

RELACION ENTRE COMPRESION LECTORA Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA
BOLIVARIANA

THALIA ROCIO SANABRIA MANTILLA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES

FACULTAD DE PSICOLOGIA

FLORIDABLANCA

2018

Relación entre Comprensión Lectora y Rendimiento Académico en Estudiantes de Primer Año
de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana

Thalía Rocío Sanabria Mantilla

Para Optar por el Título de Psicóloga

Director:

Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo

Psicólogo. Dr. en Educación

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Ciencias Sociales

Facultad de Psicología

Floridablanca

2018

Nota de aceptación: _____

Presidente de jurado: _____

Jurado 1: _____

Jurado 2: _____

Floridablanca, _____

Agradecimientos

Aunque las palabras se quedan cortas para expresar lo que siento y lo importante que son para mí, quiero que en este pequeño apartado quede plasmado mi agradecimiento a Dios que cada día me acompaña y me bendice llevándome de lo bueno a lo mejor y de lo mejor a lo excelente, a mi mami Zulma quien con su esfuerzo y sacrificios siempre me ha apoyado y permitido cumplir mis metas y a toda mi familia materna que siempre ha estado presente y ha sido parte de mis procesos.

También quiero agradecer a aquellos que han sido parte mi formación personal y profesional, al semillero de Neurociencias UIS-UPB que en mis inicios académicos me permitió participar y aprender, al semillero ConGenio, a mi Director de tesis el profesor Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo por su paciencia, ayuda y orientación, al profesor Manuel Alejandro Mejía Orduz por su tiempo y ayuda, a mis Evaluadores y a todos y cada uno los profesores que estuvieron en cada paso de mi carrera profesional y de los cuales aprendí y llevo presente sus enseñanzas.

Finalmente agradecer a los estudiantes que participaron de este proyecto de investigación por su disposición y a todos aquellos que tomen de su tiempo para leer este trabajo de tesis.

Índice de contenido

	Pág
Resumen	9
Abstract	10
Justificación	11
Planteamiento del problema	12
Objetivos	13
Marco Teórico	14
Lectura y comprensión lectora	14
Rendimiento académico	16
Estudios Rendimiento Académico y Comprensión Lectora	19
Metodología	26
Método	26
Población	26
Muestra	26
Criterios de Inclusión	26
Instrumentos	27
Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU)	27
Matriz sobre rendimiento académico	31
Consideraciones éticas	31
Procedimiento	32
Resultados	34
Discusión	39
Referencias	44
Anexos	49

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Estructura y calificación del Instrumento para medir comprensión lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU).	26
Tabla 2. Resultado proceso de validación de los ítems por jueces.	28
Tabla 3. Resultado proceso de validación de la rúbrica de evaluación por jueces.	29
Tabla 4. Matriz sobre rendimiento académico.	30
Tabla 5. Características de la muestra.	33
Tabla 6. Promedio académico por asignaturas.	33
Tabla 7. Puntajes correspondientes al nivel de comprensión literal.	34
Tabla 8. Puntajes correspondientes a la Reorganización de la información.	35
Tabla 9. Puntajes correspondientes nivel Inferencial.	35
Tabla 10. Puntajes correspondientes al nivel de lectura crítica	36
Tabla 11. Puntajes correspondientes nivel de apreciación.	36
Tabla 12. Correlaciones entre promedio académico por asignatura vs nivel de comprensión lectora	37
Tabla 13. Correlación entre promedio académico general vs nivel de comprensión Lectora	37

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Estructura de la taxonomía de Barret.	14

Índice de Anexos

Anexo 1. Instrumento para medir comprensión lectora en alumnos Universitarios (ICLAU)

Anexo 2. Aceptación del autor del Instrumento para su uso

Anexo 3. Consentimiento Informado para menores de edad

Anexo 4. Consentimiento informado para mayores de edad

RESUMEN GENERAL DE TRABAJO DE GRADO

TITULO: Relación entre Comprensión Lectora y Rendimiento Académico en Estudiantes de Primer Año de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana

AUTOR(ES): Thalía Rocío Sanabria Mantilla

PROGRAMA: Facultad de Psicología

DIRECTOR(A): Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo identificar la relación entre comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga. La muestra fue de 49 estudiantes de primer año, a quienes se les aplicó el instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios (ICLAU). Se utilizó una metodología cuantitativa con un diseño correlacional. Entre los resultados se detectó que la gran mayoría de estudiantes se encuentran en el nivel básico de comprensión lectora que es el literal, lo cual evidencia que identifican la información literal del texto. También es relevante resaltar que en los resultados no se hallaron correlaciones entre el rendimiento académico por asignatura y el nivel de comprensión lectora, pero si se encontró una correlación entre el nivel básico literal con el rendimiento académico general, lo cual indican que existe una relación entre estas dos variables. Finalmente se sugiere continuar con las investigaciones y generar estrategias tanto para docentes como estudiantes que contribuyan al desarrollo y potenciación de los diferentes niveles de comprensión lectora.

PALABRAS CLAVE:

Comprensión lectora, Rendimiento Académico, Niveles de comprensión, Universitarios, Psicología

V° B° DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO

GENERAL SUMMARY OF WORK OF GRADE

TITLE: Relationship between Reading Comprehension and Academic Performance in First Year Psychology Students of the Universidad Pontificia Bolivariana

AUTHOR(S): Thalía Rocío Sanabria Mantilla

FACULTY: Facultad de Psicología

DIRECTOR: Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo

ABSTRACT

The objective of this research was to identify the relationship between reading comprehension and the academic performance of first-year psychology students of the Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga. The sample was of 49 first-year students, to whom the instrument to measure reading comprehension in university students (ICLAU) was applied. A quantitative methodology with a correlational design was used. Among the results it was detected that the vast majority of students are at the basic level of reading comprehension, which is literal, which shows that they identify the literal information of the text. It is also important to note that in the results no correlations were found between the academic performance by subject and the level of reading comprehension, but a correlation was found between the literal basic level and the general academic performance, which indicates that there is a relationship between these two variables. Finally it is suggested to continue with the research and generate strategies for both teachers and students that contribute to the development and empowerment of the different levels of reading comprehension.

KEYWORDS:

Reading comprehension, Academic Performance, Levels of understanding, University students, Psychology

V° B° DIRECTOR OF GRADUATE WORK

1. JUSTIFICACIÓN

Diversas investigaciones muestran que el nivel de comprensión de los adolescentes a nivel mundial es deficiente, hecho que debe incidir de manera negativa en el aprendizaje y más si se trata del que se desarrolla en una institución que se caracteriza por hacer de la lectura fuente de conocimiento, como es la universidad.

Un informe presentado por la UNESCO (2017) muestra que más del 56% de los niños del mundo, con edades comprendidas entre los seis y 14 años, no alcanzan los niveles mínimos de comprensión lectora. Según ese mismo informe, en los adolescentes el porcentaje se incrementa al 61%. En América Latina y del Caribe el 53% de los 19 millones de adolescentes que existen, no logran los niveles mínimos de competencia lectora.

Según los resultados de las pruebas Pisa de 2012 el 47% de los bachilleres colombianos obtuvo un puntaje por debajo del nivel mínimo de comprensión lectora o Nivel 2 (Semana, 2016). En las del 2015, el 43 % de los estudiantes colombianos evaluados no superaron los estándares mínimos en comprensión lectora (Semana, 2016).

Un estudio de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior, organizado por la Universidad de la Sabana, en el que participaron 13 universidades colombianas, encontró que la mayoría de los estudiantes que ingresaron a esas instituciones de educación superior mostraron problemas en comprensión de lectura (Salazar, et al, 2015)

Asimismo, resultados de admisión de la Fundación Universitaria del Área Andina revelan que 50% de los estudiantes que intentaron ingresar a esta universidad en el 2015 tienen dificultades en lectoescritura. Según Díaz (como se citó en Semana, 2016) “En 2015 presentaron la prueba de

Lectoescritura alrededor de 1.305 estudiantes, de los cuales 664 no la aprobaron. Estos bajos niveles de lectoescritura tienen un impacto directo en el desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las materias”.

Con base en estos elementos, se planteó esta investigación que busca responder el siguiente problema: ¿Existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de primer año universitario de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Identificar la relación entre comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de primer año de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia.

2.2 Objetivos Específicos

Determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de primer año de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga, Colombia.

Reconocer el promedio académico de los estudiantes de primer año de la facultad de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga.

3. MARCO TEÓRICO

Considerando que esta investigación buscó determinar la relación entre rendimiento académico y comprensión lectora, este apartado gira alrededor de esos dos conceptos. Estructuralmente este marco teórico consta de tres partes, la primera aborda lo relacionado con lectura y comprensión lectora, el segundo con rendimiento académico y el tercero se relacionan datos y conclusiones de estudios que han analizado dicha relación.

3.1 Lectura y comprensión lectora

Dentro de las habilidades básicas que todos los seres humanos deben desarrollar y potenciar para ser competentes dentro del ámbito social, académico y/o laboral, se encuentra la lectura y específicamente la comprensión lectora, dado que esta última ayuda y facilita la adquisición de información y el proceso de aprendizaje de carácter académico.

Teniendo en cuenta que existe una multiplicidad de marcos teóricos que abordan los procesos de lectura y comprensión lectora y para guardar coherencia con el instrumento con el cual se realizó el trabajo empírico, esta investigación se enmarca en los presupuestos en los cuales se fundamenta la taxonomía de Barret.

La lectura es un proceso de interacción entre un lector y un texto, mediante el cual el lector otorga sentido a lo que lee, le da un significado, significado que no está en el texto, sino que el lector construye como producto de sus vivencias y conocimientos (Calderón & Quijano, 2010), por consiguiente, leer implica algo más que decodificar un texto.

