

Vol. 2, No. 2 | 2022

ARJEAD

ARTÍCULO

Lectura Crítica en Estudiantes de Derecho

Critical Reading in Law Students

Miguel Angel Méndez Forero
José Yecid Montes Rojas

Recepción: 20-07-2021 | Aceptación: 06-09-2022

Recepción: 20-07-2021 | Aceptación: 06-09-2022

Lectura Crítica en Estudiantes de Derecho

Critical Reading in Law Students

Miguel Angel Méndez Forero¹, José Yecid Montes Rojas²

¹ Doctorando en ciencias de la educación, Universidad Cuauhtémoc, Educación a Distancia Aguascalientes, Ags., México. E-mail: miguelforero1975@hotmail.com

² Especialista en práctica pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia E-mail: jo-seyecidmontesrojas@gmail.com

Resumen

Leer críticamente es una habilidad fundamental especialmente en estudiantes universitarios. Cuando se alcanza este nivel de comprensión los individuos pueden realizar nuevas producciones textuales, acudiendo a la argumentación. En este sentido, el presente artículo centra su interés en los resultados de una investigación que buscó determinar el nivel de desarrollo de las competencias de lectura crítica en estudiantes de primer semestre de Derecho. Metodológicamente el enfoque fue cuantitativo y el diseño descriptivo. La población estuvo constituida por 520 estudiantes de donde se escogieron 76, 40 ingresaron el primer semestre y 36 el segundo semestre de 2019. El grupo objetivo fueron los ingresados en el primer semestre y el de control los del segundo. Los dos grupos se evaluaron al finalizar el año, con la pretensión de entender si la intervención produjo algún efecto. Las medias fueron comparadas calculando la prueba t *Student* para muestras no relacionadas. En cuanto a la normalidad de las distribuciones, se tuvo en cuenta

la prueba de *Shapiro-Wilk*. El grupo objetivo alcanzó una media de 14,28, con una desviación de 3,8. En cuanto al grupo control, la media fue de 13,36 y la desviación de 3,5. La prueba t-*Student* arrojó que las medias de los dos grupos se pueden considerar estadísticamente iguales, por lo que se concluyó que el proceso de intervención no dio los resultados esperados. En este sentido se genera la necesidad de revisar a profundidad la estructura de la herramienta pedagógica empleada, así como la metodología tenida en cuenta en su aplicación.

Palabras clave: competencias lectoras, lectura crítica, procesos lectores, tipologías textuales

Abstract

Critical reading is a fundamental skill, especially for university students. When this level of comprehension is reached, individuals can make new textual productions, resorting to argumentation. In this sense, this article focuses on the results of a research that sought to determine the level of development of critical reading skills in first semester law students. Methodologically,

the approach was quantitative and the design descriptive. The population consisted of 520 students from which 76 were chosen. 40 entered in the first semester and 36 in the second semester of 2019. The target group were those admitted in the first semester and the control group were those in the second semester. The two groups were evaluated at the end of the year, with the aim of understanding whether the intervention produced any effect. Means were compared by calculating the student t-test for unrelated samples. As for the normality of the distributions, the Shapiro-Wilk test was used. The target group reached a mean of 14.28, with a deviation of 3.8. As for the control group, the mean was 13.36 and the deviation was 3.5. The t-Student test showed that the means of the two groups can be considered statistically equal, so it was concluded that the intervention process did not give the expected results. In this sense, there is a need to review in depth the structure of the pedagogical tool used, as well as the methodology taken into account in its application.

Keywords: critical reading, reading processes, Reading skills, textual typologies

Introducción

Leer es una tarea que se inicia desde los primeros años de escolaridad y esta se extiende a través de toda la vida de las personas. Las situaciones donde se requiere la lectura forman parte de la cotidianidad humana. Afortunadamente los niveles de analfabetismo lector han ido disminuyendo en el mundo, lo que no implica que todos desarrollen excelentes procesos lectores, mismos que son necesarios para poder abordar el aprendizaje. Pero ¿Qué es leer? Fons (2005, como se cita en Pérez, 2014) afirma que leer es el pro-

ceso mediante el cual se comprende un texto escrito. Igualmente, para la OCDE (2009, como se cita en Pérez, 2014) leer no hace referencia solo a la decodificación del texto, sino que tiene que ver con la reflexión personal que hace el lector de lo leído a partir, por su puesto, de sus experiencias propias. Esto es, el acto lector no es una simple decodificación de signos, es una tarea mucho más compleja.

Al entendimiento profundo de un texto se le conoce como comprensión lectora, que, de acuerdo con Carranza, Celaya, Herrera, y Carezzano (2004) es un proceso por medio del cual elaboran significaciones a partir de las del texto para luego establecer una relación con aquellas que ya tienen quien lee, es decir que el lector interactúa con el texto, lo que implica que la comprensión de un texto es una tarea compleja. En este sentido, García (1993, como se cita en Díaz, Díaz & Rodríguez, 2011) considera que en ella se deben realizar una serie de operaciones cognitivas complejas donde se hace hincapié en que no basta solo con la decodificación de los símbolos, pero si es el primer paso. Pero, además, de interpretar los citados símbolos, se requieren otras operaciones las sintácticas y semánticas.

