

ARTICULO ORIGINAL

Nivel de comprensión lectora en estudiantes que inician primer año de carrera universitaria

Reading comprehension of first year university students

del Puerto, L. G.¹, *Thoms, C.², Boscarino, E.¹

Universidad del Cono Sur de las Américas. Asunción, Paraguay

¹Universidad del Cono Sur de las Américas, Asunción, Paraguay

²Universidad de Hohenheim, Stuttgart, Alemania

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue relevar datos acerca de la comprensión lectora y los hábitos de lectura de estudiantes que inician la carrera universitaria. El método de trabajo fue descriptivo y exploratorio y aplicó un diseño cualitativo y cuantitativo. Se aplicó un cuestionario semiestructurado a estudiantes de tres universidades de Asunción, con el objetivo de indagar en las dificultades que caracterizan el estado de comprensión lectora de los estudiantes. Para esto se evaluó la comprensión lectora en dos tipos de textos, como también se indagó acerca de los hábitos de lectura de los estudiantes que formaron parte de la muestra. Los resultados han mostrado que solo una minoría de los estudiantes que inician sus estudios universitarios lograron un nivel de excelencia en la comprensión de textos, resaltando la dificultad en los textos científicos. El estudio ha arrojado resultados que señalan que los alumnos que han tenido experiencias de lectura más ricas en la infancia y adolescencia y que tuvieron modelos lectores en la familia, en la tendencia lograron una mejor comprensión lectora.

Palabras clave: lectura, comprensión lectora, hábitos

ABSTRACT

The purpose of this research was to collect data about reading comprehension and reading habits of students who begin their university studies. The empirical study was descriptive and exploratory and used a qualitative and quantitative design. A semi-structured questionnaire was presented to students from three universities in Asunción, with the aim of investigating the difficulties that characterize the students' reading comprehension level. For this, reading comprehension was evaluated based on two types of texts. Furthermore, information about the reading habits of the participating students was collected. The results have shown that only a minority of students who start their university studies achieved a level of excellence in the comprehension of texts, revealing major difficulties in comprehending scientific texts. The study has shown results that indicate that students who have had richer reading experiences in childhood and adolescence and had reading models in the family, tended to achieve a better reading comprehension.

Keywords: reading, reading comprehension, habits

***Autor Correspondiente:** Claudia Thoms, M.Sc., Instituto de Ciencias de la Comunicación, Universidad de Hohenheim, Stuttgart, Alemania.

E-mail: claudia.thoms@uni-hohenheim.de

Fecha de recepción: mayo 2018; Fecha de aceptación: julio 2018

INTRODUCCIÓN¹

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para acceder a los conocimientos que se encuentran en textos, pues la sociedad requiere de personas capaces de comprender, reflexionar y emplear información escrita, para satisfacer tanto las demandas académicas como las de ciudadanos reflexivos, críticos y comprometidos. Como consecuencia, la comprensión lectora es considerada en la actualidad un objetivo principal de la educación formal. El nivel universitario es en este contexto un ámbito especial. La universidad demanda una óptima competencia lingüístico-comunicativa de los estudiantes. Sin embargo, en el Paraguay, tanto la realidad escolar como la universitaria reflejan deficiencias respecto a estas habilidades, lo cual constituye una preocupación permanente y un problema para el rendimiento y el éxito académico de los estudiantes. La presente investigación aborda el tema de la lectura y su nivel de comprensión en estudiantes que inician sus estudios universitarios, debido a su importancia en la construcción del conocimiento humano y teniendo en cuenta la importancia de la lectura en la actividad académica. El objetivo general es analizar factores que influyen en el nivel de comprensión lectora en estudiantes paraguayos del primer año de carreras universitarias.

Lectura, comprensión lectora y hábitos lectores

En los últimos 30 años, las investigaciones en el campo de la Lingüística y la Psicología Cognitivista han desarrollado nuevas formas de acercamiento a la comprensión lectora (Marín, 2009, p. 229; Navarro Martínez, 2008, p. 17). Así pues, dentro del nuevo enfoque comunicacional de la lengua (Marín, 2009), se conceptualiza a la lectura como un proceso más complejo que no solo se reduce a aspectos lingüísticos, sino además cognitivos y socioculturales, y que involucra la interacción entre lector, texto y contexto (Solé, 2009). Este modelo interactivo supone "una síntesis e integración" (Solé, 2009, p. 19) de enfoques anteriores que explican el proceso de lectura, surgiendo en una idea más completa y consistente de lo que es la lectura y la comprensión lectora (Cassany, Luna y Sanz, 2002, p. 203). La lectura consiste entonces "en una construcción de sentidos por interacción entre los conocimientos y procedimientos cognitivos del lector y la información que el texto ofrece" (Sastre Vázquez, Boubee, Rey y Delorenzi, 2008, p. 4). Solé (2009) sostiene que "leer implica comprender el texto escrito". La comprensión lectora significa que "durante la actividad lectora se activan estrategias cognitivas que interactúan simultáneamente para reconstruir los niveles de estructuración del texto" (Alexopoulou, 2010, cap. 4).

