



Dossier

La enseñanza de las humanidades: aproximaciones metodológicas

Jugando con el Texto; estimulación de la comprensión lectora profunda y el pensamiento crítico: un desafío metodológico

Gina L. Arrieta Molina
Universidad de Costa Rica, Sede del Atlántico
ginaarrieta@gmail.com

Recibido: 19 de septiembre de 2016

Aceptado: 11 de noviembre de 2016

Resumen

Este trabajo trata sobre las dificultades que se presentan en la comprensión lectora profunda, en los universitarios de primer ingreso; durante los estudios humanísticos. Este fenómeno se analiza en relación con la carencia de estrategias metodológicas docentes que estimulen, constructivamente, la práctica de la lectura con miras a desarrollar el pensamiento crítico en los discentes. Al hacer un repaso por otros contextos universitarios, se lograron detectar algunos aspectos de importancia como el analfabetismo funcional y el bajo nivel en la habilidad lectora de los discentes. Como respuesta a lo anterior, se hace referencia a la implementación de una estrategia didáctica ejecutada con estudiantes de primer ingreso del Curso Integrado de Humanidades del Recinto de Paraíso (Sede del Atlántico de la UCR), cuyo fin esencial radicó en fomentar el ludismo para recrear algunos textos sugeridos por la docente y garantizar la comprensión lectora profunda así como el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras clave

Comprensión lectora inferencial; metacognición; pensamiento crítico; didáctica universitaria; analfabetismo funcional; ludismo; aprendizaje constructivista.

Playing with the Text; stimulation of deep reading comprehension and critical thinking: a methodological challenge

Abstract

This paper discusses the difficulties presented in deep reading comprehension in college primer income; during the Humanistic Studies. This phenomenon is analyzed in relation to the lack of methodological strategies that encourage teachers



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.

constructively reading practice aiming to develop critical thinking in learners. Making the unreview of other university contexts, they detect achieved some important aspects such as functional illiteracy and low levels of skill in reading of the learners. In response to previous behold reference to the implementation of a teaching strategy executed students primer income Integrated Course Humanities Campus of Paradise (Headquarters Atlantic UCR), whose essential fin root in Foster playfulness is done to recreate some texts suggested by teachers and ensure reading comprehension deep and the development of critical thinking.

Key words

Deep reading comprehension; metacognition; critical thinking; university teaching; functional illiteracy; playfulness; constructivist learning.

La situación de la comprensión lectora es un tema de actualidad mundial. Cada día de lecciones, tanto estudiantes como docentes, enfrentan un problema crucial en el momento de interactuar con los textos propios de su disciplina o área de conocimiento. Las soluciones a dicho fenómeno han sido muchas, pero pareciera que lejos de curar los déficits derivados propiamente durante el ejercicio de la habilidad lectora, éstos se han incrementado conjuntamente con otras habilidades o destrezas colaterales al ejercicio de lectura, y que se espera dominen ampliamente los discentes universitarios; por ejemplo la escritura de artículos, ensayos, monografías, etc.

Las últimas investigaciones que se han derivado a partir de los resultados de la prueba PISA han obligado a varios países de nuestro continente a actuar de manera más eficaz y expedita para mitigar el problema. No obstante, cada nación debe implementar políticas seguras para atacar este fenómeno. Las diferentes propuestas deben ser sometidas a análisis constantes para medir con qué nivel de eficacia se está actuando para solventar estas carencias. Por otro lado, no hay que olvidar que la incomprensión de los textos a la hora de ejecutar la comprensión lectora profunda de forma deficiente, agrava aún más, el desarrollo del pensamiento crítico-analítico; y que esto es sumamente serio para la formación de los universitarios, indistintamente del área de conocimiento en la cual se desarrollen.



La presente ponencia pretende realizar un análisis pormenorizado de los distintos factores que entran en juego en el ámbito de la comprensión lectora inferencial y a partir de un diagnóstico básico realizado con un grupo de Humanidades sobre las principales problemáticas asociadas con el fenómeno; proponer medidas alternativas con miras a ensayar nuevas metodologías para actuar eficazmente en la mitigación del analfabetismo funcional que han demostrado los discentes universitarios y a la vez, motivar al cuerpo docente de la enseñanza superior (en este caso la costarricense) para reconocer el problema y explorar nuevas posibilidades o herramientas técnico- metodológicas para su cura; sobre todo en el espacio cognitivo de las ciencias sociales y humanísticas.

Y es que hoy en día, enseñar a leer se convierte en un desafío cuyos límites no están tan claros. Se exige a los docentes la divulgación de un corpus de conocimiento según sea su área de experticia pero se desconocen las posibles técnicas que se podrían implementar para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más atractivo o motivador para el estudiantado y dentro de esta realidad, tan desafiante, se encuentra inmersa la competencia lectora como uno de sus pilares esenciales. Bien lo afirman Arlenys Calderón Ibañez y Jorge Quijano Peñuela (2010), especialistas en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia, en su artículo “Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios”:

“Desde esta concepción constructivista, la lectura se convierte en una actividad eminentemente social y fundamental para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad y en una forma de aprendizaje importante para que el ser humano se forme una visión de mundo y se apropie de él y del



enriquecimiento que le provee, dándoles su propio significado”. (p.340).

Es fundamental por otro lado, esclarecer algunos conceptos teóricos que se asocian con el ejercicio de la comprensión lectora profunda antes de enmarcar los principales datos del diagnóstico realizado y los resultados generales. Esto, porque dichos conceptos son los ejes principales en los que los docentes deberían basarse para conocer a profundidad el tipo de acciones mentales, afectivas o emocionales que están asociadas con el ejercicio cotidiano de la lectura.

Y es que de manera asociada con el problema de la comprensión lectora está la poca habilidad para escribir textos con análisis profundos a partir de lo leído previamente; tienden a copiar (cambiando palabras esenciales), las mismas expresiones de los diferentes autores pero no las problematizan lo suficiente. Su nivel de comprensión se da en rangos muy bajos y esto les impide cuestionar, criticar o reelaborar los contenidos de un texto; cualquiera que sea su temática.

Enmarcando conceptualmente el problema de estudio

Al investigar el artículo de Raúl González Moreyra (1998) docente de la Universidad de Lima, Facultad de Psicología, titulado “Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales”; éste afirma lo siguiente: “Las categorías de competencia lectora halladas mostraron la prevalencia de lectores dependientes en los textos básicos informativos, documentarios y numéricos y de lectores deficitarios en los textos literarios, humanísticos y científicos” (pag.43). Este dato, sin duda, ratifica la problemática actual. No obstante, como lectores cotidianos de lo que llama nuestra atención a partir de nuestro campo de experticia, deseáramos conocer por qué se hace una distinción entre los tipos de lectores que podrían ser nuestros universitarios. ¿Es acaso que existe una tipología bien planteada sobre esto? Pues sí...no es lo mismo entonces hablar de “lector dependiente” que “lector



deficitario”; como tampoco es lo mismo hablar de niveles de comprensión lectora. Por lo tanto, conviene esclarecer la naturaleza semántica de dichos conceptos e inmiscuirnos con mayor propiedad en la temática que tratamos.

