

La evaluación de la comprensión de lectura en lengua extranjera: fundamentos, diseño y aplicación en educación superior

Assessing reading comprehension in a foreign language: foundations, design, and use in higher education

Arturo Mendoza Ramos

a.mendoza@enallt.unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido: 26/11/2024 Aceptado: 07/02/2025

Palabras clave: Certificación, evaluación, exámenes, lengua extranjera, política universitaria, política de evaluación, validez de pruebas

Keywords: Certification, assessment, foreign language tests, university policy, argument-based approach to validation

Resumen

Los exámenes de comprensión de lectura en lengua extranjera administrados en nivel superior, con fines de ingreso, permanencia o titulación, conllevan importantes implicaciones en la vida de los examinados. Por esta razón se deben diseñar exámenes bajo un fundamento teórico-metodológico que les confiera validez. Siguiendo el enfoque argumentativo para validar exámenes de Kane (2002, 2006, 2013), el presente artículo aborda la concepción y diseño de un prototipo de examen de comprensión de lectura en lengua extranjera utilizado en educación superior. Dicho enfoque incorpora inferencias semánticas y políticas que deben ser respaldadas mediante evidencia. El artículo aborda un área que suele quedar fuera de los estudios de validación de exámenes de alto impacto: la descripción del dominio como eje medular en la concepción de un examen de lengua. El estudio presenta implicaciones para las instituciones de educación superior que diseñan exámenes de certificación en lengua extranjera.

Abstract

Foreign language reading comprehension tests administered at the higher education level, for admission, continuation, or graduation purposes, carry significant implications for examinees' lives. For this reason, exams must be designed based on a theoretical and methodological framework that ensures their validity. Following Kane's argument-based approach to test validation (2002, 2006, 2013), this paper addresses the conception and design of a prototype foreign language reading comprehension test for higher education.

Innovatus

This approach incorporates semantic and political inferences that must be supported with evidence. The study explores an area often overlooked in the validation of high-stakes exams: domain description as the core component in the design of a language exam. The study presents implications for higher education institutions involved in designing foreign language proficiency exams.

Introducción: la comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario

En las últimas dos décadas el uso del inglés con fines académicos en programas educativos y en publicaciones académicas ha crecido en forma exponencial (Wächter y Maiworm, 2014; Englander, 2014; Mendoza y Martínez, 2023). Sin embargo, dada la importancia del español a nivel mundial, la mayoría de las universidades hispanoamericanas imparten pocos programas académicos en su totalidad en inglés y la mayor parte de su instrucción se centra en la comprensión de lectura (Salager *et al.*, 2016; Cronquist y Fiszbein, 2017; Mendoza, 2021). Asimismo, las políticas lingüísticas en Iberoamérica no son homogéneas ni a nivel institucional ni nacional (Halbach *et al.*, 2013; Halbach y Lázaro, 2015).

El presente estudio se llevó a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), una de las universidades más grandes e importantes de América Latina, en donde el medio de instrucción de los programas académicos es en español. La política lingüística de esta universidad promueve la comprensión de lectura con fines académicos (de aquí en adelante, CLFA), habilidad primordial para que los estudiantes universitarios comprendan textos provenientes de una amplia gama de comunidades discursivas (Grabe y Stoller, 2018; Legg *et al.*, 2014); esto a través de cursos de lengua, cursos de comprensión de lectura y mediatecas, pero también mediante exámenes de CL y de dominio en cuatro habilidades. Cada una de las facultades y programas de grado y posgrado deciden qué tipo de examen administran y el uso que le dan (requisito de titulación o ingreso). Lamentablemente, estos exámenes rara vez son utilizados con fines diagnósticos (Mendoza, 2021), por lo que se convierten en exámenes de alto impacto al conllevar importantes implicaciones en la vida de los estudiantes.

De ahí que el presente estudio aborde el diseño de un prototipo de examen de CLFA con base en las nuevas propuestas conceptuales, teóricas y metodológicas para diseñar exámenes de lenguas en educación superior, y en particular los administrados a gran escala y de alto impacto. El examen se concibió a partir de los conceptos teóricos de Bachman y Palmer (2010) sobre el uso de los exámenes y la búsqueda de consecuencias benéficas para todas las partes interesadas; a su vez, Kane (2006, 2013, 2016) pone especial énfasis en la construcción de un argumento de validación de exámenes a partir de la interpretación y uso que se le da a estos. El modelo seguido para implementarlo fue el propuesto por Mendoza (2015), quien diseña exámenes de alto impacto siguiendo la línea de Kane (2006, 2013).

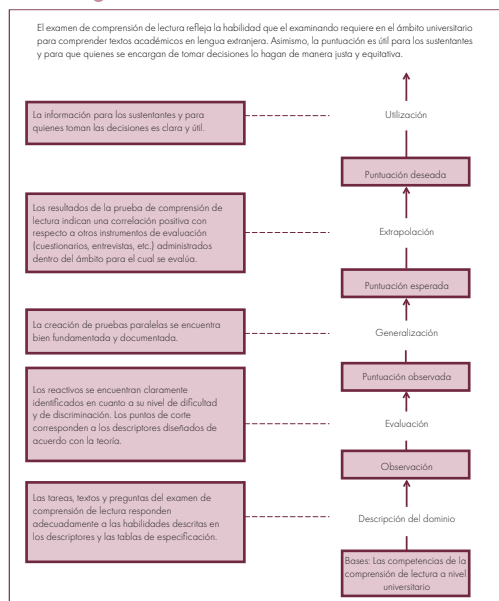
Desafortunadamente, la información disponible sobre el proceso de diseño y la definición de constructos de los exámenes de lenguas es escasa. Así que el objetivo de este artículo consiste en describir, y

respaldar con evidencia, los fundamentos teóricos y metodológicos que se siguieron para diseñar un nuevo prototipo de exámenes de CLFA en inglés como lengua extranjera.

Fundamentos teóricos y metodológicos para el diseño de un examen de CLFA

En este apartado se presenta el argumento de validación del prototipo de examen de CLFA diseñado para la UNAM. Kane (2006, 2013), Bachman (2005), y Bachman y Palmer (2010) proponen una serie de fundamentos teóricos para la construcción de exámenes de lengua sustentados en la argumentación. Siguiendo como modelo el esquema de Mendoza (2015) para diseñar exámenes de lengua de alto impacto, y con base en el enfoque de Kane (2013), se diseñó el argumento de validación de la prueba de CLFA. Dicho argumento consta de una serie de aseveraciones que deberán ser afirmadas o refutadas mediante evidencia. Para poder afirmar o refutar una aseveración, Kane (2013) –siguiendo el modelo argumentativo de Toulmin (1958)– propone cuatro inferencias: evaluación, generalización, extrapolación y utilización. Las tres primeras son de tipo semántico, y la cuarta de tipo político. Sin embargo, Kane (2013) sugiere que cuando se trata de exámenes de alto impacto, en donde la toma de decisiones podría afectar decisivamente la vida de los examinandos, se incluya la inferencia de la descripción del ámbito, misma que permitirá identificar qué tan pertinentes resultan las tareas seleccionadas para generalizar del ámbito para el cual se pretende evaluar. En la Figura 1 se presenta el argumento de validación de la prueba de CLFA, el cual incluye las inferencias previamente enunciadas.