Por consiguiente, la comprensión lectora puede llegar a diferentes niveles de profundidad, dependiendo de diversos factores tales como las características del texto (Alexopoulou, 2010; Fleitas Guirland, 2011; Marín y Hall, 2003; Marín, 2009), conocimientos previos del lector (Guevara Benítez y Guerra García, 2013), objetivos y propósitos del lector (Solé, 2009), como también procesos cognitivos y metacognitivos (atención, concentración) y lingüísticos (identificación y reconocimiento de palabras) (Elosúa y García, 1993).

Con el objetivo de poder sistematizar el rendimiento de comprensión, se desarrolla en la literatura pertinente la diferenciación de distintos niveles de comprensión que varían en sus definiciones según los autores y que describen

¹El artículo se basa en el proyecto PINV15-512, financiado por el CONACYT a través del Programa PROCENCIA con recursos del Fondo para la Excelencia de la Educación e Investigación - FEEI.

los tipos necesarios de habilidades para alcanzar cierto nivel de los mismos. Una sistematización clara es la que ofrece Pérez Zorrilla (2005, pp. 121-125), quien explica que la comprensión lectora es la actualidad es considerada como un conjunto de fases que intervienen en procesos de elaboración, notificación e integración de estructuras de conocimientos y diferencia entre la comprensión literal, la reorganización de la información, la comprensión inferencial, la lectura crítica o el juicio valorativo y la apreciación lectora (Tabla 1).

Tabla 1: Habilidades requeridas en los niveles de comprensión lectora y objetivos relacionados con ellos (basado en Pérez Zorrilla, 2005, pp. 123-125; González Moreyra, 1998)

Nivel de comprensión	Habilidades	Objetivo
Comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reconocimiento, localización e identificación de elementos ▪ reconocimiento de relación causa-efecto ▪ recuerdo de hechos, épocas, lugares, personajes y sus características 	Se accede estrictamente a información contenida explícitamente en el texto.
Reorganización de la información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares ▪ realizar esquemas y resúmenes 	Reordenar las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis.
Comprensión inferencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ inferencia de ideas principales y secundarias ▪ inferencia de rasgos de personajes o de características que no se formulan en el texto 	Supone acceder a ideas e informaciones que no están en forma explícita en el texto.
Lectura crítica o juicio valorativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ emitir juicios sobre la realidad, la fantasía o los valores, con argumentaciones 	Relacionar información obtenida del texto con conocimientos previos del lector.
Apreciación lectora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ impacto psicológico y estético en el lector; claridad, coherencia y propiedad de vocabulario 	Reflexión sobre la forma del texto que requiere información objetiva y evaluación crítica por parte del lector.

La lectura como habilidad requiere previamente de hábitos y prácticas. Según escribe Molina Villaseñor (2006):

El concepto de "hábito lector" se puede entender desde dos acepciones diferentes: como la actividad de leer que es adquirida por la repetición constante de tal ejercicio conductual y, en segundo lugar, como la facilidad conseguida por la constancia en la práctica de la lectura. (p. 108)

Condición necesaria para la adquisición del hábito lector es una competencia lectora, ya que "si una persona puede leer, le será más fácil adquirir el hábito" (del Valle, 2012, p. 16). Para promover el hábito lector es importante la animación continua y sistemática de todos los ámbitos culturales: la familia, el colegio, bibliotecas públicas y medios de comunicación (Molina Villaseñor, 2006, p. 106), siendo la familia y el colegio las dos primeras escuelas del niño (del Valle, 2012, pp. 16-20). Tanto los padres como los maestros actúan de modelos lectores, siendo un ejemplo a seguir con su propio interés por la lectura y compartiendo experiencias lectoras con los niños.

La lectura hoy en día no es solamente lo que se aprende inicialmente, sino que es una actividad continua de la persona en la sociedad "que dura toda la vida del individuo" (Marín, 2009, p. 34). La lectura y la escritura son concebidos como proceso. Por ejemplo, el estudiante universitario requiere de habilidades específicas para el acercamiento a los textos académicos y científicos, que son propios de esta etapa.

Resultados empíricos de estudios internacionales y nacionales

Resultados de estudios realizados por el sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) del Ministerio de Educación y Cultura, actualmente Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) o por Organizaciones Internacionales, situaron a los estudiantes paraguayos reiteradas veces en los niveles de desempeños más bajos en cuanto a la comprensión lectora (MEC, 2007; MEC, 2015; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2016). En el 2015 y 2016, los resultados de las pruebas de Lengua Castellana de postulantes a becas de Itaipú fueron decepcionantes ("Solo 13% de 4.200 postulantes", 2015; "Postulantes a becas", 2016). Igualmente, en el año 2018, el SNEPE presenta los resultados de pruebas tomadas a estudiantes de tercero, sexto y noveno grado como también del tercer curso. Se muestra que los estudiantes que cursan el último año escolar solo en 6% de los casos alcanzan un nivel de comprensión intertextual, es decir, el nivel de comprensión más elevado ("El 90% de alumnos", 2018). Si bien los datos presentados dan una visión de conjunto de la realidad educativa paraguaya en la etapa escolar, en un área básica como es la lectura, debemos tener en cuenta que, en consecuencia, también los alumnos universitarios traen consigo deficiencias y limitaciones: dificultades de lectura y redacción, que la educación superior debe afrontar, comprender y analizar para ofrecer respuestas válidas.