La lectura, en términos sencillos, expone González, es el “ pensar guiado por un texto” y se puede hablar de estrategias lectoras según sean las acciones que el sujeto lector efectúe con el texto que tiene en sus manos. La estrategia subléxica es aquella en la cual el individuo deletrea, silabea las palabras con el afán de decodificar el texto sin llegar al nivel mínimo de comprensión; la estrategia léxica es en la que el sujeto ya procesa las letras como “rasgos distintivos de la palabra escrita en una sola fijación globalizada”; esto permite únicamente una lectura literal de las palabras en la que el sujeto pasa de la unidad léxica al significado inmediato de ésta. La estrategia superléxica será entonces, aquella en la que el lector avanza anticipando los significados, realiza segmentaciones en cuanto a los significados o ideas básicas del texto y controla su lectura; está en un nivel de comprensión inferencial. El nivel que obviamente nos interesa para los fines de esta propuesta es el tercero, porque a partir de sus implicaciones y de la manera como se ejecuta en la mente de los alumnos universitarios de primer nivel, se podrán medir las carencias con las cuales deben lidiar todos los días durante su formación; déficits que pueden ser la garantía del éxito o fracaso en su rendimiento académico y que tienen amplia estrechez con lo anímico y emocional cuando se percibe una correlación importante entre ambas variables.

Hablar por otro lado, de alfabeto o analfabeto funcional es acercarnos aún más al entendimiento del fenómeno. ¿Pero en qué consisten tales conceptos? ¿Cuándo se es un analfabeto funcional? En palabras simples, el analfabeto funcional será aquel que no pueda alcanzar al cien por ciento la estrategia supraléxica: implica la dificultad de utilizar la lectura de forma anticipatoria e ir más allá de lo meramente aparente en el texto.

La lectura se basa en dos procesos mentales independientes entre sí, pero plenamente vinculados y simbióticos. La decodificación es aquel procedimiento que



“descifra la letra impresa” y se la considera la base de la comprensión textual. Por su parte, la comprensión es el “entender el significado o contenido proposicional de los enunciados (oraciones)...puede ser literal o inferencial” (pag.45).

Bajo este panorama, nos interesa hablar de la operación lectora inferencial en la cual el significado puede desbordarse de forma infinita. A partir del contenido literal se operacionaliza el texto para producir nuevos, o incluso insospechados significados, que no estaban tan obvios en la lectura literal del mismo. Por eso González habla de la interpretación proposicional así:

En la interpretación proposicional el lector apunta a la explicitación de contenidos subtextuales aludidos (Luria, 1979) por el enunciado, como sucede cuando se comprende un proverbio, un refrán, una metáfora o también cuando se traslada un problema enunciado verbalmente a una ecuación matemática. (p.46).

En el trabajo a nivel de proposiciones en el texto, entonces, el lector ensaya el establecimiento de consecuencias, efectos, derivaciones, relaciones causales no tan explícitas e incluso las implicaciones lógicas o psicolingüísticas que dependen del contexto mostrado.

Si se concibe esta conceptualización profunda de la interpretación proposicional con la figura del lector analfabeto funcional se puede afirmar que éste no utiliza la lectura “como medio de autodesarrollo en los ámbitos doméstico, cultural, social, instruccional o laboral” (p.46). Y así mostrada esta problemática se demuestra que mantenerse en el estadio de analfabeto funcional no es viable para un universitario de esta época que pretenda sobresalir dentro de su profesión e incluso ejercerla con un desempeño aceptable.

Coincidimos con González en que experimentar el analfabetismo funcional, incluso desde la secundaria, implica una especie de involución en los jóvenes





estudiantes, que toca ámbitos como el laboral, académico, cultural y social. Asimismo, es un flagelo que es ejecutado por el mismo sistema educativo de nuestros países—que muchas veces mutila las acciones propiciadoras del fomento hacia la lectura desde tempranas edades--.

Otro de los conceptos asociados con la falta de habilidad lectora profunda de nuestros estudiantes es el de la metacognición. En palabras simples se relacionaría con la capacidad del lector de interpretar y resignificar el texto con sus propias palabras a partir del discernimiento de las principales ideas. El sujeto lector debe ir más allá de la información básica de un texto con el afán de profundizar en los núcleos semánticos de mayor impacto y efectuar la lectura inferencial a partir de los detalles textuales que no están tan obvios. Esto es ratificado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que citan Calderón y Quijano en su artículo, porque leer es algo más que encarar un texto y decodificarlo; leer tiene una serie de implicancias para los sujetos que se están formando y que encararán la vida como agentes activos de progreso:

“...señala la OCDE, la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado. La capacidad lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen”. (p.341)

Con respecto de la importancia enorme de la lectura a nivel profesional universitario se puede decir que en las especificidades de las diferentes carreras; ésta se convierte en un eje principal para poder ejercer con éxito la profesión;



porque en el momento en que la comprensión lectora profunda falte, el profesional no podrá ejercer exitosamente, haciendo eco de los conocimientos adquiridos en su formación; obviamente mediante la lectura concentrada y profunda. Así lo confirman Calderón y Quijano cuando se refieren a los profesionales de la psicología o el derecho que encuestaron en su investigación:

“El psicólogo debe hacer lectura de la realidad que lo circunda, si no existe ese hábito no hay creación, no hay proposición; debe hacer lectura textual de las diferentes teorías y enfoques de la Psicología que son necesarias para su proceso de formación. A su vez, el abogado debe ser un investigador jurista y humanista con gran comprensión de lo básico de la naturaleza, con comprensión del hecho social y de la finalidad del Derecho”. (p.347).

Por otro lado, un aspecto teórico de real injerencia para la comprensión lectora es la ubicación de la destreza en niveles. Específicamente en los niveles de independiente, instruccional y de frustración, lo que corresponde a la terminología aplicada por Betts en 1946 y que es explicitada por Raúl González Moreyra en su trabajo de investigación. Seguidamente, se hace una breve referencia sobre lo que se estaría contemplando en cada uno de los niveles:

1. Nivel independiente: el estudiante lee con fluidez, es preciso y comprende los enunciados. Los errores son mínimos y recuerda las partes más importantes del texto además de los detalles adicionales cuando se le pregunta por ellos.
2. Nivel instruccional: el discente tiene una comprensión correcta en términos generales pero el recuerdo espontáneo es incompleto. Se olvida de algunos detalles o los recuerda con imprecisión.



3. Nivel de frustración: el lector no está listo para asimilar cierto material. Repite la lectura palabra por palabra. Se muestra tenso, porque su comprensión es deficiente y los reconocimientos de palabras son numerosos.

Lamentablemente, en ámbitos universitarios actuales, el nivel de frustración es predominante. A muchos estudiantes se les dificulta comprender los textos en cuanto a su vocabulario; leen de forma fragmentada, sin ritmo; desconocen la aplicación de los signos de puntuación y en definitiva no entienden lo que leen o presentan problemas de concentración debido a su desmotivación o desconocimiento.

Algunas de las conclusiones interesantes a las que llegaron los investigadores Calderón y Quijano, en su proyecto realizado con estudiantes de Derecho y Psicología fueron:

1. Los discentes no muestran un manejo gramatical de la lengua; no hay una aplicación correcta de la sintaxis, la fonética o la semántica. Esto se da por la falta de ejercitación en las habilidades lingüísticas como la conversación, la lectura y la escritura como procesos que devienen de la escucha del otro y de lo otro; en este caso sus pares o los docentes mismos. Y además un reconocimiento de las normas lingüísticas a nivel gramatical.
2. Se da también un desconocimiento temático que va de la mano con el gramatical. Esto les impide hacer deducciones o inferencias que se dan como producto de comparaciones y análisis profundos. No se da un diálogo entre el escritor y el lector.
3. El paso por los diferentes niveles de comprensión lectora no se da de forma fluida y armoniosa porque los estudiantes no ejecutan las acciones de adquisición, retención, integración, recuperación y transferencia de la información recibida.
4. La mayoría de los estudiantes se encuentran, entonces, en un nivel de comprensión literal; no trascienden el texto, no leen entre líneas. Y lo que es más grave, el texto en su macroestructura no contribuye para que los



alumnos realicen procesos mentales mayores que faciliten la cognición y mucho menos la metacognición.