Como puede observarse, leer es más que la simple tarea de decodificación, sino que es un proceso que va mucho más allá. Es en este sentido que cobra importancia lo que ha dado en denominarse lectura crítica. Pero ¿qué es la lectura crítica? La respuesta a este cuestionamiento no es única, diversos autores la han concebido de formas diferentes y sin pretender entrar en una discusión árida a continuación se presentan algunas aproximaciones conceptuales que pueden ayudar a develarla.

En un primer momento, es preciso citar a Freire quien considera que la lectura crítica es aquella que da la posibilidad al lector de hacer un análisis que revele la verdad (Ávila, Higuera & Soler, 2017), concepto que pretende dar a entender cómo la lectura conduce al conocimiento siendo este el que puede dar la libertad al ser humano, lo que enmarca al concepto en un ámbito social. De otro lado, y esta misma línea de lo social Giroux (1998, como se cita en Ávila, Higuera & Soler, 2017) habla de la importancia de entender el contexto buscando de esta forma precisar las realidades del sujeto, siendo evidente que esta concepción lo que busca es convertir a los procesos lectores en una herramienta para comprender el entorno donde se desenvuelve el ser humano, y por tanto el acto lector es una forma de adquirir los conceptos que pueden explicar las situaciones que se viven en la cotidianidad.

De igual manera Avendaño (2016) opina que la lectura crítica es un medio para desarrollar el pensamiento y la capacidad de discernimiento en procura de construir la autonomía, la reflexividad, y los procesos analíticos, que lleven a una crítica de la sociedad contemporánea, donde el cambio es una de sus características relevantes, debido al flujo permanente de datos de toda índole. Este concepto que no está lejos del de Giroux (1998), pues para poder desempeñarse de manera autónoma en el medio social se requiere una mirada crítica, lo que significa que se debe ir más allá de la simple literalidad de los hechos, en otras palabras, se hace necesario poder tomar el conocimiento adquirido y llevarlo más allá.

En este orden de ideas, es importante también citar a Cassany (2004) para quien la lectura

se da en tres etapas, siendo la decodificación la primera de ellas. Esta fase hace referencia al entendimiento de la literalidad del texto, lo que las palabras expresan explícitamente; mientras que la segunda tiene como objetivo hacer inferencias, lo que implica, resignificar lo leído. La tercera y última pretende ir más allá, es decir, su pretensión es entrelazar texto con los conocimientos que ya tiene el lector, haciendo comparaciones que lleven a la generación de nuevas ideas. La concepción de Cassany es relevante pues da pistas importantes sobre la forma como se van construyendo un lector crítico, en el entendimiento que no basta con simplemente decodificar, como ya se ha apuntado. De igual manera, esta visión de Cassany no se aleja de las presentadas anteriormente, pues si se compara con la de Freire, se hace evidente que un lector crítico analiza diversas posturas y a partir de allí saca conclusiones, o como diría el autor brasileiro, busca la verdad.

En un sentido similar, Cassany (2004) también se acerca a la propuesta de Giroux (1998) ya que para leer críticamente se requiere entender el contexto en el que se da la lectura. Asimismo, tampoco se aleja de Avendaño (2016). El discernimiento es mucho más que la comprensión literal e inferencial, para que este se dé es necesario enlazar ideas, hacer una nueva construcción a partir de lo leído, idea que no difiere de lo expuesto por Serrano y Madrid (2007) quienes consideran que un individuo lee críticamente cuando es capaz de resignificar la intencionalidad que se encuentra de forma no explícita en la producción textual de otros autores, situación que por supuesto es compleja y requiere de un trabajo constante.

Es precisamente esta complejidad la que se

ve reflejada en las dificultades que tienen los estudiantes para desarrollar las competencias lectoras. En este orden de ideas y para poner como ejemplo el caso de México, la OCDE (2001, como se cita en Pérez & Pérez, 2006) ha podido comprobar que un elevado porcentaje de educandos que terminan el ciclo de educación básica alcanza apenas el nivel más bajo de comprensión, la decodificación textual. En un sentido similar, los estudiantes que terminan la secundaria tienen serias dificultades en la realización de las tareas lectoras más sencillas.

