

Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios

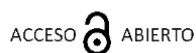
Levels in Reading comprehension in university students

Lina Isabel Andrade Gonzalez¹

Universidad Metropolitana-Colombia, lina.andrade@unimetro.edu.co

Leyla Esther Utria Machado²

Universidad Metropolitana-Colombia, leyla.utria@unimetro.edu.co



Cómo citar: Andrade, L., & Utria, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palobra*, 21(1), 80-95. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3488>

Recibido: 13 de noviembre de 2020.

Aprobado: 26 de marzo de 2020.

Editor: Ricardo Chica Gelis. Universidad de Cartagena-Colombia.

Tipología IBN Publindex:
Artículo de Investigación Científica.

Copyright: © 2021. Andrade, L., & Utria, L. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> la cual permite el uso sin restricciones, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando que el original, el autor y la fuente sean acreditados.



RESUMEN

Se entiende la comprensión lectora, como una competencia para la vida, indispensable para aprender y para pensar. Esta es considerada una de las competencias genéricas en la educación superior, a la que se le ha atribuido un mayor valor formativo, por lo que ha sido incluida en evaluaciones internacionales y nacionales, con el fin de determinar el desempeño tanto de las instituciones educativas como de los estudiantes en los distintos niveles educativos. Por tanto, se realizó una investigación de tipo descriptivo-comparativo, transversal, que caracterizó la comprensión lectora de los estudiantes de I, V y X de los programas que contemplan 10 semestres y I, IV y VIII para los que contemplan 8 semestres, con una muestra total de 1125 estudiantes de los 11 programas académicos la Universidad Metropolitana de la ciudad de Barranquilla en Colombia. En el total de la prueba los estudiantes manifestaron mejor desempeño en el nivel literal y un nivel bajo en el crítico e inferencial. Por tanto, los resultados encontrados son congruentes con otras investigaciones a nivel nacional e internacional, que han evidenciado que los estudiantes que ingresan a la universidad carecen de algunas habilidades lectoras lo cual puede limitar su formación profesional.

Palabras clave: comprensión de lectura; literacidad; estudiantes universitarios.

ABSTRACT

Reading comprehension is understood as a competition for life, essential for learning and thinking. This is considered one of the generic competences in higher education, to which a higher educational value has been attributed, so it has been included in international and national assessments, in order to determine the performance of both educational institutions and of students at different educational levels. Therefore, a descriptive-comparative, cross-sectional investigation was carried out, which characterized the reading comprehension of the students of I, V and X of the programs that contemplate 10 semesters and I, IV and VIII for those who contemplate 8 semesters, with a total sample of 1125 students of the 11 academic programs of the Metropolitan University of the city of Barranquilla in Colombia. In the total of the test the students showed better performance in the literal level and a low level in the critical and inferential. Therefore, the results found are consistent

¹ Docente Programa de Fonoaudiología. Universidad Metropolitana. Fonoaudióloga. Universidad Metropolitana. Especialista en Modelos, Tipos y Diseños de Investigación. Universidad Metropolitana. Magister en Educación. Universidad del Norte. Coach ontológico. Axon training. Certificadora de discapacidad. Sena.

² Docente Programa de Fonoaudiología. Universidad Metropolitana. Fonoaudióloga. Universidad Metropolitana. Especialista en Salud Ocupacional. Universidad Libre. Magister en Educación. Universidad Metropolitana.

with other national and international research, which have shown that students entering the university lack some reading skills which may limit their professional training.

Keywords: reading comprehension; literacy; college students.

INTRODUCCIÓN

A nivel de educación superior, la lectura se constituye en una de las herramientas de aprendizaje más importantes para que los estudiantes puedan hacer posible su proyecto de formación profesional. De hecho, en este contexto los estudiantes se enfrentan a una amplia variedad de información, que requiere se pongan en marcha una serie de procesos cognitivos, que le permitan transformarla y convertirla en conocimiento; para lograr este propósito, la lectura se convierte en medio efectivo (Suárez, 2013). Por tanto, hoy por hoy se reconoce a la lectura como generador del conocimiento, del aprendizaje de cualquier disciplina y de la posibilidad de tomar contacto con la producción académica y científica de la misma (Carlino, 2005). En esta línea de pensamiento, la lectura se convierte en un poderoso instrumento para pensar y aprender (Solé, 2012).

Pero ¿qué se entiende por lectura? Según Solé (1998) es necesario que el lector interactúe con el texto, a fin de extraer la información adecuada para alcanzar los propósitos que la guían. Es una capacidad multidimensional, por tanto una competencia compleja, “en la que confluyen componentes emocionales, cognitivos y meta cognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad” (Solé, 2012, pág. 52). Tal como lo expresan Fernández y Carlino (2007), la comprensión lectora es esencial para la permanencia y el cumplimiento de los objetivos académicos; es un proceso que se desarrolla y complejiza en el transcurso de la vida, en el que intervienen la experiencia previa del lector y las competencias lingüísticas.