Por tanto, si se acepta que entre lector y texto se da una interacción, en la cual el lector enfrenta al texto con su historia, la comprensión lectora debe ser asumida “como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar” (Pérez, 2005, p. 122).

El asumir la comprensión lectora como un proceso, lleva a considerar la existencia de un conjunto de niveles, que deben tener un índice de complejidad creciente, es decir va desde aspectos básicos hasta avanzados, que un lector debe cumplir plenamente para ser considerado como exitoso.

En la consideración de los niveles se tiene en cuenta la taxonomía de Barret, la cual Allende y Condemarín (como se citó en Solé, 2005), se soporta en las dimensiones cognitiva y afectiva, las cuales activan el desarrollo de los pensamientos críticos y creativos. De esas dimensiones, emergen las categorías de comprensión literal, de reorganización y la lectura crítica, hasta terminar con la apreciación. En la figura 1 se sintetiza los anteriores supuestos:

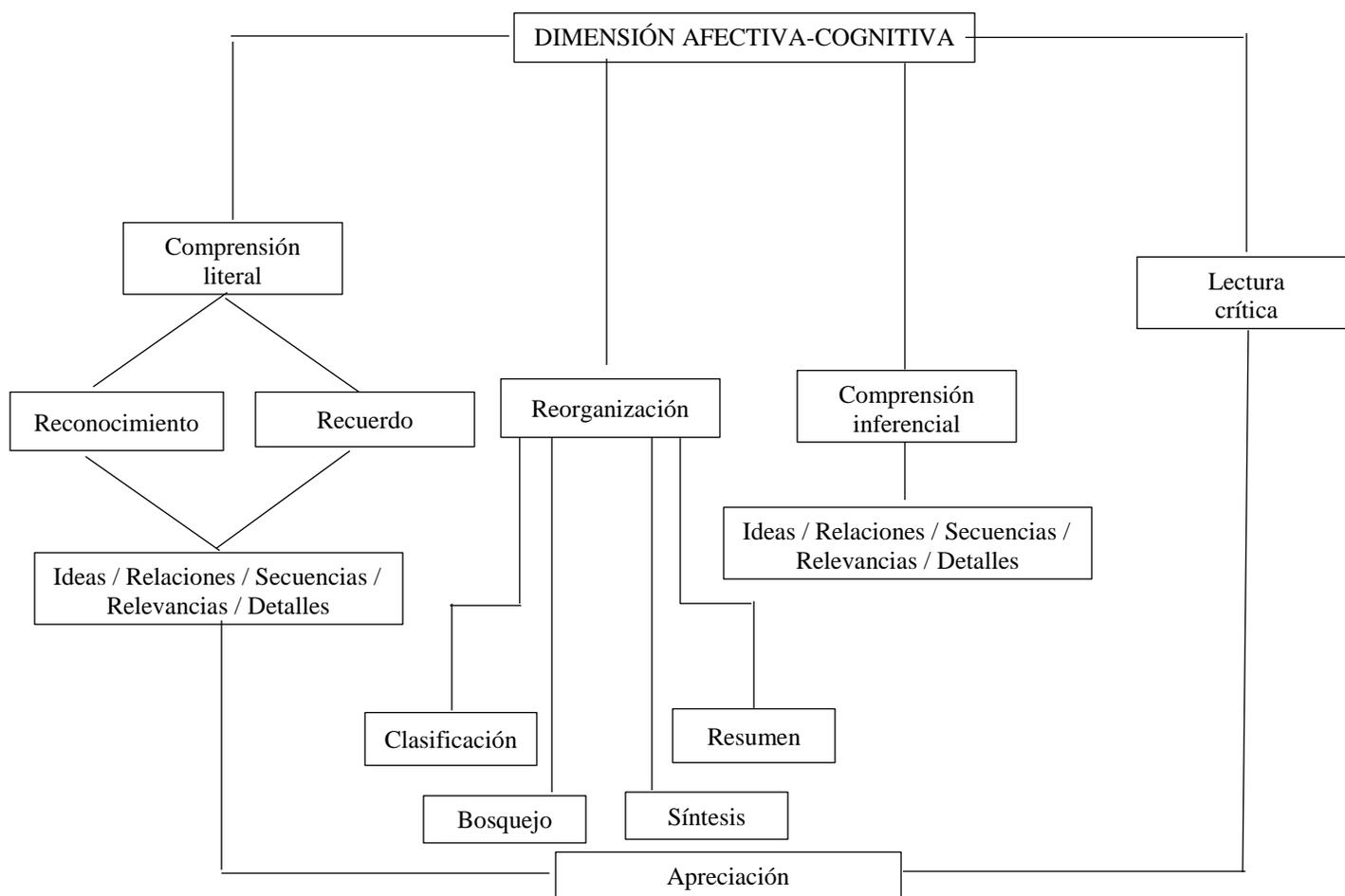


Figura 1: Estructura de la taxonomía de Barret.

Cada una de las categorías tiene una conceptualización clara, la cual se presenta a continuación:

- **Comprensión literal:** tiene que ver con el contenido explícito del texto, la capacidad del estudiante en este nivel se reconoce a través de datos, la identificación de las ideas principales y las secundarias, así como las relaciones causa-efecto (Condemarín, 1981)
- **Reorganización de la información:** según Pérez (2005), se encuentra relacionada con la capacidad de ordenar ideas e informaciones mediante los procesos de clasificación y síntesis.
- **Comprensión referencial:** en este nivel entra en juego los conocimientos del lector a la hora de enfrentarse con el texto, y en esa interacción se generarán hipótesis, conjeturas. En este nivel se puede evidenciar la capacidad de interpretar textos (Pérez, 2005).
- **Lectura crítica:** este nivel permite evidenciar la capacidad del lector para emitir juicios sobre el texto, lo que demuestra si va más allá del simple deletrear, que a la vez que lee esta está reflexionando sobre lo leído, si está estableciendo nexos con lo conocido (Pérez, 2005).
- **Apreciación:** en este nivel se manifiesta aquello que continuamente se escucha, que la lectura transforma las personas, por consiguiente, evalúa el impacto del texto sobre el lector, tanto en el plano psíquico como en el estético. Para realizar dichas evaluaciones el lector debe tomar distancia del autor del texto, para así garantizar cierto nivel de objetividad (Pérez, 2005).

A partir de estos planteamientos se considera que los lectores van pasando las diferentes categorías de acuerdo a su nivel lector y que un lector maduro es el que llega al último.

3.2 Rendimiento académico.

El rendimiento académico es un fenómeno multifactorial de gran importancia en el proceso educativo. Sus implicaciones en la educación superior son altas y conocer los diferentes factores

que inciden en él, permite propiciar un enfoque más completo en la toma de decisiones para mejorar los niveles de pertinencia, equidad y calidad educativa (Garbanzo 2007).

Definir este constructo es bastante complicado, según Montes y Lerner (2011) se tiende a ver como: El resultado expresado cuantitativamente producto de la formación académica; Juicio evaluativo, cuantificado o no, sobre el proceso de formación académica; Y una combinatoria de los aspectos anteriores, que se evidencia tanto en las notas como en los juicios de valor sobre las capacidades de los estudiantes.

A pesar de los anteriores presupuestos no existe claridad al momento de definir rendimiento académico, para Latiesa (como se citó en Márquez, Díaz, Muñoz & Fuentes, 2016) es necesario diferenciar rendimiento en sentido amplio (éxito, retraso y abandono) y en sentido estricto (calificaciones), otros consideran que dicha distinción hay que hacerla entre el rendimiento inmediato (calificaciones) y el mediato (logros personales y profesionales).

Para efectos de la investigación se asume rendimiento académico como el resultado de la labor de los estudiantes en el proceso de incorporación y comprensión de la información dada por los profesores o por otros medios que se expresa numéricamente a través de las calificaciones de los docentes producto de una serie de estrategias evaluativas.

Esta conceptualización está en sintonía con los que consideran las notas el mejor indicador del rendimiento académico, sin desconocer que ellas no son una medida fiable, y que el código usado (números o letras) no reflejan “la calidad ni profundidad de los conocimientos adquiridos, pues tanto un aprendizaje significativo como uno memorístico pueden conducir a calificaciones elevadas” (Rodríguez & Ruiz, 2011, p. 469), pero para efectos prácticos es utilizada en un gran número de investigaciones.

Así los investigadores no coincidan con la definición de rendimiento y la referencia a la nota como indicador válido, si están de acuerdo que está influenciado por múltiples factores. Al respecto Suazo (como se citó en Márquez, Díaz, Muñoz & Fuentes, 2016), afirma que las influencias sobre rendimiento se pueden clasificar en cuatro categorías: las de carácter institucional, las curriculares, las relacionadas con el profesor y por último las que tienen que ver con el estudiante. Garbanzo (2007), coincide con Suazo en las categorías institucionales y en las que tienen que ver con el propio estudiante, pero deja de lado las curriculares y trae a colación las de carácter social. Tejedor y García-Valcárcel (2007), plantean cinco, de lo que ellos denominan variables: las de identificación, las de tipo psicológico, las académicas, las pedagógicas y las socio-familiares. Para Tinto (como se citó en Sanguinetti, López, Vieta, Berreuzo & Chagra (2013), entre las variables que influyen en el rendimiento hay que tener en cuenta la procedencia de los estudiantes, sus hábitos culturales, el sistema educativo y la institución de donde proviene.

En sintonía con lo anterior Villalba y Salcedo (2008, p. 177), afirman que los factores asociados con el rendimiento académico son muchos, entre ellos se encuentran

Los factores psicosociales (Morales & Arcos, 1999; Andino, Cardozo, Duré, Falcon, Pierlorenzi, Gauna et al., 2003; Rojas, 2005), los factores emocionales y el autoconcepto (Herrera, 2004; Reyes, 2003), los estilos de aprendizaje (Dunn & Dunn, 1979, citados en Cabrera & Fariñas, s.f.;| Cantú, 2004; Figueroa, Cataldi, Méndez, Rendón, Costa, Salgueiro et al., 2005), enfoques de aprendizaje (Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro & Rodríguez, 2000), la motivación (García & Doménech, 1997, Andino et al., 2003) y el interés vocacional (Vélez & Roa, 2005).