Sin embargo, lo más preocupante es que estas falencias son arrastradas a la universidad, como en el caso de los discentes argentinos que manifiestan dificultades en los procesos lectores. En este sentido, Álvarez y Rubiano (2017) afirman que, en el citado país, los universitarios tienen problemas cuando se enfrentan a las tareas más elementales de lectura y escritura, no solo a la hora del ingreso, sino duran el desarrollo de su ciclo de profesionalización. En este orden de ideas, Ameijde et al. (2002, como se cita en Álvarez & Rubiano, 2017) apuntan que uno de los obstáculos comunes en el ámbito universitario es la producción de textos argumentativos, situación que muestra la falta de desarrollo de las competencias de lectura crítica, lo que repercute de manera directa en situaciones como la producción textual.

En un sentido similar, Colombia no es ajena a esta dificultad, como se puede comprobar en los resultados de las pruebas PISA que claramente están lejos de ser óptimos. Pero estos bajos niveles de desempeño también se pueden observar en las pruebas nacionales. Al respecto el Ministerio de Educación Nacional (s.f., como se cita en Cárdenas, 2014) señala que los universitarios colombianos

tienen serias falencias en la comprensión y producción textual. Lo dicho queda evidenciado con los resultados de las pruebas Saber Pro, que son aplicadas a esta población en el último semestre, y donde se ha encontrado consistentemente dificultades de interpretación y argumentación lo que no les permite ser propositivos respecto a los que leen y escriben.

Habiendo comprendido que los estudiantes colombianos presentan un bajo nivel de lectura, se hace prioritario entender cuáles son las falencias que se presentan, ya que la lectura es una herramienta fundamental para el aprendizaje, especialmente cuando se inicia un ciclo de profesionalización como el del Derecho donde la comprensión lectora es altamente relevante, pues es a través de ella que se realiza la interpretación de leyes, sentencias, normas constitucionales, códigos, y todo aquel material jurídico necesario para enfrentar las diversas situaciones legales.

De otro lado, el programa de Derecho de la universidad donde se realizó el estudio, está dirigido a estudiantes de los estratos socioeconómicos bajos, debido a la necesidad que existe en la región de impartir este tipo de formación en una universidad estatal, ya que los ofertados corresponden a claustros de carácter privado (Siente la U, 2010). Además, estos estudiantes provienen de instituciones públicas, y por lo tanto, requieren tener un refuerzo en los procesos lectores de modo de facilitar su desempeño en el desarrollo de su carrera profesional.

Por ello el ente universitario creó una estrategia que busca potenciar las competencias lectoras de los estudiantes que recién ingresan al alma mater, y este es precisamente el propósito de la

investigación a la que hace referencia el presente artículo, que buscó entender hasta qué punto dicha estrategia cumple con su propósito.

Método

El desarrollo del proceso investigativo estuvo orientado desde el enfoque cuantitativo, lo implicó la recolección de información cuantificable, lo que se realizó por medio de una prueba contextualizada conformada por 24 preguntas de única respuesta. Igualmente, la prueba evaluó tres competencias lectoras: la literal, la

inferencial y la crítica, ocho preguntas por cada una de ellas. La prueba fue debidamente validada bajo la modalidad de juicio de expertos, mediante una escala conformada por cinco aspectos: presentación, pertinencia, claridad, relevancia, factibilidad. que igualmente se valoraron de 1 a 5, donde 1 significa que el ítem no es claro y el 5 es muy claro. En cuanto a la fiabilidad se tomó en cuenta el coeficiente de W de Kendall, cuyo resultado se muestran en la tabla 1.

Tabla 1
Coeficiente de Concordancia de Kendall

N	24
W de Kendall	,446
Chi-cuadrado	96,237
gl	9
Sig. asintótica	,000

De acuerdo con este estadístico existe concordancia entre las valoraciones de los validadores, ya que el p-valor es menor a 0,05, pero esta concordancia tiene un valor medio, pues el coeficiente es igual a 0,446, recordado que su valor oscila entre 0 y 1, con el criterio que a valores cercanos a 1 implica mayor concordancia y cercano a 0 menor concordancia.

Respecto a la población de estudio, estuvo conformada por los 520 estudiantes matriculados en el programa de Derecho. Respecto a la muestra esta se tomó de forma intencional, teniendo criterio de inclusión pertenecer al primer semestre, por lo que se tomaron en consideración 76 educandos, los 40 que ingresaron el primer semestre del 2019 que se constituyó en el grupo objetivo y los 36 que ingresaron en el segundo semestre del mismo año, el grupo de control.

El proceso investigativo se desarrollo en dos fases, al grupo objetivo se les realizó un proceso de intervención mediante la herramienta construida por la universidad, al final de dicho proceso se les aplicó la prueba referida. En cuanto al grupo de control, no se le realizó intervención, pero sí se le aplicó la prueba. Esto implica que la hipótesis alterna o del investigador que se quiere probar es la estrategia pedagógica propuesta por la universidad, fortalece el desarrollo de la competencia de lectura crítica, mientras que la nula es la estrategia pedagógica propuesta por la universidad, no fortalece el desarrollo de la competencia de lectura crítica. Para verificar la hipótesis se requiere probar si las medias de las pruebas aplicadas a los dos grupos se pueden considerar o no estadísticamente iguales, para lo que se acudió a la prueba t-Student con los siguientes parámetros: 95% de confianza,

con un 5% de error, por lo que el p-valor teórico correspondió a 0,05. Esto implica que valores superiores a 0,05 significa que se rechaza la hipótesis alterna e inferiores permiten retenerla.

