

UNA EVALUACIÓN A LA LECTURA CRÍTICA EN EL NIVEL SUPERIOR¹

María Cristina Martínez Solís
Universidad del Valle (Colombia)
maria.martinez@correounivalle.edu.co

Graciela Góngora Rodríguez
Universidad del Valle (Colombia)
gracielaedo@gmail.com

Ana Cristina Renza Coll
Universidad del Valle (Colombia)
ana.renza@correounivalle.edu.co

Recibido: 29/11/2019 - **Aprobado:** 08/05/2020

DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a09

Resumen: Se presentaron los resultados de la investigación que evalúa la lectura crítica en los estudiantes de posgrado de la Universidad del Valle. Se diseña y aplica una prueba con cuatro niveles de competencia: textualidad, género discursivo y situación de comunicación, situación de enunciación y argumentación, con base en el modelo de dinámica social enunciativa (Martínez, 2001). Se realizó un análisis mixto que evidencia dificultades y ubica a los estudiantes en desempeño básico y medio. Los resultados caracterizan el nivel de competencia según facultades e identifican la incidencia del pregrado en la formación de pensamiento crítico en los estudiantes de posgrado.

Palabras clave: competencia; lectura crítica; dinámica social enunciativa (DSE); argumentación; posgrado.

AN ASSESSMENT OF CRITICAL READING IN TERTIARY EDUCATION

Abstract: The results of the research that evaluates critical reading in the postgraduate students of the Universidad del Valle are presented. A test with four levels of competence is designed and applied: textuality, discursive genres and situational communication, situational enunciation and argumentation, based on the

1. Artículo de investigación presentado como ponencia en el *III Congreso Internacional de Investigación Lingüística*, realizado en la Universidad de Antioquia entre el 4 y el 6 de septiembre de 2019.

enunciative social dynamics model (Martínez, 2001). A mixed analysis is performed that reveals difficulties and places students in basic and medium performance levels. The results characterize the level of competence according to university colleges and identify the influence of undergraduate schooling in shaping critical thinking in postgraduate students.

Key words: competence; critical reading; enunciative-social dynamics (ESD); argumentation; postgraduate.

1. Introducción

La calidad de la educación superior² consiste no solo en ofrecer a los estudiantes los recursos para mejorar sus modos de adquirir y construir conocimiento, inferir, comprender y aprender de los textos orales, gráficos y escritos en relación con las disciplinas, sino, sobre todo, en hacer que tengan la competencia para reconocer en los distintos discursos los procedimientos argumentativos que les permitan realizar los procesos inferenciales y desarrollar el pensamiento crítico a partir de los discursos que debaten sobre las ideas.

Uno de los indicadores de la calidad de la educación tiene que ver con los niveles en «la comprensión lectora», los cuales son evaluados por el Ministerio de Educación Nacional - MEN en Colombia, a través de pruebas estandarizadas que tal entidad ha establecido para el pregrado, Pruebas SABER TyT (para carreras técnicas y tecnológicas) y Pruebas SABER PRO —para estudiantes que están próximos a terminar su formación profesional—.

Se considera que, si bien el MEN generaliza el término de comprensión lectora para evaluar la lectura crítica, es necesario clarificar que desde la perspectiva de la Dinámica Social Enunciativa – DSE (Martínez, 2001, 2005, 2007, 2013a, 2013b, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2016) en la que se enmarca este estudio, se insiste en la diferencia que se ha establecido entre comprensión lectora, comprensión textual y lectura crítica. Es pertinente aclarar que en la evaluación de la comprensión lectora lo importante es el conocimiento previo del lector, en la evaluación de la comprensión textual es la incidencia que tiene la organización textual en la realización de inferencias por parte del lector, mientras que en la

2. En el sistema educativo colombiano se rige por la Ley 30 de 1992, que hace referencia al proceso posterior a la educación secundaria y media. Se imparte en dos niveles: pregrado y posgrado. El pregrado tiene tres niveles de formación: técnico profesional, tecnológico y el profesional. El posgrado comprende los niveles de especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados.

evaluación de la lectura crítica es identificar los procedimientos discursivos, textuales, argumentativos y enunciativos que han sido privilegiados por el autor del texto para el debate de las ideas y la puesta en escena de los puntos de vista, de los implícitos y de los sobreentendidos en el discurso.

El objetivo de la investigación fue caracterizar el nivel de competencia en lectura crítica de textos argumentativos en estudiantes de posgrado de diversas facultades y semestres de la Universidad del Valle, sede Cali, para evaluar la incidencia que en ellos ha tenido la formación de pregrado en el desarrollo de la competencia en lectura crítica. Se diseñó una prueba más cercana a la hipótesis antes presentada, en relación con la lectura crítica, para ofrecer una perspectiva de la evaluación, ya no desde el lenguaje y su estructura, sino desde una mirada crítica del mismo lenguaje.

Este artículo presenta los resultados de la evaluación de la lectura crítica en los posgrados, los cuales responden a los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el nivel de competencia en lectura crítica en estudiantes de posgrado de la Universidad del Valle? ¿Existe una relación entre los resultados en lectura crítica con la procedencia regional, la procedencia académica y el carácter del pregrado? ¿Cuáles son los niveles de competencia en lectura crítica de textos argumentativos en que los estudiantes de posgrado obtuvieron los máximos y mínimos desempeños? ¿Existen niveles de competencia diferenciales entre los estudiantes de las distintas facultades y posgrados?

Es sabido que en las últimas décadas los estudios en torno a la lectura y la escritura en la universidad han tenido gran auge. De manera general, en Latinoamérica dan cuenta numerosas investigaciones entre ellas: Martínez (1995, 1999, 2005); Pardo (1995) Arnoux y Alvarado (1997, 1998); Jurado (1997); Castañeda y Henao (1999); Parodi (1999); Arnoux, Nogueira y Silvestri (2001); Carlino (2003a), Di Stefano y Pereira (2004); Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo (2004); Narvaja, Di Stefano, M. y Pereira (2004); Perilla, Rincón, Gil y Salas (2004); Rincón (2005), Rodríguez (2007), Pérez y Rincón (2013), entre otras.

Específicamente en Colombia, como lo muestran Uribe y Camargo (2011) en la revisión de prácticas de lectura y escritura académica en el país, un buen número de investigaciones con respecto a la lectura indagan por la motivación hacia la misma, a través de encuestas, e

incluyen pruebas de desempeño con preguntas abiertas o cerradas realizadas a los estudiantes de los dos primeros semestres³. Tal como lo advierten las investigadoras, el diagnóstico en el pregrado está suficientemente examinado y se requiere más bien de soluciones. Lo anterior pone en evidencia que aún escasean las investigaciones en los posgrados, razón por la cual es necesario caracterizar el nivel de la lectura crítica de los estudiantes que cursan esta etapa.

Ahora bien, para dar cuenta particularmente del estado de la lectura crítica en la universidad, se encuentra el trabajo realizado por Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez y Serna, C. (2014), quienes llegaron a la conclusión, que la lectura crítica, si bien ha sido abordada ampliamente y desde múltiples enfoques, no existe aún consenso en términos conceptuales para definirla y aclaran que esta diversidad de perspectivas puede ser interpretada a la luz de la teoría o también desde lo procedimental, ya sea a nivel educativo, pedagógico o didáctico. Afirman, además, que, en el caso colombiano, las investigaciones sobre la lectura crítica se han abordado más desde lo conceptual, lo que nos lleva a destacar la importancia de investigaciones como la que se ha propuesto, pues en ella no solo se aborda la lectura crítica en los posgrados desde una perspectiva discursiva y crítica del lenguaje, sino que además se proponen categorías específicas para evaluarla en cualquier nivel educativo.

Respecto a las investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura en los posgrados en América Latina, trabajos como los de Carlino (2003b) y Ochoa (2009) muestran las diferentes causas que obstaculizan los procesos de escritura en ese nivel. Ochoa advirtió que tanto las prácticas de lectura como las de escritura y evaluación en los niveles educativos previos son determinantes para que el estudiante de posgrado afronte el proceso investigativo y escritural de su tesis.

Asimismo, Peredo (2012) afirmó que aún en muchos estudiantes de posgrado existe un déficit lector. De acuerdo con la investigadora, la elaboración de una tesis demanda muchas habilidades investigativas en las que el desempeño lector es fundamental para el dominio

3. De los 40 trabajos de investigación analizados, el enfoque con mayor porcentaje es el lingüístico textual y el análisis del discurso (60 %), seguido del sociocultural (10 %), cognitivo (8 %), psicolingüístico (7 %), constructivista (5 %), semántico-comunicativo (3 %) y otros enfoques (7 %) (Uribe & Camargo, 2011, p. 336).

del tema, la problematización de la realidad y la construcción de un objeto de estudio. Así las cosas, el desarrollo de la competencia en lectura crítica es necesario en este nivel universitario para dar paso a una escritura más elaborada.