Entre las diferentes categorías o variables relacionadas por los investigadores no aparece de forma explícita la comprensión lectora, posiblemente haga parte de las propias consideradas por

Suazo y Garbanzo propias del estudiante, o de las académicas que plantean Tejedor y García-Valcárcel y que Tinto asocia con el sistema educativo. El que en las categorías propuestas por los investigadores relacionados la asociación rendimiento-comprensión lectora, no quiere decir que no haya sido objeto de serias investigaciones.

Estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), han evidenciado a través del análisis de los resultados del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), la cual se aplica cada tres años en estudiantes que están cerca de terminar sus estudios obligatorios para detectar cuantos “han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber” (OECD, 2018, p.1), deficiencias en las competencias lectoras en estudiantes de países como Colombia.

Los resultados de la prueba PISA realizada en el 2010 (como se citó en Clerici, Monteverde & Fernández, 2015, p. 38) encontró la existencia de “una estrecha relación entre el desempeño de dichos jóvenes en las pruebas de lectura a la edad de 15 años y sus logros educativos y éxito profesional posteriores”.

Estas pruebas, se empezaron a aplicar desde 1994, inicialmente por medio de la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (IALS) y sus resultados “apuntaron a una posible fuerte relación entre el nivel de lectoescritura y el potencial económico de una nación” (Lundgren, 2013, p. 26), hecho que los llevó a indagar acerca de los resultados del proceso de formación en los escolares que estaban terminados la básica secundaria.

Aparte de este organismo, una serie de investigadores empezaron a indagar sobre los niveles de comprensión de los universitarios y otros sobre la relación entre la capacidad lectora y el rendimiento en estudiantes universitarios, entre ellos se relacionan los siguientes:

Echeverría y Gastón (2000) realizaron una investigación con 87 alumnos de primer curso de la diplomatura de Educación Social con el propósito de analizar los niveles de comprensión lectora que pueden lograr los alumnos y el papel que juegan los conocimientos previos, estos investigadores encontraron que los estudiantes tuvieron dificultad seleccionando y jerarquizando la información así como entendiendo la intención del autor, además detectaron que los conocimientos previos tienen gran importancia, ya que facilitan la comprensión lectora y la representación de la información.

Ugarriza (2006), analizando el nivel de comprensión lectora de 717 estudiantes de niveles iniciales de una universidad privada de Lima (Perú) encontró bajo nivel de comprensión en una buena parte de los estudiantes evaluados.

Velásquez, Cornejo y Roco (2008), evaluaron el nivel de comprensión lectora de 372 estudiantes que cursaban el primer año de carreras humanistas y carreras del área de salud en tres universidades chilenas. Los resultados evidenciaron que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes está por debajo de lo esperado, hecho que los llevó a inferir que pasar por un aula universitaria no mejora la comprensión y posiblemente porque en el ámbito universitario se da más importancia a los contenidos que al desarrollo de habilidades lingüísticas.

Gordillo y Flórez (2009) llevaron a cabo una investigación con el propósito de establecer el nivel de comprensión lectora con el que ingresan los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle. Los resultados evidenciaron que un alto porcentaje de los estudiantes se encuentra en el nivel literal de comprensión lectora pues extraen la información textual y no logran alcanzar un proceso más allá del textual, lo cual no les permite llegar ni a un nivel inferencial ni a uno crítico.

En cuanto a investigaciones sobre comprensión lectora que hallan estudiantes de psicología, Maytorena, González, Acuña, Herrera, Muñoz y Piña (como se citó en González, Castañeda, Maytorena & González 2008) al evaluar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer semestre de psicología de una universidad mexicana, encontraron que responden, en mayor medida, los reactivos que tienen menor compromiso cognitivo, los cuales son considerados en la prueba, los más fáciles y se encuentran centrados en el recuerdo. Resultados similares encontraron Maytorena, González y Castañeda, (como se citó en González, Castañeda, Maytorena & González 2008) en estudiantes de primer y tercer semestre de licenciatura (Medicina, Químico-Biólogos, Psicólogos y Trabajadores Sociales).

Calderón y Quijano (2010), realizaron un estudio con estudiantes de cuarto y quinto semestre de Derecho y de tercero de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) de la sede de Barrancabermeja, evidenciaron que se encuentran en un nivel de comprensión literal. Lo cual indica que no trascienden el texto, no tienen capacidad de leer entre líneas. También detectaron pobreza en el léxico e incompreensión de las normas gramaticales.

Salamanca y Acevedo (2012), realizaron un estudio en el cual y entre otras variables que estudiaron, en estudiantes de reciente ingreso al programa de psicología de la UCC Bucaramanga y Barranca, encontraron que entre las fortalezas de los dos grupos no está la comprensión lectora, los puntajes obtenidos en la prueba que la mide se corresponden a niveles medio y bajo, a partir de los datos que encontraron dedujeron que la mayoría de ellos no poseen estrategias que les permita construir el significado de un texto.

Guevara, Guerra, Delgado y Flores (2014), evaluaron los niveles de comprensión de 570 estudiantes de Psicología de diferentes semestres en una universidad de México, utilizando el instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios ICLAU. En los resultados

se evidenció que el nivel que obtuvo el porcentaje más bajo fue el inferencial y los de mayor porcentaje fueron los de organización de la información y el apreciativo superando el 70%. También evidenciaron que los estudiantes de primer y tercer semestre obtuvieron mejores promedio de puntuación en la comprensión literal que los estudiantes de séptimo semestre, mientras que en el nivel inferencial y apreciativo los estudiantes de quinto semestre obtuvieron mejor puntuación que los de primer y séptimo semestre y finalmente en la comprensión crítica los estudiantes de primer semestre obtuvieron mayores puntuaciones que los de tercero, en las demás comparaciones no se encontraron diferencias significativas.

García, Nájera y Téllez (2014), encontraron que a un grupo de estudiantes de psicología educativa se les dificultaba la lectura debido a que no poseían un amplio vocabulario, además que se quedan con la información textual y no realizan una comprensión de lo leído, ni logran conectar sus conocimientos previos con los que están adquiriendo, evidenciándose esto también al momento de argumentar y/o redactar sus ideas y dando como conclusión que los estudiantes “tienen un nivel de comprensión lectora no acorde con el grado de estudios en el que se encuentran” (p. 67).

Guerra y Guevara (2017), tras la aplicación de ICLAU, a un grupo de estudiantes de psicología encontraron que los resultados permitieron observar que los alumnos de la muestra estudiada tuvieron un desempeño menor al 70%, niveles que pueden considerarse bajos. Los menores desempeños se observaron, principalmente, en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica.

Las investigaciones referenciadas presentan un diagnóstico preocupante sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de los primeros semestres del sistema universitario. Las razones son múltiples, Martínez (como se citó en Velásquez, Cornejo & Roco, 2008, p. 126), considera que, entre otras cosas, puede deberse a

- a) pérdida de los referentes, lo que indica una lectura localizada en las formas del lenguaje, pero no en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica;
- b) dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto, lo que evidencia una lectura basada únicamente en los esquemas del lector;
- c) dificultades para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la manera como el escritor las ha relacionado a través de una estructura retórica determinada;
- d) dificultades para comprender los contextos situacionales, la situación de comunicación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor en relación con el lector (convencer, informar, persuadir, seducir, etc.) y
- e) dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión.

La problemática con el déficit de comprensión lectora se vuelve más grave al analizar los resultados de la evaluación oficial que el Estado realiza a los estudiantes próximos a egresar de pregrado, un informe de El Tiempo del año 2012 (como se citó en Neira, Reyes & Riffo, 2015) muestra que los resultados en las pruebas de lectura son muy deficientes, en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico intertextual, solo lograron puntajes satisfactorios el 6,5% de los próximos profesionales.

Otros investigadores han realizado estudios tratando de encontrar relaciones entre comprensión lectora y rendimiento académico, al respecto Lotti de Santos, Salim, Raya y Dori (2008, p. 1) afirman que los estudiantes con deficiencias en la comprensión lectora “están en desventaja para afrontar los estudios universitarios, pues leer y comprender para construir el significado global del texto es una habilidad prioritaria que deben dominar”.

Márquez, Díaz, Muñoz y Fuentes (2016), analizaron el nivel de comprensión de estudiantes recién ingresados al sistema universitario, en una universidad chilena, tras la aplicación del ICLAU con su rendimiento académico, los resultados les permitieron evidenciar la inexistencia de correlación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y los niveles de comprensión literal ($r=-0,017$; $p=0,658$), reorganización de la información ($r=-0,017$; $p=0,914$), inferencial ($r=-0,042$; $p=0,787$) y crítico ($r=-0,115$ $p=0,459$).

Así mismo encontraron que el nivel de comprensión literal se centra en las ideas e información presentada de forma explícita en el texto, tanto por reconocimiento o por evocación de hechos. También evidenciaron que los ingresantes poseen esquemas de pensamiento que privilegian la memoria sobre el pensamiento, o sea, prevalece la comprensión literal sobre la inferencial y el crítico, ya que no manifiestan capacidad para criticar textos, develar su estructura argumental, identificar los conceptos claves ni presentar hipótesis.

Martínez, Paredes, Rosero y Menjura (2015) realizaron un estudio con el objetivo de determinar la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de Sistemas y Psicología de quinto semestre. Los resultados de la investigación les permitieron identificar que el nivel académico de los estudiantes se encontraban entre aceptable y bueno; que los estudiantes de ingeniería de sistemas evidencian mejor comprensión lectora que los de psicología, de los cuales ni el 32,3% llegan al nivel promedio; además encontraron que existe una leve relación directa entre las variables rendimiento académico y comprensión lectora, lo cual permite inferir que a un mayor rendimiento académico hay mayor comprensión lectora.