De igual forma, como la prueba t-Student requiere que los datos tengan una distribución normal, se tomó en consideración la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, debido a que la cantidad de datos de la muestra es inferior a 50 datos. Los parámetros tenidos en cuenta fueron 95% de confianza y 5% de error, por lo que se asume un p-valor teórico de 0,05. La hipótesis de normalidad viene dada por valores de significación bilateral superiores a 0,05, muestra que los datos tienen una distribución normal, mientras que valores inferiores implicaría que los datos no se pueden considerar con una distribución normal.

En cuanto al análisis de la prueba los resultados se dividieron en cuatro niveles a saber, nivel uno, entre 0 y 14 aciertos; nivel 2, entre 15 y

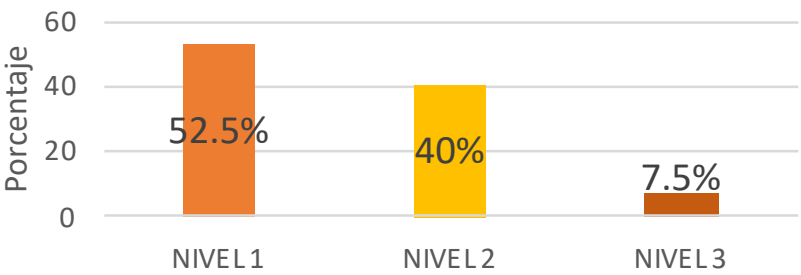
18 aciertos; nivel 3, entre 19 y 22 aciertos y nivel 4, 23 o más aciertos. De otro lado, respecto a los resultados por competencias, para el nivel 1 entre 0 y 4 puntos, nivel 2 entre 5 y 6 puntos, nivel 3, 7 puntos y nivel 4, 8 puntos.

Resultados

Prueba Grupo Objetivo

En primer lugar, se hace referencia al grupo objetivo, En este sentido para este grupo se encontró que el 52,1% de los evaluados se ubicó en el nivel 1, es decir, 21 de los 40 participantes obtuvieron como máximo 14 puntos. De otro lado, el 40%, 16 evaluados alcanzaron el nivel 2, lo que implica que obtuvieron como máximo 18 aciertos. Por último, en el nivel 3 solo fue alcanzado por el 7,5% de la muestra, lo que corresponde a 3 estudiantes, con puntaje máximo de 22, como se puede observar en la figura 1.

Figura 1
Resultados por niveles grupo objetivo



Como se puede observar, el grueso del grupo se ubicó en el nivel 1 y 2, lo que arrojó una media de 14,28, es decir, el promedio de los puntajes supera por muy poco margen el nivel uno. De igual forma, la desviación fue de 3,796, es decir, el 95% de los valorados se ubicó en el intervalo 6,688-

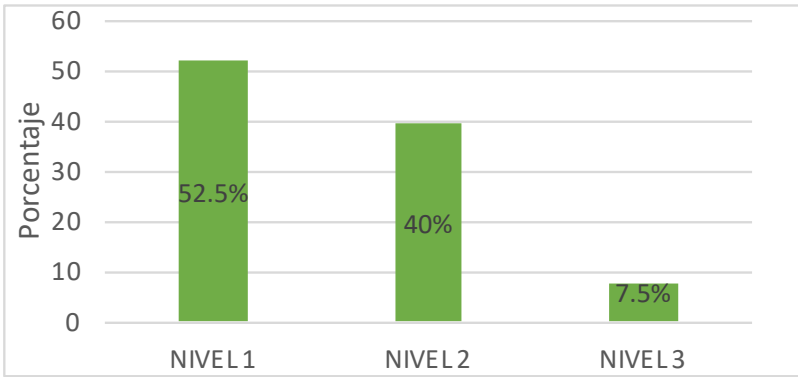
21,872, lo que implica que las diferencias individuales son relevantes, mostrando el grupo tiene un alto nivel de heterogeneidad. Los estadísticos de la prueba se muestran en la tabla 2.