En ese sentido es llamativa la escasez de trabajos empíricos a nivel universitario en el Paraguay, frente a otros países latinoamericanos. En general, se puede decir que la comprensión lectora en otros países latinos se enfrenta a dificultades parecidas a las que se identifican en el Paraguay. También a nivel universitario, prevalecen lectores deficitarios (Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010; González Moreyra, 1998), con insuficiente conocimiento léxico y semántico, dificultad para resumir textos, desconocimiento de un amplio vocabulario y de tipologías textuales (Salas Navarro, 2012). Junto a otras razones, resalta la falta de hábitos lectores (Méndez Sáenz y Mogollón, 2009), factor relevante para el desarrollo de una habilidad lectora. Para esto es importante la actividad de modelos lectores que interactúen con los niños y jóvenes en sus actividades lectoras (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2012). A la vez, promover la lectura de los jóvenes no es solo un deseo idealista. La actitud frente a la lectura, la frecuencia del uso de determinadas estrategias para buscar información en la biblioteca (Galicia Gaona y Villuendas González, 2011), como también la lectura por placer en horas de ocio (Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gotzens, 2014) están relacionados al rendimiento académico. Es decir, quien maneja la lectura, es capaz de desarrollarse académicamente y profesionalmente.

Derivación de las preguntas que guían el presente estudio

En base a lo descrito, el presente estudio parte de dos observaciones:

- desde un punto de vista teórico y empírico, la lectura es importante como base del desarrollo intelectual y

- desde un punto de vista científico y práctico, existe la necesidad de realizar una reflexión acerca del estado de la comprensión lectora de los estudiantes que inician su formación universitaria en el Paraguay.

De esta situación surge el objetivo general de analizar factores que influyen en el nivel de comprensión lectora en estudiantes paraguayos del primer año de carreras universitarias. Para desarrollar esta investigación, nos hemos formulado las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el perfil lector que tienen los estudiantes de primer año de carreras universitarias?
- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora?
- ¿Cuáles son las relaciones entre el perfil lector y el nivel de comprensión lectora?

MÉTODO

Diseño del estudio y construcción del instrumento de recolección de datos

La investigación tiene un enfoque cualitativo y cuantitativo, ofreciendo un acercamiento a la respuesta de las preguntas de investigación. Se aplicó un cuestionario semiestructurado, que se divide en tres partes, dedicadas cada una de ellas a la medición de los conceptos de interés para el estudio.

La evaluación de la comprensión lectora en base a dos textos: El primer texto corresponde al género informativo. Se trata de un artículo de opinión.² Es de potencial interés para los estudiantes y está escrito en un lenguaje estándar que, aunque dotado de cierta complejidad, está destinado a un sector amplio de lectores. El segundo texto corresponde al género científico, con su lenguaje y estructura específicos que todo estudiante universitario necesariamente debería conocer y manejar. Específicamente se trata de la introducción de una investigación.³ Los textos seleccionados van acompañados de ejercicios para identificar los cinco niveles de comprensión lectora que se tomaron en cuenta en este estudio. La orientación principal brinda Pérez Zorrilla (2005) (Tabla 1). Cada nivel de comprensión es evaluado con un set de uno a cuatro ítems o preguntas, combinando formatos abiertos y cerrados. Las tareas son adaptadas a los dos tipos de textos presentados a los alumnos. La prueba de comprensión lectora termina con una reflexión general de la misma y las dificultades de comprensión percibidas por los estudiantes.

La recolección de datos sobre los aspectos que influyen para desarrollar hábitos de lectura de los entrevistados: Se distinguen factores relacionados a la lectura en la casa, la institución educativa, los docentes y factores personales. Las preguntas utilizadas se inspiran en el trabajo presentado por del Valle (2012) y en algunos detalles en el cuadernillo técnico de Alcántara y Santos (2015)⁴. Se combinan preguntas relacionadas a factores que influyen en el hábito lector y preguntas que describen el interés de los entrevistados por la lectura.

La recolección de datos sociodemográficos para la caracterización general de los entrevistados: Variables centrales son aquí el tiempo de trabajo y el nivel de formación más elevado culminado por los padres, además

² Rodríguez Alcalá, G. (18 de enero de 2017). Nuestro futuro robado. ultimahora.com. Recuperado de <http://www.ultimahora.com/nuestro-futuro-robado-n1056015.html>

³ Condeza-Dall'Orso, A. R., Bachmann-Cáceres, I. & Mujica-Holley, C. (2014). El consumo de noticias de los adolescentes chilenos: intereses, motivaciones y percepciones sobre la agenda informativa. *Revista Comunicar*, 22(43), 55-64. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-05>

⁴ El cuadernillo técnico se usó también como inspiración para la derivación de preguntas tomadas en cuenta en el bloque de recolección de datos sociodemográficos.

de la edad, el sexo de los entrevistados y el interés hacia diferentes materias escolares. La carrera de los entrevistados fue anotada durante la recolección de datos.

El funcionamiento del instrumento fue verificado en una prueba piloto con 15 estudiantes de una población comparable a la que se tuvo en cuenta en el estudio y llevó a especificar algunas de las preguntas para evitar confusiones y respuestas monosilábicas.

