



Dossier

La enseñanza de las humanidades: aproximaciones metodológicas

Sobre la lectura y escritura de los jóvenes que ingresan a estudiar en la Universidad de Costa Rica

Shirley Longan Phillips
Universidad de Costa Rica
slongan@gmail.com

Recibido: 9 de octubre de 2016

Aceptado: 11 de noviembre de 2016

Resumen

“Es que no leen”: esta es la queja y preocupación de muchos de los profesores universitarios que imparten lecciones a los y las jóvenes que ingresan al primer año en la Universidad de Costa Rica. Este artículo compara un estudio hecho por mi persona en el año 2009 –año que entré a impartir lecciones a la Escuela de Estudios Generales- con la situación de la lectura en el año 2016. Para lograr esta comparación y contraste, se utilizarán los comentarios y expresiones de los estudiantes de primer ingreso en el mismo horario de estudio. Para lograrlo, se utilizará un instrumento muy sencillo organizado en tres ejes temáticos. La primera parte corresponde a preguntas sobre la lectura de tres textos literarios obligatorios del programa del Ministerio de Educación Pública. La segunda parte recoge sus gustos particulares de lectura y la última parte versa sobre preguntas de su actual vida académica universitaria, que incluye no sólo la lectura sino también la escritura, porque como afirman muchos teóricos de la literatura, son dos caras de la misma operación. Más que resaltar los aspectos cuantitativos de esta comparación, el énfasis estará en los comentarios que plantean los mismos estudiantes y las dificultades que encuentran al ingresar a los estudios superiores.

Palabras clave

Lectoescritura; lectura obligatoria; primer ingreso; UCR

About Reading and Writing Skills of Freshmen Students at the UCR

Abstract

Professors often complain about the lack of reading of the freshmen students of the Universidad de Costa Rica. This article compares the situation about the reading skills and difficulties of these students in the year of 2009 and 2016. Students who



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.

participate were studying the course of Humanities offered by the UCR. In order to establish the comparison, students filled a small survey; they also offered extra comments and expression which complement the questions asked. The results and comments showed that the habits have not changed very much; neither the difficulties that they face once that they start the assigned readings and papers at the University.

Palabras clave

Reading and Writing; assigned readings; freshmen students; UCR

“La idea de la lectura obligatoria es una idea absurda: tanto valdría hablar de felicidad obligatoria” esta es una famosa frase de Jorge Luis Borges que recoge la idea del placer de la lectura, sin embargo, hoy la queja y la preocupación constante de muchos profesores universitarios que imparten lecciones a los y las jóvenes que ingresan al primer año de la Universidad de Costa Rica (UCR) es que los estudiantes no leen, pero no leen del todo los textos asignados para los diferentes cursos o no entienden lo que están leyendo. El siguiente artículo es un estudio exploratorio sobre las habilidades y dificultades en la lectura y escritura de estos estudiantes de primer ingreso de la UCR, una búsqueda sobre qué sucedió en secundaria y una serie de reflexiones compartidas en la mesa sobre “Estrategias metodológicas” en el I Congreso del I Congreso Universitario de Estudios Humanísticos, Arte y Cultura y VII Congreso de Pensamiento Humanista Regional.

Prolegómenos

Para empezar a hacer esta reflexión, es importante que cuente una anécdota personal. Entré como docente universitaria a dar clases a la Escuela de Estudios Generales de la Sede Rodrigo Facio en el año 2009, en la sección de Comunicación y Lenguaje. En ese momento, mi mayor sorpresa fue cuando un estudiante llamado Alejandro me dijo: “Profesora, ¿usted podría leer ese texto en voz alta?, es que cuando usted lee yo entiendo”. Esta petición cambió mi vida; pues, yo no podía comprender qué había de diferente entre el texto que él tenía al frente con el texto



que yo tenía al frente; no eran distintos, de hecho, era el mismo, sin embargo, si él lo leía solo no lo comprendía. En ese momento, yo estaba matriculada en el curso Expresión escrita 1. En este, había que hacer un trabajo final que incluyera el acopio de algún tipo de datos. Entonces, mi ensayo para el curso fue el artículo llamado “Consecuencias de la no lectura de los textos literarios en secundaria de jóvenes costarricenses que ingresan en la Universidad de Costa Rica”¹. Para realizarlo, diseñé –con ayuda de la docente- un instrumento que los estudiantes debían contestar y donde me suministraran los datos para hacer mi trabajo.