► **Figura 1** Argumento de validación del examen de CLFA.



Fuente: elaboración propia.

En este artículo solo se aborda la primera inferencia: descripción del dominio, la cual contiene los fundamentos teóricos y metodológicos que guiaron el diseño del examen. Para ello se dividió el trabajo en dos fases: definición del constructo del examen, y consideraciones para evaluar la CLFA. La Tabla 1 muestra las dos fases requeridas para respaldar la inferencia de la descripción del dominio.

► **Tabla 1** Inferencia preliminar: descripción del dominio.

Fase 1 Concepción y diseño del examen	<ul style="list-style-type: none"> • Las competencias de CLFA en lengua extranjera a nivel universitario • Los niveles de dominio de CLFA en lengua extranjera • Estructura del examen • Tabla de especificaciones
Fase 2 Selección de textos y diseño de reactivos	<ul style="list-style-type: none"> • Selección y edición de textos • Rúbricas para aprobar textos • Especificaciones para la elaboración de reactivos • Rúbricas para aprobar reactivos

Fuente: elaboración propia.

Fase 1: definición del constructo del examen de CLFA

La CL se puede entender desde una perspectiva sociocognitiva, ya que involucra tanto procesos de interpretación del texto como la participación en prácticas discursivas situadas en contextos sociales específicos, como el académico (Afdal, Spernes y Hoff-Jenssen, 2022). En lugar de concebir la lectura como una habilidad exclusivamente mental, este enfoque reconoce que comprender un texto implica acceder a las convenciones culturales, normas académicas, relaciones de poder y marcos ideológicos. Por lo tanto, la lectura es una práctica socialmente construida, donde las expectativas de cada comunidad de saber se ven influenciadas por su entorno y su historia (Jacobs, 2015).

En el ámbito académico, el conocimiento de los géneros discursivos, los propósitos comunicativos y las convenciones retóricas institucionalizadas por los miembros de cada una de las comunidades académicas y científicas determinan la activación de recursos lingüísticos y las estrategias de interpretación para una lectura eficiente.

Grabe y Stoller (2018: 10), por ejemplo, definen la escritura académica como aquella actividad destinada a “buscar respuestas a preguntas, a aprender nuevas ideas, a desarrollar habilidades académicas, a sintetizar información de uno o múltiples textos, a buscar evidencia para respaldar un argumento o postura, o criticar las ideas de otros [traducción del autor]”. Según Koda (2021), leemos para construir significados basados en información lingüística a partir de tres operaciones: decodificación, construcción de la información a partir del texto y construcción de un modelo en el lector a partir de lo leído, y el conocimiento previo. Este enfoque, sin embargo, se complementa con una visión holística que considera factores sociales y culturales propios de las comunidades discursivas dentro del ámbito académico (Afdal, *et al.*, 2022).

De acuerdo con Geva y Ramírez (2015), empleamos recursos cognitivos y de conocimiento de la lengua para la interpretación de un texto,

que a su vez debe comprenderse dentro la comunidad discursiva en la cual se enmarca (Baker, *et al.*, 2019). Algunos de estos recursos son de procesamiento de alto y bajo nivel. Los procesamientos de alto nivel incluyen la identificación de ideas principales, conexiones textuales, síntesis mental de información, la lectura crítica, efectuar reparaciones cuando hay ruptura en la comprensión, emplear la información de textos para llevar a cabo otras tareas, uso del conocimiento previo y atención dirigida para comprender o interpretar información específica (Grabe y Stoller, 2018). Los procesamientos de bajo nivel son aquellos que se relacionan con la velocidad y precisión del reconocimiento léxico, el conocimiento de las estructuras sintácticas, la retórica y organización textual. En los hablantes nativos esta habilidad se encuentra automatizada, y cuando se lee en lengua materna la dificultad de la lectura depende de varios factores, como el conocimiento del tema, el tipo y dificultad del texto, la destreza y práctica que se tenga para leer determinadas tipologías textuales y la motivación (Alderson, 2000). En el caso de la lectura en lengua extranjera, además de las diferencias entre comunidades discursivas que no comparten el mismo idioma para comunicarse, la capacidad de leer está directamente relacionada con el dominio de la lengua en cuestión. Así, la dificultad para comprender un texto, menciona Koda (2021), se ve acentuada aún más por la diferencia entre la lengua materna y la lengua meta, por lo que la transferencia de estrategias de lectura juega un papel crucial cuando las lenguas son distantes.

Desde esta perspectiva, la CLFA en lengua extranjera constituye una práctica sociocognitiva compleja en la que convergen la competencia lingüística, las estrategias de lectura y la apropiación de géneros discursivos propios del ámbito universitario (Afdal, *et al.*, 2022; Baker *et al.*, 2019, Jacobs, 2015). De ahí que los niveles de comprensión de lectura literal, inferencial y crítico que describen Liu (2010) y Pérez (2005) no puedan analizarse de forma aislada, sino que adquieren un valor dentro un contexto social determinado; en este caso el académico.

En consecuencia, comprender un texto académico en lengua extranjera requiere de un sólido dominio léxico (Prichard, 2008) y lingüístico que le permita al lector decodificar la información (Koda, 2021), pero también de un conocimiento de la comunidad discursiva que le permita posicionarse críticamente e identificar intenciones comunicativas. Para ello la alfabetización académica y el dominio de la lengua meta son indispensables si se quiere acceder a la comprensión de un texto en distintos niveles.

Las competencias de la CLFA

Definir las competencias que debería poseer un estudiante universitario para comprender textos académicos no es tarea fácil, dado que no existe un marco curricular a nivel superior que describa y detalle dichas habilidades. En América Latina existen escasos documentos genéricos que esbozan estas competencias, como el proyecto Tuning América Latina, del cual se pueden extraer: “capacidad de abstracción, análisis y síntesis; capacidad de comunicación en un segundo idioma; habilidades para buscar, procesar y analizar la información procedente de diversas fuentes; capacidad crítica y autocrítica” (Beneitone *et al.*, 2007: 44). En el contexto anglófono, Rosenfeld *et al.* (2001) llevaron a

cabo un estudio, con miras a la creación del nuevo examen computarizado del TOEFL iBT, en el cual identificaron las siguientes habilidades para la CLFA:

Localización:

1. Localizar y comprender la información que se manifestó claramente en el texto mediante una lectura rápida (*skimming* y *scanning*).
2. Localizar y entender la información visual proporcionada en los documentos (por ejemplo, gráficos y tablas).