Ahora bien, el Grupo GITECLE⁴ realizó una investigación sobre las causas de los resultados de las pruebas SABER-PRO 2013-2014 en las carreras de la Universidad del Valle (Martínez, 2016)⁵. Se buscaba, (1) la toma de conciencia del papel del lenguaje y su relación con la reproducción cultural y las pruebas; (2) analizar los resultados de la prueba SABER-PRO (2013-2014) que evaluaban estas competencias; (3) hacer una propuesta curricular para el Desarrollo de las Competencias en Lectura Crítica y Comunicación Escrita a nivel universitario, con el fin de elaborar objetos virtuales de aprendizaje (Ovas)⁶.

Los resultados permitieron identificar que la lectura crítica evaluada en las pruebas SABER-PRO se encuentra más cerca de la comprensión lectora que de la lectura crítica en relación con el lenguaje como discurso. La prueba de 2013 estaba más cercana a la evaluación de la lectura crítica, mientras que la del 2014 estaba orientada hacia la corrección idiomática. A nivel nacional se observó un mejor desempeño en las universidades públicas en ambas pruebas, pero la brecha se redujo en relación con las privadas en la prueba de 2014. Lo anterior evidencia un interés particular por privilegiar, en ese año, la evaluación de la corrección idiomática sobre la lectura crítica (Martínez, 2016).

Los resultados también revelaron que los dos factores que inciden en las diferencias entre los máximos y mínimos de las carreras universitarias son la fuerte incidencia del origen escolar de los estudiantes y, el número reducido de asignaturas de lenguaje en las carreras ubicadas en mínimos con una perspectiva de lenguaje que no beneficia una lectura crítica. Como se advierte en el estudio, esto no solo afecta a los estudiantes en sus

4. El grupo de investigación en Textualidad y Cognición en Lectura y Escritura - GITECLE ha venido realizando, desde el año 1996, en el marco de la Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura, investigación en Comprensión de Textos y Análisis del Discurso desde la perspectiva discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje. Se parte del reconocimiento del papel central del lenguaje y en particular del lenguaje en uso en los procesos de aprendizaje. Desde una perspectiva socio-histórica y cultural se busca un cambio de paradigma (no formalista) para incidir en un proceso educativo pertinente tanto para la comprensión de textos académicos como para la lectura analítica y crítica. Se enfatiza en un cambio en la didáctica de la lengua materna en todos los grados de escolaridad.

5. En el marco del proyecto del CIER-Sur / MEN sobre las Competencias Genéricas en Lectura Crítica y Comunicación Escrita en estudiantes universitarios.

6. 24 OVAS para el Fortalecimiento de la Lectura Crítica actualmente están disponibles en el Campus Virtual de la Universidad del Valle.

desempeños académicos, sino también en lo que compete a su formación integral y ciudadana.

La evidencia más importante de estos resultados es que entre las carreras ubicadas en máximo, dos de ellas⁷, se destacan por recibir un mayor porcentaje de estudiantes de colegios oficiales y, además, estos estaban expuestos a un mayor número de cursos de lenguaje con una perspectiva textual y discursiva, lo que demostró que si se hace un trabajo de formación pertinente se puede realmente lograr la equidad.

2. Dinámica Social Enunciativa (DSE): un modelo para la lectura y escritura analítica y crítica

Esta teoría (Martínez, 2001, 2005, 2007, 2013b, 2015b) se postula como un modelo de lectura y escritura analítica y crítica desde una perspectiva discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje e integra las tres perspectivas de la argumentación más conocidas, la analítica-práctica de Toulmin, (1993), la nueva retórica de Perelman (1989) y la pragmadialéctica de van Eemeren (2006), y destaca la manera como se realizan los procedimientos argumentativos en la enunciación. Toma como unidad mínima de análisis el enunciado, visto desde su naturaleza dialógica (Bajtín, 1979) para dicha integración y de esta manera se trasciende el concepto de sistema lingüístico aislado para ubicarlo como lenguaje en uso o como un hecho social, en el que se configuran las jerarquías y los roles sociodiscursivos e institucionales que se construyen en los discursos. Según Martínez (2016), el conocimiento de los procedimientos discursivos y las ideologías tejidas en los enunciados producidos en el marco de un género discursivo particular, hace posible construir sujetos discursivos con acceso al sistema, pero no como reproductores de las mismas desigualdades, sino como sujetos atentos al sistema de relaciones sociales, con el fin de transformarlas en beneficio de todos, lo cual demuestra la orientación ética y crítica del modelo.

Ahora bien, la evaluación de la competencia en lectura crítica, requiere hacer algunas precisiones. Según el ICFES (2013), implica evaluar:

7. Licenciatura en Lenguas Extranjeras y Profesional en Filosofía.

La competencia relacionada con la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido profundo de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite (ICFES, 2013, p. 2).

En este sentido, se observa una coincidencia desde la perspectiva que se ha abordado en la investigación; sin embargo, en la versión de 2019, el ICFES evalúa si el estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita, interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con el conocimiento previo del texto (ICFES, 2013).

Cabe recordar que hay una diferencia entre la comprensión lectora, la comprensión textual y la lectura crítica. La hipótesis de la primera es que en ella se privilegian los conocimientos previos del lector en relación con los contenidos del texto, mientras en la segunda, es la organización textual, la macroestructura y los modos de organización del discurso los que evidencian grados diferenciales en la comprensión y algunos, le permiten al lector, realizar no solo mejores inferencias sino una mayor comprensión para lograr un mejor aprendizaje a partir de los textos que lee. En cuanto a la tercera, la lectura crítica, implica que el tener un saber sobre la manera cómo funcionan los géneros discursivos, los tipos de textos, los procedimientos enunciativos y argumentativos en relación con la construcción discursiva de los sujetos, permitirá al lector la identificación tanto de los puntos de vista como de las diversidades ideológicas en los discursos históricamente situados y que debaten sobre las ideas. Una lectura crítica como esta es la que va a permitir el desarrollo de un pensamiento analítico y crítico con capacidad de discernimiento.

En la investigación, la evaluación de la lectura crítica se asume desde una mirada dialógica bajtiniana, como el resultado de la interacción entre los esquemas previos del lector en relación con los conocimientos sobre los géneros discursivos, la situación de comunicación, la situación de enunciación y la polifonía, propuestas por el autor de un texto. Evaluar la lectura crítica es entonces hacer las inferencias relacionales adecuadas con los diversos niveles del texto. Recordemos que según Martínez (2004, 2013a), la inferencia:

Es el resultado de un proceso de búsqueda continua por parte del oyente o lector de las relaciones de significado propuestas en los enunciados de un texto (oral o escrito) en cuyas

formas de manifestación tal actitud de respuesta activa ya había sido considerada (Martínez, 2004, 2013a, p. 5).

Esta misma perspectiva bajtiniana coincide con la de Jurado (1997), quien asumió la lectura como «un acto comunicativo y evaluativo en donde dos sujetos, el texto y el lector, interactúan dialógicamente» (Jurado, 1997, p. 86). Como acto evaluativo la lectura es entonces una práctica social, que debe estar soportada por enunciados y la lectura crítica es el nivel donde se establecen tanto inferencias simples como complejas. Puede decirse entonces que la lectura crítica es una práctica social humana inscrita en procesos de interactividad en el marco de géneros discursivos, donde los enunciados además son de naturaleza dialógica e intersubjetiva (Martínez, 1995).

Ahora bien, se observa un desplazamiento conceptual de la noción de comprensión lectora a la de lectura crítica. Con respecto a la comprensión lectora, Cassany (2006) planteó tres perspectivas complementarias entre sí: una lingüística, una psicolingüística y una sociocultural. En relación con la sociocultural, se refiere a la comprensión lectora como las prácticas de comprensión de escritos que se realizan en tres planos: las líneas (literal), entre líneas (inferencial) y detrás de las líneas (ideología, puntos de vista, intención, argumentación); esta última se corresponde con la literacidad crítica, noción que es equiparable con la de lectura crítica, cuya precisión encontramos en Vargas (2015) al referirla como:

La capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y en las redes sociales y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red (Vargas, 2015, p. 142).

Desde una mirada crítica, social y cultural del lenguaje, Martínez (2001) planteó, además, que la lectura crítica exige ir más allá de las estructuras cognitivas que facilitan los procesos de adquisición de las lenguas. Implica poner la atención en cómo se da el paso de un ser biológico a una persona, cómo el sujeto adquiere formas de comportamiento discursivo a través de la interacción mediada por enunciados y en este proceso, la lengua materna tiene un papel fundamental. En este sentido, Martínez coincidió con Halliday (1979), quien afirmó que el individuo se configura a partir del número de roles, los cuales

son definidos por las relaciones sociales en las que participa, es decir, por los géneros discursivos en los que actúa, y es a partir de estos roles que construye su personalidad.

