



Cómo citar el artículo

Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850/1368>

Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias)*

Zarina Rosa Durango Herazo

Profesional en Lingüística y Literatura

Especialista en Gestión de Proyectos Educativos

Coordinadora del Proyecto Inst. de Competencias Comunicativas, Corporación Universitaria Rafael Núñez

zarinadurango@hotmail.com, zarina.durango@curnvirtual.edu.co

Recibido: 7 de julio de 2016.

Evaluado: 2 de junio de 2017.

Aprobado: 15 de junio de 2017.

Tipo de artículo: investigación científica y tecnológica.

* Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, de Cartagena. CURN, Línea de investigación: pedagogía y educación. Fecha de inicio: 02P-2012. Fecha de culminación: 02P-2014.

Resumen

Introducción. La preocupación generalizada acerca de la lectura hace reflexionar sobre el sentido de leer: la comprensión. En este sentido, la universidad indaga sobre los diferentes problemas de comprensión lectora en los estudiantes. Objetivo. Identificar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de I a IV semestre de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias, Colombia) para implementar un plan de mejoramiento continuo con miras a consolidar las competencias comunicativas. Método. Investigación de enfoque cualitativo y de tipo descriptivo. Se empleó el diseño de investigación-acción educativa, con un universo conformado por 226 estudiantes (pre-test), de los 706 admitidos para el segundo periodo 2012, en los 14 programas ofrecidos por la universidad. Para el segundo instrumento (01P-2014) se contó con 88 estudiantes. El programa de intervención se compuso de secuencias didácticas por competencias básicas. Resultados. Con la aplicación de estrategias, se observaron avances mínimos en cada nivel frente a un número considerable de reprobados. Se recomienda la realización de diagnósticos iniciales en cada periodo académico para determinar las necesidades e intereses de la población estudiantil; la investigación en este contexto para propiciar el acercamiento y la indagación desde la lectura y la escritura; y la creación de un espacio de refuerzo y acompañamiento a los estudiantes en cuanto a la lectura y a la escritura de la comunidad universitaria, entre otros.

Palabras clave

Comprensión, Estrategias, Intervención, Lectura.

Reading Comprehension Levels at the Students of
Corporación Universitaria Rafael Núñez of
Cartagena

Abstract

Introduction. Widespread concern about reading does reflect on the meaning of reading: comprehension. In this sense, the university investigates the different problems of reading comprehension in students. Objective. Identify

levels of reading comprehension in students from I to IV semester Cartagena's CURN to implement a continuous improvement plan with a view to strengthening communication skills. Method. Qualitative research approach and descriptive investigation. Designing educational action research was used, with a shaped by 226 students (Pre-test) of the 706 admitted for the second period 2012, in the 14 programs offered by the college universe. For the second instrument (01P-2014), we had 88 students. The intervention program consisted of didactic sequences for basic competencies. Results. With the implementation of strategies, minimal progress was observed in each level, facing a considerable number of reprobates. It is recommended: conducting initial diagnoses in each academic year to determine the needs and interests of the student population, research in this context to promote closer and inquiry from reading and writing, creating a space booster and accompanying students in terms of reading, and writing of the university community, among others.

Keywords

Understanding, Strategies, Intervention, Reading.

Les niveaux de compréhension écrite des étudiants
dans la Corporación Universitaria Rafael Núñez
(Cartagena de Indias)

Introduction : l'inquiétude généralisée au sujet de la lecture nous incite à réfléchir sur le sens de la lecture : la compréhension. Dans ce sens, l'université étudie les problèmes de compréhension écrite chez les élèves. Objectif. Identifier les niveaux de compréhension écrite chez les étudiants du premier à quatrième semestre de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias, Colombie) pour mettre en œuvre un plan d'amélioration continue visant à renforcer les compétences en communication. Méthode : la recherche qualitative et l'approche descriptive. On a utilisé la conception de la recherche-action éducative, avec 226 étudiants (pré-test) de 706 admis pour le deuxième trimestre 2012, dans les 14 programmes offerts par l'université. Le deuxième instrument (01P-2014) a été utilisé avec 88 étudiants. Le programme d'intervention a été composé de séquences d'enseignement par

compétences de base. Résultats : avec la mise en œuvre des stratégies, on a observé peu de progrès dans chaque niveau contre un grand nombre d'élèves réprochés. Il est recommandé d'effectuer des diagnostics pour chaque période scolaire afin de déterminer les besoins et les intérêts de la population étudiante, la recherche dans ce contexte pour promouvoir le rapprochement et l'enquête de

la lecture et de l'écriture, et la création d'un espace d'accompagnement pour des étudiants concernant la lecture et l'écriture de la communauté universitaire, entre d'autres sujets.

Mots-clés

Les stratégies, la compréhension, l'intervention, la lecture.

Introducción

En las dos últimas décadas, el papel de la lectura en la formación de individuos críticos ha sido el interés principal de los gobiernos latinoamericanos. La lectura como parte primordial de la formación del ser humano permite la interacción con las dinámicas de la sociedad actual. "Leer" significa, para los saberes del siglo XXI, *ubicarse* en el contexto internacional, *estar* acorde con sus adelantos. Las exigencias del mundo actual demandan lectores competentes, con la capacidad de procesar grandes cantidades de información. Ante esta situación, la demanda apunta a la formación de lectores competentes, críticos, constructores de saberes y transformadores de sociedades.

De esta manera, la lectura se convierte en uno de los temas más tratados de los últimos años por su importancia en los procesos de aprendizaje. Contemplada como artífice del éxito o fracaso escolar, se transforma en la escala para "medir" la calidad de la educación. Esta preocupación, tan generalizada en los países latinoamericanos, se viene gestando desde un largo y traumático proceso, haciendo reflexionar sobre el "verdadero sentido de leer: la comprensión" (Sánchez & Alfonso, 2004, pp. 15-18). Este proceso, jalonado la mayoría de las veces desde la evaluación mediante pruebas de comprensión —cuyos análisis serían difíciles de citar en este contexto—, permite establecer como una prioridad en las reformas pedagógicas el mejoramiento de la comprensión lectora en las instituciones educativas, teniendo como base los hallazgos más significativos de las diferentes pruebas aplicadas en los diversos países. Por ejemplo, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) también considera este tema como fundamental en el desarrollo económico y social de los ciudadanos; por ello, es uno de los aspectos más relevantes en las reformas y proyectos propuestos para las escuelas.

En este sentido, en el trabajo curricular actual, y en las evaluaciones masivas sobre comprensión de textos realizadas en Colombia [Evaluación de la Comprensión lectora en el marco del Sistema Nacional de Evaluación, SABER], se ha insistido centrar el trabajo en la noción de *competencia*, entendida como un saber hacer en contexto". Esta noción implica que en los procesos evaluativos se explore lo que hace el

estudiante con el lenguaje al *interpretar un texto* y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación: ¿quién habla con el texto?, ¿a quién habla?, ¿de qué modo organiza la información?, ¿qué se pretende con el texto?, ¿en qué contexto social, histórico y cultural aparece el texto? (Pérez, 1999, citado en Pérez, 2003)

Entonces, toda reforma debe asumir la comprensión lectora como un proceso de interacción entre el lector y el texto, asegurando el desarrollo de los distintos procesos en la lectura y garantizando así la comprensión de los diferentes niveles de sentido implícitos en los textos escritos, independientemente el nivel educativo del individuo.

En la educación superior, los bajos niveles en comprensión lectora también son tema de discusión. El reporte de resultados en Saber Pro-2010, instrumento empleado para determinar la calidad de la educación superior en Colombia, muestra el mismo déficit en otros niveles de escolaridad. Según este informe, los mejores resultados en comprensión lectora se obtuvieron en las grandes capitales, más exactamente en las universidades del Rosario, Javeriana, Nacional de Colombia, Externado de Colombia, de la Sabana, del Norte (Barranquilla), de Antioquia, Industrial de Santander (UIS) y del Valle, entre otras. Lo anterior parece indicar cómo la calidad de la educación está determinada por el estrato social. Es decir, los estudiantes de sectores socioeconómicos altos alcanzaron puntajes destacados frente a los estudiantes de sectores de estrato bajo, quienes ostentaron resultados inferiores. Por su parte, en lo correspondiente a las competencias genéricas de la prueba, es decir, lectura y escritura, los resultados evidencian un déficit alarmante: en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico intertextual, solo el 6,5% logró puntajes satisfactorios. En cuanto a la producción escrita, solo un 15,2% alcanzó resultados ventajosos (El Tiempo, 2012).

De modo que las instituciones de educación tienen dos responsabilidades: primero, fomentar la lectura; y segundo, enseñar a los estudiantes las estrategias para desentrañar textos progresivamente más complejos. Con este objetivo es necesario profundizar en los currículos y en una orientación didáctica facilitadora de la comprensión lectora. Esto sugiere un gran reto para la escuela en el siglo XXI: la formación de lectores competentes, capaces de dialogar críticamente con todos los tipos de textos producidos en la sociedad actual, a fin de desarrollar una actitud activa y participativa en todo proceso lector.

Antecedentes

La comprensión lectora ha sido uno de los temas más discutidos en los últimos años por su relevancia en los procesos de aprendizaje (Difabio, 2008; González, 2008; Alonso & Mateos, 1985; Ibáñez, 2008; Calderón & Ibañez 2010; Alejos 2015; Larrañaga & Makuc 2015; Arista & Paca 2015), pues resulta ser causa y consecuencia del éxito o fracaso escolar; convirtiéndose en el parámetro

fundamental para medir los procesos de aprendizaje y, por ende, la calidad de la educación. Siendo entonces el eje fundamental de la construcción de saberes, es lógico suponer que tanto la lectura como la comprensión se convierten en los temas por excelencia de los debates y proyectos más relevantes, en la educación pública y privada. Lo anterior se ha encaminado al desarrollo e implementación de estudios en áreas afines, con el propósito de mejorar la calidad educativa.

En otras palabras, resulta imperante la necesidad de abordar la comprensión lectora desde todos los ámbitos posibles de investigación, (Morales & Cassany 2008; Larragaña & Yubero 2015; Olivan & Lacruz 2015; López-Baca 2015; Moyano & Giudice 2016) y así, reconocer los múltiples factores perceptivos, lingüísticos y cognitivos implícitos presentes, más allá del simple encadenamiento de los significados de un conjunto de palabras. La comprensión es activar o construir un esquema que proporcione una explicación coherente de las relaciones entre los objetos y los eventos mencionados en el texto.

Desde esta perspectiva, la lectura abordada desde cualquier nivel de comprensión (literal, inferencial o crítico-intertextual) se concibe como elemento clave en la formación integral del ser humano. No solo se entiende como el constructo del conocimiento científico, que va más allá en el proceso metacognitivo, permitiendo la aprehensión del conocimiento y la regulación del mismo (Santiago, Castillo & Ruiz, 2005, pp. 38-39; Makuc 2015.). Esto sin olvidar el valor asignado al comportamiento lector en la formación del sentido crítico y estético, al goce y disfrute de un “buen libro”, en la pasión de lo literario.

