar a los ítems, porque éstos no son lo suficientemente discriminativos entre los subgrupos de personas que conforman la población estudiada.

Terminado el análisis realizado a partir del modelo de Rasch, a continuación se presenta el análisis del modelo de ecuaciones estructurales.

Los estadísticos para la interpretación de los resultados del análisis de regresión, con el que se busca identificar cuál es el poder explicativo de este conjunto de variables en la predicción del desempeño de los estudiantes, muestran que el factor clima escolar tiene un valor p de .002 y el factor implicación familiar, un valor p de .033, que indica que estos factores están

asociados significativamente al desempeño de los estudiantes.

El factor antecedentes del estudiante tiene un valor de 0.051, muy cercano al valor de 0.05, que indica la necesidad de refinar el instrumento de evaluación en lo referente a este factor.

En cuanto a los valores de la correlación que existe entre los diferentes factores asociados a la comprensión lectora en esta investigación, los resultados muestran que existe una relación significativa representada por un valor p igual o inferior a 0.05 entre factores de la familia como: hábitos y actitudes de los padres hacia la lectura e implicación familiar (0.008); antecedentes del estudiante y apoyo familiar (0.023); apoyo familiar y hábitos y actitudes de los padres hacia la lectura (0.001); antecedentes del estudiante con hábitos y actitudes de los padres hacia la lectura (0.008).

Asimismo, la correlación es significativa entre los factores hábitos y actitudes de los padres hacia la lectura y el factor socioeconómico (0.003) y entre el factor apoyo familiar y el factor socioeconómico (0.001)

Igualmente, se encuentran correlaciones positivas entre factores del estudiante como: motivación del estudiante y recursos y hábitos del estudiante (0.001); clima escolar y motivación (0.018), clima escolar y percepción del estudiante de su clase de español (0.029) y clima escolar y recursos y hábitos del estudiante (0.026)

Es importante resaltar las correlaciones positivas encontradas entre factores de la familia y factores del estudiante. Existe una correlación significativa entre los factores implicación familiar y percepción del estudiante de su clase de español (0.035); implicación familiar y motivación del estudiante (0.002); hábitos y actitudes de los padres hacia la lectura y recursos y hábitos del estudiante (0.012). Además la correlación es significativa entre los factores apoyo familiar y percepción del estudiante (0.031), así como entre los factores apoyo familiar y recursos y hábitos del estudiante (0.003).

Como resultado final el Modelo de ecuaciones estructurales presenta un valor en correlación múltiple de 0.177, lo que indica que los factores seleccionados explican solamente el 17.7% de la varianza en el desempeño de los estudiantes.

Para finalizar, se realizó el análisis de los resultados de los estudiantes de sexto y noveno grado en la subprueba de lenguaje de las Pruebas SABER.

Se analizaron tres tipos distintos de resultados: niveles de logro o de competencia, resultados por grupos de preguntas y promedio frente a la desviación

estándar. Estos resultados contribuyen a realizar un reconocimiento completo de las competencias de los estudiantes.

En cuanto al nivel de logro, se encontró que para sexto grado se espera que el 95% de la población alcance o supere el Nivel A, el 75% el nivel B y el 55% Nivel C,. Sin embargo, se observa que en ningún nivel los estudiantes evaluados alcanzaron el nivel esperado.

En el caso del grado noveno se repite la misma situación, el porcentaje de estudiantes que alcanzó cada nivel es menor al esperado.

Los resultados anteriores muestran otra información relevante que tiene que ver con que el 25% de los estudiantes de sexto y 39% de los estudiantes de noveno grado no alcanzaron el nivel más bajo establecido.

Después de hacer el análisis de resultados por nivel de logro, se siguió con los análisis de los tópicos o tipos de preguntas, conformados por: identificación, enciclopedia, paráfrasis, pragmática y gramática.