En la DSE, además de Bajtín (1929, 1986, 1989), Ducrot (1986) y Charaudeau (2004) son importantes referentes, así como Bernstein (1998) y Fairclough (1995), quienes han mostrado que el lenguaje no es solo un medio para la comunicación sino para la reproducción cultural y el cambio, pues es a través del lenguaje en uso en los géneros discursivos, como se manifiestan las dinámicas institucionales con sus correspondientes sistemas de poder y sus ideologías. En este sentido, el desarrollo de una toma de conciencia crítica del lenguaje dentro de las mismas instituciones educativas, permitiría que los estudiantes pudieran hacer análisis reflexivos acerca de las prácticas de dominación implícitas en la transmisión y el aprendizaje del discurso académico; por tanto, es necesario involucrarlos en la lucha para desafiar y cambiar esas prácticas, Fairclough (1995). Esto implica además un conocimiento de los elementos macroestructurales, —institucionales y societales— (van Dijk, 1992) en los que tienen lugar las enunciaciones —los géneros discursivos— (Bakhtine, 1956, 1984; Martínez, 2007), y los eventos micro (situaciones concretas) en que tienen lugar los hechos discursivos.

Así, abordar el lenguaje desde una perspectiva social, histórica y cultural es ofrecer a los estudiantes y a los profesores los recursos necesarios para la realización de programas centrados en lo que se ha denominado la «toma de conciencia crítica del lenguaje» (Fairclough, 1995, p. 221), lo que es posible con la comprensión del funcionamiento discursivo del lenguaje, esto es, con el análisis multinivel y multifuncional del texto escrito, tal como lo planteó Martínez (2004, 2013a), en la Figura 1.

FUNCIONAMIENTO DISCURSIVO DEL LENGUAJE

GÉNERO DISCURSIVO +C/-C	Formas típicas de enunciados TIPOS TEXTUALES	Textualidad	Macroestructura Microestructura Superestructura
Situación de Enunciación YO Tu EL	NARRATIVA CONVERSACIONAL EXPLICATIVA EXPOSITIVA ARGUMENTATIVA Modo de Organización	Discursividad	Secuencias funcionales del discurso: Actos de habla Polifonía, Heterogeneidad (Discurso Referido) Implicaturas/Presuposiciones Sobre-entendidos
Tipo de contrato y Organización Enunciativa	Secuencias estructurales privilegiadas	Doble articulación del Discurso	Textualidad: Relaciones de significado. Discursividad: Relaciones de sentido

Figura 1. Niveles de construcción del texto. El funcionamiento discursivo del lenguaje.

Fuente. Martínez (2004, 2013a).

Ahora bien, el lugar de la lengua materna está implícito en la función social de la educación como «un derecho de la persona y un servicio público» tal como reza en la Constitución Política. Por ello, el MEN desde el año 2008, define el lenguaje como la primera competencia genérica fundamental, pues la función de la educación no es solamente el desarrollo de una disciplina particular sino el desarrollo de estrategias que permitan al estudiante universitario el acceso a niveles de elaboración mayor de la lengua materna. Una lengua materna que ofrezca no sólo los principios de apropiación del conocimiento, sino también los principios de análisis y de desarrollo de un pensamiento analítico que ofrezca la posibilidad de discernir. De esta manera, es a través de la lectura crítica como se puede llegar a construir un pensamiento crítico, tal como lo advierte Serrano de Moreno (2008) «educar en la lectura crítica implica el cultivo del pensamiento crítico» (Serrano de Moreno, 2008, p. 508).

Reconocer entonces el papel fundamental de la lengua materna en la educación es esencial para el mejoramiento tanto de la equidad como de la calidad de la educación en los programas no solo de pregrado, sino de posgrado, nivel que demanda mayores exigencias cognitivas y discursivas, y en el que se espera un dominio de análisis por parte de los

estudiantes, dominio para el cual al parecer no siempre están preparados. Saber sobre el funcionamiento de los géneros discursivos en tanto que hechos sociales históricamente situados es la clave de una formación universitaria de calidad.

2. Aspectos metodológicos

La investigación se caracterizó por ser analítica y cualitativa, la cual se dividió en dos fases: en la primera, se evaluaron los niveles de competencia en lectura crítica; y en la segunda, se diseñará una propuesta curricular para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de posgrado con base en los resultados de las categorías frágiles según el nivel de competencia obtenido.

Este artículo hace referencia a la primera fase. Se presentan los resultados obtenidos en estudiantes de posgrado de las diferentes facultades e institutos de la Universidad del Valle, sede Cali. Para la recolección de la información se diseñó y aplicó una encuesta y una prueba. La primera, incluye variables como edad, género, procedencia regional y procedencia académica (pública o privada y área de formación). Para la prueba se tomó el prólogo del informe general del Grupo de Memoria Histórica « ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad» (2013)⁸, y se diseñó un cuestionario de 30 preguntas cerradas con cuatro opciones de respuesta⁹.

El modelo utilizado para diseño de la prueba, el análisis y la evaluación es la DSE (Martínez 2013, 2015), el cual propone los siguientes niveles de competencia de la lectura crítica (en adelante NC): (1) textualidad, (2) género discursivo y situación de comunicación, (3) situación de enunciación y (4) argumentación. Dentro de cada NC se analizaron las siguientes categorías:

8. La selección del texto responde no solo a la pertinencia temática en el marco del posconflicto por el cual atraviesa nuestro país, sino también al Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad del Valle 2015-2025 en su apuesta número 10, que hace referencia de manera particular al compromiso con la construcción de la paz y la finalización del conflicto.

9. La prueba fue validada por tres expertos que realizaron una valoración cualitativa y cuantitativa, teniendo en cuenta cinco criterios definidos por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle: validez, objetividad, confiabilidad, aplicabilidad y sensibilidad. La valoración cuantitativa consideró rangos numéricos entre 5 y 1, siendo 5 máximo y 1 mínimo. Una vez avalada la prueba, se realizó un pilotaje, con un grupo de estudiantes de maestría en Ingeniería (16 en total), lo que permitió realizar ajustes en la redacción de dos ítems de la encuesta y en la composición de la consigna en tres preguntas.

NC1 Textualidad: macroestructura (tema-subtemas), microestructura (cadenas semánticas, referentes, signos de puntuación y conectores) y superestructura (secuencias). En este nivel, el estudiante domina elementos relacionados con la microestructura, macroestructura y superestructura del texto. En la microestructura reconoce las relaciones semánticas, identifica las referencias, reconoce la función de los signos de puntuación y los conectores. En la macroestructura jerarquiza la información, identifica temas y subtemas. En la superestructura reconoce los tipos de texto, sus estructuras y esquemas de organización.

NC2 Género discursivo y situación de comunicación: contrato social de habla, intención, propósito, componentes de la situación de comunicación (locutor, interlocutor, tema), modos de organización del discurso e intertextualidad. En este nivel, el estudiante analiza e infiere la relación entre el género discursivo, los componentes de la situación de comunicación y el modo de organización de los textos.

NC3 Situación de enunciación: polifonía, discurso referido, interdiscursividad, puntos de vista, construcción de sujetos discursivos, imágenes de sujetos discursivos —ethos—, relación locutor-puntos de vista, relación enunciador-enunciario, tonalidades, actos de habla, interdiscursividad y valores. En este nivel, el estudiante reconoce la relación de la situación de comunicación con la situación de enunciación. Asimismo, identifica y analiza los diferentes puntos de vista, la construcción de las imágenes de los sujetos discursivos, establece la relación entre los actos de habla, las voces presentes y el tono que toma el discurso.

NC4 Argumentación: dimensiones del sujeto (racional, emotiva y axiológica), procedimientos discursivos y argumentativos, garantía, tipos de argumentos e imágenes de enunciatarios. En este nivel el estudiante infiere la relación entre la enunciación y la argumentación, reconoce los procedimientos enunciativos y argumentativos que permiten la construcción discursiva de los sujetos, los tipos de argumentos y las estrategias discursivas empleadas por el locutor/enunciador y la orientación social de la argumentación. Además, establece relaciones semánticas y pragmáticas para dar cuenta del sentido global del discurso.