Estrategia de análisis de los datos

Para el **análisis de las pruebas de comprensión lectora** se optó por un procedimiento que sigue a la lógica de evaluación empleada típicamente en el área de educación, asegurando así una validez externa del procedimiento. En base a la definición de criterios, el maestro puede establecer transparencia en cuanto a lo que el alumno debe rendir para alcanzar cierto puntaje. En el caso del presente estudio, primero, se anotaron respuestas prototípicas para tener una idea de lo que se esperaba encontrar en las respuestas de los estudiantes. Segundo, fueron aplicados indicadores desarrollados en base a la literatura relevante (por ejemplo, Tabla 1) para cada nivel de comprensión lectora antes de la recolección de datos. Según la complejidad de la tarea relacionada con el nivel de comprensión evaluado, la cantidad de indicadores varía entre uno y tres indicadores por nivel.⁵ Ambos criterios – la formulación de respuestas prototípicas y la aplicación de indicadores relevantes en los diferentes niveles de comprensión lectora – forman parte de un estándar de oro utilizado para codificar las respuestas de los estudiantes.

Con el objetivo de crear una base para la **derivación de tipos de lectores**, nos orientamos en el procedimiento de Mayring (2010). Los casos primeramente son caracterizados en cuanto a sus hábitos lectores y características sociodemográficas. Utilizamos una combinación de parafraseado y citación directa de ejemplos llamativos para fundamentar nuestras interpretaciones de las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas. Las respuestas a las preguntas cerradas son descritas verbalmente e integradas a la interpretación dada. Además, los resultados de las pruebas de comprensión lectora son también integrados en la caracterización de los estudiantes, resaltando así lo específico de cada uno de ellos y posibilitando la posterior **vinculación entre los tipos de lectores y el nivel (total) de comprensión lectora**. En un segundo paso, estas caracterizaciones son utilizadas para identificar patrones comunes y diferencias en los hábitos lectores de los estudiantes (un procedimiento también descrito, por ejemplo, por Haas y Scheibelhofer, 1998). La síntesis de este proceso será la presentada aquí, ya que una presentación extensa de los 30 casos rebasa los límites de este artículo.⁶

Descripción de la muestra

La muestra realizada está compuesta por 30 estudiantes. La selección de los estudiantes se basó en dos criterios: la pertenencia a diferentes universidades y la pertenencia a diferentes grupos de carreras. Ambos objetivos tenían el sentido de crear cierto grado de heterogeneidad en la muestra, ya que no era posible ni una meta alcanzar una muestra representativa de estudiantes de primer año con el diseño cualitativo y cuantitativo por el que se optó. Para

⁵ Los indicadores son evaluados separadamente para cada pregunta perteneciente a un cierto nivel.

⁶ Interesados pueden contactar a las autoras para recibir un informe más detallado sobre las caracterizaciones de los 30 estudiantes.

alcanzar una repartición balanceada entre las universidades y los grupos de carreras, los estudiantes fueron seleccionados de manera consciente. Se tuvieron en cuenta tres universidades situadas en la capital paraguaya: la Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción" (UCA, privada), la Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA, privada) y la Universidad Nacional de Asunción (UNA, estatal). En cuanto a las carreras, diferenciamos entre carreras de humanidades y técnicas, suponiendo que estudiantes que se deciden por una carrera de humanidades tienen una relación más estrecha con la lectura.

Las entrevistas fueron tomadas en agosto del 2017 durante una hora de clase.⁷ Los jóvenes seleccionados fueron instruidos en forma oral sobre el objetivo de la prueba antes de la repartición de los cuadernillos. De cada universidad, fueron entrevistados 10 estudiantes. En cuanto a la repartición entre los grupos de carreras, se logró una repartición balanceada (15 de cada grupo). Por diferentes razones no fue posible conseguir a estudiantes de cada grupo en cada universidad. Todos los participantes de la UCA están en la carrera de Contabilidad (grupo técnico) y todos los estudiantes de la UNA están en la carrera de Ciencias de la Comunicación (grupo humanidades). Los estudiantes de la UCSA pertenecen en partes iguales a la carrera de Psicología e Ingeniería. En total, hay un balance entre entrevistados masculinos y femeninos: 17 son mujeres y 13 son hombres. Los estudiantes tienen entre 18 y 33 años, con los grupos más heterogéneos en las carreras de humanidades. En promedio, los estudiantes tienen 20,2 años, con una desviación estándar de 3,6 años. Cerca de la mitad de los estudiantes trabaja, mientras la otra mitad ($n = 14$) no lo hace. La mayoría de los estudiantes, si trabaja, lo hace más de media jornada hasta jornada completa ($n = 12$). En relación a la cantidad de estudiantes entrevistados en cada universidad, se ve que los estudiantes de la UNA – al menos en nuestra muestra – son los que más frecuentemente indican que no trabajan (8 de 10 estudiantes), seguidos por la UCA (4 de 10 estudiantes). En la UCSA, sólo 2 de 10 estudiantes indican que no trabajan. En la mayoría de los casos ($n = 23$), el español es la primera lengua de los entrevistados, en un caso junto con el inglés. El guaraní es la primera lengua de seis estudiantes.