Muchos han sido los estudios que se ha generado en torno a la lectura, los cuales se han enfocado principalmente en determinar lo que sucede cuando un lector comprende un texto. En términos generales, para comprender “el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar” (Pérez, 2005, pág. 122).

La comprensión lectora, como proceso complejo, implica el uso de diversas estrategias de razonamiento, de autocontrol o las que permiten monitorizar los procesos que realiza el lector en función de la comprensión del texto, así como el conocimiento o experiencias previas (Pérez, 2005). Este conjunto de estrategias, le permitirán al lector realizar predicciones e inferencias durante el proceso de lectura, que finalmente le permitirán comprender el texto.

Por otra parte, tal como lo expresa Pérez (2005) el proceso de comprensión lectora se desarrolla en niveles y para que se dé una comprensión correcta del

texto, el lector debe pasar por todos ellos, a fin de “lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura” (pág. 123). Estos niveles son: comprensión literal (implica las capacidades de reconocer y recordar), reorganización de la información (ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis), comprensión inferencial (a partir de la experiencia personal del lector, realizar conjeturas e hipótesis), lectura crítica (juicio valorativo del lector) y apreciación lectora (impacto psicológico y estético del texto en el lector).

Sin embargo, en líneas generales las investigaciones realizadas en el campo de la lectura en educación superior (Fernández y Carlino, 2007; Solé, 2012), muestran que los estudiantes universitarios presentan grandes dificultades para comprender los textos, especialmente los de su disciplina de estudio, los cuales usualmente son de tipo argumentativo – expositivo. Así mismo, para los docentes los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes se constituye en una preocupación permanente. Según Fernández y Carlino (2007) la lectura y la escritura para los universitarios “no son prácticas libremente asumidas, ni de interacción, ni de significación” (pág. 278). Los estudiantes en educación superior realizan los procesos de lectura durante su formación profesional, motivados por sus necesidades específicas de estudio, particularmente textos referidos a su disciplina, más que de manera voluntaria y como fenómeno de esparcimiento.

A nivel de Latinoamérica, estudios han detectado que un 70% de los estudiantes que ingresan a la educación superior presentan fallas en la comprensión lectora. Así mismo, estos estudios han permitido evidenciar además de bajos desempeños, un uso inadecuado de las estrategias para facilitar la comprensión. Los resultados indican que los problemas más comunes se presentan en la selección y jerarquización de las ideas principales, el uso de la inferencia y la interpretación de lo leído. Lo preocupante de esta situación es que los estudiantes no incrementan sus porcentajes de logro en comprensión lectora conforme avanzan en los semestres académicos. (Maturano, Soliveres y Macías, 2002, Calderón y Quijano 2010, Guevara, Guerra, Delgado y Flores, 2014, Arista y Paca, 2015).

Esta problemática no es propia solo de América Latina, en el contexto colombiano según el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), (como se citó en González y Vega, 2013) “...Los universitarios no saben leer ni escribir, dificultades que se observan en la mala redacción y en la poca capacidad de análisis y comprensión de lectura. Además, presentan fallas en la construcción, argumentación, descripción y síntesis de textos” (pág. 198). Así mismo, en nuestra institución (Universidad Metropolitana en Barranquilla), las pruebas que evalúan la Calidad de la Educación Superior SABER PRO, como requisito de graduación de pregrado, han indicado históricamente desempeños por debajo de la media nacional y el grupo de referencia. Las implicaciones de estos bajos desempeños en comprensión lectora, pueden generar dificultades para lograr una adecuada inserción de estos futuros profesionales en el mundo laboral (Guevara et al., 2014).

En función de lo expuesto, el estudio se orientó a caracterizar la comprensión lectora de los estudiantes de la Universidad Metropolitana, para lo cual se determinaron los aspectos sociodemográficos tales como: edad, procedencia, tipo de institución educativa en la cual realizaron su educación básica secundaria y media; y se compararon los niveles de comprensión lectora al interior de los programas académicos y entre los diferentes semestres.

Materiales y métodos.

- **Objetivos**

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, comparativo transversal cuyo objetivo fue caracterizar la comprensión lectora de los estudiantes de la Universidad Metropolitana.

Así mismo, se estableció como objetivos específicos, describir el desempeño de los estudiantes por programas académicos y semestres, así como comparar los niveles de comprensión lectora de los diferentes programas.

- **Población y muestra**

La población correspondió a los estudiantes matriculados en el primer período académico de 2017 en los 11 programas académicos de la Universidad Metropolitana: Medicina, Odontología, Enfermería, Nutrición y Dietética, Bacteriología, Fisioterapia, Trabajo Social, Terapia Ocupacional, Psicología, Fonoaudiología y Optometría. La muestra fue de 1.125 estudiantes, la cual se determinó a partir de una ecuación para el cálculo de tamaño de muestras para poblaciones finitas en los semestres de cada programa.

En los programas académicos a 8 semestres, se tomaron muestras en primero, cuarto y octavo; en los de 10 semestres en primero, quinto y décimo, con el fin de hacer comparaciones entre semestres y programas.