Como herramienta de puntuación se diseñó una rúbrica o matriz con los criterios de evaluación de la competencia en la lectura crítica con sus respectivas categorías (NC) y los diferentes niveles de desempeño o escala de valoración (en adelante ND) (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Criterios de evaluación (NC) y escala de la evaluación (ND) de la Lectura Crítica en posgrados.* Fuente: Elaboración propia.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESCALA O NIVEL DE DESEMPEÑO (ND)			
NC 1 ¹⁰ (10 preguntas)	AVANZADO (EXCELENTE) 10-9 preguntas correctas	INTERMEDIO (SOBRESALIENTE) 8-7 preguntas correctas	MEDIO (ACEPTABLE) 6-5 preguntas correctas	BASICO (DEFICIENTE) 4-0 preguntas correctas
NC 2 ¹¹ (8 preguntas)	AVANZADO (EXCELENTE) 8-7- preguntas correctas	INTERMEDIO (SOBRESALIENTE) 6-5 preguntas correctas	MEDIO (ACEPTABLE) 4-3 preguntas correctas	BASICO (DEFICIENTE) 2-0 preguntas correctas
NC 3 ¹² (7 preguntas)	AVANZADO (EXCELENTE) 7- 6 preguntas correctas	INTERMEDIO (SOBRESALIENTE) 5-4 preguntas correctas	MEDIO (ACEPTABLE) 3 preguntas correctas	BASICO (DEFICIENTE) 2-0 preguntas correctas
NC 4 ¹³ (5 preguntas)	AVANZADO (EXCELENTE) 5 preguntas correctas	INTERMEDIO (SOBRESALIENTE) 4 preguntas correctas	MEDIO (ACEPTABLE) 3 preguntas correctas	BASICO (DEFICIENTE) 2-0 preguntas correctas

10. Tema, macroestructura, microestructura (cadenas semánticas referentes, signos de puntuación, conectores) y superestructura.

11. Género discursivo, situación de comunicación (locutor, interlocutor, tema, intención, propósito) y modo de organización.

12. Relación locutor-puntos de vista; ethos –imágenes de sujetos discursivos; tonalidad; ethos-valores; relación enunciador-enunciario; polifonía, discurso referido e interdiscursividad.

13. Dimensiones, procedimientos argumentativos, tipos de argumentos, garantía, cadena semántica e imágenes de enunciatarios.

Para la muestra se contó con la participación de estudiantes de posgrados, especializaciones, maestrías y doctorados de las facultades de Ciencias de la Administración, Ingeniería, Humanidades, Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Económicas, así como de los institutos de Psicología y de Educación y Pedagogía, de la Universidad del Valle, sede Cali, matriculados en los periodos 2018-II y 2019-I.

El total de la muestra fue de 215 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 151 de maestrías, 56 de especializaciones y 8 de doctorado.¹⁴

4. Análisis de los resultados

A continuación, se presentará un análisis de tipo estadístico descriptivo de la encuesta y de la prueba.

4.1. Resultados significativos de la encuesta

El análisis se inicia con la identificación de la muestra de los estudiantes teniendo en cuenta las variables de facultad a la que pertenecen, nivel de escolaridad, género, edad, procedencia regional y procedencia académica. Esta última incluye, por una parte, el carácter público o privado de la universidad, y por otra, el área de formación en el pregrado.

De los 215 estudiantes encuestados y evaluados que corresponden al 100 %, se definió, en relación con la variable facultad o instituto, que hay un mayor porcentaje proveniente de Administración (37 %), seguido por Salud (23 %), Ingenierías (15 %) y Ciencias Naturales (9 %). En menor porcentaje, Educación (6 %), Psicología (4 %), Humanidades (3 %), Ciencias Sociales y Económicas (2 %) y Artes Integradas (1 %).

En cuanto a la variable nivel de escolaridad, maestría, especialización o doctorado, se encontró el siguiente comportamiento en cada una de las facultades e institutos:

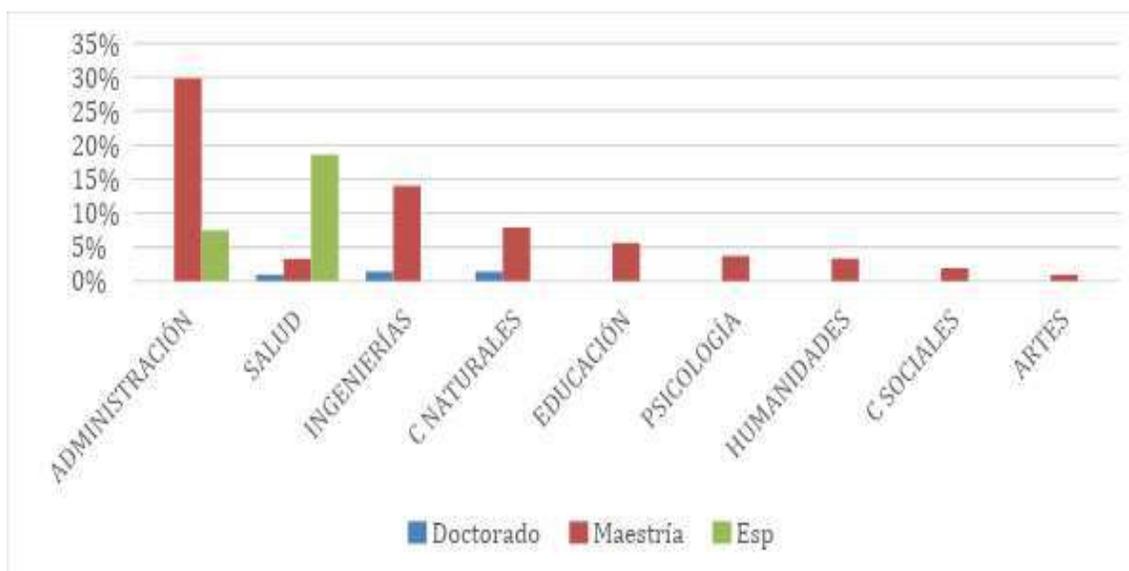
14. Los estudiantes evaluados firmaron un consentimiento informado avalado por el Comité de Ética de la Universidad del Valle.

En la Facultad de Administración, el 30 % corresponde a estudiantes en las maestrías de Administración, Ciencias de la Organización y Calidad para la Gestión de las Organizaciones y el 7 % a la especialización de Calidad de la Gestión y Productividad. En la Facultad de Salud, el 1 % pertenece al Doctorado en Salud y el 3 % a las maestrías en Ciencias Biomédicas y en Ciencias Odontológicas, mientras que el 19 % estaba inscrito a las especializaciones en Enfermería, Cuidado Crítico del Adulto, Materno Perinatal y Oncología.

En la Facultad de Ingenierías, el 1 % se encuentra en el Doctorado en Ingeniería de Sólidos y en Eléctrica, el 14 % está adscrito a las maestrías en Ingeniería, Eléctrica, Electrónica, Desarrollo Sustentable, Mecánica, Aeroespacial y Sistemas y Computación. En la Facultad de Ciencias Naturales, el 2 % corresponde al doctorado en Biología, mientras que el 7% a las maestrías en Biología, Química, Física y Matemática.

Se identificó solo el nivel de maestría en Educación 6 %, Psicología 4 %, Humanidades 3 %, Ciencias Sociales y Económicas 2 % y Artes Integradas 1 % (ver Figura 2).

Figura 2. Estudiantes de posgrados por Facultades e Institutos en relación con escolaridad Fuente: Elaboración propia.



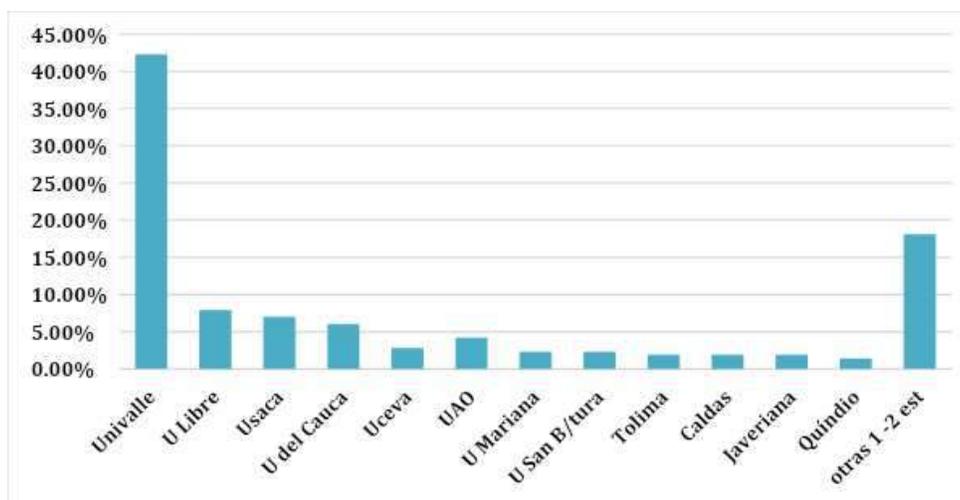
Se tiene, entonces, que el mayor porcentaje de los estudiantes de posgrado están en maestría con el 70 %, seguidos por el de especialización, con el 26 %, y en menor número el de doctorado (4%), cifras que dan cuenta de la representatividad del grupo de maestría en las facultades e institutos en la Universidad del Valle.