RESULTADOS

Descripción general de los resultados de las pruebas de comprensión lectora

En general, los resultados de las pruebas de comprensión lectora muestran que el texto informativo causa menos problemas en la comprensión lectora que el texto científico. Los 30 estudiantes alcanzan un rendimiento muy bueno con un promedio de 1,9 puntos ($SD = 0,5$) en el texto informativo y un rendimiento satisfactorio con un promedio de 1,0 puntos ($SD = 0,6$) en el texto científico. Este resultado es uniforme en todas las universidades (Figura 1).⁸

⁷ En este contexto agradecemos a los profesores que sacrificaron una hora de sus clases para posibilitar nuestra recolección de datos.

⁸ A nivel de los estudiantes redondeamos a la nota completa más cercana para cada texto, formando un promedio en base a las notas alcanzadas en los diferentes niveles de comprensión. Por ejemplo, un promedio de 0,4 en el texto científico corresponde a un rendimiento insuficiente (0 puntos). Un promedio de 0,6 en el texto científico sin embargo corresponde a un rendimiento satisfactorio (1 punto).

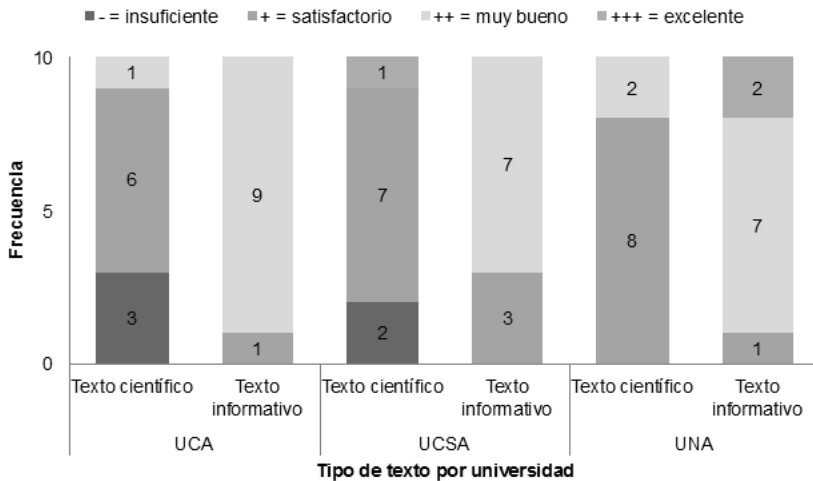


Figura 1: Rendimiento total de los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora según el tipo de texto y la universidad (frecuencia absoluta)

Considerar el logro de los estudiantes a nivel de los indicadores relevantes para cada nivel de comprensión permite identificar los problemas más resaltantes a la hora de trabajar con un texto. Para ello, se sumó la cantidad de veces que cierto indicador fue cumplido por los estudiantes. Para facilitar la comparación del cumplimiento de los diferentes indicadores, a continuación se utilizarán porcentajes. Figura 2 muestra cuantas veces fue logrado cada uno de los indicadores. Por más que en partes se notan graves diferencias entre el rendimiento en el texto informativo y en el texto científico, por lo menos tres indicadores resaltan en cuanto al porcentaje de logros relativamente bajo en ambos textos. Estos son:

- demostrar propiedad y riqueza de vocabulario,
- reproducir de manera esquemática el texto e
- inferir ideas implícitamente presentes en el texto.



Figura 2: Logro de indicadores según el tipo de texto (porcentajes)

Nota: Entre paréntesis son nombrados los niveles de comprensión a los que pertenecen los indicadores.

Los problemas que se evidencian en el logro de los indicadores, en gran parte también se reflejan en las respuestas reflexivas de los estudiantes. 27 de los 30 estudiantes respondieron a la pregunta “¿Qué tipo de dificultades sueles encontrar a la hora de leer y comprender un texto?”. La mayoría de las dificultades nombradas por los estudiantes pueden ser vistas como resultado de una falta de práctica lectora, sobre todo en lo referente al desconocimiento de términos técnicos – la dificultad más frecuente (n=15) – y la percepción de problemas con textos complejos (n=4). La falta de concentración o atención (n=8), el rápido aburrimiento (n=2) y el grado de interés (n=1), como también la tendencia a dejarse distraer (n=3) además pueden explicar los resultados observados en el logro de los indicadores: la comprensión más profunda de un texto requiere cierta atención de parte del lector. En el caso del vocabulario desconocido, la solución del problema es fácil y forma parte de la práctica lectora de más de la mitad de los entrevistados: 18 estudiantes indican que utilizan el diccionario siempre (n=4) o casi siempre (n=14) para consultar palabras que desconocen. Solo un estudiante indica que no consulta nunca el diccionario.

Descripción general de aspectos que influyen para desarrollar los hábitos de lectura

En general, prácticamente todos los estudiantes indican que en su casa se lee por lo menos un poco ($n = 29$). De estos, solo siete caracterizan la costumbre lectora de su familia como pronunciada, respondiendo que en su casa se lee mucho. Un estudiante responde, que en su casa no se lee para nada.

Preguntando si alguien les leía en la infancia, la mayoría de los estudiantes nombra a personas del entorno familiar (Figura 3), antes que nada a la madre y/o al padre. Solo un estudiante indica que no recuerda si alguien le leía. Tres estudiantes comentan que no se les leía, en un caso porque no habían libros en la casa y en otro porque en su familia se acostumbraba a contar cuentos de manera oral.