Tabla 2
Estadísticos prueba grupo objetivo

Estadístico	Valor
Media	14,28
Mediana	14,00
Desviación	3,796

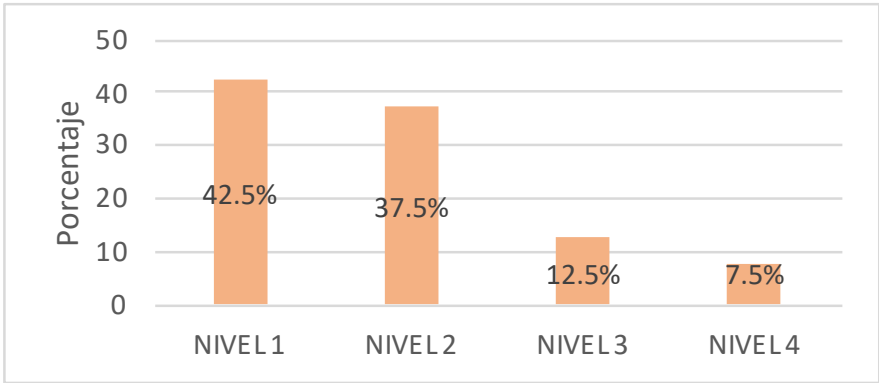
En cuanto a los resultados por cada una de las competencias, en el nivel literal que hace referencia a la capacidad de identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, es decir, sacar información literal del mismo, se encontró que el 52,5% se ubicó en el nivel 1, en el nivel 2 el 40% y el 7,5% en el nivel 3, tal como puede observar en la figura 2.

Figura 2
Resultados por niveles competencia literal grupo objetivo



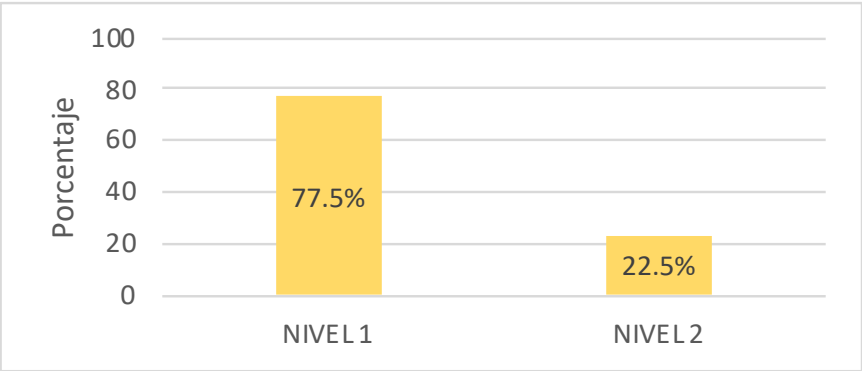
Ahora, respecto a la competencia inferencial que tiene que ver con comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, los resultados son superiores a los de la competencia 1, ya que el 42,5% se ubicó en el nivel 1, el 37,5% en el nivel 2, el 12,5% en el nivel 3 y un 7,5% en el nivel 4, como se aprecia en la figura 3.

Figura 3
Resultados por niveles competencia inferencial grupo objetivo



Por último, respecto a la competencia crítica, la de mayor dificultad, y que hace referencia a reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, es decir, leer y poder hacer inferencias más allá del texto, se encontró que todos los evaluados se ubicaron entre el nivel 1 y 2, siendo el nivel 1 en el que se ubica el mayor porcentaje, con un 77,5% y el 22,5% restante en el nivel 2 como se muestra en la figura 4.

Figura 4
Resultados por niveles competencia crítica grupo objetivo



Al comparar los resultados de las competencias, el mayor valor promedio se encontró en la competencia 2, seguida por la competencia 1. En lo relativo a competencia 3 los resultados son muy bajos. La media de la competencia 2 fue 4,95 con una desviación de 1.74, mientras que la competencia 1 alcanzó una media de 4.35 puntos, es decir, 0.6 puntos menos que la 1. De igual forma la desviación de la competencia 1 es muy similar a la de la dos. La media de la competencia 3 fue 3.6, es decir que no alcanza el 50% de la calificación. Existe un atenuante a favor que la desviación es la menor de las tres, alcanzando los 1.3 puntos. (Ver tabla 3)

Tabla 3
Estadísticos prueba grupo objetivo por competencias

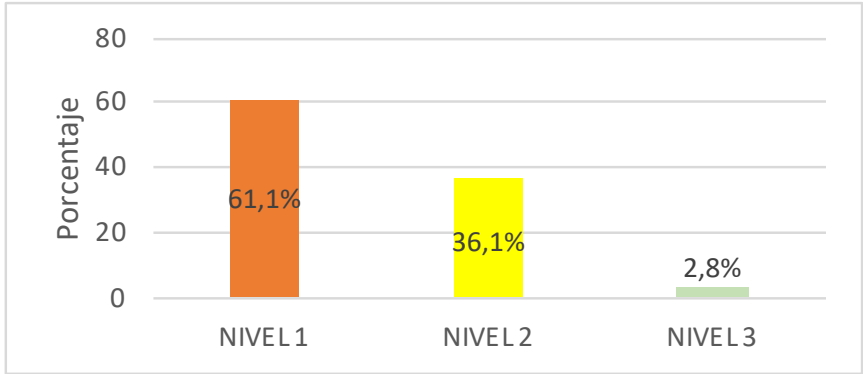
	COMPETENCIA 1	COMPETENCIA 2	COMPETENCIA 3
Media	4,35	4,95	3,60
Mediana	4,00	5,00	4,00
Desviación	1,688	1,724	1,317