5. Al no comprender a cabalidad los textos; no pueden hacer preguntas que se desprendan de éstos. Ignoran como pueden aprovechar la información recibida y establecer vínculos y llegar a significados más profundos.
6. Los textos que deben leer solo se miran de forma utilitarista y no como parte de su praxis profesional.
7. El problema de la comprensión lectora de estos estudiantes de derecho y psicología no tiene relación con la posición socioeconómica o geográfica, sino que alcanza otras consecuencias de interés nacional. Es en definitiva, un asunto de política y cultura nacional en cualquiera de los contextos mundiales y como lo dicen sus autores en Colombia.

La rememoración de estos hallazgos servirá luego para contrastar la realidad de un país como Colombia con la nuestra, la costarricense, en el campo de la comprensión lectora profunda. Posteriormente, con los resultados del diagnóstico aplicado a un grupo de estudiantes de primer ingreso del Recinto de Paraíso, Sede del Atlántico, se verán los puntos afines o disímiles que coadyuvan a caracterizar ampliamente este fenómeno tan impactante en nuestros días.

Según lo anterior y a la luz de los resultados obtenidos por estos investigadores conviene citar esta última idea de su artículo:

“Es importante también entender que la formación de lectores no solo parte de las aulas sino que obedece a un trabajo integral y articulado con otras dependencias universitarias tales como la biblioteca, los centros de documentación, las salas de internet o informática, los departamentos de comunicaciones y medios, pues en el ambiente universitario debe respirarse la cultura por la



lectura de diversos tipos de texto en soportes distintos”.
(p.361)

Otro aspecto teórico que vale la pena citar aquí se refiere a las técnicas posibles que pueden efectuar los docentes de secundaria o universidad para valorar en qué nivel de comprensión lectora están los alumnos. Por ejemplo la técnica CLOZE que ha sido muy utilizada por los profesores para tales propósitos y que en los últimos tiempos se ha querido equiparar con el “análisis del discurso” como lo asegura González Moreyra (1998):

“Más recientemente con el desarrollo de la psicolingüística se han propuesto visiones del cloze que lo vinculan al análisis del discurso...El cloze exige que el sujeto movilice todos sus recursos lingüísticos. Ante la variabilidad de las palabras suprimidas, no se trata de un simple completar, sino que pone en juego la potencialidad creativa del lenguaje del sujeto en un proceso de composición controlada de carácter, ...convergente”. (p. 48).

El análisis del discurso supone entonces una amplia ejercitación lectora inferencial de la cual están muy alejados los discentes universitarios actuales. Además de que para que se manifieste con éxito esta operacionalización textual también deberían tomarse en cuenta otros factores como la edad, el tipo de texto, la elección de carrera, la escolaridad de los padres y del estudiante, el bilingüismo o multilingüismo, la repitencia escolar, según lo asegura González. Factores todos, que inciden de una u otra manera en la habilidad lectora. Así lo asegura González quien al realizar su investigación también constató que los jóvenes de primer ingreso presentaron dificultades de comprensión lectora con respecto de la tematización



humanística, científica y literaria. Y lamentablemente este es un mal que se hereda desde que el joven cursa su secundaria; pero que es responsabilidad de la Universidad subsanar de alguna manera. Lo anterior es especialmente relevante cuando se entiende que la relación comprensión lectora-éxito académico es tan estrecha y categórica desde la ejecución misma del examen de ingreso, según lo confirma González:

“Hay algunas variables grupales que afectan el rendimiento lector y son esencialmente variables académicas. Competencia lectora y capacidad de estudio están estrechamente imbricadas. Hemos visto que el sujeto que ingresó al primer intento es significativa y consistentemente mejor lector que el estudiante que ingresó en posteriores intentos, lo que además señala que el examen de ingreso a la universidad cumple una importante función efectiva de selección de lectores más competentes, respecto de la población que se presenta al examen”. (p. 60).

Las dificultades lectoras a las que hemos aludido, se relacionan estrechamente con la falta de destrezas metacognitivas. O sea, con aquellas habilidades que puede ir ejercitando el estudiante para garantizarse un aprendizaje exitoso y un rendimiento académico aceptable con miras a la excelencia. Desde este punto de vista, la metacognición está estrechamente vinculada con la lectura y la comprensión lectora. En su ensayo “Metacognición: un camino para aprender a aprender”, las especialistas Sonia Osses y Sandra Jaramillo (2008), ambas docentes de la Universidad de La Frontera, en Chile, manejan conceptos interesantes que se refieren a esta relación. Se explicitarán en detalle algunos de ellos; sobre todo los que se refieren al desarrollo de estrategias metacognitivas.



El conocimiento representacional y el construido tienen amplia relación con la lectura. Lo representacional se refiere al bagaje guardado en nuestra memoria y el construido al que deviene de la construcción entre colegas o sujetos que pertenecen a una misma comunidad social o profesional. Y en este sentido hay que recordar necesariamente lo expuesto por Ausubel et. al (1973), citado por las autoras. El aprendizaje puede ser receptivo, por descubrimiento, memorístico y significativo. ¿Pero, a nuestro juicio, cuál de ellos tiene mayor injerencia para la comprensión lectora profunda? Claramente el significativo y el efectuado por descubrimiento porque de lo que se trata es que el estudiantado efectúe operaciones de deconstrucción textual que a su vez, generen nuevos sentidos o connotaciones del mismo. Según el teórico citado, el aprendizaje significativo “se enmarca en la estructura conceptual que el alumno posee, por tanto, implica una progresiva reelaboración de los conceptos”, pero en el aprendizaje por descubrimiento autónomo el estudiante construye sus propios conocimientos, tiene claro hacia adonde va y procura los medios para conseguirlo.

Bajo este panorama, el discente que desarrolla la habilidad lectora profunda aplica el aprendizaje significativo y por descubrimiento con base en estrategias metacognitivas que contemplan conocimientos básicos como: el conocimiento de la persona, que se refiere a conocer las potencialidades y limitaciones de cada quien; o sea aquellos aspectos que se le facilitan o dificultan a la hora de ejercer acciones académicas o intelectuales; el conocimiento de la tarea, que implica el saber los objetivos de la asignación y todo lo que tenga que ver con ésta, lo cual ayuda a la elección de la estrategia por seguir; y obviamente, el conocimiento de las estrategias, que incluye todo el repertorio de acercamientos posibles para garantizar el éxito de la tarea; cómo debe efectuarse y lo que le garantizará el cumplimiento acertado de la labor.

Según lo anterior, muchos teóricos de la educación indican que hoy en día el aprendizaje significativo y por descubrimiento van de la mano de la transversalidad. Particularmente creo que sí es así. La lectura a profundidad garantiza el desarrollo



del pensamiento crítico y el cuestionar la realidad circundante. Si este pensamiento se ve fortalecido por la conexión entre los distintos saberes o disciplinas se podría visualizar mejor la conformación de universitarios integrales en su formación y no solamente esclavos de su especificidad. Por esto, comparto la idea de las autoras:

“Respecto de lo cognitivo, la transversalidad se relaciona con el desarrollo del pensamiento que apunta a fortalecer aquellas habilidades cognitivas vinculadas preferentemente al aprender a aprender, la resolución de problemas, la comunicación, la lectura crítica y reflexiva, la producción de ideas, el análisis y la reflexión en torno a las consecuencias de los propios actos” (p.192).

Y es que la transversalidad del conocimiento para el desarrollo pleno del estudiantado universitario no tiene por qué verse de forma excesivamente seria o tradicional, sino que podría contemplar lo lúdico como una forma de atraer al discente de forma positiva y dinámica.