Comprensión básica

3. Usar pistas contextuales para determinar el significado de una palabra en un texto.
4. Determinar el tema básico (idea principal) de un texto.
5. Leer y comprender instrucciones/indicaciones escritas relacionadas con las tareas y/o exámenes dentro del salón de clase.

Aprendizaje:

6. Leer el material escrito con suficiente atención y comprensión para recordar ideas principales y luego contestar preguntas escritas cuando el texto ya no esté presente.
7. Leer el material escrito con suficiente atención y comprensión para recordar ideas principales.
8. Leer el material escrito y destacar las ideas y conceptos importantes.
9. Distinguir información objetiva de opiniones.

Integración:

10. Comparar y contrastar las ideas en un texto y/o a través de varios textos.
11. Sintetizar las ideas en un texto y/o a través de varios textos. (Tomado y traducido de Rosenfeld *et al.*, 2001: 80).

Además de estas habilidades, Van den Broek y Kendeou (2015: 109) mencionan estas otras habilidades: leer para aprender, leer para integrar información proveniente de múltiples fuentes –incluyendo información gráfica y visual–, leer para evaluar, para establecer juicios críticos y hacer uso de la información, y leer para la comprensión general de textos.

La evaluación de la CL en inglés con FA en América Latina

En el contexto latinoamericano, diversos estudios han abordado la evaluación de la comprensión lectora en inglés en el nivel superior; con lo cual se ha aportado evidencia empírica sobre las necesidades, dificultades y propuestas pedagógicas específicas de la región. En Perú, por ejemplo, Torres (2019) llevó a cabo un estudio con estudiantes universitarios, en el que se analizaron –a través de cuestionarios y un análisis correlacional– los niveles de comprensión lectora en inglés (i.e., literal, inferencial y crítico) y su relación con el uso de estrategias de aprendizaje. El autor identificó que más de 60% de los estudiantes calificaban para niveles medios o bajos de comprensión. Del estudio se destaca la necesidad de fortalecer tanto la enseñanza como la evaluación en este campo.

Por su parte, en México, Cuervo (2022) diseñó e implementó una intervención psicoeducativa con estudiantes universitarios para evaluar la comprensión de textos académicos. Aunque su estudio se realizó en español, la metodología es aplicable a la evaluación de la CL en inglés porque se enfoca en niveles de interpretación inferencial y crítica, además de incorporar una medición de autoeficacia lectora, aspecto clave en el rendimiento en lengua extranjera.

Estos estudios se ven complementados por investigaciones como la de Flores (2019), quien documentó los niveles de CL en inglés como L2 en estudiantes universitarios peruanos de ingeniería civil. El autor concluye que, en general, más de la mitad de los estudiantes universitarios logra comprender textos académicos en inglés de manera adecuada, aunque también señala que presentan dificultades significativas en el nivel crítico de lectura. Su análisis detallado por niveles (literal, inferencial, crítico) permite establecer puntos de intervención diferenciados que pueden ser tomados en cuenta en contextos educativos similares.

Desde un enfoque metodológico innovador, Ochoa y Ramírez (2016) realizaron un estudio mixto secuencial-explicativo en México, a través de un pre-test y un pos-test administrados antes y después de la instrucción de cinco técnicas de CL mediadas por tecnología. Los estudiantes se ubicaron en el nivel B1 del MCER. Si bien los resultados del estudio no fueron estadísticamente significativos, los autores subrayan la relevancia de considerar tanto las percepciones docentes como el uso de recursos educativos abiertos en la planeación didáctica para fomentar el involucramiento y participación de los estudiantes.

Otro aporte significativo es el de Guerra *et al.* (2022), quienes evaluaron el nivel de comprensión lectora de 309 estudiantes mexicanos de matemáticas aplicadas y computación. Los resultados revelaron un bajo nivel general de comprensión lectora (53%) y un uso limitado de estrategias por parte del alumnado. Los autores sugieren que uno de los mayores retos que enfrentan los estudiantes universitarios es aprender los contenidos disciplinares y desentramar el contenido del texto para analizarlo, argumentarlo y criticarlo.

Desde una perspectiva sociopolítica, Restrepo (2012) analiza la política lingüística de certificación de lengua extranjera en estudiantes universitarios de Colombia. Su estudio reveló que los exámenes de lectura en inglés no son solo instrumentos de medición, sino también dispositivos ideológicos que pueden generar resistencia institucional. En la misma línea, Silva (2014) hace una revisión crítica del estado de la investigación sobre comprensión de lectura en América Latina y propone una mirada más integral que supere los enfoques exclusivamente técnicos.

Estas investigaciones llevadas a cabo en América Latina nos permiten situar la necesidad de evaluar la CLFA en lengua extranjera. Sin embargo, si bien estos estudios se centran en la evaluación del nivel de CL de los estudiantes mediante diversas técnicas, son escasas las investigaciones que documentan de manera sistemática cómo se gesta el diseño de un examen. Esta ausencia metodológica genera un vacío insoslayable en la evaluación de la CLFA, por lo cual el presente estudio abona al proponer los principios teóricos y metodológicos para diseñar un examen que atienda a esta necesidad de evaluar la CL en lengua extranjera dentro del contexto latinoamericano en educación superior.

Metodología

La creación de descriptores de los niveles de dominio de CLFA

En el caso particular de las competencias en lenguas extranjeras, existen diversos marcos de referencia que se han diseñado para identificar las habilidades que deben poseer los estudiantes. Con el fin de poder elaborar las especificaciones que guiaron el diseño del examen, además de los fundamentos teóricos descritos en los dos apartados anteriores, se consultaron los siguientes referentes específicos para lenguas extranjeras. En primer lugar, se revisaron las competencias genéricas del MCER (Consejo de Europa, 2002), relacionadas con la CL en sus cuatro dominios: público, privado, laboral y académico. También se consideraron los *Can-do-statements* de la Association for Language Testing in Europe (ALTE, 2002), las escalas de autoevaluación del DIALANG y el European Language Portfolio (ELP). Siguiendo la guía provista por los referentes para diseño de exámenes de lenguas extranjeras: *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages* (Consejo de Europa, 2009) y el *Manual for Language Test Development and Examining for use with the CEFR* (Consejo de Europa, 2011), se llevaron a cabo sesiones quincenales a manera de taller con docentes que imparten cursos de CL en lengua extranjera, y con especialistas en evaluación y en CLFA para poder determinar y seleccionar las competencias que serían más adecuadas para evaluar dicha habilidad.

Tras este trabajo colegiado, los niveles que se consideraron adecuados para evaluar la CL en el contexto universitario fueron solamente el B1+, el nivel B2 y el C1. La Tabla 2 muestra una síntesis de los descriptores de competencia en cada uno de los niveles.