La frase de Alejandro la seguí escuchando, semestre tras semestre, una y otra vez. Desafortunadamente, ya no me causa tanta sorpresa como la primera vez. Afortunadamente, me sigue creando una serie de preguntas, particularmente si las habilidades y dificultades han cambiado a lo largo del tiempo. Entonces, para este Congreso, decidí volver a utilizar el mismo instrumento que había diseñado en aquella ocasión y comparar los datos que me había aportado con lo que sucede con los estudiantes en este año, 2016. Por lo tanto, este es un estudio comparado entre las respuestas dadas por los estudiantes que ingresaron a la Universidad en el 2009 (llamados A9) con los que lo hicieron en el año 2016 (conocidos como B6).

Algunas consideraciones importantes

El Informe del Estado de la Nación del año 2008 integra el Segundo Informe del Estado de la Educación Costarricense (IEE), también del 2008. El “Capítulo 5” se dedica al tema de la enseñanza de la Lengua Española y la formación docente, particularmente en la educación primaria. Si bien el objeto de este ensayo no es la educación primaria, ni los educandos en esas edades, este Informe reporta algunas consideraciones pertinentes para entender el problema de hoy. En la sección de hallazgos dice textualmente: “Distintas investigaciones señalan que los estudiantes costarricenses muestran una serie de carencias en relación con las competencias

¹ Este artículo nunca fue publicado, pues consistió en el trabajo final del curso mencionado.



lingüísticas necesarias para desempeñarse exitosamente en el contexto académico” (IEE, 2008: 189). Entre los problemas que destaca este informe están los programas del Ministerio de Educación Pública (MEP) para la enseñanza del Español en primaria, puesto que en el planteamiento teórico que prevalece es el enfoque comunicativo, en tanto las prácticas y las metodologías utilizadas son mixtas o propias del enfoque gramatical.

El Cuadro 5.2 del Informe las “Macrohabilidades de la Lengua en los programas de primaria en los años 1995, 2001 y 2005” es revelador del problema. Según explica, para el área de Lectura, en el programa de 1995 se señala: “En el proceso de lecto-escritura inicial no se recomienda ningún método en particular; se deja abierta la posibilidad de que el educador seleccione el método más adecuado a su grupo o a sus intereses profesionales. Se trabaja la lectura utilizando niveles de comprensión lectora” (IEE, 2008: 194). En el programa del 1995 los objetivos se basan en los niveles de comprensión lectora y sucede algo similar al programa del 2001. En este cuadro, en la sección de objetivos, para el Programa de 1995 (y por ende el del 2001) dice que los objetivos están centrados en aspectos propios del conocimiento del código lingüístico y no en el uso de ese código para efectos comunicativos.

Años después, por su parte, el *Quinto Informe del Estado de la Educación* (2015) señala en el Capítulo III: Educación Primaria y Secundaria que los resultados en las pruebas PISA no son las óptimas:

“En el tema de la calidad, distintas evaluaciones nacionales e internacionales evidencian que muchos estudiantes no logran adquirir las habilidades y destrezas mínimas requeridas para incorporarse exitosamente en la sociedad del conocimiento. En el caso de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2012, las calificaciones obtenidas están muy lejos de las que muestran los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), organización a la cual Costa Rica busca adherirse.” (IEE, 2015: 125).



Sobre el área de lectura, que es la que está en estudio aquí, el Cuarto Informe (citado por el del 2015) mostró los principales resultados de las pruebas diagnósticas efectuadas en el 2010 a estudiantes de III ciclo, los cuales evidenciaban un bajo desempeño. En el caso de Español, en las pruebas Terce del 2012, los resultados nacionales mostraron que “un aspecto relevante que merece atención es que al comparar los resultado en lectura, el país mostró un rendimiento más bajo en Terce que en el Segundo Estudio Regional Comparativo (Serce) realizado en 2008” (IEE, 2015: 134).

Salen del colegio, llegan a la Universidad de Costa Rica... pero...