León, Amaya y Orozco (2012), al analizar la relación entre el puntaje total de la prueba Saber-Pro y la parte correspondiente a comprensión lectora, en estudiantes de psicología, encontraron una correlación positiva y moderada ($r=0,458$ con una significancia al nivel $0,01$). Lo cual permitió

dar cuenta que los estudiantes cuyos desempeños se ubican por debajo de la media nacional obtienen bajos resultados en la competencia que evalúa comprensión lectora y que los que se ubican en lugares por encima de la media y entre los primeros lugares a nivel nacional y departamental, son aquellos cuyas competencias lectoras los ubican en niveles significativamente altos.

Las investigaciones relacionadas muestran que el nivel de comprensión de los estudiantes universitarios se encuentra en los niveles bajos, con pobre compromiso cognitivo y que la relación entre comprensión y rendimiento académico no es clara.

4. METODOLOGÍA

4.1 Método

La presente investigación es de una metodología cuantitativa con un diseño correlacional y de corte transversal, puesto que se buscó determinar la relación entre las variables comprensión lectora y el rendimiento académico, y los datos serán recogidos en un mismo periodo de tiempo.

4.2 Población

La población corresponde a los estudiantes que se encuentran matriculados en primero y segundo semestre de la facultad de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, que cursan las asignaturas correspondientes a las líneas de semiología, bioevolución, evaluación psicológica y fundamentos filosóficos de la psicología que se estudian durante el primer año de formación.

4.3 Muestra

La selección de la muestra fue censal, ya que se tuvo en cuenta la totalidad de los estudiantes matriculados en primer y segundo semestre de la facultad de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga.

4.4 Criterios de inclusión

Ser estudiantes de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga, Colombia.

Haber cursado las asignaturas correspondientes a las líneas de semiología, bioevolución, evaluación psicológica y fundamentos filosóficos de la psicología que se estudian durante el primer año de formación.

No estar repitiendo una de las asignaturas consideradas para realizar la investigación.

Aceptar participar en la investigación de forma voluntaria.

Facilitar las notas registradas en el Sistema de Información para la Gestión Académica y Administrativa (SIGAA)

Teniendo en cuenta lo anterior de los estudiantes matriculados en primer y segundo semestre, tres fueron excluidos ya que no cumplían con los criterios de inclusión mencionados, por consiguiente, se trabajó con 49 de los 52 estudiantes, los cuales corresponde al 94.24% de la totalidad de la población. De esa totalidad 43 corresponden al sexo femenino y 6 al masculino.

4.5 Instrumentos

En esta investigación se utilizó el Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU), diseñado y validado por Guerra y Guevara (2013) el cual evalúa los siguientes niveles: literal, reorganización de la información, inferencial, crítico y de apreciación, a partir de siete preguntas sobre el un texto de 965 palabras, sobre “La evolución y su historia”, que los estudiantes han leído previamente.

La estructura de ICLAU, se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Estructura y calificación del Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU)

NIVEL COMPRENSIÓN LECTORA	CONCEPTUALIZACIÓN	ITEM	CRITERIOS DE VALORACIÓN	PUNTAJES			
Literal	Reconoce y recuerda, directamente del texto, las ideas tal y como las expresa el autor.	1	La respuesta será evaluada con base en lo señalado	0	1		
		2	textualmente en la lectura	0	1		
Reorganización de la información	Ordena las ideas mediante procesos de clasificación y síntesis; por ejemplo, cuando reseña, resume o sintetiza la lectura de un texto con sus propias palabras o cuando lo expresa gráficamente a través del uso de conceptos vinculados por símbolos que indican relaciones, jerarquías.	3	Realiza un organizador gráfico (mapa conceptual, mapa semántico, cuadro sinóptico, etcétera) sobre la evolución biológica y su estudio actual.	0	1	2	3
			Conceptos				
			Relaciones entre conceptos				
			Ramificación de conceptos				
			Profundidad jerárquica				

Inferencial	Agrega elementos que no están en el texto, para relacionarlo con sus experiencias personales o para deducir ideas que no están explícitas en el escrito, posibilitando de esta manera su interpretación.	4 y 5	La respuesta será evaluada con base en que el alumno fundamente su opinión con argumentos extraídos del texto y lo relacione con sus experiencias personales, o deduzca ideas que no están explícitas en el escrito (interpretación).	0	1		
Crítico	Utiliza procesos de valoración. Necesita establecer una relación entre lo que dice el texto y el conocimiento previo que tiene sobre el tema, para que luego evalúe las afirmaciones del escrito contrastándolas con las propias.	6	Con respecto a las explicaciones religiosas y las biológicas acerca de la evolución del hombre ¿en qué se distinguen?, ¿cuáles son las adecuadas? y justifícalo.	0	1	2	3
Apreciación	Expresa comentarios emotivos o estéticos sobre el texto consultado, o puede emitir juicios sobre su particular estilo literario o sobre el uso o características del lenguaje que utiliza el autor; como por ejemplo, el empleo de la ironía, del humor, del doble sentido, etcétera.	7	Escribir comentarios estéticos o emotivos acerca del texto, o si referirse a ciertas características del lenguaje utilizado por el autor	0	1	2	3

Fuente: 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

Este instrumento fue validado por jueces especializados en el tema de la comprensión lectora y el diseño de instrumentos quienes mediante un texto y un formato de evaluación con preguntas sobre el contenido y los criterios de evaluación expresaban estar de acuerdo o en desacuerdo con cada aspecto y en el caso de las dos preguntas que se evaluaban con rubricas se les solicito hacer énfasis en la pertinencia de las categorías, criterios de logro y en la escala de medición.

Los criterios de evaluación dados por Guerra (2014) son los siguientes

Para el análisis de datos se consideró que había acuerdo entre jueces cuando al menos cuatro de ellos coincidieron en su evaluación con respecto a la pregunta del instrumento y a la pregunta del criterio evaluado, y desacuerdo cuando dos o más jueces manifestaron respuestas opuestas. Para la conformación final del instrumento, se analizaron los formatos de evaluación de los jueces, y en aquellas preguntas, opciones de respuesta, criterios de logro u otro aspecto donde se manifestase desacuerdo por al menos dos jueces, se procedió a realizar los cambios pertinentes tomando en consideración las sugerencias proporcionadas por ellos mismos, mientras que en los aspectos en donde hubo acuerdo entre jueces no se hicieron cambios adicionales (p. 72)

Para la primera valoración los resultados se recogen en la tabla 2

Tabla 2.
Resultado proceso de validación de los ítems por jueces

NIVEL COMPRENSIÓN LECTORA	ITEM	CRITERIO	JUICIO	
			DE ACUERDO	DESACUERDO
Literal	1	Redacción	5	0
		Pertinencia	5	0
		Adecuación	5	0
	2	Suficiencia	5	0
		Redacción	5	0
		Pertinencia	5	0
Reorganización de la información	3	Adecuación	5	0
		Suficiencia	5	0
		Redacción	4	1
	4	Pertinencia	5	0
		Adecuación	5	0
		Suficiencia	5	0
Inferencial	5	Redacción	4	1
		Pertinencia	4	1
		Adecuación	5	0
	6	Suficiencia	3	2
		Redacción	2	3
		Pertinencia	2	3
Crítico	7	Adecuación	5	0
		Suficiencia	5	0
		Redacción	5	0
	8	Pertinencia	4	1
		Adecuación	5	0
		Suficiencia	4	1

Fuente: 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

Con base en los criterios de los jueces expuestos en la tabla 2, para la valoración del nivel de comprensión lectora inferencia, los autores del instrumento incluyeron otro reactivo, que en la prueba final corresponde al cinco. En cuanto al reactivo cinco, correspondiente al primer instrumento, se modificó atendiendo a las sugerencias de los jueces (Guerra & Guevara, 2013).

En cuanto a la rúbrica, los resultados de las valoraciones de los jueces se recogen en la tabla 3

Tabla 3.

Resultado proceso de validación de la rúbrica de evaluación por jueces

NIVEL COMPRENSIÓN LECTORA	ITEM	CATEGORÍAS	JUICIO	
			DE ACUERDO	DESACUERDO
Literal	1	Preguntas	5	0
		Opciones de respuesta	5	0
		Criterios de logro	5	0
	2	Preguntas	5	0
		Opciones de respuesta	5	0
		Criterios de logro	5	0
Reorganización de la información	3	Preguntas	5	0
		Opciones de respuesta	3	2
		Criterios de logro	4	1
Inferencial	4	Preguntas	3	2
		Opciones de respuesta	2	3
		Criterios de logro	5	0
Crítico	5	Preguntas	3	2
		Opciones de respuesta	2	3
		Criterios de logro	4	1
Apreciación	6	Preguntas	5	0
		Opciones de respuesta	5	0
		Criterios de logro	5	0

Fuente: Guerra, J. (2014). Competencias genéricas en estudiantes de educación superior: el caso de la comprensión lectora. Tesis doctoral, UNAM, México D. F.

Con base en estos datos, Guerra (2014) realizó las adecuaciones pertinentes, tal y como lo presentó en su trabajo doctoral

En suma, los reactivos que evalúan el nivel literal de la comprensión lectora (1 y 2) permanecieron sin cambios. El reactivo 3, que mide la reorganización de la información, conservó intacta la tarea pero cambió su rúbrica agregándole dos categorías. La pregunta 4, que evalúa inferencia, no sufrió modificaciones; sin embargo, se agregó un reactivo dado

que los jueces consideraron insuficiente una pregunta para evaluar este nivel. El reactivo que valora el nivel crítico de la comprensión lectora fue modificado radicalmente, mientras que el que mide el apreciativo permaneció igual.