► **Tabla 2** Descriptor del nivel de competencia de CLFA.

Los textos empleados en lengua extranjera son de carácter académico con temas no especializados y con vocabulario académico comprensible para un estudiante universitario

B1 (Nivel limitado). Lee en lengua extranjera con un nivel de comprensión limitado a ideas generales y claramente expresadas. Su comprensión es de carácter fáctico y literal. Comprende vocabulario académico básico y sencillo.

El candidato a este nivel es capaz de:

- comprender información general y de reconocer la línea argumental y las conclusiones principales en textos académicos, cuando estos son escritos con claridad.
- comprender información fáctica y literal, pero presenta dificultades para identificar información parafraseada.
- comprender vocabulario académico básico y sencillo.
- reconocer el propósito y/u opinión del autor cuando estos son explícitos, pero presenta dificultades para establecer inferencias de cualquier tipo.

B2 (Nivel intermedio). Lee en lengua extranjera con independencia, adapta el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades, y utiliza fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Comprende información parafraseada, inferencias y detalles. Posee un amplio vocabulario.

(continúa)

Los textos empleados en lengua extranjera son de carácter académico con temas no especializados y con vocabulario académico comprensible para un estudiante universitario

El candidato a este nivel es capaz de:

- seguir las ideas centrales en los resúmenes (*abstracts*) y textos académicos.
- distinguir entre información principal y secundaria.
- identificar información específica de forma parafraseada a nivel párrafo.
- comprender la postura de los autores o puntos de vista, aun cuando estos sean implícitos.
- reconocer las estructuras gramaticales, a menos que sean formuladas de manera demasiado compleja.
- inferir significados implícitos
- reconocer la retórica del texto.
- reconocer un amplio vocabulario de tipo académico, aunque se le dificulte entender ciertas palabras o expresiones.

C1 (Nivel avanzado). Lee en lengua extranjera de forma crítica y comprende con detalle textos académicos extensos y complejos. Su manejo del léxico es adecuado para el ámbito académico.

El candidato a este nivel es capaz de:

- escanear, a una velocidad moderada, artículos, libros de texto, etc., para formarse juicios fiables en cuanto a su relevancia / utilidad.
- captar información relevante y comprender el tema principal, ideas primarias y secundarias, y conclusiones de textos académicos, aunque esta información esté implícita.
- identificar detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.
- reconocer un léxico vasto y especializado, aunque en ocasiones no pueda comprender cierta terminología.
- comprender con claridad la coherencia y cohesión de un texto.
- inferir y extrapolar cualquier tipo de información no explícita.
- reconocer cualquier tipo de estructura gramatical para comprender las diferentes proposiciones.
- evaluar de forma crítica la pertinencia, relevancia y utilidad de la mayoría de los libros de texto y artículos dentro de la propia área de estudio.

Fuente: Elaboración propia a partir de los referentes antes enunciados y de los talleres conducidos con especialistas en CLFA.

El argumento de validación del examen de CLFA

Un tema importante para considerar en la construcción de exámenes de alto impacto es la validez. Kane (2013, 2016), siguiendo un enfoque argumentativo, pone especial énfasis en la fase de diseño del examen. Kane (2016) también menciona que los exámenes que se diseñan a nivel universitario, como los de comprensión de lectura, deberían hacer énfasis en textos que los estudiantes puedan encontrar en libros, artículos, periódicos y otras lecturas que no requieran de conocimiento previo.

En el caso de la UNAM, se ofrecen poco más de 130 licenciaturas, más de 90 programas de maestría y doctorado, y cerca de 250 especializaciones; por lo que diseñar exámenes para cada una de las licenciaturas o programas de posgrado resultaría imposible. Asimismo, los exámenes basados en textos que son demasiado especializados tienden a medir el conocimiento del tema en lugar de la comprensión lectora (Alderson, 2000), lo cual genera sesgos y pone en desventaja a los candidatos que no poseen conocimiento especializado del tema.

Este fue el razonamiento para generar un modelo de examen de CL donde solo se evalúa la comprensión del texto asociada al dominio de la lengua meta (Koda, 2013). Tal estandarización facilita también calibrar los exámenes, de modo que las múltiples versiones que se construyan



del examen cuenten con un nivel de dificultad similar; de lo contrario, el resultado aprobatorio de un examen podría quedar a merced de su dificultad y no necesariamente de las habilidades del estudiante. Con base en Alderson (2000), Fulcher (2012), y Jamieson (2014), se elaboró la estructura del examen y las tablas de especificaciones que describen con detalle las habilidades de CL que un sustenante debe poseer para ser académicamente competente a nivel universitario, y la forma de operacionalizar dichas habilidades mediante reactivos.

Sabemos que la dificultad de un reactivo depende de tres cosas: la dificultad del texto, el nivel cognoscitivo que se evalúa a través de una pregunta y la forma en la cual está redactado el reactivo (Khalifa y Weir, 2009; Grabe y Jiang, 2014; Grabe y Stoller, 2018). Alderson (2000), por ejemplo, sugiere que se tomen en cuenta estas variables para que la dificultad del examen vaya en concordancia con el nivel de dificultad deseado.

Para este examen se tomaron en cuenta textos no tan largos (850 a 1000 palabras), con los cuales se pudieran elaborar suficientes preguntas e incluir más textos en un examen (Khalifa y Weir, 2009). Con base en los niveles de competencia requeridos para evaluar la CLFA y las consideraciones ya descritas, se diseñó la estructura del examen. Con miras a poder delinear cada una de las especificaciones se siguió la propuesta que Alderson (2000: 169-170) proporciona para la evaluación de la CL. La Tabla 3 muestra la estructura del examen.

► **Tabla 3** Estructura del examen de CLFA.

Estructura del examen de CLFA	
Propósito: evaluar las habilidades de CLFA de los estudiantes universitarios	
Características del sustentante: estudiantes universitarios de grado y posgrado	
Nivel de comprensión: B1+, B2 y C1	
Cursos preparatorios disponibles: cursos de CL presenciales y a distancia ofrecidos por la institución	
Duración total: 1 hora 30 minutos	
Secciones: una sección con tres textos provenientes de a) ciencias fisicomatemáticas e ingenierías, b) ciencias médicas, químicas y biológicas, c) ciencias sociales, d) humanidades y artes	
Situación de uso de la lengua: lectura de textos académicos y científicos en lengua extranjera	
Longitud de textos	3 textos de aproximadamente 750 palabras
Total de palabras	Mínimo 2000 y máximo 2200 palabras
Reactivos	10 reactivos por texto y 30 en total por examen
Descripción de los reactivos	Niveles B1+, B2 y C1 del MCER 10 preguntas por texto: <ul style="list-style-type: none"> • 3 preguntas del nivel B1 • 4 preguntas del nivel B2 • 3 preguntas del nivel C1 Cada operación de la tabla de especificaciones solo podrá emplearse en una ocasión por texto.