El 9 de marzo del 2009 ingresaron a las aulas de la Universidad de Costa Rica (UCR) 34 800 alumnos, de estos 7 400 eran de primer ingreso. La edad promedio de estos últimos, conocidos como primeros ingresos (es decir, carné A9), es de 18 años. Es decir, estos estudiantes nacieron entre el año 1991 y 1992 y empezaron su vida en la Educación Formal costarricense en el año de 1998. Y, en el año 2016, el 7 de marzo la UCR abrió sus puertas a 40 000 estudiantes, de esos cerca de un tercio era de primer ingreso. La edad promedio de estos era también de 18 años, nacieron entre el año 1998 y 1999 y empezaron su educación formal ya en el nuevo milenio, hacia el año 2005. Los nuevos ingresos del año 2016 son conocidos como B6.

... ¿están preparados?: descripción de un instrumento

Estudiar en la UCR puede ser el sueño de muchos estudiantes, pero rápidamente empiezan a enfrentar problemas académicos: la organización del tiempo, la cantidad de trabajos y lecturas, el ritmo acelerado, compaginar horarios para hacer trabajos en grupo y un largo etcétera de posibilidades. Para escuchar la voz de estos nuevos alumnos, sus quejas y preocupaciones, se desarrolló un





instrumento que más que tener una medición precisa, con datos fiables y confiables, buscaba ser exploratorio y, también, que los estudiantes compartieran las situaciones, complejidades y en sus palabras contaran las dificultades que enfrentan, particularmente en el campo de la lectura y escritura, al entrar a la Universidad.

El instrumento no tiene ninguna pretensión ni precisión estadística. Los datos y porcentajes que arroja son nada más exploratorios y se toma más en consideración los comentarios extra, orales y escritos, que aportaron los estudiantes que participaron. El instrumento consta de 14 preguntas, divididas en cuatro secciones. La primera, de orden formal, solicita la edad y sexo, solo para dividirlos y encontrar la edad promedio. La primera pregunta era si había estado en un colegio público o privado (los colegios semiprivados se contabilizaron dentro de estos últimos). El resto de las preguntas estaban organizadas en tres ejes temáticos. El primero, de la 2 a la 7 hace énfasis en la lectura de tres textos literarios obligatorios de los programas del MEP. Se les preguntó si se habían leído completo el libro *Don Quijote de la Mancha*, y si le había gustado. Luego, lo mismo con *La Odisea* (para los B6 se debió hacer la adaptación y agregar *La Ilíada* y *La Eneida*, pues el docente podía escoger entre esas tres según el programa del Ministerio de Educación), y por último *Única mirando al mar*, y si le había gustado. Las razones para escoger estos tres textos, y no otros, se debió a razones de longitud y representatividad, pues eran de literatura española, clásica y costarricense, respectivamente.

Luego, las interrogantes 8 y 9 son sobre sus gustos particulares, pues se les preguntaba si les gustaba leer textos literarios (a lo que responderían sí o no) y luego si les gustaba leer otra clase de textos como revistas, periódicos, etc. Seguidamente, de la 10 a la 14 eran preguntas directamente sobre su actual vida académica universitaria, que incluye no sólo la lectura sino también la escritura, porque como afirman muchos teóricos de la literatura, son dos caras de la misma operación. La pregunta 10 era si desde que entró a la Universidad había enfrentado dificultades con la lectura/escritura, y el porqué. Luego, debía marcar cuál había





sido la dificultad más grande que había enfrentado con la lectura. Las opciones eran: no lee los textos asignados, no entiende lo que lee, le cuesta resumir, no le es fácil encontrar la idea central, el profesor considera importante una cosa y usted otra, y otra posibilidad (donde quedaba el espacio para agregarla). La siguiente pregunta era sobre los trabajos escritos, cuál había sido la mayor dificultad. En este caso, las opciones eran: le cuesta comprender las instrucciones, no sabe lo que debe hacer, le cuesta redactar, no sabe cómo redactar, es muy lento para redactar y el espacio de otro.

Las preguntas 13 y 14 eran absolutamente subjetivas, una preguntaba si se sentía preparado para entrar a la Universidad, tomando en cuenta la cantidad de trabajos y tareas que ahora tenía. Y, finalmente, si consideraba que la ortografía era importante, a lo que podía contestar sí o no.