El instrumento que resultó de este proceso de validación se presenta en el anexo 1.

El otro instrumento con el cual se trabajó fue una matriz para rendimiento académico, la cual se presenta en la tabla 4.

Tabla 4.
Matriz sobre rendimiento académico

ASIGNATURA	NOTAS SEMESTRE		PROMEDIO
	1°	2°	
Semiología			
Bioevolución			
Evaluación psicológica			
Fundamentos filosóficos de la psicología			

Fuente: elaboración de la investigadora

El promedio será resultante de la sumatoria de las notas divididas por el número de asignaturas vistas en primer semestre por los dos grupos.

Para efectos del estudio, se asumió como criterio cualitativo de rendimiento académico las siguientes categorías, establecidas por Villalba y Salcedo (2008), quienes establecieron que un promedio inferior a 3.5 es bajo, entre 3.5 y 3.9 es regular e igual o superior a 4.0 es alto.

4.6 Consideraciones éticas

La presente investigación se realizó teniendo en cuenta lo dispuesto en el artículo 50 de la Ley 1090 del 2006 y el artículo 5 de la resolución 8430 de 1993, en los cuales se expresa que se debe garantizar el bienestar, la dignidad y el cumplimiento de los derechos de cada participante. También se desarrolló teniendo en cuenta el criterio del artículo 6 de la resolución 8430 de 1993 el cual establece que se debe contar con un consentimiento informado por escrito. Finalmente, según dicha resolución esta investigación se clasifica sin riesgo ya que no se realizó ninguna

intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los participantes (Artículo 11).

Para el uso del instrumento, el Director del trabajo de grado solicitó permiso al autor cuya respuesta se aceptación se presenta como anexo 2.

4.7 Procedimiento

En este apartado se presenta por fases lo relacionado con el desarrollo del proceso investigativo, partiendo de los pasos previos y terminando con su presentación final.

Fase 1: Procesos previos. Una vez establecido el tema a investigar se procedió a buscar instrumentos que permitieran evaluar la comprensión lectora de estudiantes universitarios. Teniendo en cuenta que la población son estudiantes de psicología, se procedió a decantar la búsqueda centrándola en los construidos para este tipo de población.

Una vez seleccionado el instrumento se estableció contacto con los autores para solicitarle permiso para su uso y mayor información que la recabada.

Fase 2: Pre aplicación. Con la intención de lograr la comprensión del instrumento, en lo relacionado con su aplicación y evaluación, se procedió a realizar una aplicación previa, para ello se solicitó a cinco estudiantes de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana de semestre diferentes a los que se iban analizar para que respondieran la prueba. Una vez resuelta, la tesista conjuntamente con el Director procedieron a calificarla, así como a analizar las dificultades presentadas en cuanto a la terminología, teniendo en cuenta que, si bien se encuentra redactada en idioma español, de pronto se pudieran presentar problemas de tipo cultural expresados en modismo.

Fase 3: Convocatoria de la muestra. Posterior al proceso de familiarización se habló con los docentes de primer y segundo semestre, acerca del proyecto investigativo y sobre la necesidad de

contar con su ayuda para poder efectuarlo. Con la aprobación de los profesores, se les informó a los estudiantes acerca de la investigación, se les pidió su colaboración y se les comentó acerca de la forma como podían colaborar con la investigadora. Dada la aceptación de los estudiantes se les pidió firmar el consentimiento informado (ver Anexo 3 y 4) y la entrega de las notas correspondientes a las asignaturas implicadas en la investigación y se aplicó el instrumento.

Fase 4: Calificación y construcción de base de datos. Con los instrumentos resueltos se procedió a realizar una base de datos en Excel, donde se recogió el promedio académico por asignatura, el promedio total y la calificación de los ítems.

Fase 5: Proceso estadístico. Teniendo en cuenta que el diseño de la investigación es correlacional se procedió a realizar una anova una vía. Para este apartado se trabajó con el software SigmaStat 3.5

Fase 6: Análisis de los datos. Con base en los resultados se realizó un análisis de los mismos.

Fase 7: Elaboración del informe.

5. RESULTADOS

5.1 Características de la muestra

La cantidad de participantes en la investigación fueron 49, correspondientes a los estudiantes de primero y segundo semestre que reunían los criterios de inclusión mencionados. Entre las características de los participantes se encuentran las siguientes: hay más estudiantes en segundo semestre que en primero, predomina el género femenino, la proporción es casi nueve a uno y en su mayoría son mayores de edad, la media de edad es 18,5. En la tabla 5 se presentan las características.

Tabla 5.

Características de la muestra.

SEMESTRE				GÉNERO				EDAD	
Primero	%	Segundo	%	Femenino	%	Masculino	%	< 18	> 18
18	36,7	31	63,6	43	87,8	6	12,2	9	40

Fuente: elaboración de la investigadora

5.2 Promedio académico general.

Para encontrar este indicador se consideraron como elementos básicos las notas que los estudiantes obtuvieron en las siguientes asignaturas: Fundamentos filosóficos de la psicología, Semiología, Evaluación psicológica y Bioevolución, se sumaron la totalidad de ellas y se dividió por el número de estudiantes.

El resultado fue de tres siete (3.7)

Teniendo en cuenta la escala establecida por Villalba y Salcedo (2008), se considera que la nota promedio corresponde a regular.

5.3 Promedio académico por asignatura.

El promedio obtenido por los estudiantes en las cuatro asignaturas evaluadas, se presenta en la tabla 6. Los resultados muestran que los promedios, de acuerdo a la escala de Villalba y Salcedo (2008) son regulares exceptuando semiología donde el promedio es alto.

Tabla 6
Promedio académico por asignatura

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA PSICOLOGÍA	EVALUACIÓN PSICOLÓGICA	BIOEVOLUCIÓN	SEMIOLOGÍA
3.7	3.5	3.7	4.1

Fuente: elaboración de la investigadora

5.4. Niveles de comprensión lectora

En la investigación se indagó sobre cinco niveles, que en orden de complejidad creciente son: literal, reorganización de la información, inferencial, crítico y de apreciación. Los dos primeros corresponden al nivel básico, el tercero al medio y los dos últimos al avanzado. Siguiendo ese orden a continuación se presentan las tablas de resultados correspondientes a cada uno de ellos.

5.4.1 Nivel de comprensión básico

5.4.4.1.1 Nivel de comprensión literal.

De la totalidad de los participantes, 33 (67.3%) responden las dos preguntas que miden el nivel de comprensión literal, 14 (28.6%), responden uno de los dos ítems y dos estudiantes ninguno. De acuerdo a estos resultados 33 estudiantes extrajeron de forma adecuada la información del texto. Estos datos se pueden ver en la tabla 7.

Tabla 7.
Puntajes correspondientes al nivel de comprensión literal

PUNTAJE					
0		1		2	
N	%	N	%	N	%
2	4.1	14	28.6	33	67.3

Fuente: elaboración de la investigadora

5.4.1.2 Nivel de reorganización de la información.

En este nivel los puntajes van de 0 hasta 12, como lo que se está evaluando corresponde a la elaboración de un organizador gráfico, en este caso podía ser un mapa conceptual, una red semántica, cuadro sinóptico u otro. Para la ocasión los estudiantes elaboraron mapas conceptuales,

posiblemente por estar más relacionados con ellos, es decir le son más familiares. Para la valoración se tuvo en cuenta el número de conceptos trabajados y la relación entre ellos. Los resultados deja ver que un 30.6% no realizó la tarea, por lo cual obtuvieron un puntaje cero. La mayoría de los estudiantes, 30 que corresponden al 67%, lograron puntajes debajo de cuatro, lo cual muestra un bajo nivel de reorganización de la información. El 33% restante, alcanzaron un puntaje que se siguiendo en parte los parámetros establecidos para esta prueba por Márquez, Díaz, Muñoz y Fuentes (2016), se pueden considerar medio. Considerando los ítems evaluados se nota que a medida que sube el nivel de complejidad en la comprensión lectora el número de estudiantes con puntajes altos baja (ver tabla 8)

Tabla 8

Puntajes correspondientes a la Reorganización de la información

PUNTAJE															
0		1		2		3		4		5		6		7-12	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
15	30.6	7	14.3	7	14.3	11	22.4	4	8.2	3	6.1	2	4.1	0	0

Fuente: elaboración de la investigadora

5.4.2 Nivel de comprensión medio.

4.4.2.1 Nivel inferencial

Para evaluar este nivel se presentan dos ítems, la valoración tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para defender sus posturas. Los puntajes oscilan entre 0 y 3. En la tabla 9 muestra que el 28.6% de los estudiantes no llegan a este nivel, el 59.2% responden uno de los dos ítems, y 12.2% tienen comprensión lectora a ese nivel.

Tabla 9

Puntajes correspondientes al nivel inferencial

PUNTAJE					
0		1		2	
N	%	N	%	N	%
14	28.6	29	59.2	6	12.2

Fuente: elaboración de la investigadora

5.4.3 Nivel avanzado

En este nivel se miden dos aspectos, el crítico y de la apreciación. Los resultados de presentan de manera independiente.

5.4.3.1 Nivel avanzado crítico

El nivel crítico, cuyos resultados se muestran en la tabla 10, deja ver que ningún estudiante se encuentra en este nivel, todos presentan puntajes bajos.

Tabla 10

Puntajes correspondientes al nivel de lectura crítica

PUNTAJE													
0		1		2		3		4		5		6	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
15	30.6	14	28.6	5	10.2	13	26.5	2	4.1	0	0	0	0

Fuente: elaboración de la investigadora

5.4.3.2 Nivel avanzado de apreciación

En este nivel, que es el más avanzado, la tabla 11 muestra que ningún estudiante de la población evaluada puntúa alto, es decir ninguno alcanza el más alto nivel.