Con respecto a la variable género y edad, se determinó que del total de la población el 58 % corresponde a mujeres y el 42 % a hombres. En relación con las mujeres, el 52 % se ubica en un rango de edad entre 20 y 30 años; el 30 % entre 31 y 40; el 16 % entre 41 y 50 y el 2 %, más de 51; mientras que en los hombres el 41 % se encuentra en un rango de edad entre 20 y 30 años; el 34 % entre 31 y 40; el 19 % entre 41 y 50 y el 6 %, más de 51. Se observa un predominio de mujeres y hombres entre los 20 y 30 años, seguidos por aquellos que se encuentran entre 31 y 40.

En relación con la variable procedencia regional, se observó una mayor proporción de estudiantes que provienen de la región Pacífico, seguida de la región Andina, Zona Cafetera, Antioquia, el Caribe y otras con mínimos porcentajes como los Santanderes, Amazonía y el extranjero. Respecto a los estudiantes que provienen del Pacífico, es representativo el Valle del Cauca con 82 %, cuyo 71 % proviene de la ciudad de Cali y el 10 % de municipios cercanos. Se observa una proporcionalidad entre los estudiantes que proceden del Cauca, con el 10 %, y los de Nariño, con un 8%, mientras que solo el 1% procede del Chocó.

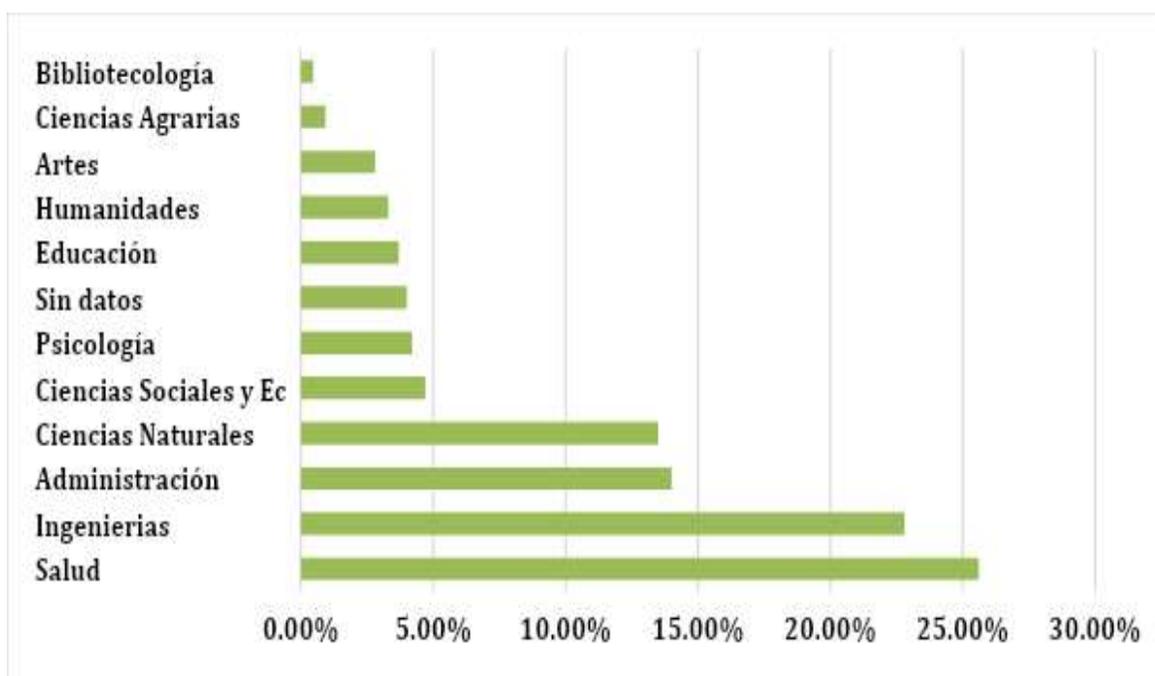
En la variable carácter procedencia académica se evidencia que el 62 % de los estudiantes proviene de una universidad pública, mientras que el 38 % de la privada. De las públicas, el 42 % son egresados de la Universidad del Valle; el 6%, de la Universidad del Cauca; y el 14%, de otras universidades públicas. De las universidades privadas, se destacan la Universidad Libre, la Universidad Santiago de Cali y la Universidad Autónoma de Occidente como universidades representativas (ver Figura 3).

Figura 3. Universidad de procedencia (pregrado). Fuente: Elaboración propia.



De manera general, en la población estudiada, según el área de formación en el pregrado, los egresados de las facultades de Salud e Ingenierías seguidos de los de las facultades de Administración y Ciencias Naturales son los que más buscan una formación en posgrados en la Universidad del Valle (Figura 4).

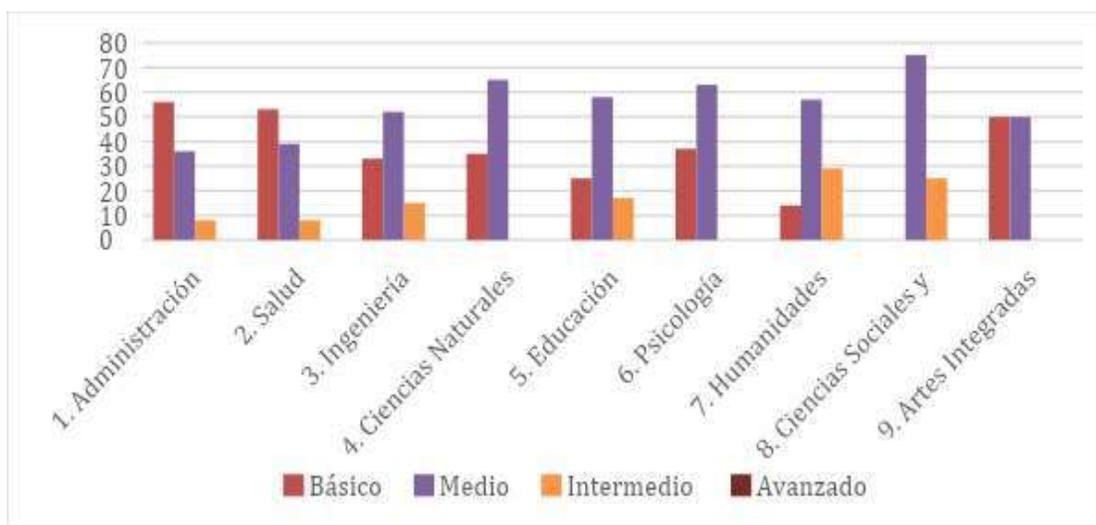
Figura 4. Área de formación en pregrado. Fuente: Elaboración propia.



4.2. Resultados significativos de la prueba

El análisis del Nivel de desempeño (ND) de estudiantes de posgrado por facultad evidencia unos resultados poco alentadores, pues la tendencia general es hacia el básico y medio. No obstante, se detectó en algunas facultades como la de Humanidades, Ciencias Sociales, Ingeniería, al igual que en institutos como el de Educación y Pedagogía un mayor aporte al intermedio, a pesar de que el número de estudiantes que presentaron la prueba en estas facultades fue menor (ver Figura 5).

Figura 5. Nivel de desempeño por Facultad. Fuente: Elaboración propia.



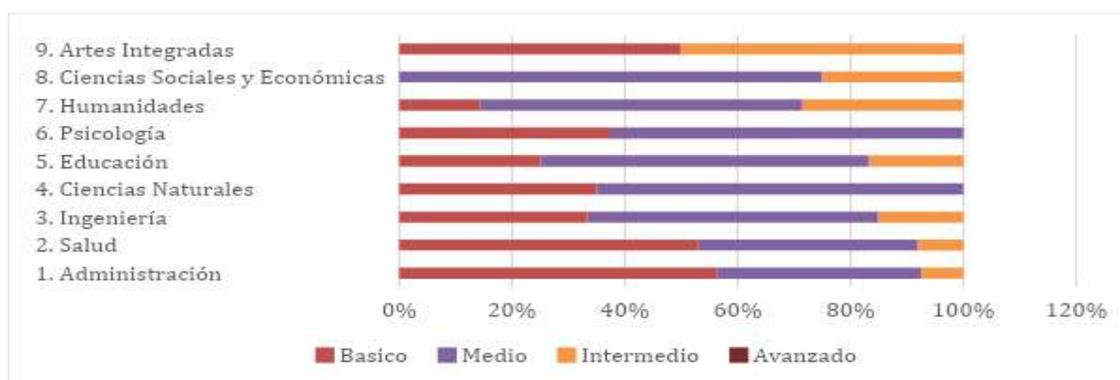
A continuación, se examinará el rendimiento general obtenido por los estudiantes en cada uno de los Niveles de competencia (NC) de la prueba de lectura crítica, en su orden: (i) textualidad, (ii) género discursivo y situación de comunicación, (iii) situación de enunciación y (iv) argumentación. Además, se identifican las categorías con mayores y menores rendimientos.