¿Por qué es importante enfocar la destreza lectora desde lo lúdico?

Hasta el momento se ha tratado de fundamentar profundamente la repercusión de carecer de excelentes habilidades lectoras a nivel inferencial. Pero conviene, ahora, tratar de explicitar la importancia de enfocar esta problemática desde el aspecto lúdico. Hoy, particularmente, con el apogeo de las tecnologías de información y comunicación, este aspecto se vuelve imprescindible. La tecnología y el impacto de la Internet constituyen herramientas que pueden potenciar positivamente el desempeño de los lectores ubicados en un nivel literal. El uso de las plataformas virtuales y el acceso a muchos programas informáticos incentivan las competencias cognitivas del estudiantado, y esto ha incidido positivamente en



el desarrollo motivacional del discente porque permite la implicación y continuidad en los aprendizajes y el logro de las competencias.

Mediante el juego intelectual se puede trabajar con textos y discursos variados con el propósito de fomentar la comprensión plena de los mismos de una manera entretenida y colaborativa. Al participar de forma muy activa, con textos sugeridos por los docentes, el discente sentirá que está interiorizando completamente los núcleos semánticos. Esto lo capacitará para incrementar su léxico porque se verá motivado a buscar nuevos significados ya que esto es fundamental para crear la actividad lúdica que el docente le haya sugerido o que incluso él o ella mismo (a) haya inventado. Con esto, a la vez, se estimulará el trabajo colaborativo entre los pares y un compromiso real con la tarea porque se verán encaminados a cumplirla con éxito, por el mismo afán de sobresalir. En este sentido, el docente es realmente un facilitador, un guía. Ocupará un lugar secundario que le permitirá estar como un simple observador de los talentos de sus estudiantes. Lo cual, sin duda, le dará insumos necesarios para una evaluación más objetiva y totalmente democrática. El sentimiento de alejarse de toda coacción, y poder re-crear los textos con base en la sugerencia de la actividad creativa provocará un sentido de ansiedad positiva y motivación extrínseca e intrínseca que serán los motores para acercarse de una manera más profunda al conocimiento.

¿En qué consiste la estrategia sugerida? La necesidad de un diagnóstico

Para implementar la visión lúdica en el abordaje de los textos sugeridos con el fin de estimular la comprensión lectora inferencial, se planteó una estrategia de acercamiento y recreación de los textos que estimulará la manifestación artística en sus muy diversas modalidades. No obstante, estos resultados de lectura no se podían vislumbrar sin la aplicación de un diagnóstico previo para detectar las principales deficiencias lectoras de los estudiantes. La estrategia que se trabajó sugería una secuencia de acciones o técnicas didácticas para estimular la comprensión lectora con base en un corpus de textos sugeridos que estaban



compilados en la “Antología de la cátedra de Comunicación y Lenguaje”. Se planificó que esta estrategia fuera cumpliéndose en etapas y con un grupo en específico, que a su vez, se dividió en subgrupos; y cada fase estaba calendarizada.

Lo que más interesó, al final de todo el proceso de lectura y de las presentaciones de los trabajos artísticos fue aplicar una evaluación triple con base en rúbricas preestablecidas: auto, coevaluación y evaluación docente. Posteriormente, se estableció un balance del proceso y se enlistaron los resultados positivos o negativos de la experiencia didáctica. En este sentido, algunas de las opiniones de los mismos discentes fueron favorables y mostraron una nueva visión de cómo debe ser concebida la enseñanza universitaria actual. Algunos de estos criterios ya se han visto reforzados por otras voces y en otros contextos; tal y como se indica en el artículo “La universidad ante la nueva cultura educativa” del autor Carles Monereo, 2003.

“La naturaleza activa de las estrategias empleadas figura en el discurso de los discentes. A través de expresiones que hacen referencia a la novedad y variedad de metodologías utilizadas, el trabajo en grupo y los roles que han ido desempeñando en el desarrollo de actividades, “...ha estado bien ya que supone otra manera de enseñar y aprender diferente a la tradicional de estudiar y exponer tus conocimientos en un examen...hemos aprendido en grupo a trabajar conocimientos y aprenderlos explicándonos unos a otros aquello que nos costaba más trabajo aprender” (p.8).

No obstante, el éxito de las distintas estrategias deviene de un cambio de mentalidad en los dos actores esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente y el discente. Hoy en día, el docente debe entender que en la escena de la



enseñanza no es el único poseedor de la verdad y que debe ejercer una diversidad de métodos para “llegarle al estudiantado”; aquí la gran interrogante es si todos los docentes universitarios actuales están dispuestos(as) a ser tan camaleónicos (cas). En palabras de Monereo nos queda más claro:

“Desde luego, no se trata de demonizar la explicación verbal, que por otra parte es un método en su más alta expresión, muy exigente tanto para los docentes (necesidad de autorregular su comprensión y anotar de forma selectiva), sino de insistir en la necesidad de enfrentamiento multimetodológico en el cual cada formulación didáctica se elige en función de las condiciones de cada contexto instruccional y el docente es capaz de activar “distintas versiones de sí mismo” (Sánchez y Leal, 2001).

¿Un mejor lector, un lector autónomo? ¿Un buen alumno universitario?

En definitiva, el motivo de esta ponencia, es responder a la gran interrogante de ¿cómo lograr la vinculación de los estudiantes universitarios con su autonomía cognitiva al concebirse como lectores sobresalientes?. Y es que a la par de este gran desafío, existe uno mayor, una imposición de nuestros tiempos y del siglo XXI: ¿Cuáles serán las competencias que tenga que demostrar el estudiante universitario en el futuro inmediato? Monereo, citando a Livas (2000) intenta hacer un resumen de las destrezas con las cuales debería cumplir todo alumno de la enseñanza superior, independientemente del contexto en el que vive. Algunas de éstas son: habilidad para la resolución de problemas, inteligencia interpersonal y habilidad para trabajar en grupo, autoconfianza, autodirección, disposición para aprender a lo largo de la vida. Sin olvidar que debería ser autodidacta, tener un pensamiento crítico, mostrar buena comunicación oral y escrita y estar dispuesto a la investigación. Bajo esta perspectiva tan ambiciosa, se vuelve imperativa la habilidad de la lectura profunda porque por medio de ésta se pueden fortalecer todas estas exigencias intelectuales. Y en el fondo, lo que debería prevalecer es



la reflexión sobre las formas cómo se esta enseñando y no el afán por llenar los cerebros de nuestros estudiantes de contenidos curriculares que serán aplicados de forma automática por ellos (as) sin la debida interiorización para poder resolver problemas; por eso afirma Monereo: “La enseñanza de estrategias de aprendizaje basadas en la reflexión cognitiva y metacognitiva, las concepciones que sobre éstas mantienen profesores y alumnos y algunas propuestas para facilitar el cambio cognitivo de ambos colectivos hacia enfoques que promuevan la reflexión constructiva...es lo que se necesita”.

Descripción metodológica y aplicación de los ejercicios lúdicos de lectura

La estrategia didáctica sugerida en los apartados anteriores se basó en varias actividades de lectura con un enfoque lúdico y se aplicó a un grupo del Curso Integrado de Humanidades del Recinto de Paraíso, Sede del Atlántico de la Universidad de Costa Rica. Se aprovechó la circunstancia de que los discentes de dicho curso eran de primer ingreso y venían con serias dificultades lectoras de secundaria. Estos estudiantes, según un diagnóstico previo, presentaban un manejo muy básico de la lengua española y su habilidad en la lectura, específicamente en el ámbito de la comprensión era bastante deficitaria. También había que tomar en cuenta que dentro de los principales “distractores” que impedían la comprensión lectora profunda de los textos, era la adicción de estos estudiantes, a dispositivos electrónicos como las tabletas y los celulares.