- **Instrumento**

La prueba aplicada fue el Instrumento para medir la Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU) de Guerra y Guevara (2013), la cual incluye un texto tomado de Cela y Ayala de tipo argumentativo expositivo, denominado «La evolución y su historia». Este instrumento evalúa los niveles de comprensión literal, de reorganización de la información, inferencial, crítico y apreciativo a través de siete preguntas.

- **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

En cuanto a la aplicación del instrumento, luego de explicar a los estudiantes el propósito de la investigación y los objetivos del estudio se procedió al diligenciamiento del consentimiento informado para su participación. Posterior

a esto, se dieron las instrucciones para el desarrollo de la prueba, la cual tuvo una duración de una hora aproximadamente.

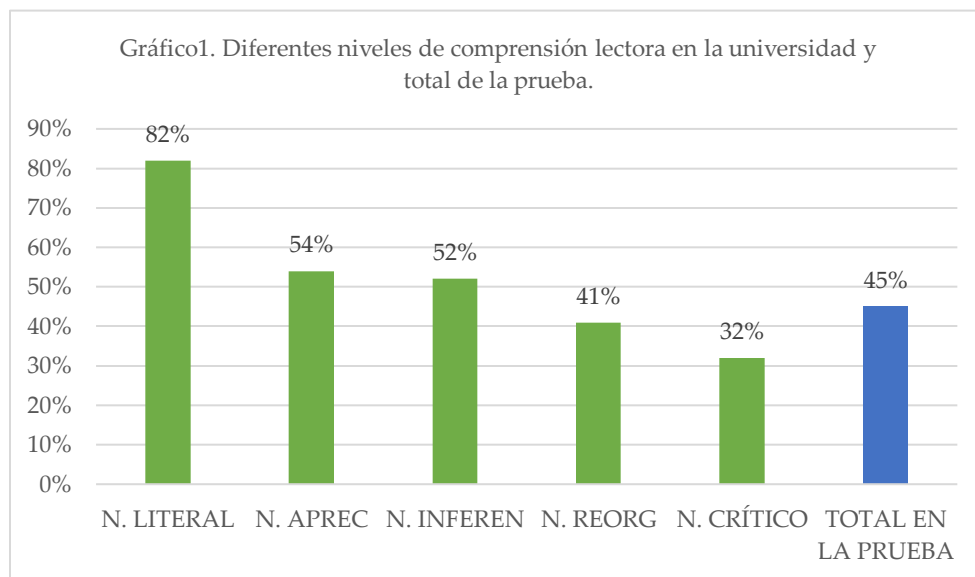
Para realizar el procesamiento de los datos, las pruebas se calificaron con base en una rúbrica que establece los criterios establecidos en cada ítem del instrumento y que permitían valorar el desempeño en cada nivel de comprensión lectora.

La prueba fue calificada por dos evaluadoras, las cuales llegaban a acuerdos en cuanto a la puntuación a registrar en cada prueba. Posteriormente, se realizó una base de datos en Excel, para luego procesar los resultados obtenidos aplicando medidas de tendencia central y variabilidad. Finalmente, la información se presenta en gráficos de barras.

Para establecer las diferencias significativas que detectó el Analysis of Variance - Análisis de Varianza ANOVA, se aplicó la prueba LSD (Less Significant Diferente - Diferencia Mínima Significativa) de Fisher.

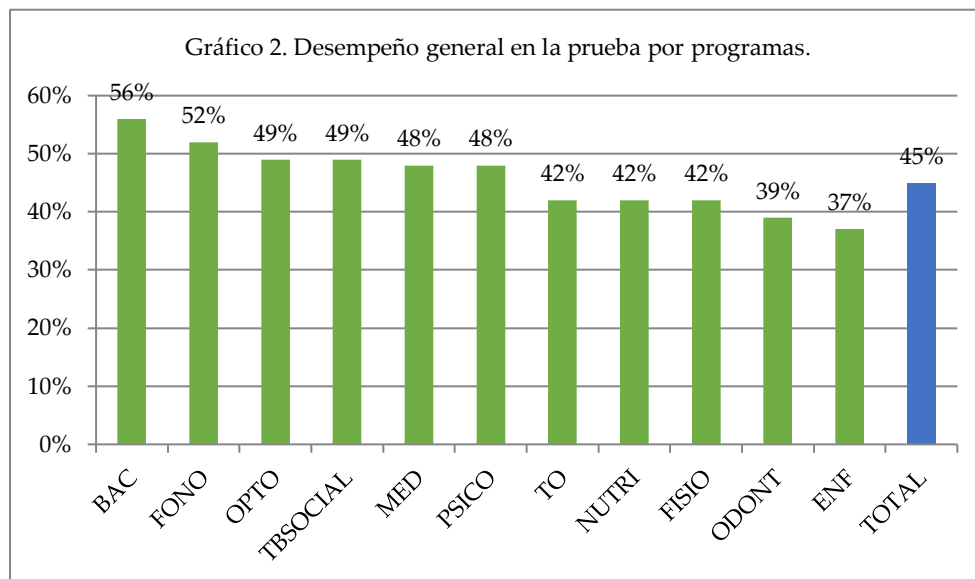
Resultados

Los resultados se presentan en términos del porcentaje de desempeño en el total de la prueba y en los diferentes niveles de comprensión lectora. Así mismo, se exponen las diferencias estadísticamente significativas entre los programas académicos evaluados.