Se encontró que en el grado sexto los grupos con mejores resultados son los de enciclopedia y pragmática, mientras que los grupos que muestran debilidades son identificación, paráfrasis y gramática. En el grado noveno, las fortalezas están en el grupo gramática y pragmática, y las debilidades se observan en los grupos enciclopedia y paráfrasis. Además, se encontró que los porcentajes del grado noveno están por debajo de los del grado sexto.

Por último, se realizó la interpretación de los resultados por promedios y desviación estándar de los grupos evaluados. Lo ideal es que el promedio sea alto (es decir, que tienda a 100) y que la desviación estándar sea baja (es decir, que tienda a 0). Sin embargo, el promedio de estos grupos indica que los estudiantes tuvieron un desempeño medio en las pruebas y la desviación estándar muestra que hay poca dispersión en los resultados, es decir, que los grupos de estudiantes evaluados son homogéneos en sus niveles de competencia.

DISCUSIÓN

La evaluación de la calidad de la educación ha variado en las últimas décadas. Hasta principios de los años noventa, el concepto de calidad educativa estaba íntimamente ligado a la cantidad de conocimientos o información. Sin embargo, en esta misma época surgen encuentros internacionales como la Conferencia de Jomtien en 1990 y de Dakar en el 2000, que ponen de manifiesto la necesidad de lograr una educación de

calidad que esté al alcance de todos (Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, 1990; UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, 2000).

Para garantizar la calidad de la educación es necesario evaluarla a través de estudios que midan el desempeño de los estudiantes en pruebas sobre competencias, pero además estos estudios deben incluir el análisis de factores asociados con estos desempeños. Este tipo de investigación es clave, si se pretende proveer a quienes toman las decisiones en las instituciones y en los organismos del Estado de las herramientas necesarias para implementar cambios que produzcan, efectivamente, los impactos deseados.

La evaluación de la calidad de la educación no puede quedar limitada a los estudios macro que se hacen a nivel internacional y nacional, es indispensable que las mismas instituciones educativas hagan sus propios esfuerzos por evaluar el desempeño de sus estudiantes e identificar cuáles son los factores que en su población influyen en ese desempeño, esto con el fin de tomar las decisiones más acertadas sobre los aspectos en los que pueden intervenir para mejorar la calidad de la educación que ofrecen.

La presente investigación pertenece a este grupo de estudios realizados a nivel institucional, que tratan de hacer un acercamiento más concreto a la realidad cotidiana de la calidad de la educación en nuestro país.

A continuación se discuten, brevemente, aspectos generales de los resultados obtenidos en esta investigación después del análisis de Rasch a los factores del estudiante y la familia, asociados a la comprensión lectora, evaluados con los cuestionarios diseñados para tal fin y, del análisis de ecuaciones estructurales que permite definir qué tanto explican estos factores la varianza en los resultados de los estudiantes.

En primera instancia, se puede observar que la muestra escogida para la investigación presenta características muy homogéneas, lo que se ve reflejado en los valores de la desviación estándar, que estuvieron por debajo de 1.00 en seis de los factores escogidos: apoyo familiar (0.59), implicación familiar (0.83), estrategias de aprendizaje (0.62), percepción del estudiante de su clase de español (0.65), recursos y hábitos del estudiante (0.42) y motivación del estudiante (0.68).

En el análisis con el Modelo de Rasch de los instrumentos diseñados para los padres y los estudiantes, se encuentra una confiabilidad alta de los dos instrumentos para todos los factores. Los valores del coeficiente

de confiabilidad para el modelo en cada factor son: antecedentes del estudiante (1.00), apoyo familiar (0.99), implicación familiar (0.99), hábitos y actitudes de los padres hacia la lectura (0.99), factor socioeconómico (1.00), estrategias de aprendizaje (0.98), percepción del estudiante de su clase de español (0.99), recursos y hábitos del estudiante (0.98), motivación del estudiante (0.99) y clima escolar (0.94). Estos valores reflejan que los reactivos miden con precisión el constructo que se desea medir.