Dentro de los aciertos que demostraron en el momento de ser evaluados, estos jóvenes podían distinguir entre ideas tópicas y secundarias; lograban discernir los principales núcleos de sentido (semánticos). No obstante, esto hacía eco de su ubicación en un nivel literal dentro del texto, pero eran incapaces de ir más allá. Presentaban dificultades para asir o aprehender las lecturas que se trabajaban durante las lecciones. No eran capaces de operacionalizar el texto para relacionar,



asociar, contraponer, cuestionar incluso, las tesis principales de los distintos autores.

Debido a las necesidades intelectuales antes descubiertas se fijó el siguiente objetivo:

Fomentar la comprensión lectora inferencial en los estudiantes de primer ingreso del Recinto de Paraíso durante el primer semestre del 2015, mediante acercamientos lúdicos y creativos a un corpus textual con el fin de estimular el ejercicio constante del pensamiento cuestionador y crítico.

La experiencia didáctica se llevó a cabo durante siete sesiones previamente calendarizadas y con base en un cronograma pre-establecido que abarcaría siete fases. A continuación se describen éstas:

Fase no. 1. Para el día 15 de mayo: realización de un **breve diagnóstico:** aquí se procedió a aplicar un pequeño diagnóstico sobre la temática (la comprensión lectora) a los estudiantes escogidos. El diagnóstico constó de 10 preguntas abiertas, donde se les cuestionó sobre sus hábitos, preferencias, nivel de comprensión lectora, tipos de lectura preferidas, y nivel de obligatoriedad de la lectura en los estudios universitarios.

Fase no. 2. Para el día 22 de mayo: estudio pormenorizado de las respuestas dadas en el diagnóstico. Esto se hizo con el fin de que la docente pudiera ejercer una valoración sobre las principales necesidades o déficits que presentaban los estudiantes a la hora de ejercitar la lectura y la comprensión lectora. Con las necesidades descubiertas y los pro y los contra del proceso de lectura se procedió a perfilar mejor el diseño inicial de la estrategia didáctica. Cabe añadir, que las respuestas fueron registradas de la forma más fiel posible en una matriz (cuadro sinóptico) que resumió los datos de los 35 formularios aplicados.



Posteriormente a este registro, se obtuvieron los puntos coincidentes y que se dieron con una alta frecuencia de respuesta.

Fase no. 3. Para el día 29 de mayo, la docente propuso algunas lecturas sobre “Identidad latinoamericana” que estaban incluidas en la Antología del curso. Les sugirió a los estudiantes una serie de actividades que debían realizar con los textos (recreaciones lúdicas o creativas como: dibujos, pinturas, collages, afiches, videos, audios con música, canciones, historietas, poemas, breves dramatizaciones, mimo etc.) y conformó grupos de 5 personas (como máximo) para que ejecutaran la acción o acercamiento que deseaban con los textos (de carácter lúdico y creativo).

Fase no. 4. Durante las fechas **29 de mayo y 5 de junio** se realizó el primer momento para la aplicación de las técnicas creativas y lúdicas para representar las lecturas asignadas. Con anticipación se les había anunciado la realización de un debate con base en una de las lecturas; se había organizado el grupo en subgrupo de defensores, opositores, público y juez (e inclusive el desarrollo de este debate iba a ser tomado en cuenta como una tarea y ya con un porcentaje asignado). Para el 5 de junio se dió inicio de la **presentación de las otras técnicas** sugeridas para el tratamiento del texto.

Fase no. 5. El **12 de junio** se continuó con la **presentación de las lecturas aplicadas** de forma creativa y lúdica a los textos planteados.

Fase no. 6. El **19 de junio** se evaluó el trabajo de cada uno de los equipos. Los estudiantes coevaluaron su labor (un grupo evaluó a otro previamente asignado) y al mismo tiempo se efectuó la autoevaluación en cada uno de los equipos. Todo esto se hizo con base en tablas de cotejo previamente diseñadas para tal efecto. Cada tabla de cotejo se basó en los mismos criterios para cada una de las evaluaciones. Esto porque interesaba captar la percepción que tendrían los jóvenes discentes sobre su propio trabajo, tanto a lo interno de su equipo, como a la hora de evaluar a sus pares.



Fase no. 7. Se registraron y sistematizaron los resultados de la estrategia. Se tomó el criterio general del estudiantado y lo que se hubiera estipulado en los registros por parte de la docente. Esto se realizará el **26 de junio**. El balance final se hizo en forma de plenaria; cada uno de los miembros de los subgrupos respondió un pequeño cuestionario y luego un vocero (ra) del subgrupo lo socializó con el resto del grupo.

Rol del docente (su función esencial)

El rol esencial de la docente en la aplicación de la estrategia didáctica fue como mediadora, guía o moderadora en las actividades que se programarán. La idea fue que el estudiantado realizara libremente las exposiciones de sus actividades de lectura y que el enfoque de estas sesiones fuera lo más constructivista posible. Posteriormente, a la realización de las actividades de lectura, la docente evaluó desde su punto de vista y con base en una tabla de criterios (tabla de cotejo) el desempeño estudiantil; valoró si se cumplía con los propósitos guiadores de las actividades y con el objetivo general que dio origen a la estrategia didáctica. La profesora procuró actuar “tras bambalinas”, dejando que el estudiantado diseñara y elaborara las lecciones mientras se efectuaba la estrategia.

Rol del estudiante (su función esencial)

El papel del discente fue totalmente activo. Se requirió que se comprometiera de lleno en cada una de las actividades propuestas. Debía colaborar con los tres tipos de evaluación sugerida. Manejar para ello una atención permanente sobre el trabajo de sus pares y registrar su criterio en las tablas de cotejo. Y a la vez, dar una bitácora o registro del trabajo emprendido por su grupo desde el momento mismo en que decidieron la forma lúdica con la que iban a recrear el texto sugerido.



Ejecución de las actividades

Cada subgrupo trabajó con una lectura escogida y que estaba compilada en la antología que la docente elaboró para los grupos 21 y 23. La mayoría de estos textos versaba sobre temas relacionados con el concepto de identidad latinoamericana o costarricense, dos de los ejes temáticos del Programa de Comunicación y Lenguaje para este semestre. A continuación se reseñan las lecturas que asumió cada uno de los subgrupos:

- a. La identidad como fenómeno global de Jesús García Ruíz (grupo no.1)
- b. Latinoamérica: la arquitectura participativa de la comunicación para el cambio de Alejandro Barranquero (grupo no. 2)
- c. Malpaís: Identidad y memoria en una propuesta musical costarricense de Laura Casasa (grupo no.3)
- d. Las Vanguardias literarias de Alonso González (grupo no.4)
- e. Música popular e identidad latinoamericana de Luis Vitale (grupo no.5)

Y las actividades lúdicas que sugirieron para re-crearlas;

Grupo no. 1: pinturas, dibujos, fotografías combinándolas con un video.

Grupo no.2: collage (tipo afiche), libro de dibujos, video.

Grupo no.3: canciones, extractos de poemas, audios de música.

Grupo no. 4: pinturas de representantes diversos, dibujos, fotos, collages.

Grupo no. 5: maqueta, videos, canciones, música, mapa.



Percepciones finales

Permitir que cada subgrupo mostrara al grupo en general, el producto de su actividad lectora, deparó muchas percepciones positivas. La mayoría de los estudiantes opinaron que les había gustado mucho encarar los textos de esta forma y sentían que lograban comprender mejor las lecturas. El hecho de aplicar los tres tipos de evaluación también favoreció la actividad porque los hizo estar más atentos y motivados en cuanto al desempeño de su equipo, para dar la mejor impresión posible, y a la vez, el hecho de ser jueces en algunos casos, los hizo empoderarse más de la actividad y re-creación propuesta.

