



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN UNIVERSITARIOS INICIALES

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología
con mención en Psicología Educacional que presenta la Bachiller:

ROSARIO PATRICIA MUÑOZ CUADROS

ASESORA: DRA. MARY LOUISE CLAUX ALFARO

LIMA - PERÚ

2015



Agradecimientos

A Mía, quien estuvo a mi lado compartiendo todos estos años de esfuerzo, cambiando algunos o quizá la mayoría de sus fines de semana de cine y paseo por estar frente a una computadora o leyendo un libro. Gracias querida hija, gracias por ser quien eres; por haberme dado la tranquilidad necesaria para estudiar, trabajar y verte crecer.

A Carlos por animarme a concluir este proyecto cada vez que sentía que las fuerzas me abandonaban.

A la Dra. Mary Claux, mi asesora, por su orientación, observaciones y sugerencias en la realización de esta investigación.

A mis profesores de Psicología Educacional, especialmente a María Isabel La Rosa, Susana Frisancho, Montserrat Moreno y Santiago Cueto, por los conocimientos y experiencias compartidas.

A mis padres por su ejemplo de superación, esfuerzo y trabajo. A mi madre por el inmenso amor a sus hijos y nietos, por su apoyo incondicional y por hacer tuyas cada una de nuestras alegrías y tristezas.

A mis hermanos por estar siempre dispuestos a apoyarme.

A todos los participantes, por su tiempo y buena disposición para colaborar con esta investigación.

A Francisco y Alberto, mis actuales jefes, por brindarme las facilidades para culminar este proyecto.

A mis amigos de psicología con quienes y de quienes aprendí mucho en la PUCP. Un reconocimiento especial a Claudia, Sara y Andrés.



Resumen

El presente estudio tuvo como finalidad conocer si un grupo de estudiantes universitarios de primer y segundo ciclo utilizan estrategias de lectura (antes, durante y después), cuando leen textos académicos, si es así cuáles son estas y cómo fueron adquiridas. Para ello se entrevistó a 16 estudiantes de una universidad privada de Lima, seleccionados de un curso con una alta demanda de lectura. Los resultados evidencian que los estudiantes utilizaron más las estrategias durante la lectura, sin embargo estas son más estrategias de apoyo para el aprendizaje, ya que el objetivo no está dirigido a comprender el texto, sino a aprender, identificar o memorizar información importante o específica del texto. También se evidenció que los participantes que en la actualidad, además de sus textos académicos, leen libros de literatura o novelas son quienes tuvieron un acercamiento temprano en el hogar hacia la lectura.

Palabras clave: Lectura, Estrategias de lectura, Educación superior

Abstract

This qualitative study aimed to identify whether a group of first and second year college students used reading strategies (before, during and after reading) when approaching academic texts, and if they did used them, which ones are they and how they were acquired . Interviews were conducted with 16 students of a private university in Lima, selected from a class with a high demand for reading. Results show that students used more strategies during reading; however, many of them are strategies to support learning because the goal is not aimed at understanding the text read, but to learn, identify or store important information or specific text. The study also concluded that participants, who read literature novels additionally from their academic texts, had an early approach to reading at home during childhood.

Key words: Reading, Reading strategies, Higher Education





“No se termina de aprender a leer jamás”

Daniel Cassany



Tabla de contenidos

Introducción

Leer en la universidad.....	1
Actores del proceso educativo.....	2
Estrategias para la lectura.....	4

Método

Participantes.....	9
Técnicas de recolección de información.....	10
Procedimiento.....	10

Resultados y discusión	13
------------------------------	----

Referencias bibliográficas	37
----------------------------------	----

Anexos.....	43
-------------	----

Introducción

En un país con bajo niveles de comprensión de lectura, el foco de atención para superar aquellas deficiencias se centra principalmente en la educación primaria. Sin embargo, los procesos involucrados en la comprensión de lectura no son importantes solo durante la educación básica, sino también en la educación superior. Dentro del proceso lector, las estrategias de lectura han cobrado importancia ya que, si la lectura es el camino para acceder al conocimiento y desarrollar habilidades, también, el dominio de dichas estrategias es la mejor forma de recorrer dicho camino.

Leer en la universidad

Leer es un proceso de interacción entre el lector, con sus capacidades, conocimientos previos y estrategias que aportan a la comprensión de su lectura, y el texto, entendido como cualquier estímulo, impreso o electrónico, que pueda ser leído. En este proceso el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura ya que siempre se lee con una finalidad (Solé, 2000).

El resultado esperado del proceso de leer es comprender la información, es decir, que el lector sea capaz de procesar y construir significados personales sobre lo leído (Solé, 2009). Para que esto ocurra, se hace necesario considerar un elemento más en la mencionada interacción, este es, la actividad. Snow y Sweet (2003), señalan que la actividad de leer incluye tres dimensiones: los propósitos, que responden a preguntas de por qué o para qué se lee, los procesos como actividad mental que ocurren mientras se lee y las consecuencias, que se refieren a lo que los lectores aprenden o experimentan como resultado de la lectura.