Prueba grupo control

En un sentido similar, para el grupo control se tuvieron en cuenta los mismos criterios ya expuestos para organizar la información, encontrándose que el 61,1% de los evaluados se ubicó en el

nivel 1, pudiéndose observar que este porcentaje es superior al del grupo no intervenido. Asimismo, el 13% alcanzó el nivel 2 y solo el 2,8% obtuvo las calificaciones necesarias para acomodarse en el nivel 3. Estos datos se resumen en la figura 5.

Figura 5
Resultados por niveles grupo control



En cuanto a los estadísticos de la prueba la media fue de 13,36 inferior por 0,92 a la del grupo intervenido. Sin embargo, el nivel de desviación es un poco menor, puesto que su valor fu de 3,563, lo que hace que el 95% de las calificaciones del grupo

se ubiquen en el intervalo 6,324-20,486, siendo estos límites un poco menores que los del otro grupo. A pesar de ello, este grupo también presenta diferencias significativas en los saberes de los evaluados. La tabla 4, resume los estadísticos referidos.

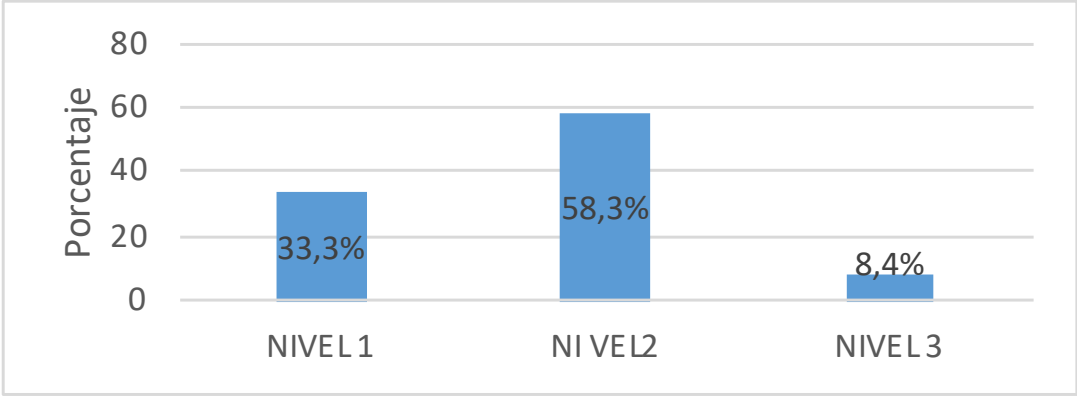
Tabla 4
Estadísticos prueba grupo control

Estadístico	Valor
Media	13,36
Mediana	14,00
Desviación	3,563

Ahora en cuanto al grupo control por competencias, y en relación a la competencia 1, el mayor porcentaje se ubicó en el nivel 2, 58,3%, es decir que los educandos obtuvieron puntajes entre 5 y 6 puntos. De igual forma en el nivel 1 se ubicaron

12 estudiantes, es decir, el 33,3%, mientras que el 8,4% restante alcanzaron 7 puntos, es decir, se ubicaron en el nivel 3, como se puede observar en la figura 6.

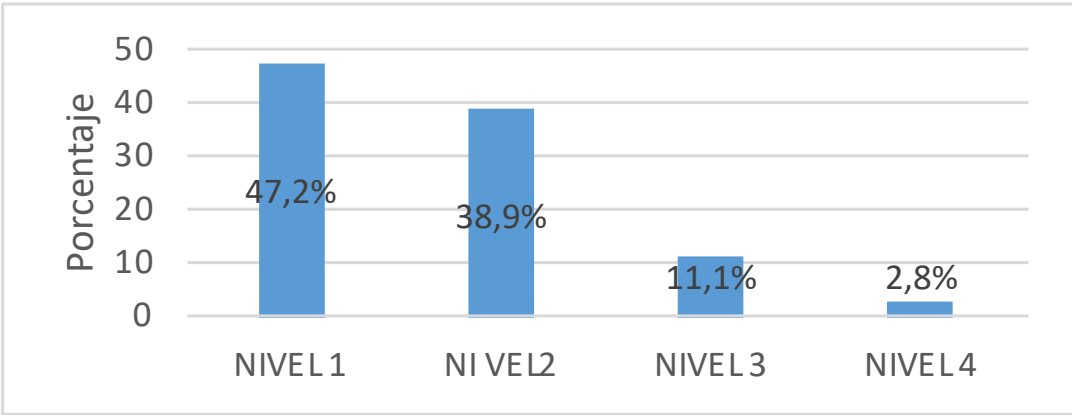
Figura 6
Resultados por niveles competencia literal grupo control



En la segunda competencia, la inferencial se encontró que el 47,2% de los evaluados se ubicó en el nivel 1, de igual forma el 38,9% en el nivel 2 y 11,1% en el nivel tres, y 2,8% en el nivel 4. De

acuerdo con esto, la competencia 2 alcanzó niveles más bajos, que la uno, lo que es coherente, debido a que la competencia 1 lleva a la dos. Los resultados se reflejan en la figura 7.