Si bien, la muestra total fue de 215 estudiantes, dada la diferencia de los comportamientos se analizaron y presentaron los resultados en relación con el rendimiento obtenido por cada una de las facultades e institutos: la Facultad de Administración aporta

80 estudiantes (37 %); la de Salud, 49 (23 %); la de Ingeniería, 33 (15 %); la de Ciencias Naturales, 20 (9 %); la de Educación, 12 (6 %); la de Psicología, 8 (4 %), la de Humanidades, 7 (3 %); la de Ciencias Sociales y Económicas, 4 (2 %); y la de Artes Integradas, con 2 estudiantes, que equivale al 1 %. Teniendo entonces en cuenta el rendimiento por facultades en cada uno de los NC evaluados en la prueba se evidenció lo siguiente:

En el NC1, que indaga por el dominio de los elementos micro, macro y superestructurales del texto, predomina el ND básico y medio, y en menor porcentaje encontramos el intermedio y ninguno en avanzado (ver Figura 6).

Figura 6. Resultados generales por Facultad en el NC1: Textualidad. Fuente: Elaboración propia.



En el ND básico se encuentran principalmente las facultades de Administración y Salud, mientras que en el medio, las de Ciencias Sociales y Económicas, al igual que las de Psicología y Ciencias Naturales.

En relación con las preguntas que obtienen los máximos puntajes, en el NC1 (Textualidad), se hallaron aquellas referentes a la identificación de la función de los conectores, del tema, los sub-temas y la organización jerárquica de las ideas. En contraste, los porcentajes mínimos se ubican en aquellas que aluden a la microestructura, lo que evidencia la falta de identificación de las relaciones referenciales y las cadenas semánticas.

Asimismo, en la superestructura se observa una gran dificultad en el reconocimiento de las estructuras más globales del texto como también de los esquemas de organización.

Con esto, se esperaría que la exposición continua del estudiante de posgrado a un amplio número de textos y de temas pertinentes tenga una incidencia importante en el mejoramiento del proceso inferencial sobre la microestructura. No obstante, los resultados muestran que a pesar de encontrarse en un nivel educativo alto, no se logra un desempeño avanzado, por lo que las relaciones referenciales no son tan automáticas como muchos argumentan, sobre todo, en relación con textos más densos sobre temáticas de las ciencias sociales y humanas.

Es de suponer que, en los posgrados, los estudiantes dominen aspectos de la cohesión gramatical como la referencia, pero cuando los términos no se encuentran próximos en el párrafo o cuando son sustituidos, persisten las dificultades en la interdependencia semántica, como también en el establecimiento de las relaciones de significado al interior de un texto, componente señalado ampliamente por Martínez (2002).

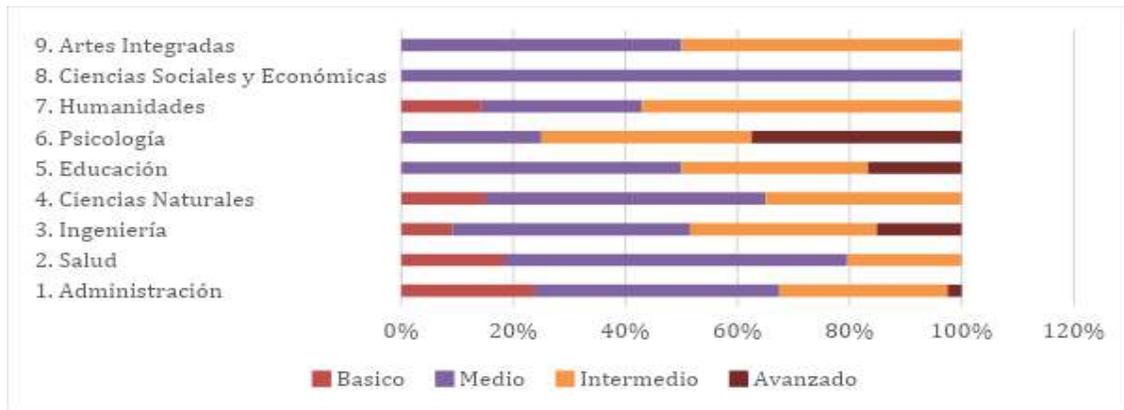
La pérdida de referencia es uno de los problemas más persistentes en el procesamiento de la información del texto. El estudiante/lector no está acostumbrado a establecer relaciones de significado a través del texto, hace una lectura fragmentada, atomizada que lo lleva a la pérdida del referente (Martínez, 2002, p.59).

Se observó igualmente resultados bajos con la identificación de la superestructura y el tipo de texto, lo que afecta la identificación de la organización global del texto y la función de las ideas en relación con la estructura organizacional del mismo, razón por la cual no se logran los niveles avanzados en relación con su significado global. En contraste, los mejores resultados en el NC1 se evidencian en la macroestructura, es decir, en la identificación de ideas principales y la organización jerárquica de la información.

Con respecto al NC2, que corresponde a la identificación del género discursivo, los modos de organización y los componentes de la situación de comunicación, se detectó un leve aumento frente al desempeño obtenido en el NC1, pues hay un predominio en los ND medio e intermedio (ver Figura 7).

Figura 7. Rendimiento general NC2: Género discursivo y situación de comunicación.

Fuente: Elaboración propia.



Según el promedio por facultades, los aportes difieren de acuerdo con el número de estudiantes que presentaron la prueba. Así, en el ND medio se encontró en su orden Ciencias Sociales (100 %) y Salud (61 %), seguidos de Ciencias Naturales, Educación y Artes Integradas con un 50 % cada uno. En el ND intermedio se destacan Humanidades (57 %), Artes (50 %) y Psicología (38 %). En el ND avanzado se identificó un aporte mayor en Psicología (38 %) seguido de Educación (17 %) e Ingeniería (15 %).

Los porcentajes máximos obtenidos se evidencian en las preguntas que evalúan por el reconocimiento del tema y la intención del texto, mientras que los mínimos revelan que hay una gran dificultad para identificar el género discursivo y el propósito del texto. Dado que esta inferencia es la que facilita la interacción del lector con el texto, en consecuencia, debería ser la primera a realizar en el proceso de lectura (Martínez, 2004, 2013a, 2015c). Resulta particular que la mayoría de los estudiantes de posgrado no logra reconocer la práctica social en la que se inscribe el texto, que en este caso corresponde al género político. La importancia del manejo de esta categoría ha sido también señalada por Narvaja, Di Stefano y Pereira (2004), quienes afirmaron que «la pertenencia a un género es lo que explica casi todo lo que ocurre en un texto» (Narvaja, Di Stefano & Pereira, 2004, p. 33).

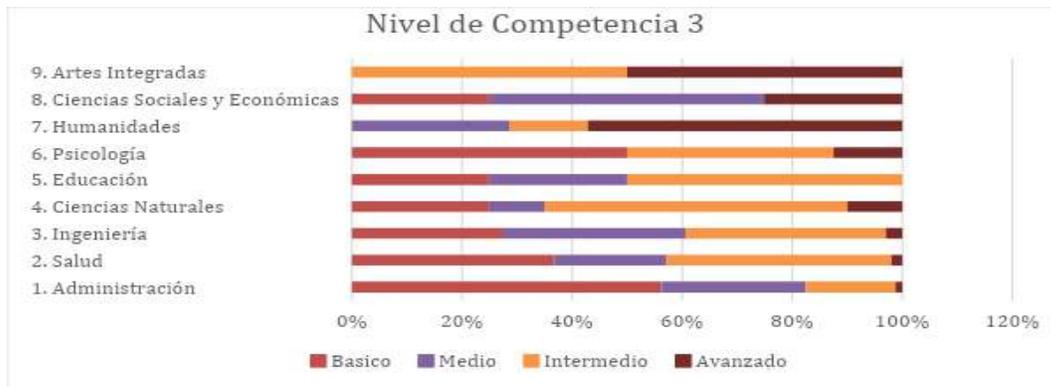
La falta de reconocimiento del género discursivo y del propósito en relación con el interlocutor, impide el acceso al carácter polémico de este tipo de texto, lo que evidencia la

dificultad que tienen los estudiantes en la identificación de la intersubjetividad inscrita en los discursos y la función que este género tiene como práctica social. Cabe apuntar la insistencia del carácter dialógico del género discursivo y su enunciado que presupone la respuesta activa del otro (Bajtín 1979, p. 282).