Sin embargo, la consistencia interna de la prueba para los dos instrumentos, la cual es evaluada de acuerdo con los valores de los estadígrafos correspondientes al alfa de Cronbach, el índice de confiabilidad de Rasch y el índice de separación para cada factor, dieron como resultado para los factores asociados a la familia una confiabilidad baja para el factor implicación familiar y expectativas de los padres, para el factor antecedentes del estudiante y para el factor socioeconómico y una confiabilidad aceptable para el factor hábitos y actitudes de los padres hacia la lectura, y para el factor apoyo familiar y expectativas de los padres.

En cuanto a la consistencia interna del instrumento para los estudiantes, se concluyó que es baja, ya que, para los cinco factores evaluados: estrategias de aprendizaje, percepción del estudiante de su clase de español, recursos y hábitos del estudiante, motivación del estudiante y clima escolar, los valores del Alpha de Cronbach están por debajo del criterio de aceptación que es 0.70, el índice de separación de todos los factores es menor al criterio de 1.5. La desviación estándar es menor a 1.00, en cuatro de los cinco factores del estudiante, lo que indica una baja dispersión de los datos con relación a la media. La baja confiabilidad del instrumento para evaluar los factores de los estudiantes se puede deber a la homogeneidad de la población, puesto que el coeficiente de confiabilidad se afecta por la variabilidad entre los sujetos.

Mientras mayor es la dispersión de las puntuaciones, mayor es la confiabilidad.

En lo referente al valor en promedio de escala Logit se encuentran que aunque el valor esperado es 0.0, en los diez factores el valor es menor, es decir que el índice o la influencia de estos factores en el desempeño en esta población se da poco, esto se puede deber a la homogeneidad de los datos; a que existen en cada factor espacios muy grandes de la variable que no han sido evaluados; al número reducido de reactivos utilizados para cada uno; a que los reactivos no son suficientemente discriminativos; o a varias de estas razones en conjunto.

A continuación se hace la discusión de los resultados hallados en el análisis realizado con el modelo de ecuaciones estructurales.

En esta investigación el modelo de ecuaciones estructurales utilizado fue sencillo, ya que se encuentra una variable criterio, que en este caso es el desempeño de los estudiantes en la subprueba de lenguaje de la prueba SABER, y un grupo de variables predictoras que pueden explicar la varianza en ese desempeño. En este caso, las variables predictoras fueron diez factores asociados al estudiante y la familia.

En el análisis del modelo de ecuaciones estructurales se puede concluir que se cumple la primera hipótesis de la presente investigación que indica que los factores del estudiante y la familia están asociados con la comprensión lectora en estudiantes de sexto y noveno grado de educación básica secundaria. Sin embargo, la prueba de análisis de varianza general para el modelo es de 0.177, lo que indica que los factores elegidos en esta población explican muy poco de la varianza en el desempeño de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora, solamente un 17.7%. Esto se debe a que el desempeño de los estudiantes en comprensión lectora es un fenómeno multifactorial y los resultados no pueden explicarse a través de un solo grupo de factores, en la presente investigación se propuso la medición de factores asociados solamente en dos niveles: el estudiante y la familia; aunque se rescata la importancia de factores asociados a la institución y al docente, estos no fueron evaluados.

A continuación se presentan aquellos factores cuyos valores corresponden al criterio de interpretación con valores iguales o inferiores a 0.05, lo que indica que demuestran mayor evidencia de asociación con el desempeño de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora.

La puntuación en el factor clima escolar es de 0.02, lo que muestra que su relación con el desempeño en la prueba es significativa, lo que ratifica los resultados en varios estudios internacionales como TIMSS (2003), PERCE (1998) SERCE (2008) (IEA, 2003; OREALC, 2001; OREALC, 2008).

En cuanto a la implicación familiar, el valor de p es 0.033, lo que indica que este factor se relaciona significativamente con el desempeño de los estudiantes. Este resultado es comparable con los encontrados en el PERCE (1998) y en PISA (2003) (OREALC, 2001; OCDE, 2003).