Figura 7
Resultados por niveles competencia inferencial grupo control



En cuanto a la competencia 3, la crítica, los resultados, muestran niveles más bajos que las dos anteriores, ubicándose el 66,7% en el nivel 1, el 27,8% en el nivel 2 y el 5,6% en el nivel 3. Estos resultados son coherentes, ya que esta es la competencia más compleja. (Ver figura 8)

Figura 8
Resultados por niveles competencia crítica grupo control

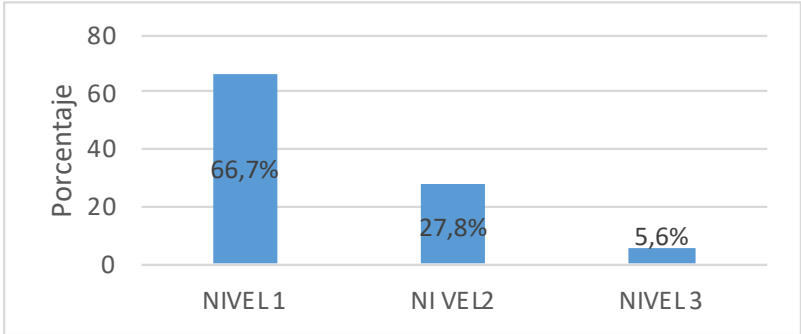


Tabla 5
Estadísticos prueba grupo control por competencias

	COMPETENCIA 1	COMPETENCIA 2	COMPETENCIA 3
Media	4,89	4,53	3,94
Mediana	5,00	5,00	4,00
Desviación	1,166	1,665	1,548

Comparación entre grupos
Al comparar los promedios de las pruebas del grupo intervenido y del no intervenido se pudo comprobar que este es ligeramente mayor en el primero. Sin embargo, la desviación en el segundo grupo es menor, como se puede verificar en la tabla 6. Además, la mediana de los dos es igual, lo que en realidad muestra que, si bien existen algunas diferencias estas no son muy marcadas.

Tabla 6
Estadísticos grupo objetivo Vs. control

	GRUPO OBJETIVO	GRUPO OBJETIVO
Media	14,28	13,36
Mediana	14,00	14,00
Desviación	3,796	3,563

Sin embargo, para establecer si la diferencia entre las medias de los grupos se puede considerar estadísticamente iguales o diferentes se calculó la prueba *t-Student* para muestras no relacionadas. Para ello, en primer lugar, fue necesario verificar si las distribuciones se pueden considerar normales o no. En este sentido, se tomó en consideración la prueba de *Shapiro-Wilk* por tratarse de muestra con tamaño menor a 50 datos, pudiéndose verificar que el p-valor para el grupo objetivo fue $0,057 > 0,05$, es decir, se puede considerar que los datos se distribuyen de forma normal. Lo mismo sucedió con el grupo control, donde el p-valor fue $0,202 > 0,05$, concluyéndose que los datos se comportan de forma normal. Los valores encontrados se pueden observar en la tabla 7.

Tabla 7
Pruebas de normalidad

	Kolmogórov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Objetivo	,127	36	,154	,942	36	,057
Control	,160	36	,021	,959	36	,202

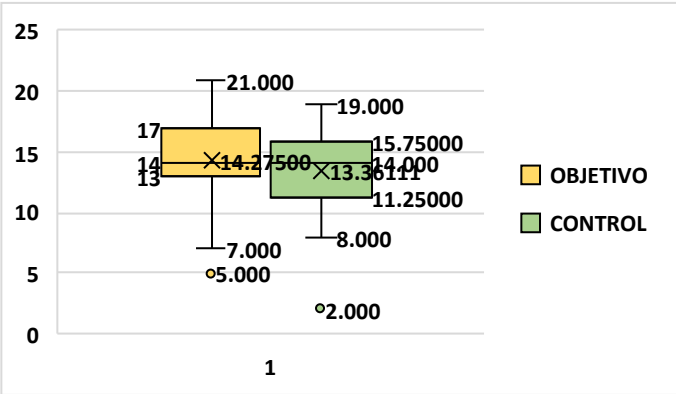
Una vez verificada la normalidad de las distribuciones, en la tabla 8 se muestra la prueba de contraste de igualdad de medias, es decir la prueba *t-Student*, donde se encontró que el p-valor calculado fue $0,284 > 0,05$ es decir, que estadísticamente se puede considerar que las medias son iguales, lo que muestra que no existen diferencias entre el desarrollo de competencias lectoras tanto en el grupo intervenido como no intervenido.