Datos registrados por tipo de evaluación

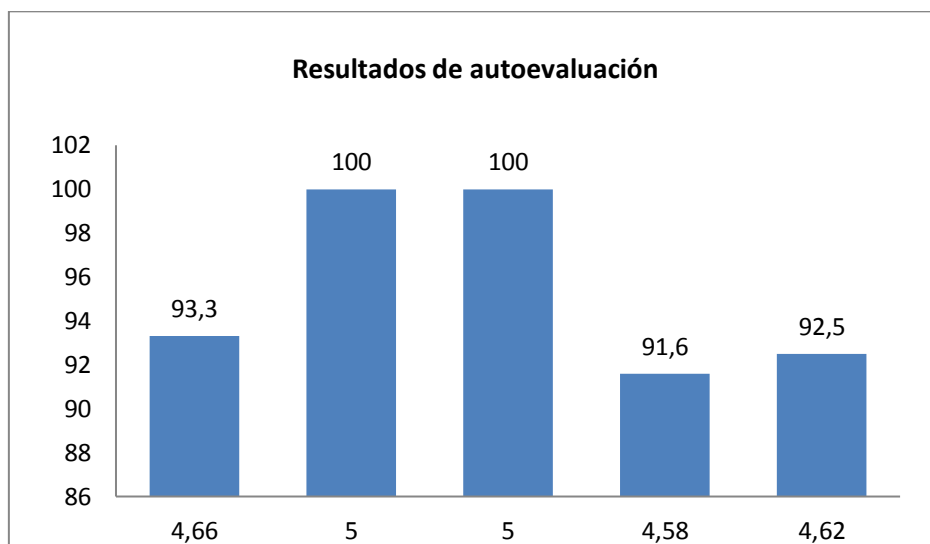
- **Las autoevaluaciones:**

Al existir cinco subgrupos bien conformados previamente por la docente, se indicó que cada uno tendría la posibilidad de autoevaluar su trabajo creativo de lectura. Paralelamente a esto, se les solicitó que entregaran una bitácora en la cual registrarán el proceso de organización que tuvieron y cuál fue el aporte de cada miembro. Todos los subgrupos la entregaron. Los criterios que se autoevaluaron en la tabla de cotejo fueron:

- a. Logra recrear eficazmente las ideas tópicas del texto
- b. Explican acertadamente de qué se trató la representación creativa del texto
- c. Aplica elementos innovadores en la creatividad
- d. Logra incentivar la comprensión lectora inferencial del texto
- e. Participaron todos los miembros del equipo según la bitácora
- f. Entregan el resumen del texto y la bitácora



Gráfico no.1



Fuente: elaboración propia

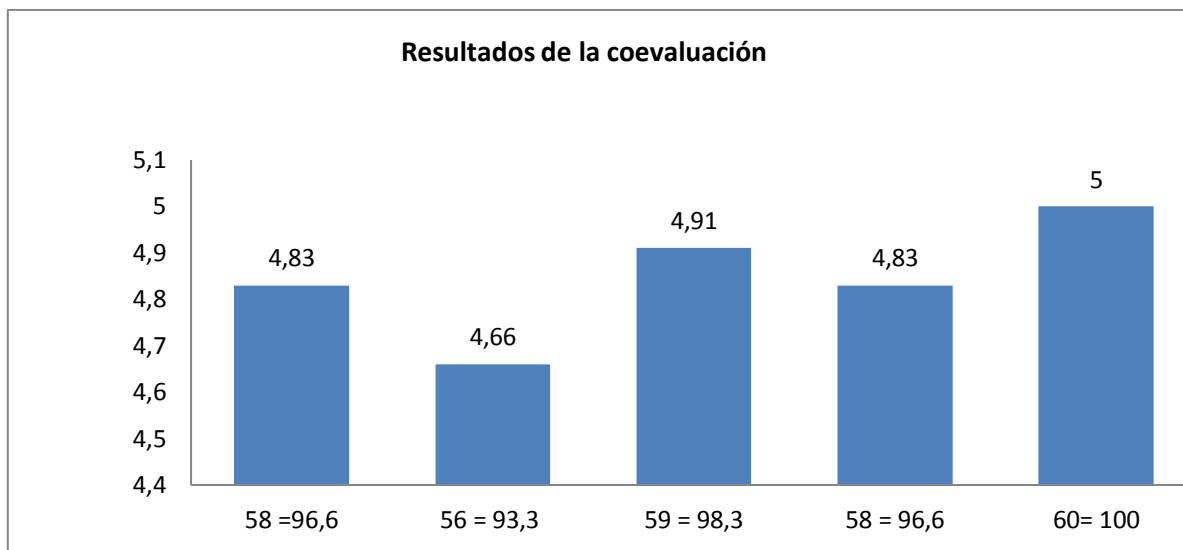
Aquí es interesante notar que los subgrupos se autocalificaron con porcentajes muy altos. Esto indica que la actividad fue de su agrado. Obviamente, aprovecharon la oportunidad (que casi nunca se les da) para chequear su desempeño y por supuesto se autoasignaron calificaciones muy buenas. Incluso, esto se vio reforzado por los registros de las bitácoras que entregaron a la docente donde hicieron constar el compromiso de cada uno de los miembros del equipo. Esto redundó, sin duda, en el éxito del trabajo.

- **Las coevaluaciones:**

Se aplicaron los mismos criterios de las autoevaluaciones para la coevaluación entre grupos. El grupo no. 1 fue evaluado por el grupo 3; el no. 2 por el 5; el no.3 por el 4; el no.4 por el 2 y el no. 5 por el 1.

Gráfico no.2





Fuente: elaboración propia

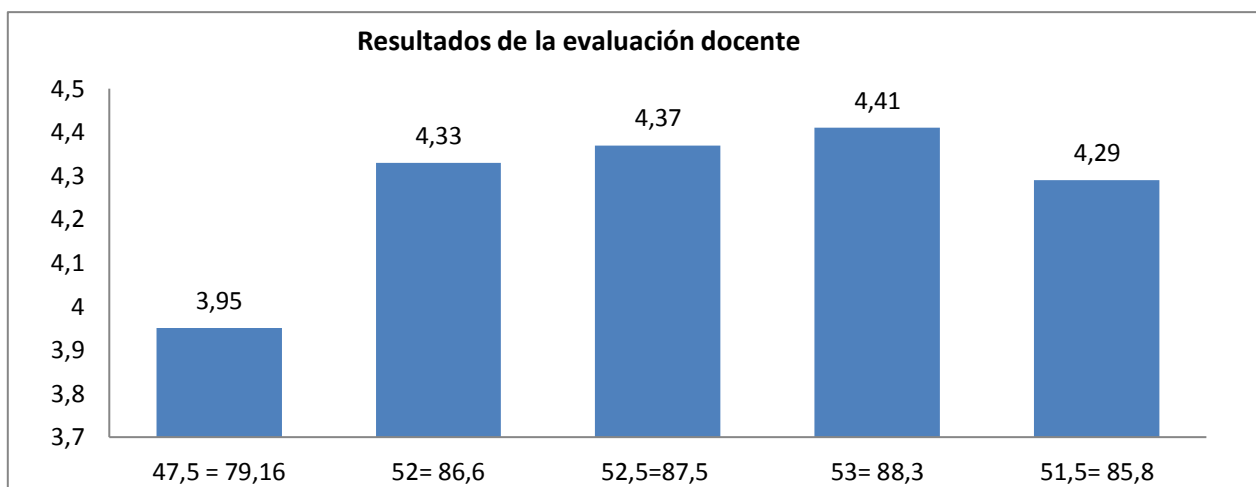
Se nota en las coevaluaciones que los distintos subgrupos se cuidaron un poco más a la hora de poner las calificaciones. Solo un grupo obtuvo el 5%, no obstante el resto de las coevaluaciones estuvieron bastante altas. Cada subgrupo encaró con mucha responsabilidad el proceso de los distintos trabajos de recreación de los textos.