(continúa)

Estructura del examen de CLFA	
Tipo de pregunta	Opción múltiple con 4 opciones y una respuesta correcta.
Lengua meta de las preguntas	Preguntas y distractores en inglés
Uso del diccionario	No se permite el uso de diccionarios
Tipo de textos	Textos de divulgación académica y científica. Los textos deberán abordar temáticas académicas, pero no especializadas ni con tecnicismos ni léxico que resulte difícil de comprender, incluso para el diseñador. El texto puede o no incluir información visual (gráficas).
Formato de administración	En papel con posibilidad de administración en computadora

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Diseño de la tabla de especificaciones

Las tablas de especificaciones concentran de manera puntal las operaciones cognitivas que el sustentante tendrá que llevar a cabo para demostrar su grado de dominio en CL. Estos documentos facilitan el diseño de reactivos, pero también son valiosos dentro del proceso de revisión de estos. Con base en cada uno de los descriptores, un grupo de expertos en impartir cursos de CL y en el diseño de exámenes de esta habilidad, se establecieron los niveles cognoscitivos a evaluar y las posibles preguntas que podrían elaborarse para evaluar cada una de las habilidades de CL. En la Tabla 4 se presentan las especificaciones del examen de CLFA.

► **Tabla 4** Especificaciones del examen de CLFA.

TABLA DE ESPECIFICACIONES NIVEL B1 (básico)		Número de reactivos
1. Comprender la idea general de un texto sencillo escrito con claridad.	La idea central/principal del texto es: ¿Cuál es la idea central/principal del texto? ¿Cuál es el tema principal del texto?	3 preguntas por texto
2. Reconocer la línea argumental general en textos (descriptivos o expositivos) escritos con claridad.	Según el texto/autor, antes de / después de... ¿Qué se necesita hacer antes de / después de...?	
3. Comprender las conclusiones principales cuando estas son explícitas.	¿Qué concluye el autor sobre "x" o sobre el texto?	
4. Comprender información fáctica.	Según el texto, "la escritura en Mesopotamia surgió...".	
5. Comprender detalles e información específica y literal.	¿Qué/cómo/cuándo/dónde, etc.? ¿Qué características se mencionan en el texto sobre el subtema...? Seleccione la opción que contenga el proceso de elaboración de... Identifique la fecha en que ocurrió "x evento" Según el autor, ¿en qué región se desarrolló...?	
6. Comprender vocabulario académico sencillo y básico cuando este ha sido previamente explicado o descrito en el texto.	En la línea "X" La palabra "Y" significa: ¿Qué significa la frase "X" en la línea "Y"?	
7. Reconocer el propósito de un autor cuando este es explícito.	¿Cuál es el propósito del texto? La finalidad del texto es...	
8. Identificar la opinión de un autor cuando esta es explícita.	El autor sugiere... El autor opina... ¿Cuál es la opinión del autor sobre "X"?	
9. Comprender información visual sencilla sobre temas conocidos.	Según la gráfica / el diagrama... De acuerdo con la gráfica / el diagrama...	
10. Distinguir entre información principal y secundaria cuando esta es explícita y lineal.	¿Cuál de las siguientes oraciones sintetiza mejor la idea principal del texto?	
TABLA DE ESPECIFICACIONES NIVEL B2 (eficiente)		Número de reactivos
1. Comprender la postura o puntos de vista de un autor.	En el párrafo 6 el autor enumera varias conductas de riesgo para... Cuando en el último párrafo el autor dice que "X" significa que... ¿Qué quiere decir el autor cuando afirma que...?	4 preguntas por texto
2. Comprender información visual de cualquier tipo.	Según el texto, ¿qué gráfica / esquema representa mejor...? Según el esquema, ...	

(continúa)

3. Reconocer las estructuras gramaticales para comprender las diferentes proposiciones (relaciones anafóricas, catafóricas y deícticas).	En el párrafo "X", la palabra "Y" se refiere a... En el párrafo "X" "lo cual" se refiere a...		
4. Comprender con claridad la coherencia y cohesión de un texto.	¿En qué párrafo se señala que...? ¿En cuál de los segmentos del texto cabría la siguiente oración...?		
5. Reconocer un amplio vocabulario de tipo académico cuando este ha sido previamente explicado o descrito.	La expresión "X" en el párrafo "Y" se refiere a... En la línea "X", la palabra "Y" podría ser reemplazada por cuál de las siguientes palabras:		
6. Comprender el tema principal, aunque este sea implícito.	¿Cuál es el tema principal del texto?		
7. Comprender la relación entre ideas principales y secundarias, aunque estas no se presenten en una secuencia lineal.	¿Cuál de las siguientes afirmaciones resume mejor las ideas expresadas en el texto?		
8. Comprender las conclusiones de textos académicos, aunque esta información se implícita.	¿Qué se puede concluir del texto?		
TABLA DE ESPECIFICACIONES NIVEL C1 (experto)			Número de reactivos
1. Reconocer la retórica del texto.	¿Cuál es el tono del autor?		3 preguntas por texto
2. Identificar detalles sutiles explícitos e implícitos.	De la información del párrafo "X" se puede inferir que... En relación con "X", de los dos primeros párrafos se puede inferir que...		
3. Reconocer actitudes y opiniones implícitas, pero claramente definibles.	¿Con qué fin hace el autor referencia a "X"? El objetivo del párrafo "X" es...		
4. Reconocer un léxico académico vasto y especializado cuando este ha sido previamente explicado o descrito.	La expresión "X" en el párrafo "Y" se refiere a... En la línea "X", la palabra "Y" es sinónimo de... En la línea "X", la palabra "Y" tiene el significado opuesto a...		
5. Distinguir con claridad la coherencia y cohesión de un texto, aunque existan contradicciones, inconsistencias o argumentos ilógicos.	¿Cuál de las siguientes afirmaciones es verdadera de acuerdo con el texto? De acuerdo con el texto, todas las siguientes afirmaciones son correctas EXCEPTO:		
6. Inferir y extrapolar cualquier tipo de información no explícita.	Siguiendo la lógica del texto, el párrafo siguiente trataría sobre: De la información del texto se puede inferir que...		
7. Reconocer cualquier tipo de estructura gramatical para comprender las diferentes proposiciones.	¿Cuál de las siguientes oraciones expresa la misma idea que la siguiente proposición: "..."?		
8. Comprender la postura o puntos de vista de un autor aun cuando sean implícitos.	¿Con qué afirmación estaría de acuerdo el autor?		

Fuente: elaboración propia.