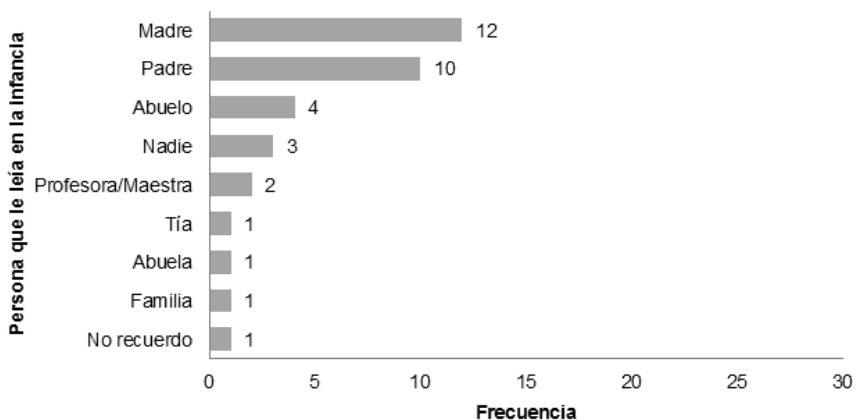


Figura 3: Personas nombradas por los estudiantes ante la pregunta: "¿Alguien te leía en tu infancia? ¿Quién? ¿En qué ocasiones? ¿Cómo te sentías?" (frecuencia absoluta, respuestas múltiples posibles)

En casa de todos los estudiantes se adquiere algún tipo de texto con frecuencia variable. Entre estos, los libros son los medios que más frecuentemente se adquieren, seguidos por periódicos y revistas. Cabe resaltar que la adquisición de los diferentes tipos de texto no equivale ni al acceso de los estudiantes a los tipos de lectura ni a su utilización. Casi todos los estudiantes tienen acceso a revistas, periódicos y libros. Libros y periódicos son además los que se leen más frecuentemente.

El género literario más popular es el género histórico. Casi todos los estudiantes ($n = 24$) indican que lecturas históricas se encuentran en su repertorio. Siguen la ciencia ficción ($n = 16$), las lecturas académicas ($n = 15$) y las románticas ($n = 14$), aunque el frecuente nombramiento de las lecturas académicas puede ser una repercusión del estudio mismo: al haber sido una encuesta en un entorno universitario, los estudiantes pueden haber pensado que esta sería una respuesta socialmente deseable. Otros tipos de lectura nombrados son por ejemplo textos sobre "deportes", "juveniles", "poesías",

lecturas “religiosas” y textos sobre “filosofía, novelas, sociología, economía, etc.”, según responden los estudiantes.

Una de las razones principales para la lectura es la información, seguida por el aprendizaje y la realización de trabajos académicos (Figura 4). En este sentido, las razones más frecuentes son instrumentales. Pero casi la mitad de los estudiantes también indica leer por diversión. Otros motivos, en partes más específicos, son:

- distraerse,
- enriquecer el vocabulario,
- rezar,
- calmarse y encontrar respuestas a cuestionamientos interiores y
- por obligación.

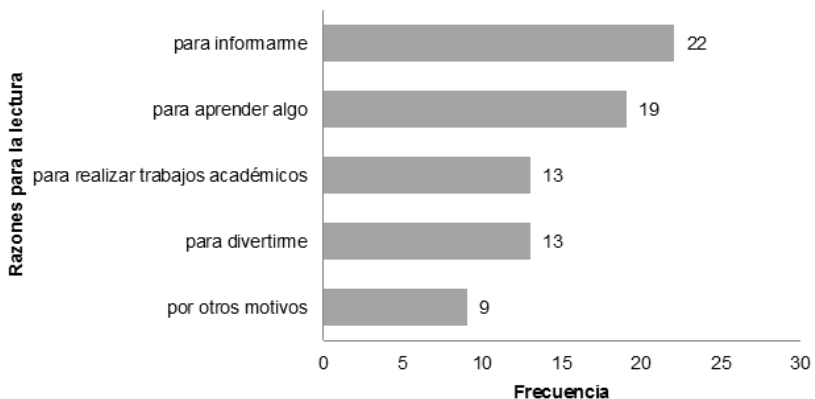


Figura 4: Razones para la lectura (frecuencia absoluta, respuestas múltiples posibles)

Pese a que la lectura es practicada sobre todo por razones prácticas, la mayoría de los estudiantes indica que le gusta leer. La lectura es además importante como instrumento social, si se tiene en cuenta que a la mayoría le gusta conversar con otros sobre lo que se leyó. Por más que estas respuestas son satisfactorias desde un punto de vista normativo, las respuestas al enunciado “Solamente leo cuando debo” son tal vez las más cercanas a la realidad de los estudiantes. Cerca de la mitad de los estudiantes indica que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta frase. La lectura como una actividad obligada está estrechamente relacionada a la lectura como una actividad instrumental. Se lee porque se debe leer y porque la lectura es percibida como algo importante y útil.