Tabla 11

Puntajes correspondientes al nivel de apreciación

PUNTAJE							
0		1		2		3	
N	%	N	%	N	%	N	%
6	12.2	42	85.7	1	2	0	0

Fuente: elaboración de la investigadora

Los resultados de la prueba muestran coherencia, la mayor parte de los estudiantes evaluados se encuentran en un nivel de comprensión lectora de tipo literal, una pequeña proporción llega al nivel inferencial y ninguno en los niveles superiores.

5.5 Correlación nivel de lectura vs promedio académico

En este apartado se presentan los resultados correspondientes a las correlaciones entre asignaturas y nivel de comprensión lectora y entre promedio general y nivel de lectura.

En la tabla 12, se muestra lo relacionado con los resultados encontrados tras la aplicación de una anova de una vía, para notas y asignaturas. En ella se evidencia la no existencia de correlación estadísticamente significativa entre las dos variables.

Tabla 12

Correlaciones entre promedio académico por asignatura vs. nivel de comprensión lectora

ASIGNATURA \ COMPRENSIÓN	NIVEL DE COMPRENSIÓN				
	Nivel de apreciación	Nivel crítico	Nivel de inferencia	Nivel reorganización de la información	Nivel literal
Fundamentos filosóficos de la psicología	r = 0,107 p = 0,468	r = 0,068 p = 0,645	r = 0,214 p = 0,144	r = -0,0252 p = 0,864	r = 0,17 p = 0,246
Evaluación psicológica	r = -0,0645 p = 0,669	r = -0,115 p = 0,443	r = 0,0345 p = 0,818	r = 0,278 p = 0,0615	r = 0,229 p = 0,125
Bioevolución	r = -0,187 p = 0,213	r = -0,104 p = 0,491	r = 0,126 p = 0,404	r = 0,0046 p = 0,975	r = 0,227 p = 0,129
Semiología	r = -0,173 p = 0,233	r = -0,131 p = 0,369	r = 0,263 p = 0,0675	r = 0,0202 p = 0,89	r = 0,128 p = 0,379

*Nivel de significancia .05

Con el objetivo de dar cumplimiento al objetivo general se llevó a cabo la correlación entre rendimiento académico asumido como promedio general de notas vs. resultados en la prueba de comprensión lectora. Los resultados que se presentan en la tabla 13 muestran la existencia de correlación a un nivel de significancia de 0.05 entre el nivel básico literal con rendimiento académico general. Lo que deja entrever la relación entre estas dos variables. Es probable que esto se encuentre asociado a los tipos de exámenes que los profesores diseñan, donde la preguntas privilegien la memoria, es decir lo explícito de los textos, que corresponde con lo literal.

Tabla 13

Correlaciones entre promedio académico general vs. nivel de comprensión lectora.

NIVEL	NIVEL	r	p
Básico	Literal	0,291	0,0424*
	Reorganización de la información	0,141	0,333
Medio	Inferencial	0,198	0,172
Avanzado	Crítico	0,183	0,207
	Apreciación	0,149	0,301

*Nivel de significancia .05

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para la realización de este apartado se tendrán en cuenta los resultados obtenidos en lo académico, es decir sobre el rendimiento, primero a nivel general y luego respecto a las asignaturas, posteriormente lo relacionado con los niveles de comprensión lectora y por último con las correlaciones entre rendimiento académico vs comprensión lectora.

El promedio obtenido por los estudiantes fue de 3.7, que dentro de las categorías asumidas en la investigación basadas en la escala establecida por Villalba y Salcedo (2008), corresponde a regular, lo que muestra que a nivel general no se destacan por tener un alto rendimiento.

El puntaje promedio de notas, que cabe dentro de la categoría regular, coincide con lo encontrado en otras investigaciones realizadas con estudiantes de primer semestre, al respecto Villamizar y Romero (2011) encontraron, en un grupo de estudiantes de una universidad privada de psicología de primer semestre un promedio académico de 3.5. Es necesario considerar que el rendimiento está afectado por una multiplicidad de variables, y que son estudiantes de primer año, por tanto, se encuentra en período de adaptación a nuevas experiencias educativas.

En lo correspondiente al promedio de notas por asignaturas, llama la atención que el más alto corresponde a una de las asignaturas que aborda temáticas más novedosas para ellos, debido a que no hace parte de los contenidos abordados en secundaria, semiología, con nota promedio de 4.1. El promedio más bajo corresponde a la asignatura de evaluación psicológica, con una nota de 3.5, es posible que este promedio este afectado por variables actitudinales, un cierto rechazo de los estudiantes de psicología por la estadística. Al respecto Rodríguez (2011) encontró actitudes más desfavorables hacia la estadística en estudiantes de carreras de humanidades que los que estudian carreras no humanistas.

Sobre el nivel de comprensión lectora, el predominante es el literal, que es de nivel básico y el que obtuvo menos puntaje fue el apreciativo, correspondiente al nivel avanzado. En el nivel literal se encuentra 33 estudiantes, que corresponde al 67.3%; 14 en el puntaje medio, es decir que respondió una sola pregunta de dos, cantidad equivalente al 28.6% y dos estudiantes no respondieron bien ninguna de las dos preguntas.

Este dato coincide con lo encontrado en las investigaciones realizadas por: Ugarriza (2006); Velasquez, Cornejo y Roco (2008); Gordillo y Florez (2009); Calderon y Quijano (2010); Salamanca y Acevedo (2012); Guevara, Guerra, Delgado y Florez (2014) y García, Najera y Tellez (2014), las cuales muestran que los estudiantes universitarios, en su gran mayoría están en el nivel básico de comprensión lectora que es el literal. Lo cual quiere decir que enfrentado a un texto logra identificar la información que se encuentra explícita en él y puede responder preguntas directas que le permitan evocar cierta información; el no alcanzar niveles superiores, permite deducir que no están en capacidad de abordar críticamente un texto e intercambiar diálogos abiertos con el autor del mismo, de forma tal que pueda cuestionarlo.

Estos datos también coinciden con los reportados en las investigaciones realizadas por: Calderón y Quijano (2010); Salamanca y Acevedo (2012); León, Amaya y Orozco (2012); Guevara, Guerra, Delgado y Téllez (2014); García, Najera y Téllez (2014); Martínez, Paredes, Rosero y Menjura (2015) y Guerra y Guevara (2017), con estudiantes de psicología, empleando el ICLAU u otro instrumento, situación que evidencia que los estudiantes que ingresan a psicología tienen un bajo nivel de comprensión lectora, frente a lo cual las Instituciones junto con los docentes deben generar estrategias que permitan desarrollar e incrementar las capacidades de comprensión lectora, pues es indudable que esta responsabilidad no cae exclusivamente en los docentes, ya que las universidades deben propiciar los espacios y tiempos indispensables para realizar acciones que

propicien el desarrollo de habilidades de comprensión, tal y como lo señalan Salazar et al (2015, p. 62), cuando invitan a estos centros de formación a tomar decisiones institucionales sobre la lectura y la escritura, desde la comprensión de la cultura académica que la identifica; esto, como se ha insistido en diversos estudios, puede realizarse mediante la definición de políticas, directrices, orientaciones curriculares, entre otras herramientas. El asunto de la lectura y la escritura debe pensarse desde las prácticas socioculturales, la gestión, el desarrollo de los estudiantes, de los docentes, del currículo, la investigación, la proyección social, en fin, de todos los componentes que hacen parte del ambiente universitario.

En cuanto a los resultados de la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico por asignaturas no se encontró una relación estadísticamente significativa, lo cual lleva a pensar: pero porqué el nivel de comprensión no afecta el rendimiento académico, como lo han detectado varios investigadores referenciados, como Márquez, Díaz, Muñoz y Fuentes (2016), que a diferencia de Lotti de Santos, Salim, Raya y Dori (2008) y León, Amaya y Orozco (2012), quienes consideran que a mayor nivel de comprensión lectora mejor promedio académico. Tal vez y teniendo en cuenta el constructo asumido para la investigación sobre el rendimiento académico como el resultado de la labor de los estudiantes en el proceso de incorporación y comprensión de la información dada por los profesores o por otros medios que se expresa numéricamente a través de las calificaciones de los docentes producto de una serie de estrategias evaluativas, la respuesta se encuentre en el tipo de evaluaciones que se les está realizando a los estudiantes, pues pueden ser preguntas más centradas en la evocación, con predominio de la memoria y para confirmar este supuesto sería necesario realizar un análisis y seguimiento tanto de los instrumentos y estrategias de evaluación, así como de los tipos de preguntas que realizan los docentes.

Al respecto Salazar et al (2015) invitan a trascender la evaluación centrada en test de selección múltiple o ejercicio donde se busca que el estudiante muestre que leyó el texto que el profesor “sugirió”, sin tener en cuenta las interacciones sujeto-texto.

Con lo anterior no se está afirmando que los docentes universitarios no asignen lecturas a sus estudiantes con la intención que las comprendan y a partir de ellas crear conocimiento, pero como lo afirma Biggs (como se citó en Almeida, 2012, p. 1) “en ocasiones, no utilizan estas lecturas de manera intencionada y alineada con los demás aspectos del currículo”, situación que lleva a los estudiantes “a leer sin cuestionar el porqué de ese tipo de lectura, el para qué y la conexión de la misma con su aprendizaje”. Además es importante tener presente que estas variables (niveles de comprensión lectora y rendimiento académico) son multifactoriales y por tanto los factores personales, motivacionales, estilos de aprendizaje, métodos de enseñanza, entre otros, pueden afectar los resultados de la relación entre estas dos y pueden ser investigados para llegar a tener una comprensión más completa.