Tabla 8
Prueba t para muestras independientes

	Prueba de Levene Varianzas iguales		t	gl.	Sig. bilateral	Prueba t para igualdad de medias		95% de intervalo de confianza de la diferencia	
	F	Sig.				Dif. de medias	Dif. de error estándar		
Varianzas iguales	,407	,525	1,079	74	,284	,914	,847	-,774	2,602
Varianzas diferentes			1,082	73,861	,283	,914	,844	-,768	2,596

Para visualizar lo dicho a continuación se presenta, en la figura 8, el diagrama de cajas y bigotes, de donde se deduce que a pesar de que para el grupo objetivo se dieron valores superiores más altos, también se dieron valores mínimos más bajos, dando con resultado un rango de 14 puntos, mientras que el control dicho rango fue 11, lo que significa un menor nivel de dispersión de datos, o lo que es lo mismo en el grupo objetivo existen mayores diferencias entre los resultados individuales, mientras que para el control dichas diferencias individuales son menores.

Figura 9
Diagrama de cajas y bigotes grupo intervenido Vs. grupo no intervenido



De igual manera es importante hacer la comparación por cada una de las competencias. En este sentido se muestra la tabla 9, donde se puede observar que la competencia literal el grupo control presenta una mayor media y una menor desviación, por lo que se puede concluir que el grupo control esta más fortalecido en esta competencia.

Respecto a la competencia dos el del control presenta mejor media pero también mayor desigualdad entre resultados, lo que permite inferir que hay un equilibrio entre los dos grupos. Entre tanto en la tres el grupo de control supera en la media, pero tiene mayor desviación, lo que muestra también equilibrio.

Tabla 9
Comparación estadísticos por competencias y grupos

	COMPETENCIA 1		COMPETENCIA 2		COMPETENCIA 3	
	OBEJTIVO	CONTROL	OBJETIVO	CONTROL	OBEJTIVO	CONTROL
Media	4,35	4,89	4,95	4,53	3,6	3,94
Mediana	4	5	5	5	4	4
Desviación	1,688	1,166	1,724	1,665	1,317	1,548

Conclusiones

De acuerdo con los resultados presentados se puede decir que el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes que ingresan al primer semestre de Derecho se puede considerar como bajas, esto quedó demostrado cuando se observan las medias de resultados de los dos grupos, que apenas llegó a los catorce puntos, es decir solo se alcanza en promedio un porcentaje de acierto del 58%. Esto implica que los educandos no han fortalecido las competencias lectoras du-

rante sus estudios secundarios, esto representa una problemática para la universidad ya que la comprensión lectora es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo. De otro lado, la situación es más preocupante cuando se trata de estudiantes de Derecho, donde la comprensión lectora se configura en la columna vertebral, ya que la función de un abogado es establecer inferencias a partir de las normas existentes. De igual manera, es fundamental que

se desarrollen los procesos escritos mismos que difícilmente se pueden mejorar si no se es un lector crítico. En este sentido, leer críticamente implica poder establecer relaciones entre diversos textos y como se pudo observar los recién ingresados a la universidad apenas han alcanzado el nivel literal de comprensión. Sin embargo, la universidad ha tratado de mejorar estos niveles de competencia para lo cual ha desarrollado una estrategia, pero de acuerdo con la investigación realizada esta no dio los frutos esperados, acotando que los resultados no se pueden generalizar debido a que la muestra fue tomada de manera intencional, y respecto a que no se mejoraron los niveles lectores esto se puede deber a que la estrategia no fue tomada por los participantes con la debida seriedad, por lo que los resultados encontrados no son concluyentes respecto a la estrategia planteada.

Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta, por contribuir en el proceso de desarrollo de la investigación.

Referencias

Álvarez, G. & Rubiano, M. G. (2017). Dificultades de estudiantes universitarios en la comprensión de textos argumentativos. *Educación y Humanismo*, 19(32), 18-30.

Avendaño, B.G. S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232.

Ávila, C. P. C., Higuera, M. R., & Soler, R. N. C. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 184-197.

Cárdenas, L. M. C. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el Caribe colombiano. *Praxis*, 60-77.

Carranza, M., Celaya, G., Herrera, J. A., & Carez-zano, F. J. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(1), 01-15.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. (2), 6–23.

Díaz, E. S. M., Díaz, N. & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 9.

Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74.

Pérez, L. M. A., & Pérez, J. A. F. (2006). La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (6), 46-55.

Serrano, M.S. & Madrid, F.A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68

Siente la U. (2010). Programa de Derecho de la UFPS, nueva alternativa de educación superior para la región. *Boletín informativo de la Universidad Francisco de Paula Santander*. 5-6.