- **La evaluación docente**

Esta evaluación no dista mucho de las anteriores. En términos generales el desempeño de los subgrupos fue bastante aceptable y exitoso desde la mirada docente. La profesora consideró, con base en los criterios de la tabla de cotejo, que el grupo cuatro fue el que mejor interiorizó las ideas del texto recreado por ellos, lograron explicar acertadamente lo que quisieron representar con las pinturas, dibujos y otros además de que resumieron eficazmente las ideas tópicas del texto. No obstante, los otros grupos también lograron un buen desempeño lúdico y creativo.



Gráfico no.3



Fuente: elaboración propia

6.4. Análisis de las respuestas dadas en el diagnóstico

A continuación se realizará un resumen de las principales respuestas registradas durante el diagnóstico. Para visualizar mejor las respuestas más representativas se establecerán las siguientes categorías conceptuales que se relacionan estrechamente con la comprensión lectora y se mostrarán los principales criterios o percepciones en una matriz de datos. Cabe decir, que al ser preguntas abiertas, el enfoque que se le da a este insumo es cualitativo. Antes reseñaremos las preguntas. Estas fueron:

- ¿Le gusta leer? (si contesta afirmativa o negativamente, justifique su respuesta).
- Al leer, ¿qué es lo que más se le dificulta?
- ¿Lee por obligación o por placer? (justifique su respuesta)
- Si le gusta leer por placer, ¿cuáles textos prefiere? ¿De cuáles temáticas?
- ¿Cuáles son las acciones que realiza para entender un texto?
- ¿Considera que la lectura es necesaria para enfrentar sus estudios universitarios? (justifique su respuesta).
- Para su carrera universitaria, indique cuál es el nivel de lectura que debe realizar
- ¿Cuál estrategia le ha funcionado bien para comprender un texto?



- i. ¿Qué acciones debiera realizar un profesor universitario para incentivar la comprensión lectora en sus estudiantes?
- j. ¿De qué forma las tecnologías de información y comunicación (TIC's) pueden contribuir para estimular la comprensión lectora eficaz en los estudiantes universitarios?

A continuación se muestra el cuadro resumen con base en las categorías conceptuales que son pertinentes al tema:

Cuadro sinóptico

Resultados del diagnóstico previo a la implementación de la estrategia didáctica
Categorías conceptuales y su simbología

Categoría conceptual deducida según ítem	Simbología
Gusto por la lectura	G.L.
Dificultades al enfrentar la lectura	D.L.
Lectura por placer o por obligación	L. pl. / L.obl.
Preferencias de lectura según temáticas	Pr. L.
Acciones para comprender los textos	A. CL
Necesidad de lectura profunda para estudios en la U	N.L.e.U.
Nivel de demanda de lectura en estudios en la U	D.L.e.U.
Estrategias eficaces para comprender los textos	E.p.CL
Acciones docentes para motivar la comprensión lectora	A.m.CL x Pf.
Contribuciones de las Tics para motivar la comprensión	C. Tics. m.CL

Categorías

Categorías	Aspectos relevantes
G.L.	la mayoría de los estudiantes opinaron que les gusta leer pero eso depende del tipo de texto que sea. Insisten en que debe ser de su agrado.
D.L.	Lo que más se les dificulta es el vocabulario, captación de ideas tópicas o secundarias, la desconcentración a la hora de leer, y problemas colaterales como una mal vista o el texto en letra pequeña.



L. pl. / L.obl.	La mayoría leer por obligación, aunque algunos pocos por placer.
Pr. L.	La mayoría prefiere textos que se relacionen con temas fantasiosos, de ciencia ficción, drama, suspenso, terror, tecnología, espiritualidad o realidad del país. Pero recalcan que los textos no deben “sonar” aburridos, o demasiado complicados.
A. CL	Las principales acciones que ejecutan para comprender un texto están: buscar vocabulario, leer detenidamente, subrayar lo importante, leer varias veces, hacer resúmenes, fichas o esquemas.
N.L.e.U.	La mayoría del estudiantado consideró que la lectura tiene una gran importancia para los estudios universitarios. Dentro de otras razones apuntaron que la lectura ayuda a mejorar la forma de hablar, de escribir, o fomenta la criticidad, la cultura, estimula la mente, ayuda en la disciplina y a inteligencia, amplía los conocimientos y enriquece el léxico.
D.L.e.U.	La mayoría indicó que deben leer muchísimo para sus estudios universitarios. Por lo tanto el nivel de lectura que demanda la educación superior es alto. Trece de los 35 estudiantes indicaron que el nivel es medio. (sería interesante analizar por qué, quizás porque son lectores habituales y ya tienen una cierta cultura de lectura).
E.p.CL	Como las estrategias más usadas que utilizan para comprender los textos están: leer detenidamente, leer varias veces, contextualizar las ideas de una lectura. Subrayar y escribir de nuevo las ideas esenciales, ampliar la información del texto con datos de internet.,
A.m.CL x Pf.	Seleccionar lecturas sencillas y no tan extensas, con vocabulario asequible, que las lecturas sean de interés de los jóvenes, discutir las lecturas en clase, dejar proyectos prácticos que requieran investigación en varias temáticas, contextualizar las lecturas con respecto de la realidad, enseñar nuevas estrategias de lectura para comprender textos difíciles, realizar más actividades en grupo para trabajar con los textos, dar introducción a la lectura antes de verla.
C. Tics. m.CL	Se hacen más accesible la lectura, se pueden buscar significados, descargar libros, resúmenes interactivos, se agilizan los procesos, todos pueden tener fácil acceso, se puede leer con dispositivos electrónicos, la tecnología motiva a leer.

6.5. Análisis de las respuestas dadas durante las exposiciones de los trabajos creativos

Posteriormente, al momento en que cada subgrupo presentó su trabajo creativo de lectura, la docente les pidió que contestaran las siguientes preguntas:



- a. ¿Les gustó hacer este trabajo creativo de lectura?
- b. ¿Están de acuerdo con el autor (ra) según lo que se plantea en el texto?
- c. ¿Está escrita la lectura en un lenguaje comprensible para ustedes?
- d. ¿Se divirtieron haciendo la creatividad?
- e. ¿Creen que la actividad ayuda a la comprensión lectora?



	¿Les gustó hacer este trabajo creativo o de lectura?	¿Están de acuerdo con el autor (ra) según lo que se plantea en el texto?	¿Está escrita la lectura en un lenguaje comprensible para ustedes?	¿Se divertieron haciendo la actividad?	Creer que la actividad ayuda a la comprensión lectora?
1	Sí porque así se ve más aplicada a la lectura y es una nueva manera de interpretar el texto. Nos gustó escoger la música. Este es un lenguaje más universal y	Sí, pero algunas eran muy repetitivas.	Sí, sin embargo es muy repetitiva la idea central	Sí fue muy entretenido	Sí ayuda para poder representar las ideas; sobre todo al relacionarlo con el país que nos tocaba.



	nos identificamos con esto.				
2	Sí porque es una manera más fácil, no es tan aburrido como hacer un resumen. Es más fácil de representar (permite una visualización del texto más práctica).	Al principio no se entendía, pero después buscamos algunas palabras y luego si lo captamos.	No porque hay palabras muy complicadas e ideas redundantes.	Sí porque Latinoamérica es muy expresiva y comunicativa.	Sí porque al tener que representar lo de una forma creativa era un reto que teníamos que enfrentar.
3	Sí porque es diferente, es una nueva forma de hacer otras ideas creativas y se pudo haber hecho más.	Sí porque muestra que el grupo trata de recuperar la identidad del costarricense y esto se ve reflejado en las canciones, tanto en la música como con la letra.	Sí es un lenguaje muy sencillo, de fácil comprensión	Sí porque buscando las imágenes o los bailes nos entreteníamos	Sí así se comprende mejor y de una forma dinámica.