Tipos de lectores

En base a la caracterización de los 30 estudiantes es posible reconocer patrones comunes en las respuestas y los rendimientos, que permiten deducir tipos de lectores. Notamos que no basta con tener un acceso meramente material a la lectura. El hecho de tener libros en la casa y las posibilidades económicas de acceder a diferentes tipos de lectura, no son una condición suficiente para desarrollar un interés por la lectura y una destreza en su desempeño. Sin modelos lectores en la casa y/o en el colegio y – más tarde –

en la universidad, la lectura no es internalizada como una actividad que vale la pena llevarla a cabo por razones intrínsecas. Es más, según parece, son sobre todo los primeros años los que juegan un rol central en el desarrollo del interés lector, aunque cabe aclarar, que, en cuanto a la promoción de la lectura en la universidad, de hecho no podemos observar gran diversidad en las actividades llevadas a cabo en las universidades de la muestra – o al menos no son percibidas por los estudiantes. Además hay que tener en cuenta, que los estudiantes recién están empezando sus carreras. Ver la lectura como mero instrumento académico tampoco parece ser un buen medio para fomentar su desarrollo. La motivación intrínseca (es decir, la lectura voluntaria), que tiene su origen en la apropiación de la lectura como algo cotidiano y normal, al contrario de la lectura obligada, que la ve solamente como algo útil, pero tal vez molesto, es probablemente un factor central por estar estrechamente vinculada a la práctica lectora. Ésta a su vez es determinante para el desarrollo de habilidades, que ayudan a alcanzar un alto nivel de comprensión lectora. Es por eso que es importante reforzar la promoción de la lectura en cada nivel académico para así consolidar hábitos.

Los tipos de lectores derivados del análisis de las respuestas de los estudiantes se basan en las características más resaltantes, que son:

- **el interés por la lectura**, según la frecuencia, así como también el interés temático: ¿qué clase de textos prefiere leer?, ¿muestra una lectura variada perteneciente a diferentes géneros?
- **los motivos para leer**: ¿tiene un interés meramente académico, que hace resaltar a la lectura como una obligación o un instrumento exclusivamente académico, o se nota una pasión por la lectura más allá del aprendizaje, como algo divertido y apasionante?
- **la presencia de modelos lectores y experiencias en la infancia**, que hacen resaltar una especie de cultura lectora en la familia o en la época escolar: ¿la lectura era una costumbre, algo cotidiano en la familia?, ¿estaba relacionada a la vida de los estudiantes, o era solamente algo que se hacía con el objetivo de avanzar intelectualmente?

Según las caracterizaciones, se pueden distinguir al menos dos tipos claramente opuestos y un tipo entremedio de lector con las siguientes características y tendencias en el rendimiento en las pruebas de comprensión lectora:

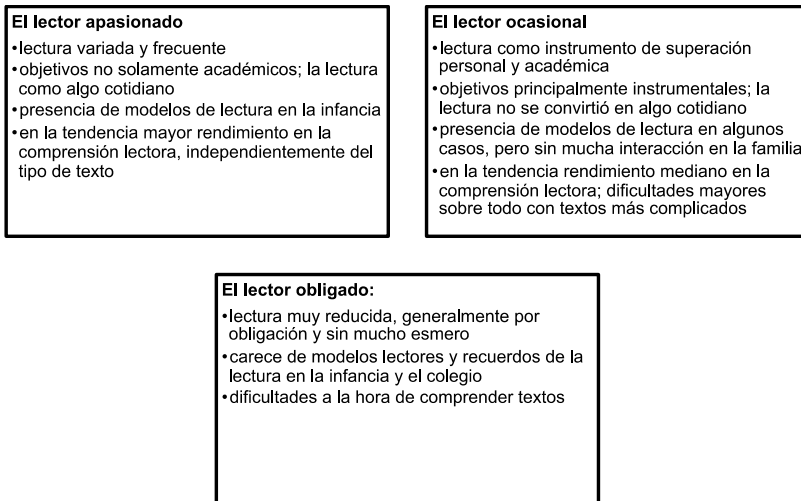


Figura 5: Tipos de lectores identificados

Claro está que en la realidad no necesariamente siempre se encontrarán estos tipos de lectores en su estado puro. Más bien, como con toda tipología, son probables casos mixtos. Siempre pueden haber excepciones dentro de la clasificación. Aún así, las tendencias que forman la base para la tipología y la literatura van concordes.

CONCLUSIÓN

Pese a que se espera del estudiante que inicia sus estudios universitarios un grado eficiente de comprensión lectora, nuestro estudio muestra que solo una minoría alcanza un nivel de excelencia en dicha habilidad. Los estudiantes en la muestra presentan más facilidad en la comprensión de textos informativos, sin que esto signifique la ausencia total de deficiencia en los mismos. Los textos científicos presentan para ellos dificultades sobre todo por el uso de términos técnicos – un desafío también percibido por los estudiantes en el momento de leer y comprender textos.

En cuanto al perfil lector de los estudiantes, resalta el hecho de que los modelos más frecuentes son la madre y el padre. Las razones por las que los estudiantes leen son mayormente prácticas, por ejemplo, estudiar para el examen. Son pocos los que leen por pasión y tienen la lectura como hábito cotidiano. Las posibles repercusiones de este resultado no se deberían ignorar, ya que si la lectura tiene solamente un propósito instrumental, el lector carecerá de la riqueza de ideas que la variedad de géneros y textos pueden ofrecer.

La caracterización detallada de los estudiantes como base para el relacionamiento del perfil lector con el nivel de comprensión lectora nos mostró, que no solo por decir que alguien lee, ya es posible catalogarlo como un lector avezado. Por ello hemos realizado la clasificación en tres tipos, diferenciando el lector que lee ocasionalmente o por obligación, del que lee realmente por pasión y deseos de conocimiento. Este último tendrá más herramientas a la hora de comprender un texto.