Asimismo, en la pregunta que indaga por el reconocimiento de los modos de organización del discurso se observó una mayor dificultad en los estudiantes de Administración (20 %), seguidos por los de Salud (13 %) e Ingeniería (9 %). Lo anterior indica que la mayoría de los estudiantes no logran reconocer el modo de organización argumentativo, quizás siguen viendo la argumentación como si fuese un género discursivo no como un modo de organización del texto, además completamente aislada de los procesos de heterogeneidad y de dialogización interna que se realizan entre los sujetos discursivos en los enunciados de un texto de carácter polémico.

En el NC3, que corresponde a la relación entre situación de comunicación y situación de enunciación, se descubrió una mayor dispersión entre los ND. Se destaca un predominio del ND básico e intermedio, con buen aporte del medio y un porcentaje pequeño del avanzado. Este NC3 muestra un cambio en el comportamiento de las facultades e institutos. En el básico se ubican los estudiantes de Administración (56 %), Psicología (50 %), Salud (37 %), Ingeniería (27 %) y las demás Facultades con un 25 % cada una. En el ND medio se encuentran la de Ciencias Sociales (50 %), seguida de Ingeniería (33 %) y Humanidades (29%). En el ND intermedio, se hallan la de Ciencias Naturales (55 %), seguida de Educación y Artes, con el 50 % cada uno; Salud (41 %), Psicología (38 %) e Ingeniería (36 %). En el ND avanzado, se destacan la de Humanidades (57 %), seguido de Artes (50 %) y Ciencias Sociales y Económicas (25 %) (ver Figura 8).

Figura 8. Rendimiento general NC 3: Situación de Enunciación. Fuente: Elaboración propia.

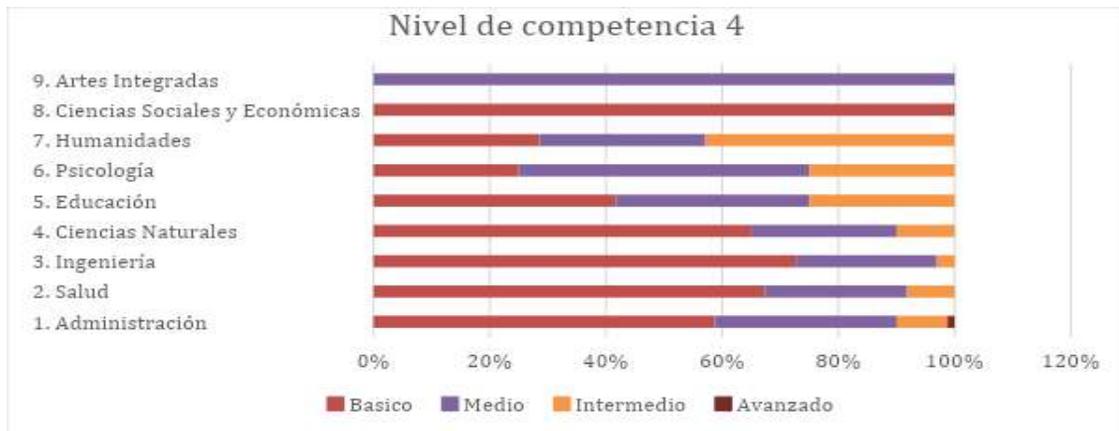


Los porcentajes máximos del NC3 evidencian que en la situación de enunciación los estudiantes identificaron y analizaron los diferentes puntos de vista que se construyen en los textos, así como las imágenes discursivas de los sujetos. Sin embargo, los mínimos revelan que hay una dificultad muy marcada para reconocer la función que desempeñan a nivel discursivo las distintas voces presentes en los textos y el tono que toma el discurso. En general, los resultados muestran que los estudiantes de posgrado identifican los actos de habla, pero no el macro-acto de habla o tono fundamental del discurso.

En cuanto al NC4, que indaga por la relación entre enunciación y argumentación, según facultades e institutos, se evidencia que la tendencia general es al ND básico. En este nivel se ubican las facultades de Ciencias Sociales (100 %), seguido de Ingeniería (73 %), Salud (67 %), Ciencias Naturales (65 %), Administración (59 %) Educación (42 %), Humanidades (25 %) y Psicología (25 %). En el ND medio encontramos a los estudiantes de las facultades de Artes (100 %) seguida de Psicología (50 %), Educación (33 %), Administración (31 %), Humanidades (29 %), Ciencias Naturales (25 %) y Salud e Ingenierías con el 24 % cada una.

En el ND intermedio, el aporte mayor lo hace la facultad de Humanidades (43 %) seguido de Psicología y Educación, con 25 % cada uno, Ciencias Naturales (10 %), Administración (9 %), Salud (8 %) e Ingeniería (3 %). En este estudio, cabe añadir que ningún estudiante alcanzó el ND avanzado (ver Figura 9).

Figura 9. Rendimiento general NC 4: Argumentación. Fuente: Elaboración propia.



En este NC4, los porcentajes máximos revelan que los estudiantes reconocen procedimientos argumentativos y algunas estrategias discursivas empleadas por el enunciador para convocar a los enunciatarios. Sin embargo, los porcentajes mínimos evidencian la dificultad que tienen para inferir la relación entre la enunciación y la argumentación, para identificar los tipos de argumentos y reconocer las dimensiones desde las cuales estos se presentan y contribuyen a la construcción de los sujetos discursivos y también, para establecer las relaciones semánticas que les permiten dar cuenta del significado global del discurso.

Se esperaría que en posgrado los estudiantes hayan logrado el desarrollo de un pensamiento analítico y crítico, pero los resultados evidencian una falencia educativa a nivel de la argumentación, lo que se puede explicar por la mirada que se le ha dado a la enseñanza de esta como esquemas argumentativos aislados y no integrados con la dimensión dialógica e intersubjetiva inscrita en los géneros discursivos como se señaló anteriormente.

Es sabido que el grado de competencia argumentativa que se alcance permitirá al sujeto no solo desempeñarse con mayor eficacia en tareas comunicativas de resolución de conflictos de opinión, sino también en tareas mentales de razonamiento cuando se encuentran en juego distintos puntos de vista o sistemas de creencias. (Silvestri 2001, p. 47). Asimismo, Arnoux, Nogueira y Silvestri (2001) evidenciaron particularmente los problemas que tienen los estudiantes para el reconocimiento de las voces diferentes al autor y la integración de diversas posturas en el enunciado.

Las debilidades en el NC4 ponen en evidencia la dificultad que tienen los estudiantes para diferenciar entre sujetos empíricos y sujetos discursivos y de estos últimos la toma de conciencia de la manera como se construyen las imágenes de los mismos y la polifonía tanto textual como discursiva.

5. A manera de cierre

En relación con las variables género y edad en la población evaluada se encontró un leve predominio de mujeres. La edad de los estudiantes oscila entre los 20 y 30 años, tanto en mujeres como en hombres. Asimismo, se notó un contraste interesante, y es que a mayor edad aumenta el predominio de hombres y a menor edad, el de mujeres en los distintos posgrados. Con respecto a los resultados obtenidos en los niveles de competencia de lectura crítica, no se encuentran diferencias significativas entre unos y otras. Por su parte, la variable procedencia regional mostró que la mayoría de la población proviene de la Costa Pacífica, específicamente del Valle del Cauca. Sería pertinente, para posteriores investigaciones, el contraste de regiones en relación con esta prueba sobre lectura crítica.