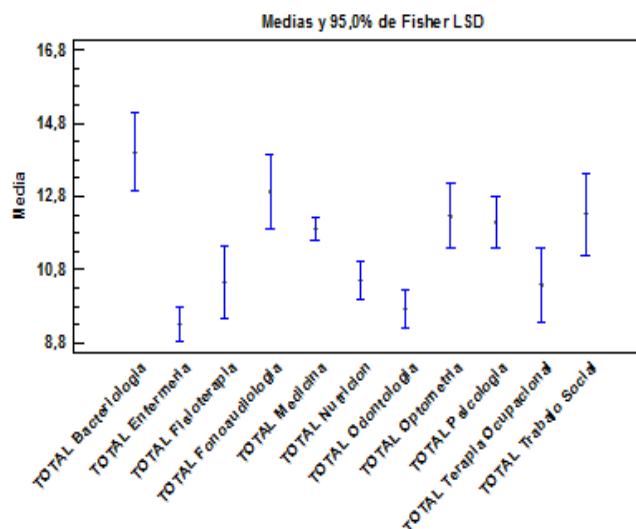
El gráfico 1, muestra que el mejor desempeño de los estudiantes en comprensión lectora se encuentra en el nivel literal con 82%. El nivel apreciativo e inferencial alcanzaron un 54% y 52% respectivamente. Los dos niveles de comprensión que se hallaron por debajo del 50% fueron el de reorganización de la información, representado con un 41% y el nivel crítico con un 32%. Estos porcentajes muestran a nivel general un bajo rendimiento en los diferentes programas

académicos de la Universidad. En el total de la prueba el porcentaje alcanzado por los estudiantes fue del 45% lo cual evidencia un desempeño bajo.



En el gráfico 2, se aprecia el desempeño general en la prueba ICLAU por programas académicos. Se evidencian los mejores desempeños en los Programas de Bacteriología con un 56% y Fonoaudiología con un 52%. Inferiores desempeños alcanzaron los Programas de Trabajo Social y Optometría con un 49% cada uno, Medicina y Psicología 48% respectivamente, Fisioterapia, Nutrición y Dietética y Terapia ocupacional 42% cada uno, los programas de Odontología y Enfermería con 39 y 37% respectivamente.

Gráfico 3. Diferencias significativas del total de la Prueba ICLAU entre los programas académicos.



En el gráfico 3, se observan diferencias estadísticamente significativas en el total de la prueba entre todos los Programas Académicos de la Universidad ($p =$

0,0000). Los mejores desempeños se concentraron en los estudiantes de Bacteriología y Fonoaudiología.

Así mismo, se establecieron diferencias estadísticamente significativas para todos los Programas Académicos en los niveles de comprensión lectora inferencial, de reorganización de la información, crítico y apreciativo ($p = 0,0000$).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos son consecuentes con otros estudios que afirman que en general los estudiantes universitarios presentan niveles de literacidad bajos, lo cual no contribuye de manera positiva a su proceso formativo e irse incorporando gradualmente en la comunidad científica y profesional de su disciplina de estudio. Como lo expresa Carlino (2013), la alfabetización académica “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura académica de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (pág. 13).

Por tanto, se entiende que es necesario realizar esfuerzos en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, para favorecer la lectura académica en la universidad; teniendo en cuenta que los profesores, dan por entendido que los estudiantes universitarios al leer textos disciplinares, están en la capacidad de analizar lo leído y encontrar la información que se solicita del texto. Sin embargo, contrario a este supuesto, para realizar la lectura de este tipo de textos (académicos y científicos), se requiere de la implementación de un conjunto de operaciones cognitivas, tales como identificar la postura del autor del texto, contrastar las ideas del autor con las propias, reconocer posturas y argumentos de otros autores, realizando inferencias (Carlino, 2013) entre otros, que demandan instrucciones sobre cómo los estudiantes deben abordarlos, pues la información necesita ser buscada, al no estar explícita.

Por otra parte, Carlino (2013) señala que los estudios sobre procesos de comprensión lectora concuerdan en considerar que leer “es reconstruir el sentido de un texto poniendo en relación las distintas pistas informativas que contiene y el conocimiento que dispone el lector” (pág. 69); por tanto, leer requiere de un conocimiento previo, que generalmente los estudiantes no poseen, al adolecer de conocimientos propios sobre los textos y las formas discursivas de la disciplina en la que los estudiantes han decidido formarse y que ingresando a la universidad tampoco se domina.