Selección de textos y diseño de reactivos para evaluar la CLFA

En los talleres que se llevaron a cabo con expertos en CL se acordó que los textos debían provenir de medios de difusión accesibles a un público académico bien informado: gacetas, boletines o revistas de divulgación científica y cultural. Estos textos están orientados a un público como el universitario, aunque no especialista en un tema en particular. El léxico es formal y académico, pero no es especializado ni rico en tecnicismos; por lo tanto, se requiere de vocabulario basto, mas no especializado, para poderlos comprender. Siguiendo la línea de Khalifa y Weir (2009), los textos contemplados, entonces, fueron expositivos o divulgativos de carácter científico, o relacionados con las ciencias sociales, humanidades y artes. Estos textos se encuentran también en gacetas, enciclopedias, revistas de divulgación científica o libros de textos de los cursos introductorios de estudios de grado y de posgrado.

Los textos fueron editados para ajustarse a la longitud, matizar léxico especializado, aclarar ciertos conceptos, eliminar secciones que requirieran de conocimiento previo, y para elidir referencias que no son necesarias al momento de evaluar. La Tabla 5 resume las características para seleccionar textos.

► **Tabla 5** Características del texto.

Características del texto	
Nivel del MCER	B2+ o C1
Contenido	No especializado ni que se requiera de conocimiento previo especializado para poder ser comprendido
Tipología textual	Expositivos o divulgativos de carácter científico, y de las ciencias sociales, humanidades y artes
Léxico	Académico, pero no especializado
Longitud del texto	Aproximadamente 750 palabras
Longitud mínima y máxima a leer a lo largo del examen	2000-2200 palabras

Fuente: Elaboración propia.

Una vez que se seleccionó y editó un bloque de 10 textos pertenecientes a distintas áreas del saber, se llevó a cabo un proceso de revisión. Se les pidió a cuatro docentes en CL y especialistas en evaluación de lenguas que utilizaran una rúbrica diseñada exprofeso para validar la pertinencia de los textos y emitir cualquier comentario. Esta rúbrica figura en la Tabla 6.

► **Tabla 6** Rúbrica para evaluar los textos propuestos para los exámenes de CLFA.

Título del texto: Clave del autor: Clave del revisor:			
Criterios básicos de selección de textos			
Adecuación		Sí	No
El texto pertenece al ámbito académico (informativo, expositivo o argumentativo).			
La dificultad del texto corresponde al nivel B2+ o C1.			
El texto se encuentra dentro del rango de 650 y 850 palabras.			
Comentarios			
Si el texto no cuenta con todos los criterios básicos arriba mencionados, deberá ser sustituido por otro. Si el texto es mayor a 850 palabras, deberá editarse.			
Nivel de dificultad textual			
B2+		C1	
Los textos de este nivel poseen un amplio vocabulario. El sustentante puede leer con independencia, adaptar el estilo y velocidad de lectura a diferentes textos y propósitos. Los textos de este nivel son largos y complejos, y pueden pertenecer o no al área de especialidad o interés del estudiante, siempre y cuando el léxico pueda ser comprendido a través del contexto.		Los textos de este nivel poseen un vasto vocabulario de tipo académico. El sustentante es capaz de comprender con detalle una amplia gama de textos largos y complejos pertenecientes al ámbito académico, aunque no se encuentren dentro de su especialidad. Los textos pueden incluir tanto puntos de vista, opiniones y conclusiones explícitos como implícitos.	
De los siguientes cinco elementos de evaluación seleccione el nivel que corresponda (del 1 al 4) según las características del texto.			
Complejidad textual			
1	2	3	4
El texto no es apropiado porque requiere de un amplio conocimiento previo especializado para poder ser comprendido.	El texto no es apropiado porque requiere de conocimiento previo especializado para ser comprendido (más de 10% del texto).	El texto es apropiado, pero en ocasiones se requiere de conocimiento previo especializado para poder ser comprendido (menos del 10% de texto).	El texto es apropiado y no se requiere de conocimiento previo especializado para poder ser comprendido.

(continúa)

Coherencia y cohesión textual			
1	2	3	4
El texto no es coherente, es demasiado complejo o rebuscado. Las ideas de los párrafos se encuentran desarticuladas entre sí. Los marcadores discursivos son insuficientes o imprecisos.	El texto es parcialmente coherente y/o comprensible (entre 60% y 80% del texto). Hay secciones que no resultan claras, son confusas o presentan ideas desarticuladas del resto del texto. Hay problemas con el uso de nexos y/o marcadores discursivos.	El texto es coherente y comprensible para el lector (por lo menos 80%). Los nexos y los marcadores discursivos son adecuados, aunque no sean tan variados.	El texto es coherente y comprensible. En caso de que existan contradicciones y contraargumentos, estos son comprensibles. Los nexos y marcadores discursivos son apropiados y variados.
Léxico			
1	2	3	4
El texto es demasiado simple en su léxico o utiliza vocabulario altamente especializado y técnico para ser comprendido por un lector experto.	La densidad léxica del texto no es suficiente para el ámbito académico o incluye terminología que en ocasiones dificulta la comprensión del texto en lectores expertos (más de 10% del texto).	El texto contiene un amplio vocabulario de tipo académico; sin embargo, en ocasiones el vocabulario técnico o especializado no puede ser inferido por lectores expertos (menos de 10% del texto).	El texto cuenta con un léxico académico vasto y especializado que puede ser comprendido o inferido mediante el contexto.
Contenido estructural			
1	2	3	4
El texto tiene un tema principal, pero sin propósito claro, ejemplos, argumentos y termina de forma abrupta.	El texto expone el tema principal de manera clara, hay ideas generales, pero no proporcionan detalles ni ejemplos, o termina de forma abrupta.	El texto cuenta con un propósito y tema principal, punto de vista del autor, aunque no presente contraargumentos o una conclusión.	El texto cuenta con un propósito y tema principal, puntos de vista del autor, ideas secundarias, argumentos, ejemplos y conclusiones.
Sintaxis y mecánica			
1	2	3	4
El texto presenta múltiples oraciones que no son claras, así como frecuentes errores de redacción o puntuación producidos por la edición del texto.	Hay varias oraciones del texto que no son claras (entre 5 y 10). También hay recurrentes errores de redacción o gramaticales causados por la edición del texto (entre 5 y 10).	Una o dos oraciones del texto no son claras. El texto presenta menos de cinco errores de redacción o gramaticales. Se aprecia ligeramente la edición del texto.	Todas las oraciones son claras. El texto no presenta errores gramaticales ni de redacción. Prácticamente no se percibe la edición del texto.

(continúa)

Entre 15 y 20 puntos, texto adecuado para evaluar la CLFA

Dictamen del texto.

-) Aceptado sin modificaciones
-) Aceptado con modificaciones
-) Rechazado

Observaciones generales:

Fuente: Elaboración propia.