El factor antecedente del estudiante tiene un valor p de 0.051, muy cercano al valor óptimo de 0.05, lo que puede indicar que se requiere afinar un poco más

el instrumento para evaluar este factor. Los demás factores tienen valores que no evidencian altos niveles de asociación con el desempeño en esta investigación en particular, pero que se ha evidenciado en diferentes estudios nacionales e internacionales que sí explican parte de la varianza en el desempeño de los estudiantes.

En lo referente a la segunda hipótesis de la presente investigación, se encontró que existe una relación significativa entre factores del estudiante y la familia asociados a la comprensión lectora, tales como: implicación familiar y percepción del estudiante de su clase de español; implicación familiar y motivación del estudiante; hábitos y actitudes de los padres hacia la lectura y recursos y hábitos del estudiante; apoyo familiar y percepción del estudiante y, por último, apoyo familiar y recursos y hábitos del estudiante. La correlación entre el factor clima escolar y el factor implicación familiar que son los de mayor peso explicativo en la presente investigación no es significativa.

Una de las conclusiones que se desprende de este estudio se refiere a la importancia de trabajar para que las instituciones vean su evaluación como la oportunidad de mejorar el servicio educativo que ofrecen, de identificar en qué pueden intervenir y qué cosas realmente están afectando el desempeño de sus estudiantes, solo así será real el mejoramiento de la calidad en la educación, ya que son ellos: estudiantes, docentes, padres e institución, quienes llevarán a cabo los cambios que se requieran para que esa calidad sea una realidad.

Los resultados permiten también concluir que en la institución educativa donde se aplicó esta investigación es relevante diseñar estrategias que involucren mejorar el clima escolar y el compromiso de los padres en su relación con el colegio y su participación en las actividades que se realicen al interior de éste y que están relacionadas con el proceso lector de sus hijos. Además, se deben incluir actividades que ayuden a los padres a tomar conciencia de la importancia de sus expectativas frente al desempeño de sus hijos y a su futuro, ya que según los resultados de esta investigación para los estudiantes es importante lo que sus padres esperan de ellos.

En lo que se refiere a futuras investigaciones se recomienda involucrar poblaciones de por lo menos tres grupos diferentes, que incluyan no solamente los niveles de padres y estudiantes, sino que además deben tener en cuenta factores asociados a la institución y a los docentes que pueden ayudar a explicar de una manera más completa el desempeño de los estudiantes.

Se podrían complejizar los modelos explicativos sobre el desempeño de los estudiantes a nivel de las instituciones, incluyendo más niveles y evaluando más áreas de desempeño como matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales; lo que permitiría establecer mayores diferencias y proponer al interior de las Instituciones estrategias que de verdad las acerquen al logro de los objetivos propuestos en una educación de calidad al alcance de todos y a lo largo de toda la vida.

En lo referente al diseño de los instrumentos, se deben tener en cuenta el nivel de discriminación de los ítems, el número de preguntas para evaluar cada factor, que deben garantizar que se evalúe todo el continuo de la variable, al igual que la elección de preguntas y categorías que permitan enmarcar de manera adecuada los resultados y evaluar eficientemente los factores que pueden explicar la varianza en el desempeño, pero, sobre todo, que pueden ayudar a las instituciones a reconocer en qué dimensiones pueden intervenir para lograr implementar sus planes de mejoramiento y asegurar una excelente calidad de la educación.

En cuanto a los resultados de los estudiantes en la subprueba de lenguaje de la Prueba SABER, es importante que la institución promueva la socialización, la reflexión y el análisis de los resultados, en procura de que ese ejercicio permita definir o afinar planes de mejoramiento de los procesos de formación educativa.

Adicionalmente, se identificaron algunos de los factores de la familia y el estudiante que están asociados a la comprensión lectora como el clima escolar y la implicación familiar. Se evaluó la comprensión lectora en estudiantes de sexto y noveno grado y se identificaron las relaciones que existen entre los factores del estudiante y la familia asociados a la comprensión lectora.