En el 2009, 50 estudiantes contestaron este instrumento; estos se dividen de la siguiente forma: 25 son varones y 25 son mujeres. Treinta de los estudiantes cursaron su secundaria en un colegio público y veinte en una institución privada. Todos los estudiantes asistían al Curso Integrado de Humanidades 1, lunes y jueves en horas de la tarde. En el 2016, otros 50 estudiantes participaron, 18 muchachos y 32 muchachas, 33 de colegios privados y 17 de colegios públicos. También, estaban matriculados en el mismo curso, en el horario de la tarde, pero martes y viernes. Contestaron el instrumento en el mes de junio, cuando ya tenían unos tres meses de estar en la Universidad y se avecinaba el final del semestre.

Entonces, dijeron...

Los resultados de la primera parte, sobre la lectura de textos obligatorios en el colegio, son muy elocuentes. Las preguntas eran si se había leído *completo* los siguientes libros: *Don Quijote de la Mancha*, *La Odisea* y *Única mirando al mar*. La escogencia de estos textos se debe a dos razones: la primera de orden de longitud y la segunda la representatividad de la llamada Literatura española, universal y



costarricense, respectivamente. Los resultados de los A9 revelan que un 80% no se leyó *Don Quijote*, y del 20% que sí lo hizo a un 70% no le gustó. Es decir, sólo 3 de 50 estudiantes le agradó esta lectura; curiosamente en este resultado, a ninguna mujer estudiante de colegios públicos le agradó el texto. En el caso de los B6, un 90% no se lo leyó completo, algunos decían que solo algunas partes y otros comentaron que el mismo docente les facilitó el resumen. Solo 5 estudiantes comentaron que lo había leído completo, de estos 4 eran varones y 1 mujer.

Con respecto a los textos clásicos, los A9 contestaron con respecto a *La Odisea*, un 56% de los estudiantes no se la leyó completa, y del 44% restante, exactamente a la mitad le gustó y a la otra mitad no. En el caso de los B6, se debió incluir los otros dos textos, pues el docente podía escoger entre ellos. En general, 24 estudiantes dijeron haberse leído completo por lo menos uno, y 26 dijeron que ninguno. De los que leyeron, el texto que más les gustó fue *La Odisea*, de los que marcaron las otras dos opciones (*La Ilíada* o *La Eneida*) a ninguno le gustó. Los que no leyeron dijeron que los mismos profesores de Español recomendaban que en lugar de leer vieran la película respectiva.

Sin embargo, los números contrastan en la última novela, en el caso de los A9, un 80% contestó habérsela leído completa y quienes lo hicieron un 92.5% respondió haberla disfrutado. En este caso, al 100% de las mujeres les agradó este texto. Pero, ya para los B6 los números son diferentes, un 62% dijo haberla leído, y el resto no. Alguno contestó que la profesora se las contó, pero no la leyeron.

Con respecto a estas respuestas, los estudiantes también externaron algunos otros comentarios, por ejemplo que en el caso de *Don Quijote* los profesores les facilitaron resúmenes o películas. Además, que el tipo de preguntas en los exámenes muchas veces no requerían de la lectura completa del texto, incluso no requerían de la lectura del texto, puesto que versarían sobre el movimiento literario (y sus características), el género literario, nacionalidad y fecha de nacimiento o muerte del autor, otras obras. Uno de los varones dijo: “La clase de Español era como un recreo aburrido” y una de ellas confesó que “aunque no



hubiera leído hubiera pasado”, además, en Internet encuentran resúmenes de todos los textos obligatorios. Tanto las respuestas como los comentarios orales revelan que la competencia de lectura que se fomenta en secundaria versa más sobre la competencia memorística que la analítica.

La siguiente parte consistía en la respuesta sobre sus gustos personales. Los A9, decían en sus respuestas que a un 72% les agradan los textos literarios (esto incluye la saga de *Harry Potter*, *El señor de los anillos* y textos como *El código Da Vinci*). Sobresale en esta respuesta que el número de los varones que le desagradan la lectura dobla al número de mujeres que no leen textos literarios. Sin embargo, el 100% de los hombres que estudiaron colegios privados contestó que sí le agrada este tipo de lectura. En cuanto a otra clase de textos (revistas, periódicos), solo a un 14% de ellos no les agradan, curiosamente todos los que marcaron esta casilla (3 varones y 4 mujeres) habían estudiado en un colegio público. En el caso de los B6, los otros textos mencionados eran libros de Pablo Coelho o de autoayuda, y uno de ellos comentó que el mejor libro que se leyó en el colegio fue *Crónica de una muerte anunciada* de García Márquez.