En relación con la prueba, se recolectaron resultados significativos que vinculan el nivel de escolaridad, el nivel de competencia, el nivel de desempeño, el área de formación y el carácter público y privado. (i) En términos de rendimiento, en los estudiantes de las especializaciones en las facultades de Salud y de Administración, se evidencia que la tendencia general es al ND básico. Las mayores dificultades se encuentran en los NC4, 1 y 3 mientras que en el NC2 muestran un mejor desempeño, pues se ubican entre los niveles medio e intermedio, y solo en la Facultad de Salud se encuentra un estudiante en el ND avanzado. En cuanto a la procedencia académica, la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Salud provienen de universidad privada y son egresados de Enfermería. Por su parte, entre los estudiantes de Administración no se establecen diferencias significativas en relación con el carácter de las universidades, pero sí de una variedad en las áreas de formación en el pregrado, entre las que se destacan Administración, Contaduría y Economía. (ii) En términos de rendimiento en los estudiantes de las maestrías, la tendencia general es al ND medio. Aunque los candidatos provengan de universidades públicas y

privadas, el aporte en todos los niveles de competencia lo hacen los egresados de las públicas. Las mayores dificultades se encuentran en su orden en los NC4 y 1, mientras que los NC3 y 2 se obtuvieron mejores resultados. La excepción se presenta en la Facultad de Humanidades, pues muestra una tendencia general hacia el nivel intermedio, aunque persiste la dificultad en el NC1. Cabe aclarar, que no se obtuvo una representación de todos los posgrados de la Facultad de Humanidades, entre ellos Historia, Filosofía, Lingüística y Literatura. En la Facultad de Administración no se observan diferencias en los resultados obtenidos entre los estudiantes de especialización y maestría, pues estos últimos también obtuvieron un desempeño básico en los NC4, 3 y 1 con un mayor aporte de la privada, mientras en la Facultad de Salud hay un cambio en los resultados de los estudiantes de maestría con una tendencia hacia el ND medio en todos los niveles de competencia, con un mayor aporte de la pública. (iii) En términos de rendimiento en los doctorados, la tendencia general es al ND medio y todos los candidatos son egresados de universidad pública. Se evidenciaron también dificultades en los NC4 y 1. Sin embargo, en los NC2 y 3 mostraron un mejor rendimiento, pues todos alcanzan el ND intermedio. En contraste con las maestrías, en los doctorados ningún estudiante obtuvo el ND avanzado.

En términos de rendimiento, en relación con el grado de escolaridad, especialización, maestría y doctorado, los estudiantes de todas las facultades e institutos obtuvieron un resultado entre básico y medio en los cuatro niveles evaluados, los que alcanzan niveles avanzados son una minoría. Se observa que persiste una mayor dificultad en los NC4 y 1 en ese orden. La Facultad de Humanidades es una excepción en estos dos niveles. En el NC3, los estudiantes de las especializaciones evidencian una mayor dificultad, mientras que los de las maestrías y doctorados obtienen el mejor desempeño. En el NC2 todos los estudiantes logran un buen rendimiento y en este nivel se destacan particularmente los de las especializaciones. De manera general, en la población estudiada, según el área de formación en el pregrado, los egresados de Salud e Ingenierías seguidos de los de Administración y Ciencias Naturales son los que más buscan una formación en posgrados en la Universidad del Valle.

Los resultados, en relación con los niveles de escolaridad y con las competencias en lectura crítica, evidencian que la educación universitaria de pregrado no ha tenido una

incidencia real en el desarrollo de un pensamiento analítico y crítico en estudiantes de posgrado, razón que permite entender por qué para un número considerable de estudiantes de posgrado se hace tan difícil transitar y concluir dicha formación, en la cual se espera no solo la apropiación de conocimientos, sino además la generación de los mismos. Se hace entonces necesario identificar y asumir la función real del sistema universitario, con el fin de tomar acciones responsables que permitan a los estudiantes el desarrollo de competencias en lectura crítica y los principios de apropiación del conocimiento que les servirán para aprender durante toda la vida.

Los resultados demuestran además una falencia educativa a nivel de la argumentación, hecho que se explica por el enfoque dado a la enseñanza de esquemas argumentativos aislados y no integrados con la dimensión dialógica e intersubjetiva de los géneros discursivos. Lo anterior es una guía para la toma de decisiones en relación con las políticas educativas pertinentes en el sistema universitario, con respecto a la lengua materna, que busquen el desarrollo de la competencia discursiva, base para la construcción de un ciudadano analítico y crítico en un mundo globalizado.

Referencias bibliográficas

1. Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997). La escritura en la lectura. Apuntes y subrayado como huellas de representaciones. En Martínez, M. C. (Comp.). Los procesos de la lectura y la escritura. Cali: Universidad del Valle.
2. Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2001). La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos. Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento lector previo. En María Cristina Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 49-77). Cali: Cátedra UNESCO y Universidad de Cali.
3. Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal* (7^{ma} edición). México: Siglo XXI Editores.
4. Bajtín, M. (1986). La novela polifónica y El héroe. En: *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Editorial FCE (PPD).

5. Bajtín, M. (1989). La palabra en la novela. En: *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Editorial Taurus (TEN).
6. Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
7. Castañeda, L. S. & Henao, J I. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquía: Informe preliminar. *Revista Signos*, 32(45-46), 83-101. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100010
8. Carlino, P. (2003a). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, vol. 6, núm. 20, 409-420. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
9. Carlino, P. (2003b). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. 5-9 de mayo de 2003.
10. Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
11. Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*. Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600003
12. Di Stefano, M. & Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales. En *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Lectura y Vida.
13. Ducrot, O. (1986). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
14. Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. London: Edit. Longman.
15. Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London: Longman.
16. Grupo de Memoria Histórica. GMH. (2013) *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

17. Halliday, M. A. K. (1979). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Fondo de Cultura Económica. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
18. ICFES (2013). *Módulo de lectura crítica Saber Pro*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
19. ICFES (2019). *Guía de orientación Saber Pro*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
20. Jurado, F. (1997). La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. En Bustamante, G. & Jurado, F. (Eds.), *Entre la lectura y la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Magisterio.
21. Martínez, M. C. (1995). El discurso escrito como base fundamental de la educación y la polifonía del Discurso Pedagógico. *Lenguaje*, 1(1), 20-25. Universidad del Valle, Cali, Colombia.
22. Martínez, M. C. (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. *Revista Signos*, 32, 129-147.
23. Martínez, M. C., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F. & Castillo, L. C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Vol. 4. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Cali: Universidad del Valle.
24. Martínez, M. C. (2001). La dinámica enunciativa o la argumentación en la enunciación. En Martínez, M. C. (Comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada*, Vol. 3. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Cali: Universidad del Valle.
25. Martínez, M. C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Cali, Colombia: Editorial Taller de Artes Gráficas Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
26. Martínez, M. C. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso. Una propuesta integrativa. En R. Marafioti, (Ed.) *Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

27. Martínez, M. C. (2004, 2013a, 2014). El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre comprensión de textos? *Revista Enunciación*, Vol. 18, No. 1.
28. Martínez, M. C. (2013b). Los géneros discursivos vistos desde la perspectiva socio-enunciativa: la noción de contexto integrado. *Revista ALED*, 13(2). Recuperado de <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/51/53>
29. Martínez, M. C. (2015a) *Análisis del discurso. Cohesión en español, coherencia y estructura semántica de los textos académicos*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle.
30. Martínez, M. C. (2015b). *La Argumentación en la Enunciación. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle.
31. Martínez, M. C. (2015c). Diversidad y complejidad de la dinámica social enunciativa de los textos. Desarrollo de la lectura analítica y crítica. En: C. Muse (Ed.), *Lectura y Escritura: algunas miradas desde América Latina* (pp. 20-26). Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Cátedra UNESCO, Vol. 11. Recuperado de <http://rdu.unc.edu.ar>
32. Martínez, M. C. (2015d). Ethos discursivo: Valores, razones y emociones como efectos de discurso. *Revista ALED*, 15(2). Recuperado de <https://comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/12/15>
33. Martínez, M. C. (2016) Causas de resultados Pruebas Saber-Pro en Lectura Crítica y Comunicación Escrita en la Universidad del Valle. Cali: Universidad del Valle.
34. Méndez, J. C, Espinal, C, Arbeláez, D. C., Gómez, J. A. & Serna, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 4-18. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>
35. Narvaja, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2004). *La lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
36. Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función*, 22(2). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v22n2/v22n2a05.pdf>

37. Pardo, N. (1995). Procesos Textuales: En busca de calidad en la enseñanza del español. *Lenguaje*, 22, pp. 68-79.
38. Parodi, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
39. Peredo, M. A. (2012). *Habilidades complejas de lectura en el posgrado ¿Formación o disonancia?* México: Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara.
40. Perilla, A., Rincón, G., Gil, J. y Salas, R. (2004). El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. *Lenguaje*, 32, 159-182.
41. Pérez, M. & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.* (1a ed.) Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
42. Rincón, G., Narváez, E. & Roldán, C. (2004). Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: Qué y cómo se está haciendo. *Lenguaje*, 32, 183-211.
43. Rodríguez, A. N. (2007). Lectura crítica y significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus Revista de Educación*, Año 13, número 25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479012.pdf>
44. Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica.* Madrid: Editorial Gredos.
45. Serrano de Moreno. M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 505-514. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569011.pdf>
46. Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada* (pp. 29-48). Cali: Cátedra UNESCO y Universidad de Cali.
47. Toulmin, S. (1993). *Les usages de l'argumentation.* París: Pu
48. Uribe-Álvarez, G. y Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3543>

48. Van Dijk, T. (1992). La ciencia del texto. México, Paidós. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>
49. Van Eemeren y Grootendorst (2006). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
50. Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿Una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, 42, 139-160. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a08.pdf>