La responsabilidad en el mejoramiento de la calidad en la educación está en manos de todos, y poder evaluarla de manera adecuada demanda muchos esfuerzos. Trabajos como la presente investigación permiten que las instituciones evalúen su proceso educativo y suministran información oportuna y eficaz para que éstas puedan tomar decisiones que apoyen sus planes de mejoramiento. Sin embargo, es necesario que las instituciones reciban el apoyo de las universidades y las instancias pertinentes que puedan suministrarles herramientas para que las investigaciones sean realizadas con la seriedad y honestidad requerida para que puedan cumplir su objetivo de aportar a la reflexión y a la acción en pro de una mejor calidad en la educación.

REFERENCIAS

- Asociación Internacional para la Evaluación del rendimiento Educativo IEA. (2001). *Informe de Resultados del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora PIRLS*. Boston.
- Asociación Internacional para la Evaluación del rendimiento Educativo IEA. (2003). *Marcos teóricos y especificaciones de evaluación del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias TIMSS*. Boston.
- Asociación Internacional para la Evaluación del rendimiento Educativo IEA. (2006). *Marcos Teóricos y especificaciones de Evaluación del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora PIRLS*. Boston.
- Asociación Internacional para la Evaluación del rendimiento Educativo IEA. (2007) *Resultados del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias TIMSS*. Boston.
- Bazán, A., Sánchez, B., Corral, V., & Castañeda, S. (2006). Utilidad de los Modelos estructurales en el estudio de la lectura y la escritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 40, (1), 89-91.
- Carvajal, J., Castillo, M., Pardo, C., Rocha, M., Sáenz, C., Triana N., & Vanegas, Y. (2003). *Programa de Evaluación de la educación básica Pruebas SABER Lenguaje y Matemáticas Grados 3, 5, 7 y 9. Fundamentación Conceptual*. Colombia: ICFES.
- González, M. (2008). *El Análisis de Reactivos con el Modelo Rasch. Manual Técnico A Serie: Medición y Metodología*. México: Universidad de Sonora.
- Hernández, C., Rocha, A., & Verano, L. (2005). *Exámenes de Estado: una propuesta de Evaluación por Competencias. Serie Investigación y Evaluación Educativa*. Colombia: ICFES.
- Hurtado, M. L. (2009). Información adicional obtenida con el modelo Rasch. *Investigación Educativa*, 13, (23), 17-20.
- Levine, S. (2007). The Use of Structural Equation Modeling in Stuttering Research: Concepts and Directions. *Stammering Res*, 1 (4), 344-363.
- Machicado, C. (2005). *Estrategias de metacompreensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Juliaca*. Perú: ISPPJ.
- Ministerio de Educación Nacional. (1980). *Decreto 2343: Reglamentación de los exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior*. Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Ley 715 por la cual se organiza la prestación de servicios de educación y salud, entre otros*. Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 4216: Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior ECAES*. Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación. (2007). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisainforme2006.pdf>
- Montero, I y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, (3), 847-862.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. (2001). *Segundo Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Organización de Estados Iberoamericanos OEI. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"* Jomtien, Tailandia. España: OEI.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2003). *Informe PISA Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Conocimientos y destrezas para la vida*. Paris: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2006). *Informe PISA Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Aprender para el mundo del mañana*. Paris: OCDE.
- Pardo, C. (2001). El Modelo de Rasch: Una alternativa para la evaluación educativa en Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 5, 9-21.
- Pinzas, J. (2003). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima Perú: Asociaciones de Publicaciones Educativas. Ediciones Tarea.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL (2006). *"Hay avances pero quedan desafíos". Un informe del progreso educativo en Colombia*. PREAL: Fundación Corona y Corpoeducación.
- Ruíz, C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, 17, (2), 53-82.
- Tovar, M. (2005). *Relación entre el desarrollo del pensamiento y las competencias lectoras*. Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de la Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal. Paris: UNESCO.