La última parte del instrumento (las preguntas de la 10 a la 14) fue la que más comentaron y la que muestra las consecuencias de las dos secciones anteriores. Básicamente no hay diferencia en las razones que esgrimen los A9 de los B6. En este caso, más que comentar los resultados numéricos, (que no posible cuantificarlos pues la idea era que marcaran la mayor dificultad, pero algunos estudiantes marcaron todas las opciones y otros, varias), sus explicaciones fueron contundentes y rescatables. La pregunta 10 dice textualmente: “Desde que entró a la Universidad, ¿ha enfrentado dificultades con la lectura/escritura?” Hay, en sus respuestas, una relación directa entre los que sí leyeron los textos literarios completos en secundaria y en la universidad no encuentran dificultades con la lectura/escritura, y sí se sentían preparados para entrar. Empero, los que no leyeron los textos literarios completos, hoy sí tienen dificultades con la lectura/escritura y no se sentían preparados para entrar. Cuando se les pregunta el porqué, los que no



han tenido dificultades dicen que ya leían otro tipo de textos, les gusta la lectura/leer, ya estaba acostumbrado a ella, leían otras cosas, les gusta leer-escribir, solía leer en su tiempo libre, en el colegio hacía redacciones constantemente. Pero, los que sí enfrentan hoy problemas con la lectura/escritura dicen que les da pereza, encuentran gran complejidad (vocabulario), lentitud, los textos son densos, las lecturas son viejas, la cantidad, es tedioso leer tanto, encuentran problemas para la comprensión, no tenía la costumbre, el tiempo, y encuentran problemas para organizarse.

Con respecto a la mayor dificultad con las lecturas, básicamente todos los alumnos marcaron por lo menos una casilla en esta sección (sólo un alumno A9 dejó totalmente en blanco todas las casillas, pero su caso será comentado posteriormente), y nuevamente coinciden los A9 con los B6. Una buena cantidad de estudiantes confiesa que no lee los textos asignados, de este grupo sobresalen los varones. Otros marcaron también las casillas que decían que no entiende lo que lee, tiene problemas para hallar la idea central y no coincide con el profesor sobre lo que es importante. Lo más curioso de esta pregunta, fueron las respuestas en la sección de “Otro”, los A9 se quejaron de los textos, para ellos son aburridos, su lectura es muy lenta, el lenguaje es “extraño” o los “textos confusos” (es decir, no tienen vocabulario suficiente), o en sus palabras “porque i [versión corta de la interjección diay] es como de más interpretación y análisis”. Por su parte, los B6 comentan problemas con el tiempo, que los dejan a la mitad, vocabulario, pereza, organización, o, en sus palabras: “los profesores son más de análisis teórico, en cambio a mí me gusta analizar de una manera más ‘sentimental’”. Desafortunadamente, no aclara qué quiere decir con este tipo de análisis.

En el caso de los trabajos escritos, también son muy similares las respuestas de los A9 que los B6. Cerca de un tercio no sabe qué es lo que tiene que hacer, le cuesta redactar, no sabe cómo hacerlo y la mayoría se considera que es muy lento en esta operación. Algunos A9 ampliaron la respuesta a las distracciones externas son el principal motivo de dificultad; sin embargo, otros dicen que “Me cuesta mucho



expresar elocuentemente las ideas” y otro dice “Tengo muchas ideas en la cabeza y termino insatisfecho con lo que escribo (por eso duro mucho)”. Por su parte, los B6 externaron problemas con los temas, el sistema de citación APA, les cuesta empezar, tienen muchas ideas, se van por las ramas, se desvían del tema, y fue muy recurrente la frase “no me entienden”.

De Selección Única a Desarrollo

Con respecto al tema de la escritura, dos alumnos comentaron un detalle pertinente sobre los exámenes escritos: en el secundaria sobresalen las pregunta de “selección única” y “respuesta breve” (incluso los exámenes de bachillerato son en esta primera modalidad); por lo que les ha sido muy difícil enfrentarse a exámenes que requieren sólo desarrollo. Uno de los estudiantes A9 recordó que su última prueba de Español tenía un puntaje de 87 puntos y de estos sólo 3 eran de desarrollo. Esto muestra uno de los cambios más violentos que enfrentan los nuevos estudiantes.