Así mismo, para alcanzar la comprensión y análisis detallado de un texto, se hace necesario disponer de un vocabulario amplio, para ello los estudiantes deben dedicar más tiempo al aprendizaje de palabras de alta frecuencia, lo cual en el contexto de la lectura académica solo será posible si el poseedor de ese acervo disciplinar, en este caso el docente, guíe este tipo de aprendizaje (Velásquez, 2016).

Es importante considerar que los textos que se leen en el contexto universitario, tal como se ha señalado anteriormente, son de carácter científico, es decir elaborados por profesionales e investigadores que comparten el conocimiento que se expone en estos tipos de texto. Están escritos para otros “colegas”, pero los estudiantes que inician su proceso formativo no manejan estas formas de argumentación o exposición, lo cual genera dificultades en la comprensión lectora, al no existir códigos compartidos entre el lector y el autor del texto necesarios para garantizarla (Carlino, 2013).

Si se perpetúa la creencia de algunos profesores de que los estudiantes en formación deben saber leer textos académicos y científicos al iniciar sus estudios universitarios, no se enseñará a leerlos de manera significativa y se correrá el riesgo de obtener resultados bajos o similares a los de su ingreso, sin importar el avance en los semestres académicos. De hecho, se muestra, que la alfabetización académica no se desarrolla en los universitarios de manera natural; sino que más bien requiere estar situada en un contexto social y cultural académico, que demanda de la implementación de estrategias que incentiven la producción y lectura de textos disciplinares (Guzmán y García, 2017). Bajo estas circunstancias, los docentes son los llamados a generar un cambio de paradigma en lo concerniente a la alfabetización académica, hacia una concepción que esté abierta a considerar un cambio significativo de las prácticas de lectura y escritura en este contexto, que no solo se enfoque a la escritura como producto, sino también a “la promoción de una cultura de la escritura donde ésta no sea una actividad privada, sino un evento letrado como práctica social, abierto y construido a través de las disciplinas” (Lillis; Ganobcsik-Williams, como se citó en Guzmán y García, 2017, p. 331). La universidad como un entorno social específico, será propicio para que los estudiantes desarrollen las habilidades que requiere el ejercicio de la lectura y la escritura académica, modificando su identidad personal y social (Curry & Lillis, como se citó en Guzmán y García, 2017).

Por otra parte, en lo concerniente al desempeño general de los estudiantes de los 11 programas académicos en la prueba de comprensión lectora ICLAU, los resultados permitieron evidenciar que se encuentran ubicados en un nivel literal, en el que se obtuvieron los mejores desempeños. Esta comprensión literal, denominada superficial por Sánchez (2008), refleja una interpretación básica, limitada a extraer el significado del escrito.

De manera similar, Gordillo y Flórez (2009) reportan un mayor desempeño en el nivel literal en los resultados obtenidos en su investigación, en el cual los estudiantes evaluados en comprensión lectora lograron reconocer la estructura del texto y realizar copias literales para dar respuesta a preguntas que no representan complejidad en el análisis discursivo. Calderón y Quijano (2010) luego de realizar un comparativo entre los resultados de su investigación y las competencias del lenguaje establecidas por el Estado colombiano (literal, interpretación - textual y crítico) determinaron que el grupo de estudiantes evaluados en los programas académicos de psicología y derecho, se encuentran en un nivel de comprensión literal. Es importante resaltar que este nivel no es suficiente para garantizar la comprensión efectiva de un texto en educación

superior, por cuanto las demandas de literacidad que les exige el contexto universitario son significativamente mayores, pues se requiere comprender los textos para producirlos de forma coherente y cohesiva, consolidar discursivamente conceptos propios de sus respectivas disciplinas y apropiarse del conocimiento (Londoño y Bermúdez, 2018).

En cuanto, a los resultados hallados en el nivel apreciativo estos evidencian, con base a lo definido por Pérez (2005), que los estudiantes no explicitan el impacto psicológico y estético que les causa el texto. Este nivel de comprensión lectora le permite al lector realizar inferencias sobre motivos, causas psicológicas, físicas, relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas y relaciones entre los elementos de la oración. Este tipo de acciones sobre el texto solo son posibles, si hay una adecuada interacción con este, que permita apropiarse en un principio, de su contenido y, en segundo lugar, de los matices lingüísticos que le imprime el autor al texto. Las respuestas de los estudiantes en el nivel apreciativo, evidencian una escasa reflexión sobre la forma del texto, al requerirse, según lo expresado por Pérez (2005), “un distanciamiento por parte del lector, una evaluación crítica y la apreciación del impacto de ciertas características textuales” (pág.125) y las características que configuran el estilo del autor.

En lo referente al nivel inferencial, los estudiantes demuestran dificultades para agregar elementos que no se encuentran en el texto y relacionarlos con sus experiencias o deducir ideas que no están explícitas. Cisneros, Olave y Rojas (como se citó en Guevara et al, 2014) reportan que las principales dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes colombianos están vinculadas al uso de la inferencia e incluyen problemas para definir los propósitos del autor y del texto, para identificar ideas principales y realizar la lectura enlazando significados, entre otras.