También, en Colombia varios estudios evidencian en el tema de la comprensión lectora como un problema “persistente” (Calderón & Ibáñez 2010; Arista & Paca 2015). En 2013, la investigación interinstitucional *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* de Pérez y Rodríguez representa el consolidado de la cultura académica y las prácticas de lectura y escritura preponderantes en 17 universidades del país. El estudio se encaminó a describir las problemáticas del proceso lector y escritor en la educación superior. El resultado plantea:

- a) la universidad debe fortalecer los procesos de lectura y escritura para alcanzar a desarrollar una cultura académica en el estudiante;
- b) oferta cursos de lectura y escritura como competencias genéricas, más no como prácticas epistémicas y disciplinares específicas;
- c) los apuntes de clases constituyen el texto más leído y escrito en la mayoría de las carreras, lo que permite la apropiación del saber, no obstante para los estudiantes no es una prioridad, y no una práctica académica que le represente una ayuda en su campo de aplicación;
- d) para los docentes, leer y escribir son mediaciones para efectos evaluativos, más que una práctica representativa de adquisición sobre el conocimiento. (Pérez & Rodríguez, 2013, p. 68)

Las competencias y los niveles de comprensión

En todo acto lector inciden diferentes factores, entre ellos el desarrollo de las competencias por parte de los lectores. De acuerdo a Pérez (2003), el proceso lector es el acto que vincula a un lector, en torno a un texto y un contexto; y la interpretación del texto depende del grado de comprensión del lector en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual (Pérez, 2003, pp. 28-31).

De esta manera, todo lector competente alcanza a “comprender” un texto, al tiempo que desarrolla una actitud crítica y participativa en su proceso lector. Dicho de esta forma, lo anterior vincula el término de “competencia”, siendo este definido por muchos pensadores: la acepción más usada es “un saber hacer en contexto”, lo cual implica el “uso” de una serie de conocimientos y estrategias, adquiridas en diferentes situaciones en torno a un hecho o actividad. Así, las competencias se evidencian por medio de acciones. En el caso de abordar un texto escrito, las competencias se realizan en tres acciones: interpretar, argumentar y proponer.

Así retomando a Pérez (2003), cabe definir los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico-intertextual. El primero es la comprensión localizada del texto; en este, el lector explora el texto de manera explícita y es la información que el autor desea transmitir. El lector no profundiza: solo se mantiene en la información proporcionada de primera mano, sin ahondar en posibles interpretaciones más allá de su sentido. El segundo nivel, por su parte, corresponde a la comprensión global del texto: en este, el lector deduce la información del texto, suministrada a modo de pistas o entrelíneas; relaciona en forma lógica los valores sociales y culturales del contexto con el mundo del conocimiento para simbolizar la información dada en el texto. Y el tercero, el nivel crítico-intertextual, es la comprensión global del texto. En este nivel se emplea la lectura desde “lo que se conoce” o desde la “enciclopedia”, es decir, el uso de saberes de diferentes fuentes. En cuanto a lo crítico, el lector se posiciona para emitir juicios desde la ubicación del autor planteado en el texto. De este modo, el lector construye representaciones ideológicas propias de la identificación de ideologías de los autores, presentes en los textos (Pérez, 2003, p. 33).

161

La lectura y la metacognición

En *Lectura, Metacognición y Evaluación*, Santiago, Castillo y Ruiz (2005) afirman la *Lectura* como un proceso de comprensión e interpretación, en la cual estas se relacionan directamente con los procesos cognitivos y de estrategias metacognitivas (p. 37). Lo cognitivo, desde la psicología y la ciencia cognitiva, se refiere “al conocimiento que el individuo tiene del mundo” (p. 38); por su parte, la metacognición “es la conciencia que el individuo posee acerca de ese conocimiento” (p. 38). En suma, tanto la cognición como la metacognición están asociadas al

proceso lector, a la vez que se asocian a los conceptos de *metalectura* y de *metacomprensión* con la lectura. Para Santiago, Castillo y Ruiz (2005), la lectura requiere ser formada, ejercitando las habilidades y estrategias indicadas para *saber aprehender*. Así, formar un estudiante autorregulado, consciente de cómo usar sus habilidades y de cómo seleccionar, emplear, controlar y evaluar sus estrategias, es formar a buen lector.

La anterior definición implica diversas habilidades mentales que actúan como base para la comprensión e interpretación de los signos escritos; además, corresponde con un lector comprometido con un objetivo al momento de leer. Por su parte, Mayor, Suengas y González (1993, citados por Santiago, 2005) definen la Metacomprensión como

La conciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta, mediante el empleo de estrategias que faciliten la comprensión de un determinado tipo de textos, en función de una tarea determinada. (p. 213)

Entonces, se trata de lo consciente que es el lector sobre su propia comprensión, así como de sus propios procesos mentales cuando lee un texto. Así, la metalectura y la metacomprensión se convierten en elementos esenciales del conocimiento en el lector para “reconocer” y autoevaluar su proceso de lectura.

162

El proyecto de competencias comunicativas

Los problemas de comprensión lectora de los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN) —al igual que en otros contextos de universitarios— son complejos y diversos. Así, siendo una institución de carácter privado, su población se compone mayoritariamente de estudiantes oriundos de zonas en las cuales el sistema educativo presenta fallas notorias: los pueblos de la costa Caribe y los barrios de estrato socioeconómico bajo en Cartagena.

Entonces, ante la necesidad de fomentar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de la CURN, surge una propuesta académica de carácter transversal: el Proyecto Institucional de Competencias Comunicativas¹. Esta modalidad cuenta con un impacto favorable para la comunidad educativa, no obstante, se advierte la persistencia de problemas en la comprensión de textos. En este sentido, apostar por la identificación de niveles de lectura en los alumnos, y

¹ La asignatura Competencias Comunicativas hace parte de un proyecto transversal a todas las carreras profesionales y tecnológicas de la CURN. La asignatura se encarga de orientar y fortalecer la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad desde diferentes frentes. Está conformada por tres niveles (de II a IV semestres) y hace parte de un plan básico en la malla curricular, siendo así no habilitable. Este tipo de asignaturas es una norma del MEN, en las universidades en todo el ámbito nacional para la enseñanza de las habilidades comunicativas.

por la creación de alternativas para fortalecer, contribuir y forjar un estudiante integral capaz de interpretar, opinar, cuestionar y proponer soluciones.

Por lo tanto, cabe preguntarse: ¿cuáles son los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de I a IV semestre de la CURN de Cartagena?, ¿qué impacto tiene la aplicación de un programa de intervención académica en el desarrollo de las competencias lectoras relacionadas con los niveles de comprensión de los alumnos? Los anteriores interrogantes se constituyen en el derrotero para la reflexión sobre los problemas de comprensión lectora detectados en los estudiantes. También se convierten en el horizonte de la investigación, al pretender alcanzar por medio del diseño de un programa de intervención, el desarrollo de habilidades lectoras. Todo esto en miras del mejoramiento continuo de la Corporación y el fortalecimiento de los procesos internos del Proyecto de Competencias Comunicativas.

Método

La presente investigación es de tipo descriptivo y enfoque cualitativo. Se empleó el diseño de investigación-acción educativa (Elliot, 1990), pues se ajusta al análisis de una problemática de contexto educativo. Para el caso de la CURN, se trata de identificar el comportamiento lector de los estudiantes de I a IV semestres para implementar estrategias de intervención pedagógica que contribuyan al mejoramiento continuo de las competencias comunicativas. El programa de intervención estuvo conformado por secuencias didácticas² diseñadas por competencias básicas, y con enfoque disciplinario³, todas enfocadas a desarrollar las competencias comunicativas.

163

Participantes

El universo del proyecto de investigación *Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez de Cartagena* estuvo conformado por 226 estudiantes (3,2 %) para el pre-test, de los 706 admitidos en el segundo periodo 2012 a los 14 programas ofrecidos por la Universidad. Para el segundo instrumento aplicado en el 01P-2014, se logró ubicar a 88 estudiantes participantes. Cabe aclarar que la reducción de la población se debe a tres factores: primero, la deserción estudiantil disminuyó el número de estudiantes tabulados en el primer test (226 en total); segundo, los estudiantes que no matricularon la

²Las secuencias didácticas se construyeron de acuerdo al MEN, siguiendo las competencias básicas de interpretar, argumentar y proponer. También se enmarcan dentro de lingüística textual y el análisis discursivo. Dentro de este marco de referencia se toman los siguientes temas: las cualidades de un texto escrito; niveles de comprensión literal, inferencial y crítico-intertextual; el género discursivo y la situación de enunciación, la paráfrasis, la argumentación y el discurso escrito. En total se aplicaron 5 secuencias didácticas estructuradas claramente en: las competencias a desarrollar, los objetivos, fundamentación teórica, un tiempo estimado para su desarrollo; método de evaluación, bibliografía con material didáctico y de uso transversal.

³ Se hace referencia a enfoque disciplinario, dada el área de conocimiento del estudiante, desde la cual se orienta para su posterior aplicación.

asignatura de Competencias Comunicativas para iniciar el nivel 1; y tercero, la condición de repitencia y multirepitencia.

Instrumentos

Para la investigación se emplearon dos instrumentos diseñados por el grupo de investigadores. Cada uno de ellos estaba conformado por tres textos con preguntas de selección múltiple con única respuesta, a partir de un cuestionario de 24 preguntas. El primer instrumento constó de un texto narrativo, uno expositivo y uno o poético, con los cuales se evaluaría el nivel literal de comprensión mediante 5 preguntas; el inferencial, con 13; y el crítico-intertextual, con 6. El segundo instrumento, a su turno, estaba constituido por un texto expositivo, uno argumentativo y uno narrativo, por medio de los cuales se evaluarían los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual con 8 preguntas para cada uno. En cuanto a la pertinencia de la prueba en esta investigación, se puede afirmar que se encuentra acorde al contexto local y regional de la población a examinar; los instrumentos se hallan en el marco de las pruebas estandarizadas internacionales, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)⁴, y la Unesco (Prueba Pisa); y estos se encuentran acordes a los requerimientos del MEN, a fin de valorar la comprensión lectora de acuerdo a las competencias básicas y los niveles de comprensión.

El proyecto de investigación se llevó a cabo en tres fases: 1), la construcción teórica, conceptual y metodológica de la investigación; 2), la aplicación del primer test y de las estrategias de intervención; y 3), el registro y seguimiento de informantes, y la toma del segundo test. También se diseñó el *Registro y seguimiento de informantes* como archivo sistematizado de la población intervenida (n.º de estudiante, edad, sexo, programa académico, n.º de preguntas acertadas en el pre-test, n.º de preguntas acertadas en el post-test, registro del nivel 1, registro del nivel 2 y registro del nivel 3, y observaciones). La validación de resultados se realizó mediante triangulación de datos, empleando un factor de ponderación de 33,3 % para analizar y garantizar la muestra, dada la diferencia de la población estudiada entre el primer y el segundo instrumento.

Resultados

Los instrumentos aplicados en esta investigación (pre-test y post-test) apuntaron a la exploración de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de I a IV semestres del Proyecto de Competencias Comunicativas. Por ello, determinar el comportamiento lector es sumamente relevante, de modo que al diagnosticar e

⁴ El Laboratorio es la Red de los Sistemas de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación de los países

Latinoamericanos, cuya coordinación ha sido confiada a la UNESCO (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe).

Intervenir los hábitos de lectura de una población en particular, será posible abordar nuevas estrategias acordes con las necesidades del estudiante; y encaminadas al rendimiento académico y a incrementar la formación del futuro profesional. La figura 1 muestra la población escogida por programa académico en la CURN para la aplicación del pre-test y el post-test.



Figura 1. Población por programa académico. Fuente: elaboración propia.