Un resultado muy sorprendente es que en los B6 la mitad considera que no se siente preparado para entrar, mientras la otra mitad sí; también esa división coincide con el sexo, es decir, justamente la mitad de los varones no se sentía preparado para entrar y la otra mitad sí, y los números son exactamente iguales en las muchachas.

Otros comentarios sobre los resultados son los de dos respuestas específicas. La primera corresponde a un joven de un colegio privado, que sí se leyó todos los textos obligatorios en secundaria, gusta no sólo de los textos literarios sino también de otra clase y fue el único que dejó totalmente en blanco la sección de dificultades; incluso aclaró que no ha tenido ninguna. Esto contrasta con la de otro joven A9 que no hizo ninguna de las lecturas esperadas en el colegio, no le gustan los textos literarios, experimenta problemas de lectura y escritura en la



Universidad y al responder el porqué dice textualmente “Porque no me hagrada [sic] leer”; a pesar de esto, él considera que la ortografía es importante.

Sobre la última pregunta: si consideraba que la ortografía es importante, de los A9 un 98% contestó que sí, y sólo un 2% que no; sin embargo, en general tienen muy mala ortografía, incluso al punto que algunos trabajos carecen totalmente de tildes o no saben dónde van. Algunos ampliaron la respuesta y dijeron que prefieren escribir en la computadora porque esta les corrige la ortografía. Otro estudiante comentó que solo tilda las palabras terminadas en –ción, pues no sabe dónde van las tildes. Pero, una respuesta digna de compartirse, para la hilaridad del lector, fue la dada por una estudiante B6, cuando se le pregunta si considera que la ortografía es importante: “Sí, definitivamente porque es algo esencial [sic] para nuestra vida, no es lo mismo hablar con alguien que tiene buena ortografía que hablar con alguien que no la tiene”.

De lecturas muertas a lecturas vivas

Roland Barthes en el artículo “Por una teoría de la lectura” distingue una cuestión ética con respecto a la lectura, es decir, él considera que “hay lecturas *muertas* (sujetas a los estereotipos, a las repeticiones mentales, a las consignas) y hay lecturas *vivas* (que producen un texto interior, semejante a una escritura virtual del lector)” (Barthes, 2002: 85). En Costa Rica, se han hecho pocos estudios sobre la situación de la lectura a nivel nacional. Los resultados expuestos anteriormente en este artículo, que como se ha aclarado no tienen ninguna pretensión estadística, comparan la situación de los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Costa Rica en el año 2009 con los que lo hicieron en el 2016. Estos estudiantes coinciden en la edad, rondan los 18 años al entrar a la Universidad, pero también coinciden en que su paso por la secundaria estuvo marcado por lo que Roland Barthes llama una lecturas *muertas*, es decir, cargada de repeticiones mentales y operaciones memorísticas (cuándo y dónde nació el autor, qué escribió, cuál es el movimiento o



género literario y sus características) y una buena parte de los objetivos de los exámenes de bachillerato de Español (porque este examen se divide en dos: uno de Redacción y Ortografía y otro de Gramática y Literatura) tienen esa línea.

Solo la mitad de los estudiantes ingresan a la Universidad sí se sentían preparados para entrar, pero sus mismas respuestas revelan las dificultades enfrentadas. Los planes de estudio universitario exigen las operaciones de las lecturas *vivas*; por ejemplo, el objetivo general del Programa de Filosofía del Curso Integrado de Humanidades 1 (obligatorio para todos los estudiantes que ingresan a la UCR) reza de la siguiente forma: “Propiciar el desarrollo de criterios filosóficos sobre el quehacer y el pensar humanos que permitan la reflexión crítica y responsable sobre los problemas del humanismo”, con lo cual se evidencia que las competencias esperadas de los estudiantes no son las que ellos traen de la formación básica.