Cisneros (como se cita en Cisneros, Olave y Rojas, 2012) determinan en su estudio con estudiantes que ingresaron a diferentes programas académicos de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia) entre el 2003 y 2005, que solo un 17% aplicó el razonamiento inferencial y de ese porcentaje, solo el 3,5% realizó inferencias satisfactorias. En coherencia con lo anterior, Velásquez, Cornejo y Roco (2008), hallaron en los estudiantes evaluados, un desempeño inferior en el nivel inferencial, lo que no corresponde a lo esperado para una macro habilidad indispensable para el aprendizaje en la universidad. En el estudio de Osorio y Sánchez (2015), son los mismos estudiantes de primer semestre quienes reconocen sus dificultades en identificar ideas principales y secundarias, la comprensión del mensaje escrito y el uso de un vocabulario amplio.

El bajo desempeño de los estudiantes en los diferentes niveles de comprensión lectora, puede explicarse o ser consecuente con el desconocimiento o uso inapropiado de estrategias cognitivas y metacognitivas, indispensables para lograr una adecuada interpretación de los textos académicos, ya que precisamente lo que caracteriza a los lectores competentes es poseer estrategias

adecuadas para comprender los diferentes tipos de textos (Puente, Mendoza, Calderón y Zúñiga, 2019);

“Muchas veces, incluso los propios profesores no somos conscientes de que analizar un texto consiste en implementar este conjunto de operaciones cognitivas y es por ello que pedimos a los alumnos analizar lo que leen sin darles precisiones sobre cómo hacerlo” (pág. 89).

Con relación a esto, los datos de la investigación de Roldán y Zabaleta (2017) demuestran que los malos comprendedores a pesar de tener ciertos conocimientos metacognitivos de la tarea de lectura, estos no son útiles para desarrollar la comprensión lectora.

En relación con el nivel de comprensión lectora de reorganización de la información, el desempeño de los estudiantes refleja dificultades para ordenar las ideas mediante procesos de clasificación y síntesis, así como para expresarlas gráficamente a través del uso de conceptos vinculados por símbolos que indican relaciones. Esto puede deberse al tipo de práctica académica a la que se exponen los estudiantes, teniendo en cuenta que, si el uso adecuado de ordenadores gráficos son estrategias frecuentemente utilizadas por los docentes para promover la jerarquización y análisis de la información textual en las clases, mayor experticia y competencia habrá en este nivel. En relación con esto, los resultados del estudio realizado por Toro y Buitrago (2018), con estudiantes universitarios de primer semestre demostraron que el uso de organizadores gráficos como herramientas para la organización y la representación de ideas y conceptos, contribuyen al desarrollo de la comprensión e interpretación de textos.

El desempeño más bajo por parte de los estudiantes evaluados, se evidenció en el nivel crítico, el cual según Londoño y Ospina (2018), genera inconvenientes a muchos estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos luego de la aplicación de la prueba ICLAU manifestaron en los estudiantes dificultades en el establecimiento de una relación entre lo que dice el texto y los conocimientos previos acerca de la temática; y en valorar las afirmaciones del autor haciendo un contraste con las propias (Pérez, 2005). En ese sentido, Gordillo y Flórez (2009), explican que para llegar a tomar una postura frente al texto, el cual es el escalón más alto al que el lector puede ascender, se requiere de la intertextualidad o llamado a otros textos. Sin embargo, ¿podría presentarse esta complejidad en el proceso de comprensión lectora con un pobre nivel de interpretación textual? Es lógico que sea el desempeño en el nivel crítico el más bajo porcentaje en la prueba, si se tiene en cuenta el valor hallado en el nivel inferencial.

De manera similar que en el estudio realizado por Lobato (2019), los estudiantes evaluados con la prueba ICLAU, lograron comprender el contenido de un texto de manera superficial, fueron capaces de dar cuenta de los elementos concretos solicitados, es decir, aquellos que no requieren una inferencia o lectura crítica, lo cual evidencia que “un alto porcentaje de estudiantes que están ingresando a la universidad no leen para comprender el texto de manera global, sino para responder preguntas específicas sobre él” (pág.5). Para alcanzar una comprensión crítica el estudiante debe estar en capacidad de tomar una postura

personal frente al texto, para lo cual es imprescindible una interpretación adecuada, enriquecida por la experiencia previa y la posibilidad de establecer conexiones semánticas entre lo que se lee y lo propio, a las que subyacen el conocimiento de un amplio vocabulario y de estrategias que medien la consecución del éxito de la tarea de lectura, lo que no se evidenció en las respuestas de los estudiantes en la prueba. En ese sentido, el conocimiento del lector determina el sentido de lo que se lee, por lo que “si el lector posee una base de conocimientos deficiente, no será capaz de derivar el mismo significado que una persona con conocimiento adecuado y basto” (Kintsch y Van Dijk como se citó en Vidal y Manríquez, 2016, pág. 97).

Es indiscutible que lo obtenido en la investigación demuestra un desempeño general bajo en la evaluación de los niveles de comprensión lectora. Estos resultados son coherentes con otros estudios realizados con estudiantes universitarios en los cuales se evidenciaron resultados similares (Neira, Reyes y Riffo, 2015; Guevara et al., 2014; Cisneros, Olave, Rojas, 2012; Flores y De Otero, 2013); lo cual puede tener implicaciones negativas en el desempeño académico de los estudiantes y muy posiblemente, en la calidad de sus aprendizajes (Neira et al., 2015).

El desempeño de los estudiantes en el total de la prueba arrojó diferencias significativas entre todos los once Programas Académicos de la Universidad, así como en el desempeño en los niveles de comprensión lectora inferencial, de reorganización de la información, crítico y apreciativo.

A pesar de que estos programas académicos tienen un enfoque disciplinar orientado a las ciencias de la salud y las ciencias sociales, cada disciplina presenta unas particularidades de carácter cultural, sociocognitivo, discursivo y lingüístico que deben estudiarse “para comprender mejor las formas de leer y escribir y la práctica profesional y científica correspondiente” (Cassany y Morales, 2008, pág. 74). Cada profesión configura una comunidad discursiva, mediante unas determinadas prácticas lectoras y escritoras, con géneros discursivos, que se van concretando por sus miembros, a lo largo de la historia (Cassany y Morales, 2008). En acuerdo con lo expresado por Lobato (2019), los estudiantes en el contexto universitario necesitan aprender nuevas formas de lectura y escritura que respondan a las demandas de su formación disciplinar, una comprensión requerida por los textos académicos empleados a nivel universitario, es decir, es necesario formar para una comprensión especializada.

La cuestión es, si la universidad, está involucrando de forma apropiada a los estudiantes a su comunidad disciplinar, de forma en que sean conscientes de la necesidad de aceptar el reto de ser lectores para ser buenos profesionales, de desarrollar las estrategias apropiadas y modelos mentales que le permitan llegar a una lectura crítica y de construir su identidad disciplinar y participar activamente a partir de ella en el avance de la profesión que han elegido. Alejándose cada vez más de la concepción errada, que considera la alfabetización académica como una propuesta de remediación de la deficiente formación con la que llegan los estudiantes a la universidad (Carlino, 2013).

A partir de lo anterior, es necesario profundizar en el conocimiento de cómo leen las disciplinas, la forma cómo se aprende a leer en el particular campo de cada profesión, para así intervenir apropiadamente teniendo en cuenta las demandas y características de las comunidades abordadas, lo que impactará positivamente en el nivel lector y por tanto, en el aprendizaje de los estudiantes.

Para la consecución de estos propósitos se requiere corresponsabilidad por parte de las instituciones de educación superior, los programas académicos, docentes y estudiantes. A nivel institucional debe asumirse el compromiso de desarrollar acciones dirigidas a enseñar a los estudiantes formas de leer e interpretar los textos propios de las comunidades académicas o disciplinas, es decir, encargarse de la enseñanza del abordaje de textos académicos y científicos.

A partir de lo anterior, se requiere que los modelos de lectura utilizados en la institución se orienten a las tendencias de alfabetización académica, apuntando a la puesta en marcha de propuestas pedagógicas que apoyen a los estudiantes para aprender significativamente y a comprometerse con su proceso formativo. Para ello, tal como se señaló anteriormente es necesario considerar que los modos de leer en la universidad no son iguales en todos los ámbitos o disciplinas, al reconocer que leer “es un proceso que se amplía, se enriquece de manera constante y prolonga durante toda la vida, en el que el lector construye el sentido del discurso escrito haciendo uso de sus competencias lingüísticas y de su experiencia” (Fernández, Uzuzquiza, y Laxalt, 2004, pág.99). En ese sentido es importante que el docente deje a un lado la visión remedial de la lectura, enfocada en las dificultades que presentan los estudiantes y que consideran no han superado durante su formación básica y media. Así mismo, la concepción de que es responsabilidad del estudiante aprender a leer y la función del docente solo es la de señalar las fuentes bibliográficas para que respondan a lo que se les pregunta.

Así mismo, es preciso entender que leer para estudiar en el nivel universitario equivale a compartir las formas discursivas propias de una comunidad disciplinar. Por tanto, los conocimientos que deben ser aprendidos requieren que estos sean abordados dentro del contexto propio de cada asignatura, materia o curso y además que se implementen estrategias de lectura académica a lo largo de todo el plan de estudios (Livingston, Klopper, Cox y Uys, 2015). Tal como lo expresa Carlino (2013), son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el contexto de la educación superior, al conocer las convenciones que son inherentes a su disciplina y porque están familiarizados con los complejos contenidos que los estudiantes tratan de manejar. Los profesores son los llamados a ser los “interpretantes de la disciplina y al hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad ayudan a los estudiantes a aprender” (Fernández et al., 2004, p. 100).

La institución en la cual se desarrolló el proyecto de investigación, a partir de una reflexión académica y como parte de sus procesos de mejoramiento continuo acoge la propuesta de diseño e implementación de un Centro de Lectura y Escritura orientado a favorecer los procesos de literacidad académica en toda la comunidad educativa. De allí la importancia y pertinencia de la investigación de

los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios por cuanto permitirá el diseño de intervenciones académicas específicas orientadas a mejorar las falencias con las que llegan los estudiantes al iniciar su formación profesional (Londoño y Bermúdez, 2018); tal como lo determinan Guzmán y García (2017), a partir de una política de alfabetización académica liderada institucionalmente por la Vicerrectoría Académica con el fin de que lo programado no dependa exclusivamente de la voluntad particular de los docentes.

Financiación

Esta investigación se pudo realizar gracias a la financiación recibida por la Universidad Metropolitana, a través del proyecto “Caracterización de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Universidad Metropolitana”.

Referencias Bibliográficas

- Arista, S. M., y Paca, N. K. (2015). Los hábitos de lectura y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de la especialidad de lengua, literatura, psicología y filosofía. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 17(3). 397–386. doi: <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2015.137>
- Calderón-Ibáñez, A., y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337 – 364. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/733/73313677015.pdf>
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., y Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1), 45-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83424040004.pdf>
- Cassany, D., y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, (5), 1 - 14. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/322602488>. [Leer y escribir en la universidad hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos.](https://www.researchgate.net/publication/322602488)
- Fernández, G., y Carlino, P. (2007). Leer y escribir en los primeros años en la universidad: Un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas en la UNCPBA. *Cuadernos de Educación*, 5(5), 277 - 289. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/54.pdf>

- Fernández, G., Izuzquiza, V., y Laxalt, I. (2004). Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad. Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/fernandez-izuzquiza-y-laxalt-textos-en-contexto-2004-1pdf-6dj8P-articulo.pdf>
- Flores, R. y De Otero, A. (2016). Lectura inteligente: leyendo psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar. Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/958>
- González, B. y Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. Revista Interacción, 12, 195 – 201. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf>
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado., U y Flores C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. Acta Colombiana de Psicología, 17(2), 113 - 121. doi:10.14718/ACP.2014.17.2.12
- Guerra, J. y Guevara, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en estudiantes universitarios mexicanos. Enseñanza e Investigación en Psicología, 18(2), 277-291.
- Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Revista Actualidades Pedagógicas (53), 95107. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e28a/28d71c354274afb2cdd6b7262f3e3edec66d.pdf>
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. Revista de Investigación Educativa, 35(2), 317 - 335. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>
- Livingston, C., Klopper, B., Cox, S., y Uys, C. (2015). The impact of an academic reading programme in the Bachelor of Education (intermediate and senior phase) degree. Reading & Writing. Vol. 6 (1), 1 - 11. doi: 10.4102/rw.v6i1.66
- Londoño - Vásquez, D. y Bermúdez, H. (2018). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, 16(1). doi:10.11600/1692715x.16119
- Londoño, D. y Ospina, M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de educación superior. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 10(18), 183 - 202. doi: <https://doi.org/10.22430/21457778.671>
- Lobato-Osorio, L. (2019). El novel sujeto lector ante el texto académico: El difícil paso de la comprensión general a la especializada. Revista Electrónica Educare, 23(2), 1 - 19. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.14>

- Maturano, C., Soliveres M., y Macías, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 20(3), 415-425. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21831/21665>
- Neira, A., Reyes, F., y Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y Lingüística*, (31), 221-244. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Osorio, M., y Sánchez, R. (2015). Dificultades en la lectura: percepción de los estudiantes que inician estudios universitarios. Caso Fundación Universitaria María Cano (FUMC), Sede Medellín. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 14, 80 - 91. doi:10.5354/0719-4692.2015.37672
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de educación*. 121 - 138. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf
- Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón J. y Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18(1), 21 - 30. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781
- Roldán, L y Zabaleta, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 77 - 96. doi: <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>
- Sánchez, E. (2008). La comprensión lectora. En *La Lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado de <https://fundaciongsr.com/wp-content/uploads/2016/03/La-lectura-Informe-2008.pdf>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43 - 61. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>
- Suárez, R. (2013). *Lectura en educación superior*. Bogotá: Universidad de la Sabana. Recuperado de https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Archivos_de_usuario/Documentos/Documentos_Direccion_De_Estudiantes/E.A.Lectura_en_educacion_superior_OK.pdf
- Toro, M y Buitrago, M. (2018). Organizadores gráficos para afianzar competencias lectoras en estudiantes universitarios de primer semestre. Mapas conceptuales: Renovando el aprendizaje y el pensamiento. Proc. of the Eighth Int. Conferencia

de mapas mentales. Medellín, Colombia. 192 – 199. Recuperado de:
<http://cmc.ihmc.us/cmc2018papers/cmc2018-p97.pdf>

Velásquez, E. (2016). Lexical Competence and Reading Comprehension: A Pilot Study with Heritage Language Learners of Spanish. *Gist Education and Learning Research Journal*. (13), 56 - 74. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1123933>

Vidal Moscoso, D., y Manríquez López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95 - 118. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>

Velásquez, M., Cornejo, C., y Roco, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 123 - 138. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100007>