El estudio nos muestra además que los alumnos que han tenido experiencias ricas de lectura en la infancia y adolescencia y que tuvieron modelos lectores en

la familia y/o en el colegio, en la tendencia logran una mejor comprensión lectora. Así también, notamos que no basta el acceso meramente material a la lectura: La lectura debe trascender lo meramente académico y ser apropiado como algo cotidiano que vale la pena llevarlo a cabo por razones intrínsecas. Para ello es determinante empezar con el desarrollo de un interés lector en la infancia y seguir fomentando la lectura en cada etapa académica para consolidar los hábitos. ¿Por qué? Porque el hábito lector está estrechamente vinculado a una práctica lectora. Y la práctica lectora, por su parte, es determinante para el desarrollo de las habilidades que ayudan a alcanzar un alto nivel de comprensión lectora.

Por más que los datos de nuestro estudio no permiten una generalización hacia la totalidad de los estudiantes paraguayos en el inicio de sus carreras universitarias, este estudio exploratorio puede servir de base para posteriores estudios relacionados con el tema, enfocando otras aristas, como por ejemplo la relación existente entre escribir, leer y aprender en la universidad, debido a que estos tres aspectos están muy relacionados. Por más que las instituciones educativas son llamadas a la acción para el desarrollo de estrategias en el ámbito académico, el desarrollo de lectores hábiles es una tarea que requiere del compromiso y del trabajo conjunto de todas las instituciones culturales. Si leer y comprender lo leído es una habilidad fundamental para el funcionamiento y desarrollo de una sociedad y sus individuos, es de interés para todos que no solo constatemos las deficiencias, sino que las tomemos como punto de partida para entrar en acción e iniciar un cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, B., y Santos, J. (2015). *Captura de datos*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Recuperado de http://issuu.com/digeduca/docs/captura_de_datos/1?e=0
- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 9.
- Calderón-Ibáñez, A., y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2002). *Enseñar Lengua* (8va ed.). Barcelona, España: Graó.
- del Valle, M. J. (2012). *Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/habitos-lectura.pdf>
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 12, 107-116.
- El 90% de alumnos no alcanza nivel académico óptimo. (16 de enero de 2018). *ABC Color Digital*. Recuperado de <http://www.abc.com.py/nacionales/alumnos-90-debajo-del-nivel-optimo-1667170.html>
- Elosúa, M. R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid, España: Narcea.
- Fleitas Guirland, C. (2011). *Discurso y Pragmalingüística: Bases teóricas y análisis de textos desde los nuevos enfoques lingüísticos*. Asunción, Paraguay: unisoft.
- Galicia Gaona, J. C., y Villuendas González, E. R. (2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 55-73.
- González Moreyra, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1, 43-65.
- Guevara Benítez, Y., y Guerra García, J. (2013). La Comprensión lectora como competencia genérica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(2), 319-339.

- Haas, B., y Scheibelhofer, E. (1998). *Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung: Eine methodologische Analyse anhand ausgewählter Beispiele* (IHS Reihe Soziologie/Sociological Series Working Paper Nro. 34). Recuperado de <http://irihs.ihs.ac.at/1113/1/rs34.pdf>
- Marín, M. (2009). *Lingüística y enseñanza de la lengua* (2da edición). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Marín, M., y Hall, B. (2003). Los puntos críticos de incomprensión de lectura en los textos de estudio. *Lectura y Vida*, 24(1).
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11ra ed. rev.). Weinheim, Alemania: Beltz.
- Méndez Sáenz, L., y Mogollón, S. C. (2009). *La lectura, puerta abierta a un mundo lleno de conocimiento y beneficios: Dificultades de lectura en los estudiantes de licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de segundo, cuarto y sexto semestre, jornada diurna de la Universidad de la Salle* (Trabajo de grado, Universidad de La Salle). Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/7881>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2007). *Informe de Resultados de la Educación Media 2006-2007*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2451>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2015). *Paraguay en TERCE: Informe Nacional de Resultados 2013*. Asunción, Paraguay: Autor.
- Molina Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria, *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 105-122.
- Navarro Martínez, J. M. (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2016). *Informe de resultados TERCE: Logros de aprendizaje*. Santiago de Chile, Chile: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Parent%20Factor_e-book-new%20logo_FINAL_new%20page%2047.pdf
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, número extraordinario*, 121-138.
- Postulantes a becas desean revisar las pruebas. (18 de enero de 2016). *Ultimahora.com*. Recuperado de <http://www.ultimahora.com/postulantes-becas-desean-revisar-las-pruebas-n960091.html>
- Salas Navarro, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (Tesis de posgrado, Universidad Autónoma de Nuevo León). Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>
- Sastre Vázquez, P., Boubeé, C., Rey, G., y Delorenzi, O. (2008). La comprensión: proceso lingüístico y matemático. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8), 1-9.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España: Graó. Solo 13% de 4.200 postulantes a las becas de Itaipú aprobaron exámenes. (1 de febrero de 2015). *Ultimahora.com*. Recuperado de <http://www.ultimahora.com/solo-13-4200-postulantes-las-becas-itaipu-aprobaron-examenes-n868727.html>