Consideraciones finales

Una buena parte de la Teoría Literaria establece que la lectura y escritura no son dos actos opuestos, sino, dos caras de la misma operación; por lo que las respuestas develan que la mayoría al llegar a la UCR no tiene las aptitudes idóneas para llevar a cabo la asignación de trabajos. No es el objeto del presente ensayo buscar o señalar los culpables de la situación (puesto que habría que incluir en la ecuación los juegos de video, el celular, la televisión y otros factores externos). Tampoco hay una pretensión de satanizar a los profesores(as) de Español de secundaria, pues muchos(as) hacen una labor encomiable, en la mayoría de casos en situaciones adversas, pues Costa Rica no es un país de lectores². Tampoco se

² Uno de los pocos estudios realizados sobre la situación de la lectura en el país se hizo en el año 2000 por el Instituto de Estudios Sociales en Población de la UNA, llamado “La población costarricense del Gran Área Metropolitana frente a su compromiso hacia la lectura”. Según esta muestra, Costa Rica no es un país de lectores puesto que la población en general no posee este hábito, aunque lo considera importante.



pretende cuestionar los programas y métodos de lectura del MEP, aunque sería recomendable una evaluación.

Sin embargo, las respuestas dadas por los muchachos y muchachos son iluminadoras de un estado preocupante y real: los estudiantes nuevos (en el sentido de primeros ingresos) encuentran serias dificultades en cuanto a la lectura y escritura de nivel universitario; hacer la lectura y no entenderla, no encontrar las ideas centrales, no saber cómo redactar o ser muy lento en la operación son efectos adversos de no haber adquirido el hábito de la lectura ni desarrollar las competencias necesarias durante los once años escolares en la educación formal costarricense. Y, aunado a esto, los estudiantes vienen certificados por el Ministerio de Educación Pública de haber adquirido una serie de destrezas de análisis e interpretación (según los objetivos del examen de Bachillerato), lo que les dio una sensación de tranquilidad al ingreso, pero la realidad práctica universitaria les muestra lo contrario.

El presente trabajo tenía una pretensión exploratoria, escuchar la voz de los estudiantes que ingresan y comparar la situación en dos años distintos. Sin embargo, los pocos datos que se arrojan sí muestran que es necesario hacer un estudio interdisciplinario de este tema, algo parecido al estudio hecho en México llamado “Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior. Área metropolitana de la ciudad de México” a petición de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Fue un estudio hecho a 4500 estudiantes de 11 casas de estudio: 7 públicas y 4 privadas. Entre los resultados está que un 65% no conocen a fondo la lingüística del Español, solo un 9% tiene una adecuada ortografía y acentuación, además de que un 43.2% carece de estrategias para dar forma a un texto. En Costa Rica, hasta el momento, estos datos se desconocen.

La situación de los nuevos ingresos, en cuanto a sus habilidades de lectura y escritura, es preocupante y alarmante no sólo para los profesores que imparten estos cursos, sino también para los mismos estudiantes que llegan. Entonces, más



que la queja de los profesores “no saben leer”, más bien habría que decir: “no saben cómo leer”.

Referencias

Barthes, Roland (1987). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Barthes, Roland (2002). “Por una teoría de la lectura” en *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós.

Borges, Jorge Luis (2005). *Siete noches*. Cuarta reimpresión. España: Alianza Editorial.

Hernández Santiago, Pedro (2014). “Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior” *Revista de la Educación Superior* [en línea] vol. XLIII, núm. 171 (3) (Julio-Septiembre), 2014, pp. 171-174. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México. [Fecha de consulta: 9 de octubre de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60432070009>

Instituto de Estudios Sociales en Población. “La población costarricense del Gran Área Metropolitana frente a su compromiso hacia la lectura”. Universidad Nacional de Costa Rica. Recuperado el 17 de mayo del 2009 de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN029911.pdf>

Moreno Castillo, Ricardo (2016). *La conjura de los ignorantes: De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Tercera edición. España: Pasos perdidos.

Preguntas a jóvenes costarricenses que ingresan por primera vez a la UCR (2009). Curso Integrado de Humanidades I, grupos 42 y 49: Universidad de Costa Rica.

Preguntas a jóvenes costarricenses que ingresan por primera vez a la UCR (2016). Curso Integrado de Humanidades I, grupos 51 y 59: Universidad de Costa Rica.

Programa Estado de la Nación (2008). *Estado de la Educación Costarricense: La enseñanza de la Lengua Española y la formación docente en la educación primaria costarricense*. Recuperado el 5 de octubre del 2016 de: http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/002/inf2educap5-edu02.pdf



Programa Estado de la Nación (2015). *Quinto Informe del Estado de la Educación*. Recuperado el 9 de octubre del 2016 de: <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/>



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.