

Comprensión lectora en universitarios: comparativo por áreas de conocimiento

Reading Comprehension in University Students: Comparative by Areas of Knowledge

Sofía Amavizca Montaña (*) <https://orcid.org/0000-0002-9469-1986>
Erika P. Alvarez-Flores (*) <http://orcid.org/0000-0003-0279-0854>

(*) Universidad Estatal de Sonora, México
(Recibido: 23 de marzo de 2020; Aceptado para su publicación: 11 de septiembre de 2020)

Cómo citar: Amavizca, S. y Alvarez-Flores, E. P. (En prensa). Comprensión lectora en universitarios: comparativo por áreas de conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e19.3986>

Resumen

Leer y escribir son herramientas de trabajo de los profesionales en las comunidades letradas en las que vivimos. Este estudio evalúa el nivel de comprensión lectora (CL) que tienen estudiantes de educación superior próximos a egresar. La muestra fue conformada por alumnos de varias universidades públicas del Estado de Sonora en México. Se diseñó un instrumento ex profeso para verificar si existen diferencias según el campo disciplinar o área de conocimiento a la que pertenecen. En el análisis se utilizaron los programas SPSS y Nvivo. Los hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de potenciar aún más la comprensión lectora y se destaca como influencia significativa el área de conocimiento, donde los estudiantes de Ciencias de la Salud muestran mejores niveles de CL en relación a los jóvenes de otras áreas estudiadas. Se observa la importancia que tiene para ello el conocimiento del lenguaje en las prácticas de lectura.

Palabras clave: Comprensión, lectura, enseñanza superior, análisis comparativo.

Abstract

Reading and writing are work tools of many professionals in the literate communities in which we live. This study evaluates the level of reading comprehension (RC) that higher education students about to graduate possess. The sample is composed of students from several public universities in the state of Sonora in Mexico. An ex profeso instrument was designed to verify if there are differences according to the disciplinary field or area of knowledge to which they belong. The SPSS and Nvivo software were used in the analysis. The findings highlight the need to further enhance reading comprehension, and demonstrates a significant influence coming from the area of knowledge; where students of Health Sciences show better levels of RC compared to young people from other areas studied. The importance of knowledge of language in reading practices is distinguished.

Keywords: Comprehension, reading, higher education, comparative analysis.

I. Introducción

El abordaje de la comprensión lectora es y será un asunto de gran importancia en el ámbito académico porque no solo supone la decodificación de las palabras como signos lingüísticos, sino también el andamiaje, la conformación y el desarrollo de las ideas, del conocimiento (García et al., 2014).

Si enfocamos la comprensión lectora en el contexto universitario, parece existir un consenso entre investigadores y académicos en expresar que es una competencia o habilidad fundamental, pues esta actividad cognitiva constituye el inicio o punto de partida para muchos aprendizajes relacionados con la adquisición de contenidos disciplinares y para el desarrollo de habilidades cognitivas (Velásquez et al., 2008). Aunque por lo general en el ámbito de docencia como en la investigación, se parte del supuesto de que los estudiantes al ingresar a la educación superior tienen habilidades lectoras, encontramos autores como Roldán y Zabaleta (2017) que indican que la comprensión de los textos disciplinares para adquirir la terminología específica de su área profesional, constituyen los primeros retos de los estudiantes al ingresar a la universidad.

Se ha señalado que en los universitarios se perciben dificultades en sus prácticas lectoras, como la falta de habilidades para la ubicación de la información importante en los textos, la jerarquización de ideas y la motivación hacia la lectura. En este sentido, Guevara et al. (2014) mencionan que en México los estudiantes en este nivel educativo no poseen destreza para abstraer, analizar, sintetizar ni criticar las ideas mediante la lectura; lo que limita su formación académica-disciplinar. Para Barthes (1994), la práctica de la lectura debe relacionarse con tres elementos esenciales: el placer estético o cognitivo por leer, la comprensión y el involucramiento con una realidad textual. De ahí que para incentivar en los estudiantes la capacidad de análisis y de reflexión, se hace esencial el reforzar competencias para la comprensión lectora en cualquier nivel educativo (García et al., 2014).

Castro y Colpas (2018) señalan la importancia que tiene en la formación integral de los universitarios el desarrollar dichas competencias mediante ejercicios de análisis, evaluación y síntesis que permitan el desarrollo del pensamiento crítico para procesar el conocimiento y aplicarlo en el aprendizaje de las asignaturas de cada profesión. Por su parte, autores como Echevarría y Gastón (2000) o Guerra y Guevara (2017) manifiestan la falta de formación lectora curricular o extracurricular, por lo que deben desarrollarse estrategias pedagógicas acordes a las demandas y necesidades de formación de la sociedad.

Por lo anterior, algunas universidades han diseñado estrategias y prácticas para mejorar la comprensión lectora de sus estudiantes al incorporar en su plan de estudios asignaturas que refuerzan las habilidades lectoras en sus alumnos. Sin embargo, las investigaciones de Carlino (2005), Cassany (2019), Müyetta et al. (2013) coinciden en señalar que la universidad como institución de enseñanza superior determina los textos que ahí se leen, el abordaje que estos suponen y la finalidad de aprendizajes disciplinares, por lo tanto, esto puede generar diferencias en prácticas, conductas, formas discursivas y de pensamiento.

Al igual que Morales (2018), concebimos a las áreas de conocimiento o disciplinas como grupos académicos con metodologías, intereses, teorías y objetos de estudio comunes que convergen en temas especializados y campos de conocimiento donde cada una de ellas posee sus géneros discursivos. En este sentido, se puede inferir que cada área o disciplina fortalece las habilidades de pensamiento acordes a la naturaleza de los conocimientos por desarrollar.

Las prácticas letradas a las que se enfrentan los estudiantes universitarios suelen ser complejas porque utilizan términos especializados, por lo tanto, demanda saber leerlos y producirlos (Cassany, 2009). Y es que los textos que se abordan en los contextos de educación superior incluyen desde las teorías clásicas hasta los resultados de las investigaciones más recientes y por ello, se requiere que los estudiantes transiten de la decodificación a la abstracción, específicamente, que se conviertan en pensadores y analizadores (Carlino, 2005) para dicha comprensión.

López (2017) señala que los contenidos de las asignaturas y los lenguajes específicos en las diferentes disciplinas se socializan de manera oral y escrita, paulatinamente aportan códigos e identidades especializadas a los estudiantes. La universidad mexicana contemporánea no observa esas importantes

diferencias y se limita a ofrecer asignaturas orientadas al fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura en los primeros semestres, pero sin ocuparse de las necesidades particulares de las diversas disciplinas.

La investigación de la lectura en la universidad nos conduce a un ámbito transdisciplinar, porque al interior de esta institución educativa conviven culturas híbridas de estudiantes, sujetos que no son letrados de manera uniforme, y que además, pertenecen a generaciones dinámicas que han accedido a la lectura de formas menos tradicionales, son lectores de plataformas, blogs, tuits, correos electrónicos; formas de leer y de comunicarse no legitimadas por el canon académico, pero reales y cotidianas (Cassany, 2009). Indudablemente soportes novedosos que han demandado lectores alfabetizados digitalmente, pero que no aseguran formar lectores calificados, asiduos ni críticos (Martos y Martos, 2017). Por lo que, indagar la comprensión lectora en la universidad demanda observar cómo los sujetos dan sentido y significación a la información o simplemente no se la dan. Además, cada comunidad, sea una institución o programa educativo, confiere formas distintas de leer, es decir nos enfrentamos a múltiples literacidades en el contexto académico (López, 2017).

En el caso de México, no se cuenta con un sistema de evaluación de la comprensión lectora que permita una intervención educativa más eficaz (García et al., 2014; Guevara et al., 2014; Roldán y Zavaleta, 2017). Normalmente los estudiantes son examinados en comprensión lectora en los primeros cursos de la universidad, pero estas evaluaciones no se realizan de manera estratégica ni sistemática, es decir, no se llevan a cabo de manera periódica o con una metodología ex profeso; por lo que no es posible dar seguimiento o reforzamiento de la comprensión lectora a partir de áreas de oportunidad detectadas de manera general ni dentro de las disciplinas profesionales.

1.1 Implicaciones de la Comprensión lectora

Cassany (2019) señala que la comprensión lectora tradicionalmente se ha analizado en tres planos de significado: “el literal (semántico), el inferencial (o «leer entre líneas») y el crítico (o «leer tras las líneas», hace referencia a la intención que se proponía el autor, según el momento histórico en que se publica el texto)” (p. 128). Sin embargo, la comprensión no es un fenómeno concluyente, sino que tiene un amplio espectro de matices. Es posible entender un escrito parcialmente, con más detalles o del todo al presentarse textos que ofrecen diferentes planos de comprensión. Incluso este mismo autor marca que la comprensión no es estática, varía de acuerdo a los conocimientos, los momentos y los estados de ánimo del lector.

Eso coincide con los planteamientos de Jauss (1975) e Ingarden (2005), quienes resaltan que la interrelación entre el texto y su recepción ocupa un lugar esencial en la comprensión lectora. El lector se convierte en coautor, pues su participación es activa al cobrar el texto un sentido y una objetivación. Kintsch (1998) en su teoría de la comprensión lectora argumenta algo similar, menciona que la connotación de los enunciados se genera de la información semántica y sintáctica que adquieren sus términos con el paso del tiempo y en su contexto, así, el conocimiento y uso de las palabras favorece su comprensión y su fijación en la memoria de las personas.

La teoría de Kintsch (1998) alude que también es imprescindible abordar la comprensión lectora desde otros dos aspectos: la reorganización de la información y la apreciación lectora. La reorganización permite al lector clasificar, categorizar, bosquejar y resumir las ideas de un texto; es decir si el lector puede reorganizar las ideas de un texto es porque las ha comprendido. La apreciación lectora no solo observa la comprensión de las ideas de un texto, sino al texto mismo, ya que considera aspectos de significación, de sintaxis y de pragmática. Por lo anterior podemos decir que la apreciación tiene cierto nivel de especialización, ya que realiza inferencias al interior de la obra, considerando las relaciones entre los elementos del discurso, su forma y efectos de significación en el lector (Pérez, 2005).

Diversas investigaciones se han encaminado a indagar sobre la comprensión lectora de jóvenes universitarios con el propósito de mejorar la calidad educativa. Sin embargo, la mayoría de ellas se enfocan en una sola área, sin considerar todos los planos de significado (literal, inferencial, crítico, reorganización de la información y apreciación lectora); por ejemplo, en el área de la salud (Guerra y Guevara, 2017;

Guevara et al., 2014; Márquez et al., 2016; Roldán y Zabaleta, 2017), área de Humanidades (Arista y Paca, 2015; Gordillo y Flórez, 2009; Sáenz, 2018) y en el área Sociales - Administrativas (Tamez y Hernández, 2018; Silva, 2010).

En esta investigación se da importancia a abordar desde cualquier nivel de comprensión y se concibe apreciar si la lectura académica del campo disciplinar ha influido en la apreciación lectora y con ello, puedan posteriormente llevarse a cabo acciones y estrategias pedagógicas en los planes curriculares según lo requiera cada área de conocimiento. Por lo anterior, los objetivos de la investigación fueron: (1) Evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios que han cursado asignaturas para la promoción y el desarrollo de esas habilidades, (2) Estudiar la influencia disciplinar en la comprensión lectora y (3) Conocer cuál es el interés del estudiante en el texto literario, así como el léxico que le permite comprender y explicar lo leído.

II. Método

Se planteó una investigación de tipo mixto (cualitativa y cuantitativa), no experimental y con muestreo no probabilístico. Se llevó a cabo un análisis estadístico de tipo descriptivo (media y desviación típica) e inferencial. Así como un análisis de datos de carácter deductivo a partir de las percepciones detectadas en las preguntas abiertas. La pregunta de investigación quedó enunciada de la siguiente forma: ¿En qué medida difiere la comprensión lectora en sus niveles literal, de reorganización, inferencial, apreciación y crítico entre estudiantes de diversas áreas de conocimiento próximos a egresar en la universidad?

2.1 Participantes

La muestra la componen 415 universitarios que al momento de recopilar la información cursaban el 7mo y 8vo semestre de 20 programas educativos de instituciones públicas del Estado de Sonora en México, y aceptaron libremente participar en el estudio. Estudiantes con edades comprendidas entre 20 y 25 años que cursan su carrera profesional en diversas áreas de conocimiento. De los cuales, un 40% son hombres y un 60% mujeres. Se trata de una muestra no probabilística, bajo el criterio de inclusión que el participante previamente debía haber cursado en la universidad asignaturas propias para la promoción y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Para el propósito de realizar un análisis comparativo, se consideró categorizar a los participantes según áreas de conocimiento propuestas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en México, de ahí que la muestra quedó distribuida de la siguiente forma: 31.7% Ciencias Sociales, Administrativas y Derecho, 28.5% Ingeniería y Tecnología, 9.8% Ciencias Naturales y Exactas, 15.6% Servicios y Humanidades y 14.4% Ciencias de la Salud.

2.2 Instrumento

Considerando la edad de los sujetos participantes y su formación académica de diversas áreas del conocimiento, se optó por la construcción *ad hoc* del instrumento. Para lo cual, se buscó un tema de divulgación general, que no estuviese relacionado con las áreas disciplinares de los participantes para neutralizar el factor específico del conocimiento previo del tema. Después de realizar una amplia revisión de textos se eligió un fragmento del libro "El laberinto de la soledad" (Paz, 1986) con base en lo señalado por Dueñas et al. (2014), que los estudiantes encontraran en el texto un componente vivencial que les hiciera sentirse interesados. En particular, es una obra de un escritor mexicano que trata sobre el tema de mexicanidad, así como también de pensamientos y sentimientos desde una perspectiva cultural e histórica. Para la selección del texto de evaluación también se consideró lo expresado por Ballester (2015), leer literatura demanda un ejercicio de recepción; así como lo señalado por Jauss (1975) e Ingarden (2005), el lector es un mediador con el texto que determina lo indeterminado.

La primera parte del instrumento contiene instrucciones e ítems para identificar aspectos generales del participante y elementos que exploran sobre actividades de lectura voluntaria que llevan a cabo. La segunda parte proporciona el texto narrativo "Hijos de la Malinche", fragmento de dos cuartillas (1185 palabras), seguido de 20 preguntas que guardan relación al mismo y pretenden evaluar los 5 niveles de

comprensión lectora descritos por Pérez (2005), que de acuerdo a Guerra y Guevara (2013) son válidos para elaborar instrumentos que midan la comprensión lectora en estudiantes universitarios. A cada uno de los niveles de lectura le correspondieron 4 reactivos. Las preguntas corresponden a diversos grados de dificultad para presentar variaciones en su nivel de habilidad (Pérez, 2005). En el caso de las categorías literal, reorganización de la información, inferencial y crítico se diseñaron preguntas de elección múltiple con 4 alternativas (1 correcta y 3 distractores); para el nivel de apreciación lectora se consideró una pregunta abierta de respuesta corta, 2 de elección múltiple y una pregunta abierta de respuesta amplia donde se les solicitaba escribieran una paráfrasis breve del texto leído para observar tanto su comprensión como el lenguaje utilizado para ello.

En la evaluación se ha considerado una escala de valoración 1 o 0 en las preguntas de elección múltiple, donde valor 0 se otorga si responde de manera errónea y valor 1 a cada respuesta correcta. Para los reactivos de pregunta abierta, se consideró 0 (no se realiza o errónea), 0.5 (regular, no alcanza el nivel de respuesta completa) y 1 (correcta).

El instrumento fue validado a través de la técnica de análisis y discriminación de contenido bajo juicio experto, profesores-investigadores de Lengua de universidades en México y otras de América Latina. Durante el trabajo de validación, a través de reuniones virtuales, se contó con aportaciones y sugerencias de mejoras, donde se midió la pertinencia y contenido del material compartido por los investigadores de este trabajo. Tras atender sugerencias vertidas por el panel de expertos, se logró un acuerdo en el texto a seleccionar y en la redacción, pertinencia y adecuación de las preguntas como de sus respectivas opciones de respuestas. Así como de las rúbricas diseñada para evaluar las preguntas abiertas. Además, para probar su fiabilidad se aplicó una prueba piloto a una muestra exploratoria de 40 estudiantes con características similares al grupo estudiado. Los resultados en esta prueba mostraron posibles conflictos de interpretación en una de las preguntas, lo que condujo a nuevos ajustes.

2.3 Procedimiento

Una vez validado el instrumento y determinado los sujetos del estudio, la invitación a participar en la investigación se realizó por medio de los coordinadores de los programas educativos de las universidades, quienes contactaron a los estudiantes de los últimos semestres a través de los profesores de las asignaturas. Se consideró la estrategia de lectura en medios digitales y su incidencia en la comprensión de contenidos (Trillos-Pacheco, 2013) por lo que los estudiantes recibieron el enlace al instrumento para su realización en línea. Su participación fue de forma individual, sin límite de tiempo, anónima y voluntaria. Los datos se recogieron durante los meses de enero y febrero de 2019.

2.4 Análisis y presentación de datos

Después de recopilada la información se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) v. 23.0 para el procedimiento de análisis estadístico de tipo descriptivo (medidas de tendencia central y variabilidad) e inferencial. La prueba de Kolmogorov-Smirnov determinó que la distribución no cumple los supuestos de normalidad, por lo que se aplicó la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis para el contraste de diferencia entre variables. De forma complementaria, la interrelación entre los cinco niveles de comprensión lectora fue medida con la prueba de correlación de Spearman.

El resultado de cada nivel de comprensión lectora presentado en escala de 0 a 1, se obtuvo al estimar la puntuación media de las preguntas asignadas a cada uno de ellos. Y el resultado global, calculando la puntuación media de los cinco niveles evaluados. Con este último valor se ubicó a los estudiantes en una escala segmentada en tres rangos de valores para determinar su índice de comprensión lectora por nivel (iCLn) o global de la evaluación (iCLg): bajo (0 a 0.44), medio (0.45 a 0.74) o alto (0.75 a 1).

El software Nvivo 12 Pro fue utilizado para el análisis de datos de carácter deductivo a partir de las ideas expresadas en el discurso empleado por los participantes en las preguntas abiertas que permitieron identificar y extraer palabras frecuentes, tipo de lenguaje, su significado, el nivel de representación de estas en el texto y el protagonismo que tienen en los lectores; enfocados principalmente en el nivel inferencial.

III. Resultados

Se analizaron los datos en función de la pregunta de investigación ¿En qué medida difiere la comprensión lectora en sus niveles literal, de reorganización, inferencial, apreciación y crítico entre estudiantes de diversas áreas de conocimiento próximos a egresar en la universidad? En primer término, se establecen resultados con los valores medios y posteriormente, con base a la escala del índice de comprensión lectora por nivel (iCLn) y global de la evaluación (iCLg).

En términos comparativos por área de conocimiento, los datos mostrados en Tabla 1 indican una puntuación media global ligeramente a favor de los estudiantes del área de Ciencias de la Salud, seguidos del área de Ingeniería y Tecnología.

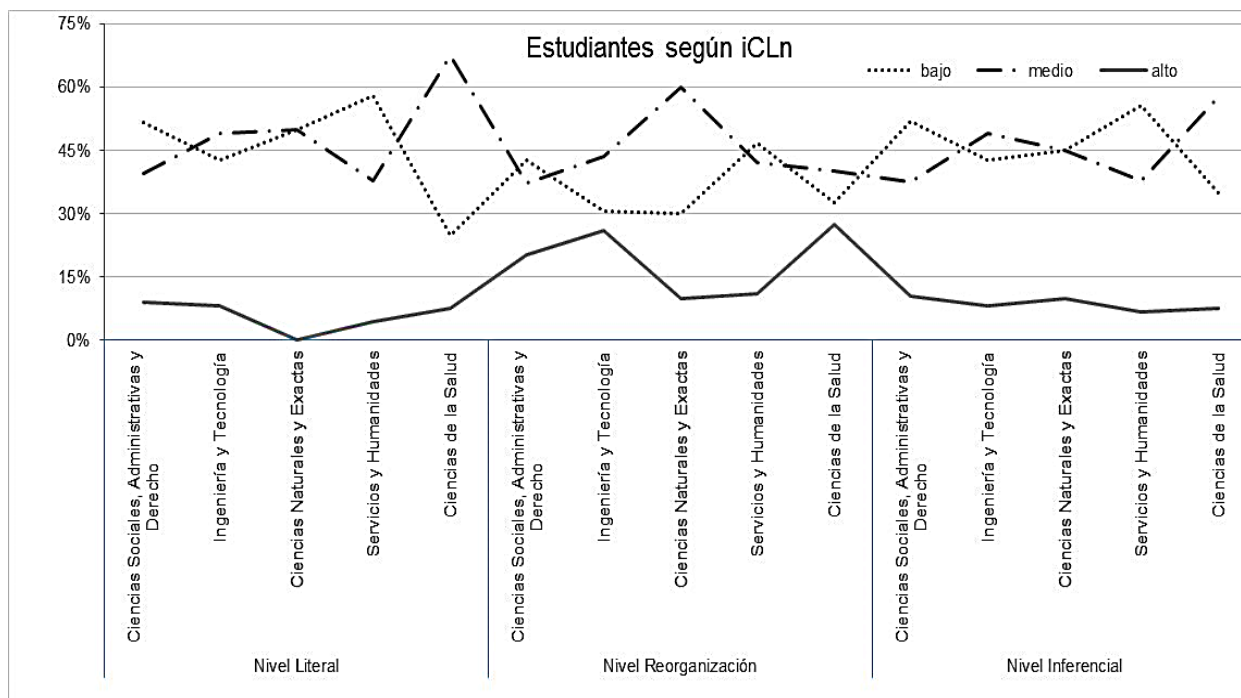
Ahora bien, como se aprecia en cada uno de los niveles de comprensión lectora, fueron los estudiantes de Ciencias de la Salud los que mantuvieron un valor medio superior a las otras áreas en cada uno de estos, con un mayor logro en el nivel crítico y en el de apreciación. Siendo el área de Servicios y Humanidades la de menor ponderación en 4 de los niveles de lectura (literal, reorganización, inferencial y crítico).

Tabla 1. Media y desviación estándar de la evaluación de comprensión lectora

Área de Conocimiento		Comprensión lectora (Min = 0, Max = 1)					
		Literal	Reorganización	Inferencial	Apreciación	Crítico	Global
Ciencias Sociales, Administrativas y Derecho	M	.29	.39	.29	.46	.40	.36
	SD	.326	.381	.337	.324	.322	.162
Ingeniería y Tecnología	M	.33	.48	.33	.43	.39	.39
	SD	.314	.377	.314	.319	.316	.159
Ciencias Naturales y Exactas	M	.25	.40	.33	.29	.38	.33
	SD	.256	.307	.335	.219	.358	.180
Servicios y Humanidades	M	.23	.32	.26	.41	.33	.31
	SD	.294	.340	.313	.338	.353	.163
Ciencias de la Salud	M	.41	.48	.36	.49	.60	.47
	SD	.274	.391	.299	.310	.362	.187

Al determinar el índice de comprensión lectora iCLn de acuerdo al puntaje obtenido, en el análisis más detallado de los niveles de lectura, se observó que casi la mitad de las respuestas de los estudiantes (47.2%) no fueron las esperadas para un nivel de lectura literal donde se hacen relaciones simples, los estudiantes presentaron un bajo iCLn para el nivel más básico de comprensión lectora. Los datos manifiestan que solo el 7.7% de los lectores entendieron como se esperaba la información del texto que leyeron. Es decir, fueron capaces de comprender el tema y encontrar las ideas principales del texto. Como se aprecia en Figura 1, el área de Ciencias Sociales, Administrativas y Derecho tuvo el mayor porcentaje de estudiantes con un índice iCLn alto en el nivel literal, pero la incidencia de jóvenes con bajo iCLn hizo que no sea tan satisfactorio el resultado general del área en este nivel en relación a lo logrado por los estudiantes de Ciencias de la Salud e Ingeniería y Tecnología que alcanzaron la mayoría de ellos un índice iCLn medio.

Figura 1. Resultados iCLn en nivel de lectura literal, reorganización e inferencial por área de conocimiento



En relación al índice en el nivel de reorganización de la información, el alumnado presentó un ligero aumento en la capacidad de comprensión lectora. Un mayor porcentaje de estudiantes (40.7% con iCLn medio y 21% con iCLn alto) fueron capaces de ordenar las ideas del tema que leyó para realizar una crítica adecuada al respecto. Se destaca en este nivel nuevamente el área de Ciencias de la Salud e Ingeniería y Tecnología.

Cuando se evaluaron las destrezas del estudiantado en lectura inferencial, se observó que un 48% de los sujetos de la muestra tienen una baja capacidad para involucrarse comprensivamente en el texto. Principalmente los estudiantes del área de Ciencias Sociales, Administrativas y Derecho (52% con iCLn bajo) son los que presentan mayor dificultad para relacionar que va más allá de lo leído, y también los estudiantes del área de Servicios y Humanidades (55.6% con iCLn bajo).

Respecto a las habilidades de apreciación y lectura crítica, los valores se incrementaron ligeramente en algunos de los lectores (figura 2), estimándose un mayor logro en el nivel crítico (51.8% con iCLn medio y 14.7% con iCLn alto) donde un 37.5% de lectores del área de Ciencias de la Salud fueron capaces de expresar y emitir juicios de valor adecuados sobre el tema presentado, no obstante que solo el 35% de esta área dijo tener hábitos de lectura, porcentaje inferior con respecto al área de Ciencias Sociales, Administrativas y Derecho (con 47.5%), Ingeniería y Tecnología (con 47.5%) o Ciencias Naturales y Exactas (con 55%). Es el área de Ciencias de la Salud la que cuenta con el mayor porcentaje de estudiantes (50%) que prefiere leer cuentos y novelas, seguida de libros académicos (40%).

A través de la paráfrasis solicitada se evaluó una parte del nivel de apreciación lectora, en esta se observó baja comprensión ya que solo el 17 % de los participantes del estudio pudo describir con sus propias palabras una idea acertada del contenido e incorporó de manera apropiada la terminología utilizada en dicha obra. Un 33% tuvo dificultad para procesar las ideas plasmadas en el contenido del texto y expresarlas con sus propias palabras en el instrumento de investigación. Los resultados muestran como el 50% de los participantes no lograron la comprensión literal al expresar ideas inadecuadas en la paráfrasis, gran parte de estos, se limitó a poner signos de puntuación, grafías o palabras sin sentido. Esto nos lleva a pensar que los estudiantes no lograron profundizar en los matices dramáticos y críticos contenidos en el discurso del ensayo, y que tampoco consiguieron desentrañar las relaciones lógicas y de significación de dicha obra.

Al estudiar la influencia disciplinar, para la adquisición global de la comprensión lectora que implica los cinco niveles evaluados, la prueba de *H de Kruskal-Wallis* arroja una diferencia significativa $p < .001$, entre las áreas de conocimiento. En el caso de la adquisición en cada uno de los 5 niveles de comprensión lectora, la prueba a un nivel de significancia de $\alpha = .05$, arrojó una diferencia significativa en dos de los niveles (literal y crítico). Tal como se aprecia en Tabla II, en los otros tres, las diferencias no fueron significativas.

Tabla 2. Diferencias por disciplinas para los niveles de comprensión. Prueba de Kruskal-Wallis

Niveles de comprensión						
	Literal	Reorganización	Inferencial	Apreciación Lectora	Crítica	Puntuación Global
Chi-cuadrado	10.411	7.671	4.412	6.644	15.060	18.769
gl	4	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	.034*	.104	.353	.156	.005**	.001**

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$

Por otra parte, el análisis de correlación realizado como complemento para ver la influencia entre niveles de comprensión lectora reveló un bajo grado de convergencia entre ellos al establecerse una relación significativa entre 3 de las variables, pero con valores inferiores a 0.50 (débiles o insuficientes).

IV. Discusión y conclusiones

La comprensión lectora en la universidad no solo demanda la comprensión y apreciación de textos propios de las áreas disciplinares, sino que requiere un dominio del léxico de textos literarios y de conocimiento general por la importante función que estos tienen en el conocimiento y desarrollo del lenguaje, en los procesos de cognición y de metacognición de los contenidos específicos de las diferentes disciplinas, así como en el desarrollo del pensamiento analítico y crítico; indispensables en las prácticas académicas de los estudiantes universitarios y en la futura labor como profesionistas del siglo XXI.

Pese a que todos los sujetos participantes en este estudio han llevado en práctica acciones pedagógicas en los planes curriculares para promover y desarrollar habilidades de comprensión lectora, los resultados obtenidos a partir de la lectura de la obra de Octavio Paz, valores por debajo del 0.5 en las distintas áreas de conocimiento, pusieron de manifiesto el bajo nivel de dominio en la competencia de comprensión lectora (iCL) para un alto número de estudiantes, en sus diferentes niveles (literal, reorganización de la información, inferencial, de apreciación y crítico) e independientemente del área disciplinar.

A diferencia de otras investigaciones que han sido enfocadas solamente al área de Humanidades (Gordillo y Flórez, 2009) y al área de la salud (Márquez et al., 2016), hacemos alusión que es en el nivel literal e inferencial donde se reflejaron los valores más bajos.

Los estudiantes mostraron poca habilidad al realizar las inferencias necesarias para comprender a cabalidad el texto, es decir, "leer entre líneas" (Cassany, 2019) y con ello deducir elementos que no están presentes en el texto. Cabe destacar que el nivel inferencial demanda mayor concentración, agudeza lectora y capacidad de análisis para identificar información que está de manera implícita; habilidades que se desarrollan con la práctica continua y el uso de estrategias específicas para tal fin. Estos resultados dejan en evidencia que son elementos poco considerados por la mayoría de estos estudiantes.

En este dato obtenido, se coincide con Guevara et al. (2014) y con Silva (2010) quienes señalan que las principales dificultades implicadas en la comprensión lectora en los estudiantes del área de la salud y del área Sociales-Administrativas se relacionan directamente con el uso de la inferencia, es decir, la concreción de lo indeterminado (Ingarden, 2005). Otro hallazgo fue que los estudiantes universitarios del área de Humanidades tuvieron mayor dificultad para la apreciación lectora, resultado que concuerda con los obtenidos en investigaciones realizadas por Sáenz (2018).

A la vista de los datos del análisis del discurso, se observó baja participación del lector o función activa del interés en el texto para adentrarse en las ideas plasmadas al no observarse en muchos de los estudiantes

una buena recepción del contenido, pese a que el texto era apropiado a su edad, madurez lectora y acorde a su nivel de estudios. Se observa tal como lo especifica Romero y Wilczynska (2016), una sociedad acrítica donde las tecnologías y la espontaneidad de los actos comunicativos diluyen el placer y el disfrute de la lectura; y denotamos en los jóvenes, al igual que otros autores (Gunobgunob-Mirasol, 2019), un léxico limitado tanto para la lectura como para la escritura; y es que estos al escribir utilizaron palabras coloquiales y en ocasiones hasta términos incorrectos, no alcanzaron una lectura activa en el ámbito digital que les permitiera comprender y explicar el contenido del texto (Ingarden, 2005), lo cual denotó poco involucramiento o comprensión de la realidad del texto (Barthes, 1994).

Se muestra claramente que el léxico e interés del estudiante en el texto literario no ha sido suficiente para comprenderlo, tal como se manifiesta en el lenguaje empleado para explicar lo leído. En términos generales, muchos de los estudiantes han demostrado no tener habilidades para sustentar opiniones. Se ha comprobado como el poco conocimiento lingüístico o del significado de las palabras se vuelve un obstáculo relevante para la comprensión lectora (Carlino, 2013; Harmon y Wood, 2018; Kameli y Baki, 2013; Kintsch, 1998; Rosado y Caro, 2018), independientemente si es un texto en el formato digital o impreso. Al igual que Flores-Carrasco et al. (2017), observamos la necesidad de fortalecer la comprensión de textos en soporte digital en forma paralela a la comprensión de texto impreso.

Por otra parte, existe un andamiaje entre léxico y lectura activa que puede originar círculos viciosos o virtuosos. Y es que el lector que comprende pocas palabras de un discurso no logra adentrarse en dicho texto y cuanto menos lee, su léxico y habilidad de comprensión lectora no se fortalecen. Por el contrario, si el lector logra comprender un texto, su participación será activa en la apreciación de la obra, en el conocimiento del lenguaje en general y de la terminología de su área disciplinar. En este sentido, López (2017) señala la necesidad de reconocer que en cada disciplina hay particularidades discursivas y formas muy propias de leer, por lo que se requiere dejar de ver a las asignaturas relacionadas al lenguaje y la lectura como remediales y darles a través del diseño curricular mayor relevancia y especialización a actividades pertinentes para ello. Ningún docente debe enseñar sus contenidos desentendiéndose de cómo se lee en su disciplina (Gordillo y Flórez, 2009), deben diseñar estrategias de enseñanza que apoyen la revisión y comprensión de textos (Durango, 2017; Vidal-Moscoso y Manriquez-López, 2016).

En los resultados del estudio se constata la influencia que tiene el área de conocimiento en el nivel de lectura literal y en el nivel crítico, notándose este impacto en la comprensión global. Se destaca en las evidencias, en este caso, que son los estudiantes del área de Ciencias de la Salud quienes presentaron mejor reconocimiento e identificación de las ideas principales, de relacionar y reorganizar la información, así como ser capaces de expresar ideas más acertadas del contenido leído al realizar la paráfrasis. Para la comprensión lectora a nivel crítico interviene la formación del lector, se infiere que la práctica lectora recurrente de contenido científico - social de las asignaturas que cursan dichos estudiantes puede haber contribuido en el fortalecimiento de sus habilidades de pensamiento y de análisis.

De esta manera, el hecho de encontrar estudiantes próximos a egresar con un bajo índice iCL global, poco interés en este tipo de lecturas y diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes según áreas de conocimiento, hace relevante el replantear acciones que se están llevando a cabo en las universidades y sugiere desarrollar pautas adicionales que resuelvan esta problemática académica que resulta transversal a todas las áreas de conocimiento y mejoren así los índices de comprensión lectora, como: la revisión sistemática de contenidos, materiales y estrategias utilizadas en las asignaturas de cada campo disciplinar y de manera especial, en el diseño de aquellas implicadas directamente en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes.

En la formación de lectores, el estudiante debe decodificar los distintos géneros discursivos que representan las bases lingüísticas y conceptuales de su disciplina (Gordillo y Flórez, 2009). Se observa, pues, la necesidad de profundizar en aspectos que pueden incidir en los niveles de comprensión lectora que más requieran mejorarse y adaptarse a los diferentes géneros discursivos y distintos soportes de lectura. Posteriormente a la implementación de estrategias, es importante hacer pruebas para indagar el efecto causado. Para concretar esto y resolver la problemática, acorde a lo señalado por Carlino (2005), se requiere de un diálogo interdisciplinario entre especialista en enseñanza lectora y especialistas de las disciplinas.

Por otra parte, esta investigación nos hace reflexionar si las instituciones educativas de nivel superior favorecen un acercamiento de los jóvenes con este tipo de obras literarias y no solo con los textos específicos de las áreas profesionales legitimadas por el canon académico de las instituciones. Según Ballester (2015), leer literatura es un instrumento indispensable para la formación de los ciudadanos, donde una adecuada educación literaria no se genera de forma automática, sino que requiere de una práctica continua sobre todo en los jóvenes universitarios de las actuales generaciones, cuyas prácticas lectoras más comunes están relacionadas a la inmediatez y fugacidad de los textos en Internet. En este sentido cobra relevancia lo señalado por Jauss (1975) quien destaca tres aspectos fundamentales de la lectura en su teoría de la recepción: 1) Las relaciones entre texto y recepción, 2) El papel mediador de los horizontes de expectativas del lector y 3) La función de la literatura en la sociedad, aspectos un tanto desestimados en las instituciones.

En definitiva, la comprensión lectora demanda la sensibilidad de la apreciación perceptiva del contenido del texto, la descripción de los procesos cognoscitivos involucrados en la lectura (Ingarden, 2005), percepciones y habilidades que se obtienen con la práctica. Regularmente no se considera relevante la aplicación de estrategias ante la incomprensión de textos en las universidades (Quintero-Ramírez y Vela-Valderrama, 2016), por lo que resulta fundamental la función de los docentes disciplinares como educadores que precisan incentivar en los estudiantes para que accedan a diversos tipos de textos y que dicha práctica al interior de comunidades discursivas especializadas contribuya a fortalecer el dominio de lo escrito que se manifiesta en los aspectos literal, de reorganización, inferencial, apreciación y crítico; para con ello moldear el pensamiento, transformar el conocimiento y la experiencia (Cassany, 2009), habilidades fundamentales en el ámbito académico, profesional y humano.

Referencias

- Arista, S. y 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*, 17(3), 379-386. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5294151>
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje más allá de la palabra y su escritura*. Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250>
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Paidós Educador.
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: Para entender la lectura*. Anagrama.
- Castro de, A. y Colpas, E. (2018). *Reflexiones sobre los estudios generales en la educación superior*. Universidad del Norte.
- Dueñas, J. D., Taberner, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2014.11.02>
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 156-174. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/850>

Echevarría, M. A. y Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, (10), 59-74.
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/44515>

Flores-Carrasco, P. G., Díaz-Mujica, A. y Lagos-Herrera, I. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.7>

García, B. E., Nájera, N. A. y Téllez, M. G. (2014). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. <http://200.23.113.51/pdf/30606.pdf>

Gordillo, A. y Flórez, M. P. (2009), Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>

Guerra, J. y Guevara, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78-90.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>

Guerra, J. y Guevara, Y. (2013). Validación de un Instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 18(2), 277-291.

Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U. y Flores, C. (2014). Evaluación de los distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121.
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/170>

Gunobgunob-Mirasol, R. (2019). Vocabulary size, reading motivation, reading attitudes and reading comprehension performance among Filipino College learners of english. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), 64-70. <http://doi.org/10.11591/ijere.v8i1.15335>

Harmon, J. y Wood, K. (2018). The Vocabulary-comprehension relationship across the disciplines: Implications for instruction. *Education Sciences*, 8(3), 101. <https://doi.org/10.3390/educsci8030101>

Ingarden, R. (2005). *La comprensión de la obra de arte literaria*. Universidad Iberoamericana.

Jauss, R.H. (1975). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. *Poética*, 7, 325-344.

Kameli, S. y Baki, R. (2013). The Impact of vocabulary knowledge level on EFL reading comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(1), 85-89.
<http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.2n.1p.85>

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

López, G. (2017). Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas. En E. Ramírez (Ed.), *La enseñanza de la lectura en la universidad* (pp. 29- 42), UNAM.

Márquez, H., Díaz, C., Muñoz, R. y Fuentes, R. (2016). Evaluación de los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios pertenecientes a las carreras de Kinesiología y Nutrición y Dietética de la Universidad Andrés Bello, Concepción. *Rev Educ Cienc Salud*, 13(2), 154-160.
<http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1322016/artinv13216i.pdf>

Martos, E. y Martos, A. (2017). La lectura Universitaria y los mitos de la alfabetización. En E. Ramírez. *La enseñanza de la lectura en la universidad* (pp. 3-23), UNAM.

Morales, A. (2018). *TIC, disciplinas académicas y profesores universitarios*. Universidad Veracruzana.

Müyetta, D., Lucchese, M. y Fernández, R. (2013). Leer en áreas de conocimiento: la experiencia en la Facultad de Cs. Médicas, U.N.C. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (19), 86-94.

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/3159/214421442323>

Paz, O. (1986). *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica.

Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación* (Número extraordinario 1), 121-138. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Quintero-Ramírez, M. Y. y Vela-Valderrama, Y. (2016). Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 18(32), 51-65.

<https://doi.org/10.16925/ra.v18i32.1177>

Roldán, L. y Zabaleta, V. (2017). Desempeño y autopercepción en la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 77-96.

<https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>

Romero, M. F. y Wilczynska, A. (2016). La formación lectora y literaria (2015) o cómo reflexionar sobre L'horrible perill de la lectura: diálogos en torno a la obra y el pensamiento del profesor Josep Ballester. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, 71-72. <http://doi.org/10.4995/rlyla.2016.4201>

Rosado, N. y Caro, K. G. (2018). The relationship between lexis and reading comprehension: a review. *English Language Teaching*, 11(11), 136-147. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n11p136>

Sáenz, B. (2018). La comprensión lectora en jóvenes universitarios de una escuela formadora de docentes. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 609-618.

<https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/399>

Silva, O. (2010). Reseña "La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la Educación Superior" de Cisneros Estupiñán, Mireya, Giohanny Olave Arias e Ilene Rojas García. *Estudios Filológicos*, (45), 129-130. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132010000100012>

Tamez, X. y Hernández, M. M. (2018). Análisis del nivel de comprensión lectora en alumnos de la carrera de contador público: Caso UAMZH – UASLP. *Revista Académica de Investigación, TLATEMOANI*, 9(29), 166-185. <https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/29/compreesion-lectora.html>

Trillos-Pacheco, J. J. (2013). La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palabra Clave*, 16(3), 944-992.

<https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/2664/3322>

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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100007>

Vidal-Moscoso, D. y Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior, XLV*(177), 95-118.

<https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>