En el acto de leer, el lector reinterpreta el mundo que lo rodea. Esta interacción debe propiciar el diálogo con el texto, en sus diferentes niveles, para situarlo en una posición crítica frente a lo propuesto en el texto. Por lo tanto, las preguntas de los instrumentos empleados, específicamente en el nivel literal, propician un proceso donde el lector reconoce la intención del autor de forma explícita. Este tipo de lectura da cuenta de las relaciones entre los elementos oracionales que el autor emplea para evidenciar su visión del mundo. Siendo así, la lectura en este nivel se considera una destreza básica, pues la información requerida por el lector se encuentra claramente en el texto, sin requerir mayor esfuerzo.

En el nivel inferencial, en cambio, el lector reconoce la información implícita del texto a partir del mensaje deducido. Los detalles del texto, la forma de expresión del lenguaje, la estructura y el tono permiten reconocer la intencionalidad del autor. El objetivo de este tipo de nivel es lograr que, a partir de la interacción entre el punto de vista del autor y la posición del lector, se pueda construir una visión propia acerca del tema.

En el nivel crítico-intertextual, a su turno, el objetivo es reconocer los procesos complejos desarrollados en el proceso de lectura. Por lo tanto, el lector debe ser competente para trascender del contenido del texto y la posición del autor hacia construir una posición propia frente a lo leído. Lo anterior implica la reflexión y la crítica como habilidades propias del pensamiento complejo, propiciando la relación de presaberes con el nuevo conocimiento del texto, e integrando todo en una nueva red de saberes.

Desempeño en los niveles de comprensión lectora

En la figura 2 se relaciona la población intervenida en el primer y el segundo tests, a la vez que se evidencia el promedio de respuestas aprobadas por programa académico entre los instrumentos 1 y 2 aplicados.

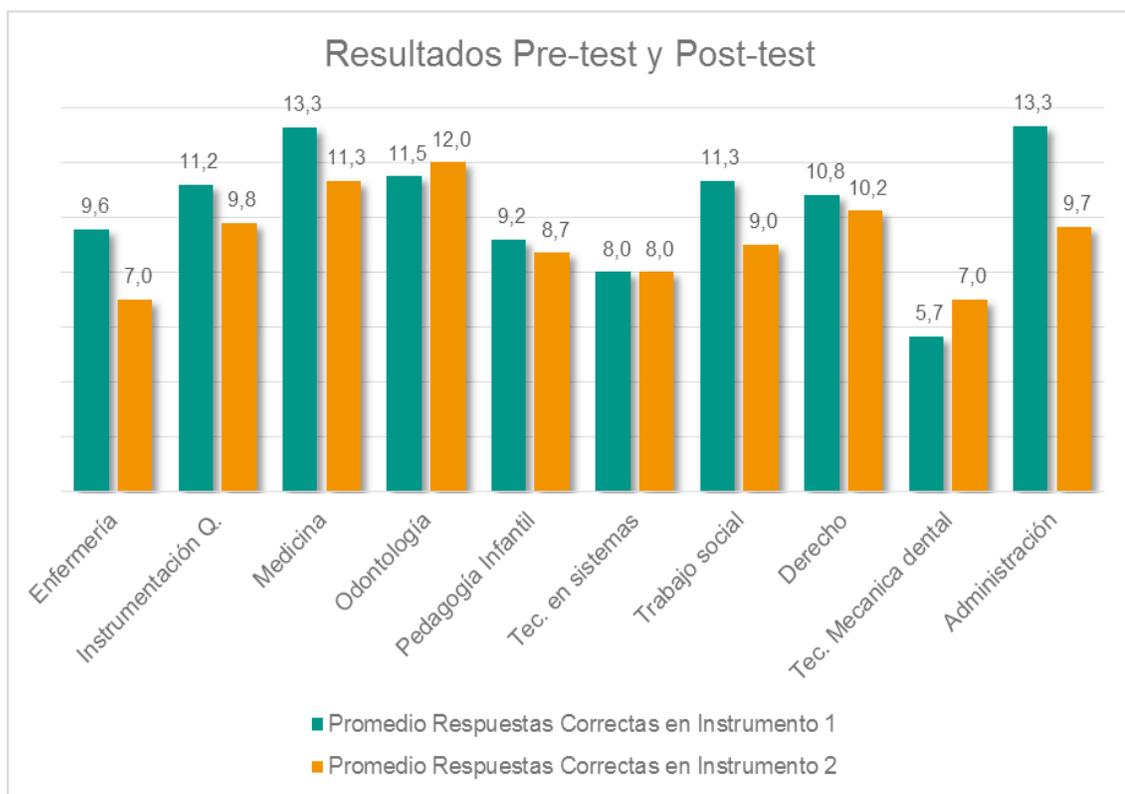


Figura 2. Resultados de pre-test y post-test. Fuente: elaboración propia.

Resultados por nivel de comprensión lectora

Nivel literal

Tabla 1. Promedio de preguntas nivel literal pre-test/hipótesis nivel literal pre-test

P1	P7	P17	P18	P23
172	131	118	76	75
76,11	57,96	52,21	33,63	33,19
Promedio de preguntas respondidas favorablemente 50,62				
33,3=16,85 %				
$n_1 = 226$ estudiantes; $\bar{Y} = 50,62$				
$P_1 = \bar{Y} / n_1 = 50,62 / 226 = 0,22$.				
Nivel de significancia = 5%; $Z = 1,96$				

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Promedio de preguntas nivel literal post-test/hipótesis nivel literal post-test

P1	P7	P8	P12	P15	P17
68	44	24	34	11	33
77,27	50	27,27	38,64	12,5	37,5
Promedio de preguntas respondidas favorablemente 40,53					
33,3 %=13,49 %					
$n_2 = 88$ estudiantes; $\bar{Y} = 40,53$					
$P_2 = \bar{Y} / n_2 = 40,53 / 88 = 0,57$.					
Nivel de significancia = 5 %; $z = 1,96$					

Fuente: elaboración propia.

Planteamiento de hipótesis:

$H_0: P_1 - P_2 = 0$; $H_1: P_1 - P_2 \neq 0$

$P_0 = (n_1 P_1 + n_2 P_2) / (n_1 + n_2) = 0,32$.

Estadístico $Z = (P_1 - P_2) / \sqrt{P_0(1 - P_0) / n_1 + P_0(1 - P_0) / n_2} = -5,9808$

$Z_c = -5,9808 = Z_t = 0,9996 = 2(1 - P(Z < -5,9808)) = 2(1 - 0,9995) = 0,001$

$Z_c (-5,9808) < Z_t (0,9995)$. Se rechaza la H_0 y se selecciona la H_1 .

Se reconocen diferencias significativas entre la población inicial de estudiantes evaluados en el pre-test y post-test respecto del nivel literal: los resultados en el nivel literal en cuanto al primero ascendieron al 16,85 %, mientras en el segundo correspondieron a 13,49 %. Al contrastar estos dos resultados se evidencia una involución del 3,36 % en este nivel. No obstante, en los componentes por pregunta se evidencia progreso: por ejemplo, en la pregunta n.º 1 se estima la destreza para identificar el orden de un proceso descrito en el texto. En este ítem, el 77,27% de los jóvenes (68 estudiantes) respondió acertadamente. También, en la pregunta n.º 7, se examina la capacidad para determinar el significado de las palabras con base

en su etimología y su función dentro de un contexto de aplicación. En este aspecto, 50 % (44 estudiantes) contestó correctamente estos enunciados.

Nivel inferencial

Tabla 3. Promedio de preguntas nivel inferencial pre-test/hipótesis nivel inferencial pre-test

P2	P3	P6	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P19	P20	P21
54	68	57	47	79	28	84	72	60	55	36	49	49	56	45
23,89	30,09	25,22	20,8	34,96	12,39	37,17	31,86	26,55	24,34	15,93	21,68	21,68	24,78	19,91
Promedio de preguntas respondidas favorablemente 24,75														
33,3%=8,24%														
n₁ = 226 estudiantes; \bar{Y} = 24,75														
P₁ = $\bar{Y} / n_1 = 24,75 / 226 = 0,11$.														
Nivel de significancia = 5 %; Z = 1,96														

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Promedio de preguntas nivel inferencial post-test/hipótesis nivel inferencial post-test

P9	P13	P14	P16	P18	P19	P20	P21	P22
38	50	12	14	35	32	60	62	14
43,18	56,82	13,64	15,91	39,77	36,36	68,18	70,45	15,91
Promedio de preguntas respondidas favorablemente 40,02								
33,3 % = 13,32%								
n₁ = 226 estudiantes; \bar{Y} = 24,75								
P₂ = $\bar{Y} / n_1 = 40,02 / 88 = 0,45$								
Nivel de significancia = 5%; Z = 1,96								

Fuente: elaboración propia.

Planteamiento de hipótesis:

H₀: P₁ - P₂ = 0; H₁: P₁ - P₂ ≠ 0

P₀ = (n₁ P₁ + n₂ P₂) / n₁ + n₂ = 0,32.

Estadístico Z = $\frac{P_1 - P_2}{\sqrt{P_0(1 - P_0)/n_1 + P_0(1 - P_0)/n_2}} = -5.9808$

Z_c = -5,9808 = Z_c = 0,9996. = 2(1 - P(Z < -5,9808)) = 2(1 - 0,9995) = 0,001

Z_c (-5,9808) < Z_t (0,9995). Se rechaza la H₀ y se selecciona la H₁.

Se evidencian diferencias significativas entre la población inicial de estudiantes evaluados en el pre-test y el post-test respecto al nivel inferencial. En el primero, el resultado es de 8,24 %, frente al 13,32 % del segundo: se observa, entonces, una evolución del 5,08 %, específicamente en las preguntas n.º 13, 20 y 21. La n.º 13 alude al significado de las frases hechas o de las formas coloquiales, evidenciando el 56,82 % (50 estudiantes) de respuestas acertadas; en la n.º 20 se valora la capacidad para explicar y parafrasear la información sintetizada en el texto, encontrándose un 68,18 % (60 estudiantes) de contestación acertada; y la n.º 21

se enfoca en deducir detalles e ideas principales presentes en el texto, con un 70,45% (62 estudiantes) de respuestas acertadas.

Nivel crítico-intertextual

Tabla 5. Promedio de preguntas nivel crítico-intertextual pre-test/hipótesis nivel crítico-intertextual pre-test

P4	P22	P22	P24
22	23	39	30
9,73	10,18	17,26	13,27
Promedio de preguntas respondidas favorablemente 12,61			
33,3%=4,19%			
n₁ = 226 estudiantes; \bar{Y} = 12,61			
P₁ = \bar{Y} / n₂ = 12,61 / 266 = 0.05.			
Nivel de significancia = 5%; z = 1.96. =			

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Promedio de preguntas nivel crítico-intertextual post-test/hipótesis nivel crítico-intertextual post-test

P2	P3	P4	P5	P6	P10	P11
37	54	38	65	55	37	31
42,05	61,36	43,18	73,86	62,5	42,05	35,23
Promedio de preguntas respondidas favorablemente 51,42						
33,3%=17,13%						
n₂ = 88 estudiantes; \bar{Y} = 51,42						
P₂ = \bar{Y} / n₂ = 51,42/88 = 0.58.						
Nivel de Significancia = 5%; z = 1.96. =						

Fuente: elaboración propia.

Planteamiento de hipótesis:

H₀: P₁ - P₂ = 0; H₁: P₁ - P₂ ≠ 0

P₀ = (n₁ P₁ + n₂ P₂) / n₁ + n₂ = 0,182.

Estadístico Z = P₁ - P₂ / $\sqrt{P_0(1 - P_0)/n_1 + P_0(1 - P_0)/n_2}$ = -22,4012

Z_c = -5.9808 = Z_c = 0.9996. = 2(1 - P₈Z < 22,4012) = 2 (1 - 0.9995) = - 0.001

Z_c (-0.001) < Z_t (0.05). Se rechaza la H₀ y se selecciona la H₁.

Existen diferencias significativas entre la población inicial de estudiantes evaluados en el pre-test y el post-test respecto al nivel crítico-intertextual: los resultados son de un 4,19 % para el primero y de 17,13 % para el segundo, con una diferencia del 12,94 % de evolución. Los resultados de las preguntas n.º 3, 5 y 6 aportaron un margen muy significativo para este nivel. En la n.º 3 se considera la destreza para argumentar la posición crítica del lector frente al texto, con un resultado del 61,36 % en 54 respuestas acertadas; en la n.º 5 se examina la

capacidad para asumir una posición crítica frente a la posición del autor en una cuestión específica, y denota el 73,86 % en 65 estudiantes con respuestas satisfactorias; y la n.º 6 se evalúa la habilidad para valorar la vigencia de un texto, su actualidad o trascendencia, a partir de una lectura amplia de los contextos contemporáneos. Las respuestas acertadas de 55 estudiantes con un 62,50 % demuestran una evolución con diferencias significativas en el nivel crítico-intertextual de la población inicial de estudiantes en el pre-test frente a la del post-test.

Discusión y conclusiones

Leer implica la construcción de un criterio propio frente a la información propagada en la cotidianidad: es comprender, extraer conclusiones y avanzar hacia la toma de una posición sacada de un texto. De acuerdo con esto, el hábito lector es una tarea para ser “creada desde casa” y continuar “cultivándose” en los niveles escolares posteriores. A todo esto, es una destreza tan importante para el conocer —es decir, para el estudio— que resulta una de las habilidades más descuidadas. Siendo tal el problema con el educando en todos los niveles de escolaridad, en la universidad encontramos estudiantes con serias dificultades para leer y para el escribir, condición directa para engrosar la deserción estudiantil en cualquier nivel educativo. Por lo tanto, esta investigación también alimenta las políticas y estrategias de permanencia de la institución donde fue realizada, en la cual se requiere este tipo de estudios para implementar planes de mejoramiento en beneficio del educando (Corporación Universitaria Rafael Núñez, 2014).

Ante esta situación, en el ámbito universitario surge la necesidad de investigar en qué condiciones llega un estudiante, en cuanto a sus competencias lectoras, al iniciar una carrera profesional. Así, determinar las habilidades y destrezas de los nuevos estudiantes en los semestres iniciales de formación, se convierte en un parámetro importante para diseñar planes de mejoramiento acordes con dichas necesidades. En este orden de ideas, cabe formular el siguiente interrogante: ¿qué impacto tiene para la Universidad la aplicación de un programa de intervención académica en el desarrollo de las competencias lectoras relacionadas con los niveles de comprensión de sus estudiantes? Estudios similares a los del contexto indican la necesidad de “crear espacios” de estrategias de intervención (González, 2008), no solo con el propósito de fortalecer los problemas de la comprensión y producción textual, sino investigar desde “el aula” los fenómenos propios de la práctica pedagógica.

Con lo anterior, el docente como investigador, además de ser el orientador en el salón de clases, debe desarrollar este rol. La experiencia investigativa en su ejercicio diario se constituye en una necesidad enriquecedora, tanto para la apropiación del conocimiento como para la orientación pedagógica en el aula de clases. Por consiguiente, en cuanto a esta investigación, la indagación permitió

enfocar el objeto a investigar el rastreo bibliográfico y la precisión conceptual de los instrumentos, así como la revisión de diferentes procedimientos en torno a la investigación desde la lingüística textual. Lo anterior permitió identificar diferentes aspectos en la comprensión lectora de estudiantes que ingresan a la educación superior. Por ejemplo, en el nivel literal se identifica la información explícita en el texto, aspectos como la capacidad de reconocer los detalles manifiestos de modo explícito, el dominio de estructuras semánticas básicas y lenguaje cotidiano, característico de la vida académica; se realizan asociaciones semánticas, evidenciando la posibilidad de relacionar significados de experiencias comunicativas previas con nuevos saberes proporcionados por el texto (Alonso & Mateos, 1985). En las anteriores categorías se observa una muestra significativa de estudiantes de la CURN con estas destrezas. Sin embargo, como en otras investigaciones en estudiantes universitarios (Larrañaga & Makuc 2015; Ibáñez, 2008), se evidencia una involución en la comprensión; así, el proceso cognitivo de aprehensión se limita, pues no se presentan otros procesos tales como relacionar y aplicar las ideas del texto en otro contexto. Esto, en última instancia, es el proceso metacognitivo.

Asimismo, en el nivel inferencial, el lector comprende en su totalidad el contenido del texto, ya se trate de conclusiones, juicios o asociaciones. No obstante, se observa que un 76,10 % de la población analizada presenta serias dificultades en cuanto a asociar ideas, identificar juicios ajenos y conectarlos con sus propios saberes para formular hipótesis, creando nuevas ideas. Lo anterior también se refleja en otras experiencias investigativas en la educación superior (Cisneros-Estupiñán, 2006; Castro-Villamizar & Torres, 2016).

En cambio, en el nivel crítico-intertextual, en los indicadores de reconocimiento de la intención comunicativa y de estrategias textuales propias de cada tipología, así como asumir una posición crítica, construir un punto de vista claro frente a las ideas del texto y reconocer los argumentos, los estudiantes analizados evidenciaron, en primer lugar, un desempeño regular entre los aprobados; y en segundo lugar, grandes dificultades en los reprobados. En el mismo sentido propuesto por Castro-Villamizar y Torres (2016), se evidencia dificultad para asumir una postura crítica ante la opinión de un autor, y más aún, frente a un asunto de temática específica. Si consideramos que el adjetivo "específica", puede interpretarse como alcanzar a crear una posición contraria al repertorio del lector, esto podría justificar, de algún modo, la complejidad de su interpretación y proposición.

Para concluir, la investigación es una invitación y un reto a trabajar en equipo, a crear comunidades académicas proactivas frente a la práctica docente y el campo disciplinar. A esto se suma el enriquecimiento personal y profesional, que va más allá de hallar respuesta a una pregunta problema en un trabajo investigativo.

Recomendaciones y proyecciones

La investigación *Los Niveles de Comprensión Lectora en los estudiantes de la CURN de Cartagena* permite adelantar algunas recomendaciones y proyecciones de este ejercicio de indagación:

- Realizar diagnósticos iniciales en cada período académico para determinar las necesidades e intereses de la población estudiantil.
- Investigar de forma permanente en el contexto académico, de tal forma que se propicie el acercamiento y la indagación de objetos de investigación desde la lectura y la escritura.
- Diseñar estrategias producto del análisis del diagnóstico inicial, que puedan constituirse en un libro de talleres con miras a su publicación.
- Crear un espacio (Centro de Lectura y Escritura) de refuerzo y acompañamiento a las falencias en cuanto a lectura y escritura de la comunidad de la CURN.
- Estructurar el Proyecto de Competencias Comunicativas por disciplinas; esto propicia la vinculación del estudiante a las prácticas discursivas de su carrera, acercándolo a la lectura y la escritura de textos de su campo.
- Implementar un mecanismo en el proceso de matrícula de créditos que “obligue” al estudiante a cursar la asignatura de Competencias Comunicativas en los semestres propuestos (I – IV). Esto con miras a orientar al estudiante en cuanto a la comprensión lectora desde los inicios de su carrera.

172

Referencias

- Alejos-Aranda, R. (2015). Hábitos de lectura, escritura y acceso a la información de los alumnos ingresantes a la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Accesbib: Revista De Bibliotecología y Ciencias de la información*, 4(1), 19-52. Recuperado el 20 de junio de 2017, de <http://revista.accesbib.org/index.php/revacc/article/view/2/2>
- Alonso, J. & Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 31(32), 5-19. Recuperado el 20 de mayo de 2016, de file:///C:/Users/ccomunicativas/Downloads/Dialnet-ComprensionLectora-667401%20(1).pdf
- Arista, S. & Paca, N. (2015). Los hábitos de lectura y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de la especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía en el año 2014. *Revista De Investigaciones Altoandinas - Journal Of High Andean Research*, 17(3), 379-386. DOI: <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2015.137>
- Calderón-Ibáñez, A. & Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, enero-junio, 337-364.

- Calidad de educación superior en el país también tiene estrato. *El Tiempo*. (23 de febrero de 2012). Recuperado en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11203162>
- Castro-Villamizar, P. & Torres, E. (2016). *Comprensión lectora en los estudiantes de Odontología de la CURN* [proyecto de grado inédito]. Cartagena de Indias: Corporación Universitaria Rafael Núñez.
- Cisneros-Estupiñán, M. (2006). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica* (2.ª Ed.). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Difabio de Anglat, H. (2008). El test Cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *RLA Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 121-137. Recuperado el 18 de mayo de 2016, de <http://www.scielo.cl/pdf/rla/v46n1/art07.pdf>
- Elliot, J. (1990). *La investigación-Acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estudiantes de Cartagena se rajaron en Pruebas Saber 11. (29 de octubre de 2015). *Periódico El Universal*. Recuperado el 18 de mayo de 2016, de <http://www.eluniversal.com.co/educacion/estudiantes-de-cartagena-y-bolivar-se-rajaron-en-pruebas-saber-11-209799>
- Ibáñez, R. (2008). Comprensión de textos académicos escritos en inglés: Relación entre nivel de logro y variables involucradas. *Revista signos*, 41(67), 203-229. Recuperado en 01 de junio de 2016, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200008&lng=es&tlng=es. DOI: 10.4067/S0718-09342008000200008.
- Larrañaga Rubio, E. & Makuc Sierralta, M. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista signos*, 48(87), 29-53. Recuperado el 26 de mayo de 2016, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342015000100002&lng=es&tlng=es. DOI: 10.4067/S0718-09342015000100002.
- Larrañaga, E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 43-60.
- López, C. (2015). *Habilidades de comprensión lectora requeridas para la solución de problemas matemáticos en alumnos universitarios* [tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía]. Piura, Perú: Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado el 20 de junio de 2017, de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2311/MAE_EDUC_170.pdf?sequence=1
- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Pedagógicos*, XLI, 143-166. Recuperado el 26 de mayo de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173541114009>
- Ministerio de Educación Nacional (1997). *Evaluación de la Comprensión lectora en el marco del Sistema Nacional de Evaluación (SABER)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Morales, O. & Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia* [en prensa]. Recuperado el 26 de mayo de 2016, de:
http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf
- Moyano, E. & Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía*, 13(1), 33-59. Recuperado el 26 de mayo de 2016, de
<http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/viewFile/655/608>
- Oficina Regional de la Educación de la Unesco para la América Latina y el Caribe – Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la calidad de la Educación- LLECE. (2008) Segundo estudio regional comparativo explicativo- Aporte para la enseñanza de la lectura. Recuperado el 26 de mayo de 2016, de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660S.pdf>
- Pérez, M. & Rodríguez, A. (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Colciencias, Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – Icfes.
- Sánchez, C. & Alfonso, D. (2004). El reto de la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Magisterio*, 7, 15-18.
- Santiago, Castillo & Ruíz. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría.
- Salvador-Oliván, J. & Agustín-Lacruz, M. (2015). Hábitos de lectura y consumo de información en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. *Anales de Documentación*, 18, 1-15. Recuperado el 20 de junio de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63538684003>