Ante las anteriores aseveraciones se sugiere:

- Continuar realizando investigaciones sobre comprensión lectora, abordando los diferentes niveles de formación y a la vez ir evaluando el impacto que genera en los estudiantes el proceso de formación.
- Revisar los procesos de evaluación, teniendo en cuenta los niveles de formación y los niveles de comprensión, bajo la consideración que la comprensión lectora es un proceso que atraviesa diferentes niveles, que van de los básicos a los avanzados y que el proceso de formación tiene características iguales, la evaluación debe estar alineada a ello.
- Implementar estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora tanto para docentes como estudiantes y trabajar alineados en búsqueda de ella. Por tanto, debe dársele prioridad

en el desarrollo de los cursos, en esa medida a la evaluación tanto de las lecturas como de los contenidos transferidos por otros medios, deben trascender lo literal, sin decir que no se considera, hasta llegar al más alto nivel, para el caso el nivel apreciativo.

REFERENCIAS

- Almeida, A. (2012). La evaluación de la comprensión lectora como práctica docente. *Ciencia y poder aéreo*, 7 (1), 68-73.
- Calderón, A. & Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), 337-364.
- Clerici, C., Monteverde, A. & Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26 (50), 35-70.
- Condemarín, M. (1981). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_Condeamarin.pdf
- Echevarría, M., & Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, (10), 1 - 15.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 43 - 63
- García, B., Nájera, N. & Téllez, M. (2014). Comprensión lectora en estudiantes universitarios (tesis pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Gonzáles, D., Castañeda, S., Maytorena, M. & Gonzáles, N. (2008). Comprensión de textos en estudiantes universitarios: dos contextos de recuperación de información. *Revista de la Educación Superior*. 37 (146), 41-51.

- Gordillo, A. & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, 95 – 107
- Guerra, J. (2014). *Competencias genéricas en estudiantes de educación superior: el caso de la comprensión lectora* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Guerra, J. & Guevara, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e investigación en psicología*, 18 (2), 277-291.
- Guerra, J. & Guevara, Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (2), 78-90.
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U. & Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), 113-121.
- León, A., Amaya, S. & Orozco, D. (2012). Relación entre comprensión lectora, inteligencia y desempeño en pruebas saber pro en una muestra de estudiantes universitarios. *Cultura, Educación y Sociedad* 3 (1), 187-204.
- Lotti de Santos, M., Salim, R., Raya, F. & Dori, M. (2008). Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos. *Revista Iberoamericana de Educación*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (3), 1-5.
- Lundgren, U. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado*, 7 (2), 15-29.

- Márquez, H., Díaz, C., Muñoz, R. & 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. *Revista Educación Ciencias de la Salud*, 13(2), 154-160.
- Martínez, A., Paredes, L., Rosero, S. & Menjura, M. (2015). Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de educación superior. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2274>
- Montes, I. & Lerner, J. (2011). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Recuperado de <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%C3%A1demico-Perspectiva%20cuantitativa.pdf>
- Neira, A.; Reyes, F & Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y Lingüística*, 31, 221-244
- OCDE (2018). Acerca de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138.
- Rodríguez, N. (2011). Actitudes de los estudiantes universitarios hacia la estadística. *Interdisciplinaria*, 28 (2), 199-205.
- Rodríguez, M. & Ruiz, M. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, 355, 467-492.

- Salamanca, R. & Acevedo, E (2012). Comprensión lectora y memoria declarativa en estudiantes de primer semestre de Psicología de dos sedes de la Universidad Cooperativa de Colombia. *Rastros Rostros*, 14 (28), 51-62.
- Salazar, A, et al (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (16), 51-70.
- Sanguinetti, J., López, R., Vieta, M., Berreuzo, S. & Chagra (2013). Factores relacionados con el rendimiento académico en alumnos de fisiopatología. *Investigación en Educación Médica* 2 (8), 177-182.
- Semana (2016, 17 de febrero). Nivel de lectura y escritura de los 'primíparos' es mediocre. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/universidad-de-la-sabana-estudio-muestra-que-el-nivel-de-escritura-y-lectura-de-los-universitarios-colombianos-es-mediocre/460982>
- Semana (2016, 12 de junio). ¿Cómo leemos en Colombia? *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/on-line/articulo/que-tanto-leen-los-colombianos/508314>
- Semana (2016, 12 de julio). Lo que el MinEducación no contó sobre las pruebas Pisa. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/analisis-de-los-resultados-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-de-2016/508381>
- Solé, M. (2005). La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora. *Kaleidoscopio*, 2 (3), 47-50.
- Tejedor, F. & García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.

- Ugarriza, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, (9), 31-75.
- UNESCO (2017). Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Velez, A. & Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8 (2), 74 – 82.
- Velásquez, M., Cornejo, C & 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
- Villalba, A. & Salcedo, M. (2008). El rendimiento académico en el nivel de educación media como factor asociado al rendimiento académico en la universidad. *Civilizar*, 8 (15), 163-186.
- Villamizar, G. & Romero, L. (2011). Relación entre variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de psicología. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5 (1), 41-54.

ANEXOS

ANEXO 1

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. ISSN 0185-1594

Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU).***TEXTO A APLICAR:******¿Qué es la evolución?***

Hablar de la evolución biológica es referirse a la relación genealógica que existe entre los organismos, entendiendo, al respecto, que todos los seres vivientes descienden de antepasados comunes que se distinguen más y más de sus descendientes cuanto más tiempo ha pasado entre unos y otros. Así, nuestros antecesores de hace 10 millones de años eran unos primates con una morfología diferente a la de un chimpancé o un gorila, mientras que nuestros antepasados de hace 100 millones de años eran unos pequeños mamíferos remotamente semejantes a una ardilla o una rata, y los de hace 400 millones de años, unos peces. El proceso de cambio evolutivo a través de un linaje de descendencia se denomina “anagénesis” o, simplemente, “evolución de linaje”.

La evolución biológica implica, además de la anagénesis, el surgimiento de nuevas especies, la “especiación”, que es el proceso por el que una especie da lugar a dos. Los procesos de especiación y anagénesis conducen a la diversificación creciente de las especies a través del tiempo, de manera que se puede suponer que las más semejantes entre sí descienden de un antepasado común más reciente que el antepasado común de las que cuentan con mayores diferencias. De tal forma, los humanos y los chimpancés descienden de un antepasado común que vivió hace menos de 10 millones de años, mientras que, para encontrar el último antepasado común de los humanos, los gatos y los elefantes hay que remontarse a hace más de 50 millones de años. La diversificación de los organismos a través del tiempo se denomina “cladogénesis” o, simplemente, “diversificación evolutiva”.

La otra cara del proceso de diversificación es la extinción de las especies. Se estima que más del 99,99 por ciento de todas las especies que existieron en el pasado han desaparecido sin dejar descendientes, cosa que llevó a un estadístico irónico a comentar que, en una primera aproximación, todas las especies han desaparecido ya. Las especies actuales, estimadas en unos

diez millones (las descritas por los biólogos son menos de dos millones), son la diferencia que existe, a manera de saldo, entre la diversificación y la extinción.

Darwin usó la expresión “descendencia con modificación” para referirse a lo que ahora llamamos evolución biológica; en el siglo XIX la palabra “evolución” no tenía el sentido de que goza hoy, sino que se refería al desarrollo ontogenético del individuo desde el huevo al adulto. La expresión “descendencia con modificación” sigue siendo, desde luego, una buena definición resumida de lo que es la evolución biológica.

Darwin, sus contemporáneos y sus sucesores del siglo XIX descubrieron poco a poco las evidencias que confirman la idea de la evolución biológica. Los biólogos actuales no se preocupan por hacer tales esfuerzos, puesto que el fenómeno de la evolución está confirmado más allá de toda duda razonable. La situación puede compararse en este sentido a la rotación de los planetas alrededor del Sol, a la redondez de la Tierra, o a la composición molecular de la materia, fenómenos tan universalmente aceptados por los expertos que no se preocupan ya de confirmarlos. Pero la confirmación de la evolución va más allá de fenómenos como los del movimiento de los planetas o la forma de la Tierra: los descubrimientos que se producen hoy en áreas muy diversas de la biología siguen proporcionando evidencias rotundas de la evolución. Como escribió el gran evolucionista americano de origen ruso Theodosius Dobzhansky en 1973: “En la biología nada tiene sentido si no se considera bajo el prisma de la evolución”.

El estudio actual de la evolución tiene que ver con dos materias: su historia y sus causas.

Los evolucionistas intentan descubrir los detalles importantes de la historia evolutiva. Por ejemplo, cómo tuvo lugar la sucesión de organismos a través del tiempo —empezando por el origen de los organismos más primitivos que, como ahora sabemos, se remonta a más de tres mil quinientos millones de años—; o cuándo colonizan los animales la Tierra a partir de sus antepasados marinos y qué tipo de animales eran éstos; o si el linaje cuya descendencia conduce al orangután se separa del que lleva a los humanos y a los chimpancés antes de que estos dos linajes se separen entre sí —que es la misma cuestión de si los chimpancés y los hombres están más estrechamente relacionados entre ellos de lo que están con los orangutanes—. El estudio de la evolución incluye, además, el intento de precisar los ritmos del cambio, la multiplicación y la extinción de las especies, la colonización de islas y continentes y muchas otras cuestiones relacionadas con el pasado. De manera general, la investigación de la historia evolutiva implica el reconstruir los procesos de anagénesis y cladogénesis desde el origen de la vida hasta el presente.

Por añadidura, los evolucionistas estudian cómo y por qué de la evolución, es decir, cuáles son sus causas. Se trata de descubrir los mecanismos o procesos que provocan y modulan la evolución de los organismos a través del tiempo. Darwin, por ejemplo, descubrió la “selección natural”, el proceso que explica la adaptación de los organismos a su ambiente y la evolución de los órganos y las funciones. La selección natural da cuenta de por qué los pájaros tienen alas y los peces agallas, y por qué el ojo está específicamente diseñado para ver mientras que la mano lo está para agarrar. Otros procesos evolutivos importantes son los que tienen que ver con esos caracteres (la genética): la herencia biológica, la mutación de genes y la organización del DNA (ácido desoxirribonucleico, el material que contiene la información genética). A un nivel más alto de la jerarquía biológica, los evolucionistas investigan el origen y la diversidad de las especies y las causas tanto de sus diferencias como de su persistencia o extinción.