Criterios para la redacción, revisión y validación de reactivos

Una vez que los especialistas emitieron sus comentarios sobre los textos, se seleccionaron tres de ellos, provenientes de diversas áreas del saber, para construir un modelo prototipo o modelo “cero” de la prueba. El siguiente paso consistió en diseñar los reactivos con el uso de las tablas de especificaciones. Como apoyo para los diseñadores, se elaboró una guía que contiene ejemplos de reactivos y una lista de criterios para diseñarlos. En cada una de las preguntas se identificó con claridad el nivel cognoscitivo que se estaba evaluando, así como la especificación empleada. Una vez que los diseñadores elaboraron los reactivos, los textos, junto con las preguntas, fueron revisados de nuevo por especialistas en evaluación, docentes que imparten cursos de CL y también se incluyó a especialistas de las áreas provenientes de los textos para determinar su pertinencia y de los reactivos.

Discusión y reflexiones finales

El objetivo del presente artículo consistió en proveer las bases teóricas y metodológicas que guiaron el diseño y construcción de un nuevo prototipo de examen de CLFA. Este estudio respalda la primera inferencia semántica de Kane (2006, 2013) para validar exámenes: la descripción del dominio. Esta inferencia –que alude a que las tareas, los textos y las preguntas son adecuadas y representativas para el contexto en el cual se evalúa– es imprescindible para conferirle validez al constructo de exámenes de alto impacto.

Pese a que el dominio de la CL en inglés a nivel superior es indispensable (Salager *et al.*, 2016; Mendoza, 2021; Mendoza y Martínez 2023), el sustento que respalde cuales deberían ser las competencias que debería poseer un estudiante universitario para ser académicamente competente en esta lengua se encuentra mal definido o es impreciso (Halbach *et al.*, 2013; Halbach y Lázaro, 2015). Para una universidad pública con recursos limitados, una de las preguntas que se debería formular la institución es para qué evaluar en una amplia gama de lenguas extranjeras, cuando es evidente que el inglés es de hecho la única lengua que se utiliza en el ámbito académico –además del español– en dicha universidad (Mendoza, 2021).

Lamentablemente, siguiendo la línea de Shohamy de Evaluación Crítica de los Exámenes (2001), dado que los exámenes se convierten

en instrumentos de poder y control que son utilizados para determinar quién accede a estudios universitarios, es imprescindible considerar el propósito de estos y el uso que se les da. Por esta razón también se debería buscar que los exámenes conllevaran consecuencias benéficas para los estudiantes; por ejemplo, que los resultados, en vez de excluir a estudiantes académicamente competentes con un nivel de inglés insuficiente, fueran utilizados como un instrumento diagnóstico que pudiera ubicarlos en cursos de lengua al inicio de sus estudios universitarios. Esto permitiría una evaluación de alto impacto encaminada a la correcta planeación de cursos de lengua y no a la exclusión u obstaculización para la titulación (Restrepo, 2012).

El diseño de un examen que se administra a gran escala y alto impacto no es tarea fácil, y se requiere de un grupo de expertos y revisores que garanticen que los estudiantes son evaluados con justicia y equidad en todo momento (Stoynoff, 2013). En cuanto a los referentes a consultar para diseñar exámenes, se puede observar que el MCER representa tan solo un documento orientativo, mas no prescriptivo. Basarse tan solo en el MCER para diseñar exámenes con fines académicos resulta en la creación de un instrumento inadecuado e impreciso para el fin de la evaluación. De ahí que, a falta de descriptores en planes de estudio sobre las habilidades con que deberían contar los estudiantes en CLFA, sea necesario echar mano de otros documentos que permitan delimitar claramente el ámbito para el cual deseamos evaluar. Esto repercute de manera directa en las políticas lingüísticas que adoptan las diversas entidades institucionales, pues con frecuencia las facultades y escuelas imponen requisitos de titulación o de ingreso a través de exámenes de lenguas, sin un conocimiento claro de las habilidades que desean que tengan sus estudiantes.

Por otra parte, queda claro que hace falta un diálogo y trabajo conjunto entre quienes coordinan centros certificadores y autoridades que toman la decisión de implementar exámenes de lengua con fines diagnósticos, de ingreso o titulación en educación terciaria. De esta manera, ambas partes pueden ser coparticipes de la construcción de descriptores que permitan definir las habilidades requeridas en lengua extranjera.

Por último, faltan estudios que permitan evidenciar las necesidades del alumnado, de los docentes y de las autoridades institucionales para hacer uso de la lengua extranjera en un contexto académico. Solo así se podrán replantear las bases epistemológicas y ontológicas sobre las cuales se sustentan y diseñan los exámenes de lengua a nivel superior. Esto también favorecería políticas lingüísticas institucionales que decanten en una correcta planeación y en la implementación de cursos remediales que satisfagan las necesidades del alumnado, docentes y autoridades. Siguiendo la línea de Mendoza (2015, 2021), y en consonancia con las consecuencias benéficas de los exámenes descritas por Bachman y Palmer (2010), y Kane (2013), una evaluación diagnóstica conllevaría más consecuencias positivas para los estudiantes que una evaluación certificativa que les impida titularse o ingresar a un estudio de posgrado.

Conclusiones

La evaluación de lenguas de alto impacto requiere del cuidadoso diseño de exámenes desde su concepción, así como de evidencia que robustezca su argumento de validación. A nivel superior, esto es indispensable para garantizar que el efecto de los exámenes conlleva resultados positivos para las distintas partes interesadas y no genera consecuencias perniciosas tanto para la enseñanza como en la exclusión de estudiantes durante su proceso de desarrollo en educación superior. Este artículo sienta las bases para favorecer un desarrollo estandarizado de exámenes que se enmarca en un novedoso proceso de diseño y revisión de exámenes.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Afdal, H. W., Spernes, K. y Hoff-Jenssen, R. (2023). Academic reading as a social practice in higher education. *Higher Education*, 85(6), 1337-1355. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00893-x>
- Alderson, C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Association of Language Testers in Europe. (2002). *ALTE Can-do-Statements*. Recuperado el 7 de junio de 2025, de <https://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf>
- Bachman, L. (2005). Building and supporting a case for test use. *Language Assessment Quarterly*, 2(1), 1-34. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0201_1
- Bachman, L. y Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Baker, S., Bangeni, B., Burke, R. y Hunma, A. (2019). The invisibility of academic reading as social practice and its implications for equity in higher education: A scoping study. *Higher Education Research & Development*, 38(1), 142-156. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1540554>
- Benitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Proyecto Tuning América Latina*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Recuperado el 21 de noviembre de 2024, de <https://decsa.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educacio%CC%81n-superior-en-america-latina.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes. Recuperado el 21 de noviembre de 2024, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe Publishing. Recuperado el 21 de noviembre de 2024, de <https://rm.coe.int/CoERMPublic>

- CommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680667a2d
- Consejo de Europa. (2011). *The manual for language test development and examining for use with the CEFR*. Council of Europe Publishing.
Recuperado el 21 de noviembre de 2024, de https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *English language learning in Latin America*. The Dialogue. Recuperado el 21 de noviembre de 2024, de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final-1.pdf>
- Cuervo, G. E. (2022). *Efectos de una intervención en comprensión lectora sobre autoeficacia lectora en universitarios iniciales*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos].
Recuperado el 7 de junio de 2025, de <https://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/4745/CUSGRD07T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- European Language Portfolio. (n.d.). *Overview of CEFR-related scales*.
Recuperado el 21 de noviembre de 2024, de: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/overview-of-cefr-related-scales>
- Englander, K. (2014). *Writing and publishing science research papers in English: A global perspective*. Springer.
- Flores, S. (2019). Nivel de comprensión lectora en inglés como segunda lengua en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 1(3), 288-299. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.038>
- Fulcher, G. (2012). Test design and retrofit. En C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (Vol. 1). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1199>
- Fulcher, G. y Davidson, F. (2009). Test architecture, test retrofit. *Language Testing*, 26(1), 123-144. <https://doi.org/10.1177/0265532208097338>
- Geva, E. y Ramírez, G. (2015). *Focus on reading*. Oxford University Press.
- Grabe, W., y Jiang, X. (2014). Assessing reading. En A. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (Vol. 1, pp. 185-200). Wiley.
- Grabe, W. y Stoller, F. (2018). How reading comprehension works. En J. Newton, D. Ferris, C. Goh, W. Grabe, F. Stoller, y L. Vandergriff (Eds.), *Teaching English to second language learners in academic contexts* (pp. 7-72). Routledge.
- Guerra, J., Díaz, Z. I., Guevara, C. Y., y Corona, A. (2022). Evaluación de la comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos de matemáticas aplicadas y computación. *Papeles*, 14(28), 67-85. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1271>
- Halbach, A., Lázaro, A. y Pérez, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES. *Revista de Educación*, 362, 105-132.
- Halbach, A. y Lázaro, A. (2015). *La acreditación del nivel de lengua inglesa en las universidades españolas: Actualización 2015*. Consejo Británico. Recuperado el 21 de noviembre de 2024, de <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british-council-la-acreditacion-del-nivel-de-lengua-inglesa.pdf>
- Jacobs, C. (2015). Opening up the curriculum: Moving from the normative to the transformative in teachers' understandings of disciplinary literacy practices. En T. Lillis, K. Harrington, M. R. Lea, y S. Mitchell (Eds.), *Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice* (pp. 131-141). The WAC Clearinghouse.
- Jamieson, J. (2014). Defining constructs and assessment design. En A. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (Vol. 2, pp. 771-

- 787). Wiley. Recuperado el 21 de noviembre de 2024, de <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla062>
- Koda, K. (2021). Assessment of reading. En C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0051.pub2>
- Khalifa, H. y Weir, C. (2009). *Studies in language testing, Volume 29: Examining reading*. Cambridge University Press.
- Kane, M. (2006). Validation. En R. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (pp. 17-64). American Council on Education, Praeger.
- Kane, M. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1-73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- Kane, M. (2016). Articulating a validity argument. En G. Fulcher y F. Davidson (Eds.), *The Routledge handbook of language testing* (pp. 34-47). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203181287>
- Legg, M., Pat, K., Roberts, S., Welland, R., Chan, L. y Tsang, W.-L. (2014). *Academic English: Skills for success*. Hong Kong University Press.
- Liu, F. (2010). Reading abilities and strategies: A short introduction. *International Education Studies*, 3(3), 153-157.
<https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p153>
- Mendoza, A. (2021). La implementación de políticas lingüísticas en el contexto universitario: La incongruencia en el uso de los exámenes de certificación de lenguas extranjeras. *Perfiles Educativos*, 43(171), 138-157.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59449>
- Mendoza, A. (2015). La validez en los exámenes de alto impacto. Un enfoque desde la lógica argumentativa. *Perfiles Educativos*, 37 (149), 169-186.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a10.pdf>
- Mendoza, A. y Martínez, J. (2023). The retrofit of an English language placement test used for large-scale assessments in higher education, *International Journal of Language Testing*, 13(1), 139-165.
https://www.ijlt.ir/article_166907_3b3d66c1debad039cb7401e33a635407.pdf
- Ochoa, M. A. y Ramírez, M. S. (2016). Técnicas de evaluación de comprensión lectora en inglés con formación mediada por tecnologías para mejorar el rendimiento estudiantil universitario. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 7(2), 143-165. <https://doi.org/10.22458/caes.v8i1.1787>
- Prichard, C. (2008). Evaluating L2 readers' vocabulary strategies and dictionary use. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 216-231.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación (extraordinario)*, 121-138.
- Restrepo, L. (2012). La política lingüística de certificación de la competencia en lengua extranjera en la Universidad de Antioquia: un análisis desde el discurso. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 27-44. Recuperado el 7 de junio de 2025, de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v17n1/v17n1a3.pdf>
- Rosenfeld, M., Leung, S. y Oltman, P. (2001). *TOEFL Monograph Series MS-21: The reading, writing, speaking, and listening tasks important for academic success at the undergraduate and graduate levels*. Educational Testing Service. Recuperado el 21 de noviembre de 2024, de <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-01-03.pdf>
- Salager, F., Llopis, G. y Guerra, R. (2016). EAP in Latin America. En K. Hyland y P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 109-124). Routledge.

- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-56. <https://doi.org/10.17081/eduhum.16.26.8>
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Pearson Education.
- Stoynoff, S. (2013). Fairness in language assessment. En C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley.
- Torres, P. (2019). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en inglés en estudiantes del centro de idiomas de la Universidad César Vallejo* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Recuperado el 7 de junio de 2025, de <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3230995>
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Van den Broek, P. y Kendeou, P. (2015). Building coherence in web-based and other non-traditional reading environments: Cognitive opportunities and challenges. En R. Spiro, M. DeSchryver, M. Schira-Hagerman, P. Morsink, y P. Thomson (Eds.), *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices* (pp. 104-114). Routledge.
- Wächter, B. y Maiworm, F. (2014). *English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014*. Lemmens.

Semblanzas

Arturo Mendoza Ramos. Es director de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es doctor en Lingüística y profesor titular B de la misma escuela, así como miembro del SNII nivel I. Su labor académica se centra en la evaluación y certificación de lenguas, las políticas lingüísticas y la escritura académica. Sus intereses incluyen el desarrollo y validación de instrumentos de evaluación, los métodos cuantitativos y mixtos, así como el uso de tecnologías digitales e inteligencia artificial en contextos educativos y de evaluación de lenguas. Es autor de múltiples artículos y capítulos de libro, así como de textos pedagógicos para la enseñanza de español como lengua extranjera.