4	Sí porque se entienden mejor las culturas y los movimientos	Más o menos, porque era un poco complicado	Si, porque es parte de la Historia.	Sí en parte, a algunos nos gustó y a otros no tanto.	Sí, porque representa y explica de manera visual.
5	Sí porque nos identificamos con la lectura y representa muy bien a nuestro ser latinoamericano, además se logró conocer de dónde provienen los distintos géneros literarios.	Sí, fueron muy claras.	Sí, en la mayoría de sus ideas. Era un lenguaje muy común.	Sí porque hubo mucho compañerismo, aprendimos mucho más, somos un poco más cultos.	Sí debido a que nos hace ver con otra perspectiva la lectura.

6.6. Análisis de las respuestas dadas durante la última sesión: Plenaria (Balance).

Para cerrar la actividad creativa de lectura y con el propósito de hacer un balance sobre los pro y los contras en el momento de ejercitar o fomentar la comprensión lectora profunda de los textos; de forma conjunta entre los discentes y la docente, se formularon las siguientes cuatro preguntas. Las respuestas de éstas fueron aprovechadas para realizar una plenaria (todo el grupo hizo un círculo y se comentaron las respuestas dadas por alguno de los miembros de cada subgrupo).



Incluso se les planteó la sugerencia de que cada subgrupo formulara una quinta pregunta y algunas de ellas fueron bien interesantes y totalmente relacionadas con el tema en cuestión.

- a. ¿Para ustedes en qué consiste la comprensión de lectura a nivel inferencial?
- b. ¿Se logra captar con asertividad el contenido de los textos?
- c. ¿Cuáles aspectos son los que se dificultan más a la hora de la comprensión lectora?
- d. ¿Existe una relación estrecha entre comprender un texto y escribir?
- e. Pregunta 5 del grupo 1: ¿Es fácil la transición del colegio a la universidad con base en la lectura?

a. Otras preguntas:

Del grupo 2: ¿Se requiere de un buen vocabulario para comprender el texto?

Del grupo 3: ¿Qué técnicas de lectura utiliza y cuáles le dan resultado?

Del grupo 4: ¿Cuáles técnicas utiliza para comprender un texto?

A manera de conclusión

El tema de la comprensión lectora es global y de interés de la comunidad educativa universitaria tanto para docentes como para estudiantes. Hemos visto, a raíz de esta breve investigación, que los y las jóvenes universitarios de primer ingreso (incluso los de niveles superiores) saben que son lectores deficitarios. Son conscientes de sus carencias a la hora de leer textos con cierto grado de dificultad y sobre temas diversos—algunos no necesariamente relacionados con su carrera-. Saben por otro lado, que este es un problema acarreado desde la enseñanza secundaria y que en la actualidad se hace muy poco para resolverlo. No existe, en este sentido, una política clara de qué acciones debe emprender la universidad para solventar la falta de habilidad lectora en el estudiantado e incluso, me atrevería a decir, en el cuerpo docente. Si recordamos los parámetros fijados en la prueba



PISA sobre los tipos de lector (ra) de nuestros estudiantes (aspecto explicitado en la fundamentación teórica) y habiendo hecho un diagnóstico y la implementación de la estrategia didáctica propuesta, podríamos decir, con bastante certeza, que estos grupos estudiantiles tanto de primer ingreso como de carrera avanzada, carecen de estrategias de lectura eficaces que provoquen la interiorización de los textos y estimulen la comprensión lectora profunda. Los estudiantes universitarios actuales ocupan una casilla como lectores regulares o buenos, pero no son lectores excelentes y mucho menos frecuentes, porque ya hemos corroborado que solo leen por obligación, por cumplir con los deberes académicos y no porque la lectura sea parte de su vida cotidiana y se haya convertido en un hábito más, como quien se lava los dientes o se baña.

Lamentablemente el gusto por la lectura no alcanza todavía un nivel idóneo para los estudios universitarios. Aunque es curioso reconocer, por otro lado, que a la gran mayoría de los jóvenes encuestados sí les gusta leer pero son bien exigentes en cuanto al tipo de lectura que se les propone, y la mayoría de ellas se alejan de la realidad, del conocimiento de su propio entorno, porque les place más la fantasía y la ficción. En este sentido, este es un dato que debiera motivar al cuerpo docente a elaborar nuevas propuestas de lectura más atrayentes para los jóvenes y complementadas con el uso de la tecnología. Lo anterior porque también quedó probado que estos jóvenes universitarios actuales ya dan por un hecho que el docente debe “estar conectado” a los dispositivos y herramientas tecnológicas para ejercer la docencia. Es más, me atrevería a decir que el educador (ra) que no asume una actitud abierta frente a otra modalidad de enseñanza que dinamice el proceso mediante el apoyo en estas herramientas tecnológicas, realmente está ocupando una posición retrógrada y con ello no se “gana al estudiante” para que rinda satisfactoriamente en su curso. Es evidente, en este sentido, que ellos y ellas reclaman nuevas metodologías de enseñanza, que los involucre directamente con el proceso y no participan de la idea de aplicar la enseñanza tradicional. Ya en la universidad el docente que persiste en el conductismo, sin variarlo o condimentarlo



con otras maneras más constructivistas de enseñar, se gana la apatía estudiantil y su curso reflejará deserción constante o bien una severa crítica negativa que incrementará la mala fama de un profesor (ra).

Cambiar la mentalidad sobre cómo enseñar en la universidad es la premisa que resalta a todas luces *a posteriori* de esta pequeña investigación... Esto, sin duda, se convierte en un gran desafío para el docente porque le exige la planificación constante de su jornada, de su trabajo “en equipo” durante un semestre completo. Es una carrera sin fin que todo buen docente universitario debe acoger en su posición, debe incluir en su bagaje de conocimientos académicos y vivenciales.

Referencias

Andrade Calderón, Martha (2009). “La escritura y los universitarios”. En: Universitas Humanística. Disponible en: revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/.../1587

Calderón Ibañez, Arlenys y Quijano Peñuela, Jorge (2010). “Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios”. En: Revista Estudios Socio-jurídicos. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=73313677015

Camps, Anna. (2005). La comprensión lectora, problema de todos. En: Tribuna. Disponible en: es.slideshare.net/.../ensayo-comprension-lectoraproblemas-para-todos

González Moreyra, Raúl (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. En: Persona 1. Disponible en: www.eduteca.mex.tl/imagesnew/8/8/4/5/0/Comprensión.pdf

Hernández Rojas, Gerardo (2008). “Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual”. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003804

López Aymés, Gabriela (2002). “Pensamiento crítico en el aula”. En: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo. Disponible en: educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

Serrano de Moreno, María Stella (2008). “El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica”. En: Artículos



arbitrados. Disponible en: www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000300011

Ugarriza Chávez, Nelly. (2006). "La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo". En: Persona 9. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814002



La Revista Estudios es editada por la [Universidad de Costa Rica](http://www.ucr.ac.cr) y se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Costa Rica](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/cr/). Para más información envíe un mensaje a revistaestudios.eeg@ucr.ac.cr.