PREGUNTAS

1. *¿Qué se entiende por evolución biológica?*

- a) Es la relación genealógica de los organismos
- b) Es el cambio de las especies en función de un linaje de descendencia
- c) Es el cambio y la extinción de las especies

2. *¿Qué es la “especiación”?*

- a) Es una causa del proceso de extinción de las especies
- b) Es el proceso por el cual una especie da lugar a dos especies
- c) Es el cambio evolutivo en función de un linaje de descendencia

3. *Realiza un organizador gráfico (mapa conceptual, mapa semántico, cuadro sinóptico, etcétera) sobre la evolución biológica y su estudio actual.*

4. *Con base en la lectura, ¿Qué crees que ocurrirá con las actuales especies?*

5. *¿Crees que mediante la clonación, que es una forma de modificar la genética, es posible favorecer la evolución de una especie?*

6. *¿Cómo se distinguen las explicaciones religiosas y biológicas de la evolución del hombre?, ¿Cuál resulta adecuada? y Justifica tu respuesta.*

7. *¿Qué le comentarías al autor con respecto al estilo con el cual escribió el texto?*

PARA EL EVALUADOR:

NIVELES DE COMPRENSIÓN, MEDICIÓN Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

NIVELES	SE IDENTIFICA CUANDO EL LECTOR
Literal	Reconoce y recuerda, directamente del texto, las ideas tal y como las expresa el autor.
Reorganización de la información	Ordena las ideas mediante procesos de clasificación y síntesis; por ejemplo, cuando reseña, resume o sintetiza la lectura de un texto con sus propias palabras o cuando lo expresa gráficamente a través del uso de conceptos vinculados por símbolos que indican relaciones, jerarquías, etcétera.
Inferencia	Agrega elementos que no están en el texto, para relacionarlo con sus experiencias personales o para deducir ideas que no están explícitas en el escrito, posibilitando de esta manera su interpretación.
Crítico	Utiliza procesos de valoración. Necesita establecer una relación entre lo que dice el texto y el conocimiento previo que tiene sobre el tema, para que luego evalúe las afirmaciones del escrito contrastándolas con las propias.
Apreciación	Expresa comentarios emotivos o estéticos sobre el texto consultado, o puede emitir juicios sobre su particular estilo literario o sobre el uso o características del lenguaje que utiliza el autor; como por ejemplo, el empleo de la ironía, del humor, del doble sentido, etcétera.

Cuadro que describe los niveles implicados en la comprensión lectora y sus respectivos indicadores para su identificación.

ASPECTOS A EVALUAR:

Reactivo 1: Nivel literal. La respuesta será evaluada con base en lo señalado textualmente en la lectura. En este caso la respuesta correcta es la opción a. Puntaje: 1.

Reactivo 2: Nivel literal. La respuesta será evaluada con base en lo señalado textualmente en la lectura. En este caso la respuesta correcta es la opción b. Puntaje: 1.

Reactivo 3: Nivel de reorganización de la información.

Rúbrica para el reactivo 3: realiza un organizador gráfico (mapa conceptual, mapa semántico, cuadro sinóptico, etcétera) sobre la evolución biológica y su estudio actual.

	(0 puntos)	MALO (1 punto)	REGULAR (2 puntos)	BUENO (3 puntos)
Conceptos	No realiza la tarea	Esquematiza dos o menos conceptos clave.	Esquematiza al menos tres, cuatro o cinco conceptos clave.	Esquematiza al menos seis, siete u ocho conceptos clave.
Relaciones entre conceptos	No realiza la tarea	No establece relaciones entre conceptos.	Establece un tipo de relación entre los conceptos, que puede ser de causalidad o secuencial.	Establece relaciones entre los conceptos que pueden ser de causalidad y de secuencia.
Ramificación de conceptos	No realiza la tarea	Escribe un concepto con dos o más líneas de conexión	Escribe dos conceptos con dos o más líneas de conexión	Escribe tres o más conceptos con dos o más líneas de conexión
Profundidad jerárquica	No realiza la tarea	Establece dos enlaces entre el concepto raíz y el concepto más alejado de él.	Establece tres, cuatro o cinco enlaces entre el concepto raíz y el concepto más alejado de él.	Establece seis o más enlaces entre el concepto raíz y el concepto más alejado de él.

Para la categoría de *conceptos* el evaluador contará el número de ellos y asignará un puntaje de acuerdo a la rúbrica. Para la otra categoría, *relaciones entre conceptos*, identificará si une los conceptos por medio de flechas o líneas, y si agrega alguna palabra o frase que indique una relación; luego, dará un puntaje. Al finalizar, sumará ambos puntajes para obtener el resultado de este reactivo. Puntaje máximo: 12.

Reactivo 4: Nivel de inferencia.

La respuesta será evaluada con base en que el alumno fundamente su opinión con argumentos extraídos del texto y lo relacione con sus experiencias personales, o deduzca ideas que no están explícitas en el escrito (interpretación). Puntaje: 1.

Reactivo 5: Nivel de inferencia

	(0 punto)	MALO (1 puntos)	REGULAR (2 puntos)	BUENO (3 puntos)
Comparación de ideas	No realiza la tarea.	Compara sin establecer semejanzas y diferencias entre las ideas.	Compara y establece semejanzas o diferencias entre las ideas.	Compara y establece semejanzas y diferencias entre las ideas.
Justificación de la opinión	No realiza la tarea.	Presenta su punto de vista	Presenta su punto de vista	Fundamenta su punto de vista con argumentos

		sin fundamentarlo.	fundamentándol o.	sólidos utilizando sus conocimientos previos.
--	--	-----------------------	----------------------	--

La respuesta será evaluada con base en que el alumno fundamente su opinión con argumentos extraídos del texto y relacionarlo con sus experiencias personales, o deduzca ideas que no están explícitas en el escrito (interpretación). Puntaje: 1.

Reactivo 6: Evalúa nivel crítico.

Rúbrica para el reactivo 6 que dice: con respecto a las explicaciones religiosas y las biológicas acerca de la evolución del hombre ¿en qué se distinguen?, ¿cuáles son las adecuadas? y justificalo.

La evaluación seguirá el mismo procedimiento al de la rúbrica del reactivo 3. Puntaje máximo: 6.

Reactivo 7: Evalúa nivel de apreciación.

Este reactivo tendrá un puntaje en función de si el alumno escribe comentarios estéticos o emotivos acerca del texto, o si se refiere a ciertas características del lenguaje utilizado por el autor, por ejemplo, su carácter técnico, o también, si añade aportaciones o recomendaciones al autor. Puntaje máximo: 3.

0	1	2	3
Ningún comentario	Comentario no relacionado	Enfatiza estilo del texto	Añade aportaciones o recomendaciones

ANEXO 2**AUTORIZACIÓN DEL AUTOR DEL INSTRUMENTO PARA SU USO**

guerra <guerra@unam.mx>

mié 28/09/2016, 3:19 p.m.

ICLAU.docx

27 KB

descargar

Guardar en OneDrive - UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Gustavo

Te envío un archivo en word en donde se describen las formas de evaluar cada uno de los reactivos.

Te comento que es un instrumento que lo hemos validado y confiabilizado en población mexicana, la Dra. Yolanda **Guevara** Benítez y yo y, además, que nos gustaría que en las publicaciones en donde utilices este instrumento, nos otorgaras los créditos respectivos.

Saludos y esperamos noticias tuyas.

Dr. Jorge Guerra García.

Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano.

Línea: Factores que afectan el desempeño académico.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Edificio L 604, Cub. 1, Planta baja.

Tel. 5623 1211.

ANEXO 3

Consentimiento Informado Sobre la Aplicación del Instrumento Para Medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU)

Yo _____ identificado (a) con Cédula de Ciudadanía No. _____ de _____ en mi calidad de madre, padre o acudiente autorizo para que mi Hijo (a) _____ identificado(a) con _____ No. _____ de _____ perteneciente al programa de psicología participe de la investigación y certifico que he sido informado (a) con claridad y veracidad respecto al ejercicio académico en la aplicación del Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU), que realizará la estudiante de psicología Thalía Rocío Sanabria Mantilla, con la supervisión del docente Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo.

Recibí una explicación clara y completa de la naturaleza general y los propósitos de la prueba. También entiendo los procedimientos de la prueba que se aplicará y la forma en que se utilizarán los resultados y además entiendo que la prueba puede darse por terminada hasta el momento que lo desee sin recibir ninguna implicación en el proceso académico de mi hijo(a).

Firma Acudiente del evaluado

C.C.

Firma del docente

C.C.

Firma evaluador

ID:

ANEXO 4

Consentimiento Informado Sobre la Aplicación del Instrumento Para Medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU)

Yo, _____ identificado con C.C N° _____ expedida en _____, certifico que he sido informado (a) con claridad y veracidad respecto al ejercicio académico en la aplicación del Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU), que realizará la estudiante de psicología Thalía Rocío Sanabria Mantilla, con la supervisión del docente Gustavo Alfonso Villamizar Acevedo.

Recibí una explicación clara y completa de la naturaleza general y los propósitos de la prueba. También entiendo los procedimientos de la prueba que se aplicará y la forma en que se utilizarán los resultados y además entiendo que la prueba puede darse por terminada hasta el momento que lo desee sin recibir ninguna implicación en mi proceso académico.

Firma del evaluado

C.C.

Firma del docente

C.C.

Firma evaluador

ID: