



El proceso de enseñanza: aprendizaje de estrategias de comprensión lectora de estudiantes universitarios de primer ciclo

María de los Ángeles Sánchez Trujillo

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

msanchezt9@gmail.com

Lima, Perú

Eduar Antonio Rodríguez Flores

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

rodriguezflores.a@gmail.com

Lima, Perú

Resumen

La situación de la comprensión lectora en los estudiantes peruanos es alarmante según diversos estudios nacionales e internacionales. La problemática se agrava si pensamos en los futuros profesores que necesitan adquirir las herramientas necesarias para superar sus posibles carencias lectoras. El objetivo central de este estudio fue describir el proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de la carrera Educación de tres universidades privadas de Lima. Para ello, se empleó un enfoque cualitativo, pues se analizaron las percepciones de 210 alumnos acerca de su desempeño y las estrategias lectores que más suelen utilizar. Para ello, se aplicó un cuestionario de opinión. Asimismo, se buscó indagar las metodologías que emplean algunos docentes de cursos de formación general de primer ciclo para favorecer la comprensión lectora en sus estudiantes. Para tal efecto, se utilizó una guía de entrevista semiestructurada.

Entre los resultados, destacan las limitaciones que los estudiantes sintieron acerca de sus habilidades lectoras, especialmente cuando se enfrentan a textos argumentativos y expositivos. Igualmente, percibieron dificultades léxicas al no comprender determinadas palabras empleadas en los textos, lo cual resulta limitante en la medida en que no suelen utilizar estrategias correctivas que permitan superar tales problemas. Por su parte, los docentes entrevistados, si bien manifestaron la necesidad de otorgar una mayor importancia a desarrollar habilidades lectoras en los estudiantes, adujeron que no les es posible constatar que sus alumnos lograron comprender los textos que leen, debido a la falta de tiempo del cual disponen.

Palabras claves: comprensión del texto, técnicas de lectura, método de enseñanza, enseñanza superior.

The teaching-learning process of Reading comprehension strategies for university students in the first cycle

Abstract

The situation of reading comprehension among Peruvian students is alarming according to various national and international studies. The problem is worse if we think of future teachers who need to acquire the necessary tools to overcome their possible reading deficiencies. The main objective of this study was to describe the

teaching-learning process of reading comprehension strategies in first cycle students of the Faculty of Education of three private universities in Lima. For this, it was considered appropriate to use a qualitative approach, as the perceptions of 210 students about their reading habits and reading skills were analyzed, for which a questionnaire was applied. Likewise, the methodologies applied by some teachers of general training courses of the first cycle to promote reading comprehension in students were investigated, based on the use of a semi-structured interview guide. Among the results, there is evidence of the difficulty that students have in understanding texts, especially certain types, such as argumentative and expository ones. Also, students often face lexical difficulties when they do not understand certain words used in the texts, which is limiting insofar as they do not usually use corrective strategies to overcome such difficulties. For their part, the teachers interviewed, although they expressed the need to give greater importance to developing reading skills in the students, argued that the lack of time makes it impossible for them to verify that their students really managed to understand the texts they read.

Keywords: text comprehension, reading techniques, teaching method, university education.

Introducción

Tal como señalan Vidal- Moscoso y Manríquez-López (2016), la comprensión lectora en el nivel superior es sumamente relevante, puesto que los alumnos deberán leer de manera comprensiva y crítica los textos de las diversas disciplinas que estudien a partir de un juicio lógico, que les permita tomar decisiones y solucionar problemas. Ahora bien, cuando no existe un nivel adecuado de comprensión, los estudiantes enfrentan una serie de dificultades en su proceso de estudio, lo que puede llevarlos a problemas psicosomáticos e, incluso, a la deserción. Este trabajo de investigación, realizado en el año 2018, buscó describir el proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación de tres universidades privadas de Lima. Esto se logró, por un lado, a partir de la identificación de las percepciones que estos alumnos manifestaron respecto de sus destrezas lectoras y, por otro, a partir del reconocimiento de las metodologías que los docentes de cursos de formación general suelen emplear para posibilitar la comprensión en sus estudiantes. Este tema en particular es fundamental, debido a los resultados deficientes que los escolares evidencian en esta competencia, tanto en evaluaciones nacionales como internacionales. Además, tal situación se complejiza al identificar que los futuros docentes también manifiestan tales falencias. Entonces, resulta necesario conocer, a profundidad, la realidad de estos alumnos y la manera como están enfrentando sus carencias en su primer ciclo de estudios. De este modo,

las autoridades competentes podrán diseñar planes de acción pertinentes, orientados a remediar tal problemática.

Marco teórico

2.1 Definición de comprensión lectora

Hasta la mitad del siglo XX, se pensaba que la comprensión de un texto se limitaba a la decodificación de la información contenida en él. Tal concepción ha variado en el transcurso del tiempo y, entre 1980 y 1990, surgieron nuevos modelos en los cuales se otorgaba una mayor relevancia al rol que cumple el lector en este proceso. Uno de los que hasta la actualidad está en boga es el que corresponde a la teoría interactiva, la cual propone la construcción del significado de un texto a partir de la interacción entre este y el lector (Cairney, 1992). Dicha teoría apuesta por concebir la lectura como un acto transaccional y dinámico, en el que la comprensión resulta de la construcción del significado del texto por parte del lector sobre la base de sus saberes previos.

2.2 Proceso lector

Ahora bien, para que dicha construcción se lleve a cabo de manera efectiva, el proceso lector debe efectuarse sin problemas. Según Tapia (2005), el proceso lector

implica una serie de mecanismos físicos y psicológicos que intervienen en el acto de lectura. Tal proceso inicia, según Van Dijk y Kintsch (1983), en el reconocimiento de los patrones gráficos que conforman el texto, los cuales permiten la conformación de palabras, párrafos y textos. Un lector experto no requiere leer cada patrón, sino que puede realizar “saltos” en la lectura, lo que contribuye a la fluidez en este acto y, por ende, a su comprensión. Por otro lado, como señalan Suárez, Muñoz, Moreno y Godoy (2010), el bagaje léxico que el lector posea también influye en su comprensión: mientras más pobre sea el léxico de una persona, más deficiente será su comprensión, sobre todo, cuando deba enfrentarse a textos complejos. A su vez, tal capacidad se vincula con las habilidades metacognitivas que se domine, pues un lector avezado, al desconocer el significado de una palabra, podrá inferirlo a partir del contexto en el que es empleada (Quiroga, 2016). Asimismo, como señalan Alcas et al. (2019), la metacognición influye en el grado de comprensión que un lector alcance al enfrentarse a un texto escrito.

2.3 Factores que intervienen en el proceso lector

Aparte de los factores internos ya mencionados, es pertinente afirmar que también existen factores externos que podrían influir- positiva o negativamente- en la comprensión lectora de los estudiantes. Uno de ellos se refiere a las características de los textos, es decir, su tipología y temática (Castro, García, & Del Toro, 2018). Por ejemplo, si el lector está acostumbrado a leer textos narrativos, no tendrá problemas cuando deba enfrentarse a textos de este tipo; sin embargo, sí podría manifestar dificultades si debe leer textos científicos o argumentativos, si no está familiarizado con estos. Esto se debe a que la estructura de un texto varía de acuerdo con su tipo y

finalidad. En tal sentido, los lectores más avezados son aquellos que están habituados a leer diversos tipos de textos. Por otro lado, tal como afirman Graffigna et al. (2008), el entorno en el que se desenvuelven los alumnos también interviene en su comprensión lectora, pues el componente motivacional es fundamental para su implicación en cualquier actividad, incluyendo la lectura. Entonces, si su entorno-familia, amigos y/o escuela- los incita a leer, a través de modelos lectores o de actividades orientadas a captar su interés, resultarán más motivados a hacerlo y, por ende, podrán obtener mejores resultados. Finalmente, como afirman Guerra y Guevara (2017), ciertos aspectos académicos como el haber obtenido una beca de estudios o el promedio académico también se vinculan con la motivación y, por ende, con el interés demostrado para leer y comprender un texto.

2.4 Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora no debe entenderse como una competencia unidimensional, pues implica una serie de procesos de pensamiento que se van generando de modo progresivo y que reflejan la reconstrucción- o construcción- del significado de un texto (Pérez, 2005). Así, es posible referirnos a cinco niveles: la comprensión literal, la reorganización de la información, la comprensión inferencial, la comprensión crítica y la apreciación lectora. Esta última requiere todo lo anterior, es decir, el desarrollo óptimo de habilidades de reflexión, emisión de juicios de valor, dominio de recursos literarios variados, así como implicación emotiva en el

contenido leído; por tanto, es posible afirmar que es la más compleja de lograr y, a su vez, la que menos se trabaja en las escuelas e, incluso, en las universidades.

2.5 Antecedentes

Ante la problemática ya descrita con anterioridad, han surgido diversos estudios orientados a identificar los problemas principales de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Incluso, algunas de estas investigaciones se orientan a aplicar estrategias y metodologías diversas para remediar esta situación. A continuación, se mencionan las investigaciones consideradas como las más relevantes, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Un trabajo de investigación de carácter diagnóstico que se consideró relevante fue el ejecutado por Vílchez (2003) en 325 estudiantes de primer y segundo grado de secundaria de colegios privados, pertenecientes a estratos socioeconómicos medios y altos. El objetivo de este estudio fue el de reconocer la frecuencia con la que estos adolescentes leían y su percepción respecto de esta actividad. A partir de los hallazgos, se pudo concluir que los adolescentes optan por disponer de su tiempo libre para efectuar actividades sociales y creativas. Además, se comprobó que su percepción respecto del acto de lectura es, principalmente, negativa, pues la consideran tediosa y restringida al ámbito académico.

En segundo lugar, en la ciudad de Huaral en Perú, también resulta pertinente el estudio de Pizarro (2008), llamado “Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior”. Como en el título se especifica, a partir de esta investigación, se pretendió comprobar la efectividad de los mapas mentales como herramienta que posibilita el

logro de la comprensión lectora. Luego de realizado el estudio con un grupo experimental y un grupo control, se concluyó que aquellos que pertenecieron al grupo experimental obtuvieron un mejor rendimiento lector en comparación con los demás.

Un tercer estudio considerado es la tesis de maestría de Menacho (2010), denominada “Influencia de la lectura cooperativa en la comprensión lectora de los alumnos de IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo” y realizada en la ciudad de Huaraz en Perú. Uno de los objetivos centrales de esta investigación fue identificar las dificultades de comprensión lectora de estudiantes de IX ciclo de la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. Sobre la base de los resultados obtenidos, se aplicó la estrategia Lectura Cooperativa, la cual consiste en valerse de aquellos estudiantes con mejores habilidades lectoras en la labor de ayudar a aquellos con mayores dificultades en esta competencia. Al igual que en el estudio anteriormente descrito, en este, también se trabajó con un grupo control y uno experimental. Entre los hallazgos surgidos a partir del desarrollo de esta investigación, se concluyó que la Lectura Cooperativa resultó una estrategia útil, que permitió a los estudiantes del grupo experimental conseguir mejores resultados en comprensión lectora.

En cuarto lugar, destaca la tesis doctoral de Cabanillas (2014), realizada en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, ubicada en Ayacucho, Perú, llamada “Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión

lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH". En esta investigación, se utilizó la metodología Enseñanza Directa, orientada a desarrollar habilidades lectoras mediante modelos brindados por el docente. Así se trabajó con un grupo control y un grupo experimental. Cabe señalar que, en el diagnóstico inicial de comprensión lectora efectuado a la totalidad de los estudiantes, más del 80 % obtuvo puntajes bajos. Sin embargo, luego de aplicada la metodología, se lograron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Precisamente, aquel en el que empleó la metodología de Enseñanza Directa fue el que logró un mejor rendimiento en la prueba final aplicada a todos los estudiantes.

En el ámbito internacional, se ha considerado que el estudio de Massone y González (2008) efectuado en aspirantes a ingresar a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata de Argentina es, igualmente, fundamental para el propósito de nuestro trabajo. Esta investigación, llamada "Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior", se orientó a aplicar un plan de intervención para mejorar las habilidades de comprensión de los aspirantes con la finalidad de que, posteriormente, no evidencien dificultades al insertarse en sus estudios universitarios. Los resultados fueron positivos, lo cual se comprobó en los resultados que obtuvieron en el examen de ingreso.

Finalmente, investigación fundamental relativa con nuestra problemática de estudio fue la que ejecutó De Alvarez (2012) en el Instituto Pedagógico de Marcay en Brasil, cuyo título fue "Entrenamiento en comprensión lectora utilizando la técnica de cloze con estudiantes del primer semestre de educación superior". Como se indica en el título, se buscó corroborar la eficacia de la técnica cloze para el entrenamiento

de destrezas lectoras. Dicha técnica consiste en proponer oraciones o párrafos con espacios en blanco que los estudiantes deben completar para otorgarle un sentido al texto que está leyendo. A partir de los resultados, se concluyó que esta técnica permite mejorar el nivel inferencial de comprensión lectora, gracias al empleo sistemático de pistas contextuales que los alumnos aprendieron a utilizar.

Gracias a los estudios previos realizados, se ha podido identificar aquellos aspectos vinculados con la lectura en que los alumnos de primeros ciclos de Educación Superior suelen manifestar mayor dificultad, así como las metodologías, estrategias y técnicas docentes que podrían ayudarlos a superar sus problemas.

Metodología

2.6 Enfoque y nivel

El enfoque de investigación es cualitativo, dado que el estudio estuvo orientado a interpretar el hecho problemático en cuestión, el cual ha sido analizado a partir de la percepción de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Asimismo, el nivel de investigación es descriptivo, dado que se pretende caracterizar la realidad educativa elegida, de modo que logre un conocimiento profundo acerca de las acciones realizadas por cada actor del proceso de enseñanza-aprendizaje con miras a la mejora de habilidades lectoras. Finalmente, esta investigación obedece a un estudio de caso múltiple en el cual se intentó comprender

la situación problemática a profundidad desde la percepción de los informantes de tres universidades privadas de Lima.

2.7 Informantes

Para el presente estudio, se ha considerado, como informantes, a 210 estudiantes que están cursando el primer ciclo de la Facultad de Educación de tres universidades privadas de Lima, así como 10 docentes de cursos de formación general. Se eligieron tres instituciones con características similares: laicas, ubicadas en distritos de nivel socioeconómico medio-alto y con una filosofía de gestión humanista. Es preciso resaltar que la razón por la cual se eligió trabajar con alumnos de la Facultad de Educación es la necesidad fundamental de que estos estudiantes adquieran, con prontitud, habilidades lectoras que garanticen su adecuado desempeño académico, lo que, a su vez, les permitirá lograr las competencias profesionales necesarias para desarrollar su labor pedagógica con idoneidad.

2.8 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Con el propósito de lograr los objetivos de investigación, en primer lugar, se aplicó una entrevista como técnica y una guía de entrevista semiestructurada como instrumento de recopilación de datos provenientes de los profesores de los cursos de primer ciclo. Así, se pudo identificar las metodologías de enseñanza de estrategias de comprensión que emplean con sus alumnos, así como sus percepciones respecto de la manera como se está llevando a cabo este proceso. Gracias a este instrumento, se logró un conocimiento profundo de las opiniones de los docentes a partir de las

preguntas que les propongan inicialmente y las repreguntas que fueron surgiendo en el desarrollo de la interacción (Ander- Egg, 2001). En segundo lugar, se aplicó una encuesta de opinión como técnica y un cuestionario como instrumento de recojo de información proveniente de los estudiantes. Este instrumento, que resulta útil por su fácil aplicación y registro de respuestas (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), permitió identificar las percepciones de los alumnos acerca de su propio proceso lector.

En la tabla 1, se sintetizan las técnicas e instrumentos aplicados según cada objetivo de investigación, así como los informantes considerados.

Tabla 1. Técnicas e instrumentos aplicados

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	TECNICA	INSTRUMENTO DE REGISTRO	INFORMANTES
I. Identificar las metodologías y estrategias que emplean los docentes de cursos de primer ciclo de la Facultad de Educación de tres	Entrevista	Guía de entrevista semi- estructurada	Docentes de cursos de primer ciclo de la Facultad de Educación de tres universidades privadas de Lima

universidades privadas de Lima para favorecer la comprensión lectora en sus estudiantes			
II. Identificar las metodologías, técnicas y procedimientos que aplican los estudiantes para favorecer la comprensión lectora en los cursos de primer ciclo de la Facultad de Educación de tres universidades privadas de Lima	Encuesta de opinión	Cuestionario	Alumnos de primer ciclo de la Facultad de Educación de tres universidades privadas de Lima
III. Determinar las dificultades que evidencian los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Educación de tres universidades privadas			

de Lima para desarrollar su capacidad de comprensión lectora.

Cabe señalar que los instrumentos aplicados en el presente trabajo de investigación han sido previamente validados. Para ello, se aplicó una prueba piloto en la versión inicial de la encuesta dirigida a los estudiantes a fin de mejorar los ítems propuestos, lo que condujo a la reelaboración de algunos ítems. Posteriormente, se empleó un juicio de tres expertos, quienes revisaron tanto el cuestionario como la guía de entrevista y brindaron su retroalimentación, la cual permitió mejorar ambos instrumentos. Esta evaluación resultó en una fiabilidad fuerte en cada uno de los instrumentos revisados (se alcanzaron los 3 puntos según la escala de Likert, lo cual representa el puntaje máximo).

2.9 Categorías y subcategorías de estudio

En la tabla 2, se incluyen las categorías y subcategorías de estudio por cada instrumento que se empleó en el presente estudio.

Tabla 2. Categorías y subcategorías de estudio

INSTRUMENTO	CATEGORIA	SUB-CATEGORÍAS
I. Guía de entrevista semi-estructurada	Metodologías de enseñanza de comprensión lectora	Métodos didácticos de comprensión lectora Estrategias de comprensión lectora Evaluación de comprensión lectora
II. Cuestionario	Comprensión lectora	Proceso lector Nivel de comprensión lectora Factores que intervienen en la comprensión lectora

2.10 Técnicas para la recolección, organización y procedimiento de datos

Respecto del recojo de datos, cabe señalar que se contó con la autorización de las autoridades de las universidades privadas en la que aplicó el estudio. Antes de la aplicación de instrumentos, se solicitó el consentimiento de los informantes, a quienes se les informó acerca de los objetivos y la importancia del estudio. Es preciso mencionar que ellos completaron la encuesta durante los horarios de clase de alguno de los cursos de primer ciclo. Asimismo, para la entrevista de los docentes, se consultó su disponibilidad y se acordó una reunión con cada uno de ellos. Luego de recabar los datos, se organizó la información, para lo cual se consideró la propuesta de Vallés (1997), quien aboga por la ejecución de una codificación abierta que facilite el redescubrimiento de categorías y subcategorías, dada la naturaleza cualitativa de este estudio. Asimismo, se analizó la información en el programa Atlas Ti, el cual permitió establecer relaciones entre las subcategorías halladas. Tal proceso facilitó la interpretación de los datos encontrados.

Resultados y discusión

A continuación, se procederá a presentar y analizar los resultados que han surgido a partir de la información recogida y procesada. Igualmente, se incluyen ciertas conclusiones surgidas a partir de tales hallazgos. Para este fin, se ha realizado la división de los resultados en dos partes: percepciones de los estudiantes y metodología empleada por los docentes. Cabe mencionar que los resultados hallados

en las tres universidades fueron similares, por lo que no se ha considerado oportuno realizar diferenciaciones entre estas.

2.11 Percepciones de los estudiantes

En cuanto a las percepciones de los estudiantes respecto de su proceso lector, es posible afirmar que el 55 % de ellos cree que la velocidad con que leen un texto depende, principalmente, de su contenido. Ellos aducen que, mientras más complejo les resulte un texto, más tiempo invertirán en su lectura. Ahora bien, cabe resaltar que los comentarios de los estudiantes fueron dispersos: mientras que algunos expresaron que la lectura de una página les solía tardar entre uno y dos minutos; otros estudiantes indicaron un tiempo mucho mayor (entre quince y veinte minutos). Incluso, en menor medida, algunos señalaron que demoraban, al menos, treinta minutos en leer una página. En tal sentido, no es posible realizar afirmaciones concluyentes en relación con su velocidad lectora. En todo caso, lo que sí se podría afirmar es que, según su propia percepción, la mayoría de ellos (60 %) no ha logrado alcanzar una automatización en el acto de leer, lo que podría estar influyendo en su comprensión (Abusamra y Joanette, 2012). Ello, a su vez, resulta influido por una variable esencial: el conocimiento de la estructura textual, lo que se fundamenta en la postura de Castro, García y Del Toro (2018), quienes señalan que un factor esencial de la comprensión lectora se vincula con la temática y estructura de un texto. Por tanto, es posible afirmar que la velocidad lectora y el conocimiento de la estructura y/o temática de un texto están directamente vinculados.

En cuanto al bagaje léxico, el 60 % de los estudiantes manifestó padecer de problemas de este tipo que les impiden comprender, en su totalidad, el texto que

leen. Asimismo, solo el 5 % indicó aplicar estrategias que le permitirían superar estos fallos de comprensión, pese a la importancia de tales procedimientos durante el acto de lectura, como señalan Quiroga (2016) y Alcas et al. (2019). Esto evidencia la falta de una autorregulación constante en la gran mayoría de los estudiantes durante su proceso lector. En tal sentido, se podrían producir falencias en la comprensión que impedirían que los alumnos logren su objetivo lector. En efecto, como señala Gaeta (2015), mientras la autorregulación se produzca en mejor medida y orientada a la meta del lector, mejores resultados se obtendrán en la comprensión.

Pese a lo anterior, como se expresa en la Figura 1, se evidenció una percepción mayoritariamente positiva en cuanto a la comprensión de las ideas principales de los textos leídos, lo que se relacionaría, principalmente, con los niveles de lectura literal y de reorganización de la organización, y, en menor medida, con su comprensión inferencial. De este modo, los estudiantes no expresaron dificultades en cuanto al reconocimiento de la información central de lo que suelen leer. Ahora bien, los que sí declararon dificultades adujeron razones, tales como “dependiendo del texto”, “si el tema es complicado, me cuesta”, “tengo problemas en los textos argumentativos”, entre otros. En otros términos, los estudiantes que son conscientes de sus problemas de comprensión consideran que el nivel de complejidad de un texto, basado en su percepción personal, interviene en la comprensión de sus ideas centrales.

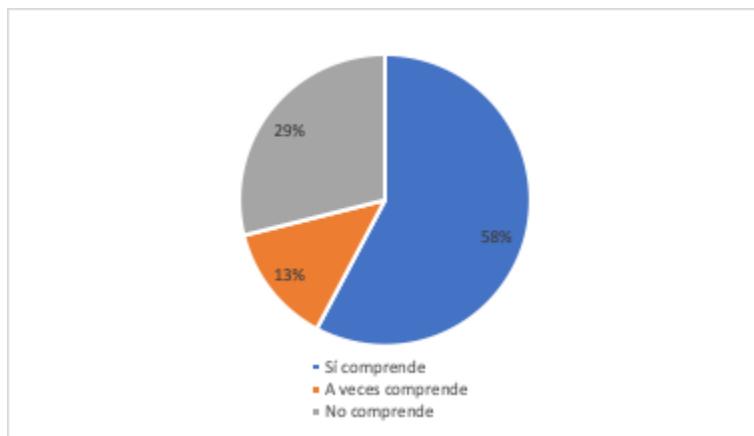


Figura 1. Autopercepción sobre la comprensión de información principal.

Una dificultad fundamental que los estudiantes han percibido en su proceso lector se vincula con la falta de concentración que poseen. En efecto, el 60 % expresó que este es un factor que imposibilita la lectura y, posteriormente, su comprensión lectora. Tal percepción se evidencia en respuestas, tales como “me distraigo rápido”, “me distraigo pensando en mis cosas personales”, “me distraigo si la lectura no capta mi interés”, “si el texto me aburre, me distraigo”, “no puedo leer si estoy en casa, pues me distraen”, entre otras. En suma, la mayoría de los alumnos son plenamente conscientes de las limitaciones que genera la desconcentración durante el acto de leer, lo que, en teoría, podría ayudarlos a tomar las medidas adecuadas para eliminar todos aquellos aspectos distractores que podrían influir negativamente en su comprensión lectora. Evidentemente, para que esto se concrete, la motivación y el interés en leer deben estar presentes, como señala Gaeta (2015). Otro aspecto importante es el vinculado con el factor académico (Guerra y Guevara, 2017), pues el 35 % de los estudiantes manifestó tener dificultades para leer cuando se sienten que tienen mucha carga académica o cuando deben presentar algún trabajo.

En cuanto a la actividad de cuestionar los textos que leen, el 70 % manifestó que no posee tal hábito. Por otro lado, aquellos que lo hacen indicaron que suelen comentarlo con algún amigo o familiar, o consigo mismos, pero sin otorgar mayor relevancia a esta actividad. Esto demuestra, entonces, la poca importancia que se concede a la reflexión y crítica de los textos leídos. A su vez, revela el poco o nulo espacio que se brinda en las clases para realizar este tipo de ejercicio, pues ningún estudiante declaró hacerlo como parte de la dinámica de alguno de sus cursos.

En relación con el tipo de texto que los estudiantes identificaron como los más complejos para leer, resaltan los textos argumentativos, como se aprecia en la Figura 2. Luego, se ubican los textos expositivos, seguidos de las novelas, los textos filosóficos y los artículos periodísticos. Tales hallazgos confirman con lo expuesto por Tapia (2005), quien resalta que los textos expositivos y argumentativos son los más complejos de comprender. Evidentemente, esto se debe, principalmente, a la falta de familiaridad que los estudiantes han establecido con estos tipos de textos. Ahora bien, considerando la fundamentación que los alumnos emiten acerca de sus respuestas, es posible señalar dos centrales: la falta de costumbre de leer textos de estos tipos y el léxico “complicado” que suelen incluir. Nuevamente, el aspecto léxico es percibido como un problema en la comprensión lectora.

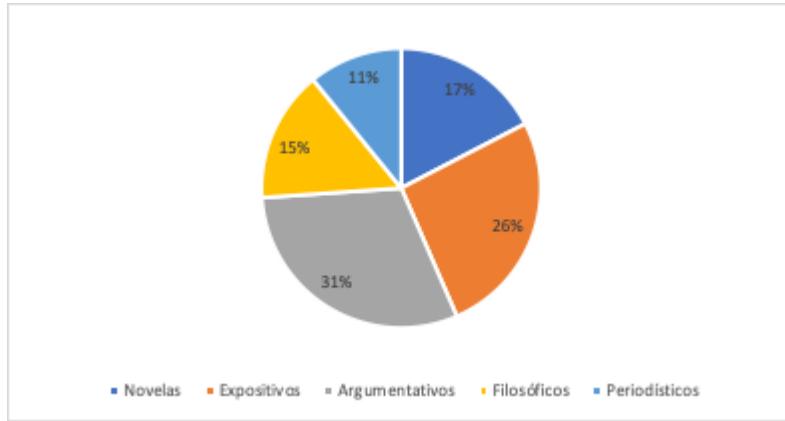


Figura 2. Tipos de textos considerados como los más complejos.

Otro aspecto relevante que se consideró importante recabar es el conjunto de estrategias que los estudiantes emplean antes, durante y después de leer los textos, puesto que, como menciona Solé (2000), la división del acto de lectura en estos tres momentos facilita la comprensión, sobre todo, en lectores principiantes. En cuanto a las actividades que se realizan antes de la lectura, solo el 10 % de alumnos indicó que revisa algún elemento paratextual, como el título, subtítulos o índice. El resto declaró no desarrollar ninguna actividad previa, más que buscar un ambiente apropiado, beber agua o asegurarse de tener a su alcance los materiales que necesitan. Por otro lado, solo el 14 % manifestó efectuar alguna actividad específica mientras lee un texto, como subrayar las ideas centrales y/o sumillarlas. En cuanto a las actividades que los estudiantes hacen después de leer, el 23 % declaró realizar alguna actividad como resúmenes u organizadores gráficos por iniciativa propia, mientras que el 50 % indicó efectuar, también, estas actividades solo cuando se las solicitan en algún curso. Tales hallazgos son fundamentales, pues, como más

adelante se precisará, los profesores de algunos cursos les dejan ciertas actividades de reorganización de la información, principalmente, para asegurarse de que han comprendido lo que han leído. No obstante, la mayoría de los estudiantes no considera tales actividades como un recurso de apoyo para leer y solo las realizan cuando tienen la obligación de hacerlo. Por tanto, no las han incorporado como parte de sus estrategias personales de comprensión.

Finalmente, en cuanto a la percepción global que los estudiantes han expresado, el 30 % de ellos se consideran “buenos” lectores. Tal porcentaje manifiesta que son conscientes que han conseguido desarrollar ciertas destrezas lectoras durante su época escolar y antes de ingresar a la universidad, lo que les podría estar ayudando a comprender los textos que leen. Ahora bien, el 40 % de los estudiantes manifestaron ser lectores “regulares”. En las respuestas emitidas por este grupo, todos coincidieron en que sus principales dificultades se asocian directamente con el tipo de texto que leen y que, en su primer ciclo de estudios, al estar leyendo textos académicos y filosóficos en sus diversos cursos, presentan mayores deficiencias, puesto que, en la escuela, no estaban habituados a estos tipos textuales. Finalmente, el 30 % de los alumnos expresaron una predisposición negativa respecto de su desempeño lector, al considerarse “malos lectores”. Precisamente, estos estudiantes son los que resaltaron, con mayor énfasis, en que la concentración o desmotivación por el tema de lectura les impedían involucrarse mejor en el acto de lectura. Asimismo, estos estudiantes indicaron que tal percepción les impide iniciar de manera optimista algunas situaciones en las que deben leer para un examen o trabajo.

2.12 Metodología empleada por los docentes

En relación con la metodología que emplean los docentes de cursos de primer ciclo para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes, se pudo identificar la utilización de tres técnicas principales: subrayado, resumen y elaboración de organizadores gráficos. En la entrevista realizado con estos profesores, ellos manifestaron la relevancia de utilizar algún tipo de actividad que garantice que los alumnos leerán los textos propuestos. Ahora bien, como suelen proponerles que realicen la lectura fuera del horario de clase, tales actividades de lectura son dejadas como tarea para la casa. En ocasiones, estos productos suelen ser calificados como parte de la nota de evaluación continua. No obstante, como los mismos profesores declararon, la revisión de estas actividades no suele ser tan exhaustiva. Las razones que adujeron son las siguientes: “no hay mucho tiempo en clase”, “tengo a mi cargo más de 20 alumnos y el tiempo no me alcanza para revisar todo lo que hacen”, “no es el objetivo central del curso”, “debo cumplir con las actividades del curso”, “de eso se encargan los profesores de lengua”. Por tal motivo, en la mayoría de las veces en que suelen dejar este tipo de tarea, solo consideran el cumplimiento de la actividad como parte de la valoración del producto entregado o la extensión (como indicaron, valoran más un resumen de varias líneas o un organizador con más ideas, en vez de analizar el contenido y evaluar si es pertinente, suficiente y sólido). A partir de estas respuestas, entonces, se puede afirmar que es evidente la poca importancia que se otorga a actividades que permitan verificar la comprensión lectora y, más bien, se priorizan otros aspectos que serían parte de los objetivos centrales de los cursos que dictan estos docentes. No existe, entonces, un plan de acción para incentivar

efectivamente la lectura, por lo menos, en el entorno educativo en el que se desenvuelven los estudiantes, pese al rol fundamental que ejerce para tal objetivo (Graffigna et al., 2008). Adicionalmente, cabe señalar que los tres profesores del área de Comunicación que fueron entrevistados señalaron que la comprensión lectora no era prioridad en su curso, sino la redacción y, en menor medida, la expresión oral. Entonces, es evidente que esta competencia no se estaría trabajando directamente en ninguno de los planes de estudios de las universidades que conformaron la muestra de estudio.

Es preciso señalar que uno de los docentes, cuya asignatura es Filosofía, indicó efectuar otro tipo de estrategia, como discusión en clase o debates; no obstante, ello lo hace “solo cuando dispone del tiempo” para hacerlo. Precisamente, son estos tipos de actividades los que ayudarían a desarrollar la comprensión crítica y la apreciación lectora por parte de los estudiantes, como indica Solé (2000). Tal problemática se agrava si se considera que, pese a la importancia de esta competencia, no existe una asignatura orientada especialmente al desarrollo de habilidades lectoras en los alumnos, como se señaló previamente.

En cuanto a la frecuencia de realización de actividades de comprensión lectora, los profesores manifestaron hacerlo entre dos y tres veces al mes, y aludieron que la falta de tiempo es la principal limitante para no disponer de más tiempo para favorecer el desarrollo de estrategias de comprensión por parte de sus estudiantes. Ahora bien, también expresaron que no suelen fomentar la ejecución de actividades antes o durante la lectura. En efecto, como se mencionó con antelación, las técnicas que proponen principalmente- subrayado, resumen y elaboración de organizadores-

se orientan a reconstruir la información central de los textos y no necesariamente a relacionarla con sus saberes previos o a emitir juicios valorativos al respecto.

Otro asunto importante relacionado con este apartado es la percepción que indicaron los docentes acerca de la necesidad de considerar la comprensión lectora como una habilidad que debe ser trabajada en todos los cursos. En efecto, los profesores entrevistados resaltaron la importancia de desarrollar esta destreza en los estudiantes, puesto que “ellos suelen manifestar grandes deficiencias en esta área” y, con respecto a la comprensión lectora, ellos piensan que “les va a servir para toda su carrera”. A partir de tales comentarios, se concluye que existe un interés de los profesores de incluir esta habilidad en los objetivos de las distintas asignaturas que llevan los alumnos, de manera que se pueda evitar o remediar las dificultades que estos enfrentan cuando deben leer textos de diversos tipos. Pese a ello, no se observaron iniciativas concretas ni articuladas para lograr mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes.

Conclusiones

A partir de los hallazgos, es posible afirmar que no se estarían empleando, de manera suficiente y precisa, una metodología pertinente de enseñanza de estrategias de comprensión lectora ni tampoco los alumnos estarían aplicando, de modo sistemático, herramientas que favorezcan la comprensión de los textos que leen. A pesar de ello, existe una disposición por parte de los profesores en incluir, de manera más explícita, esta competencia en los planes de estudio, por lo que es fundamental el diseño de propuestas de acción por parte de las autoridades competentes con el propósito de remediar esta problemática.

Referencias

- Abusamra, J., & Joanette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 1-4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439542720001>
- Alcas, N., Alarcón, M.A., Alarcón, H. H., González, R., & Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes universitarios*, 9(1), 36-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6816596>
- Ander- Egg, E. (2001). *Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Lumen.

- Cabanillas, G. (2014). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú). Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2371/1/cabanillas_ag.pdf
- Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Castro, Y., García, A.R., & Del Toro, M.P. (2018). Estudio sobre la comprensión lectora en el nivel superior. *Global Conference on Business and Finance Proceedings*, 13(1), 580-583.
- De Alvarez, M. S. (2012). Entrenamiento emcomprension lectora utilizando la tecnica de cloze con estudiantes del primer semestre de educacion superior. *Trans-in-formação*, 2(1), 99-113. Recuperado de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/viewFile/1676/1647>
- Gaeta, M.L. (2015). Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 17-36. Recuperado de <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5436/5416>
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1(1), 43-65. Recuperado de <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/691/665>
- Guerra, J., & Guevara, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v19n2/1607-4041-redie-19-02-00078.pdf>
- Graffigna, M.L., Estela, A., Ortiz, A.M.M., Pelayes, S.A., Rodríguez, M., & Varela, E.C. (2008). Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 2-15.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw- Hill.
- Massone, A., & González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. Estudio de caso en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista iberoamericana de educación*, 46(3), 1-5. Recuperado de <https://goo.gl/9cGa2r>
- Menacho, L. A. (2010). *Influencia de la lectura cooperativa en la comprensión lectora de los alumnos de IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de*

- Mayolo (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú). Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2403/1/Menacho_ll.pdf
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (1), 121-138. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf
- Pizarro, E. (2008). *Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú). Recuperado de http://200.62.146.130/bitstream/cybertesis/2385/1/Pizarro_che.pdf
- Quiroga, M. (2016). La metacognición como función ejecutiva: su rol en la comprensión de textos. *Revista del Departamento de Letras de la Universidad de Buenos Aires*, 5, 516-528.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Suárez, A., Muñoz, J., Moreno, M., & Godoy, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Alabe*, (1), 1-18. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/5/0>
- Tapia, J.A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, (1), 63-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332456>
- Vallés, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T, & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: AcademicPress.
- Vidal- Moscoso, D., & Manríquez- López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 44(1), 95-118. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n177/0185-2760-resu-45-177-00095.pdf>
- Vilchez, C. (2003). Hábitos de lectura de los adolescentes peruanos: nuevas perspectivas. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 26(2), 57-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179018081004>