La lectura tiene ventajas para las personas, tanto a nivel individual como social. A nivel individual, la lectura contribuye a mejorar la funciones cognitivas, afectivas e instrumentales (Venegas, Muños y Bernal, 1994). Existen estudios que sugieren que la lectura de libros, en comparación con otro tipo de material escrito, es lo que mejor predice buenos resultados académicos (Gilardoni, 2006; Cunningham y Stanovich, 1992). A nivel social está relacionada con el desarrollo de habilidades de integración con la sociedad (Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke, 2007). De igual modo, Díez de Ulzurrun (2000) sostiene que la lectura y la escritura son actividades complejas que resultan necesarias para acceder a saberes organizados que forman parte de una cultura, en tanto que, a través de

ambas se construyen significados que permiten ampliar el conocimiento del mundo que rodea a las personas.

Para Beltrán y Téllez (2002) un buen lector es quien comprende un texto, capaz de extraer las ideas que no son explícitas y tiene una actitud crítica ante lo que dice el autor. Se le puede distinguir por su capacidad para adaptar su lectura a los distintos objetivos que se plantea al iniciarla y a las diversas exigencias del contexto. Por lo tanto, la lectura será estratégica en la medida en que el lector la ajuste a su objetivo, a la naturaleza del material y a la solución de las dificultades y/o problemas que se pueden presentar mientras lee y le impiden una buena comprensión (Anderson, Hiebert, Scott y Wilkinson, 1985, citados en Thorne, 1991).

Los bajos niveles de comprensión de lectura que presentan algunos universitarios iniciales, no pueden ser atribuidos exclusivamente a déficits en su capacidad de leer, puesto que quienes han logrado ingresar a la universidad han superado algunas pruebas en las que demostraron no tener dificultades específicas de comprensión de lectura (Teberosky, Guárdia y Escoriza, 1996). Por tanto, se podría inferir que las “dificultades” de lectura, en muchos estudiantes, se presentarían a partir de la exigencia de leer textos académicos más complejos, con un lenguaje propio de cada disciplina profesional que deben estudiar; y se dan porque la mayor parte de ellos no se ha constituido como sujeto protagónico en el acto de leer para aprender (Fernández y Carlino, 2010). Los problemas de comprensión indicarían que al cursar estudios superiores, los estudiantes se ven enfrentados a nuevas culturas escritas y para llegar a pertenecer a ellas –entre otras cosas – deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos (Carlino, 2003).

Por ello, es también responsabilidad de las universidades contribuir con la formación lectora de sus estudiantes. Si se enseña -a los universitarios iniciales- a desarrollar estrategias para la lectura, mejorarían cualitativa y cuantitativamente su comprensión de textos, lo que facilitaría su proceso de aprendizaje, puesto que la competencia lectora y la capacidad de estudio están estrechamente relacionadas (Gonzales, 1998).

Actores del proceso educativo

Como lo evidencian evaluaciones nacionales o internacionales como la Evaluación PISA 2009 (Ministerio de Educación [MINEDU], 2004a; 2010) la mayoría de estudiantes del país no logra los niveles de desempeño en comprensión de lectura esperados para el grado que cursan. Por lo tanto, al ingresar a la universidad también existirá un grupo con dificultades para comprender textos académicos, lo que entorpecería su proceso de

aprendizaje. De no corregirse, oportunamente, este déficit podría llevarlos a desaprobado sus cursos, incluso, a la deserción de los estudios.

Esta situación se puede analizar desde la perspectiva de cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo: estudiantes universitarios iniciales, docentes e instituciones de educación superior. El primero, los universitarios iniciales cuyas deficiencias en comprensión de lectura, como lo señalan Fernández y Carlino (2010), se hacen más evidentes en la universidad porque los textos demandan análisis crítico e inferencial que aún no han desarrollado como destreza. Tal como estas autoras encontraron en una investigación realizada en el 2006 sobre experiencias de lectura, los estudiantes en la institución educativa media coincidían en afirmar que leían textos breves, de vocabulario coloquial, por ende, sus actividades se caracterizaban por tener un bajo nivel de complejidad y poca o nula composición escrita.

La segunda perspectiva es la de los docentes universitarios como actores importantes del proceso educativo, quienes comentan que la mayoría de sus alumnos no entiende lo que lee, les cuesta argumentar o son meramente reproductores más que productores de información. Como señala Gatti (2010), si los docentes universitarios se sorprenden por las “pobres competencias” de lectura de sus estudiantes es porque consideran que no cuentan con una “herramienta” que debieron obtener en la secundaria, por eso, se acusa a la educación previa de no haber cumplido con su función. Estas apreciaciones podrían fundamentarse en las características de algunos estudiantes y en los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales. No obstante, es cierto también que muchos docentes tienen la creencia que la lectura es un proceso terminado y que los universitarios deberían contar con la experticia para comprender un texto académico. En contraposición, Cassany (2009) sostiene que las habilidades letradas no son únicas o universales, y que se generan a lo largo de la vida, a partir de diversos usos de la lectura y la escritura. Por tanto, el ejercicio lector centrado en los temas académicos debería ser un objetivo transversal de la formación universitaria bajo la dirección (supervisión) de los docentes, quienes deberían comprender que una de sus tareas es enseñar a leer los textos correspondientes a los cursos bajo su cargo (Gonzales, 1998). Sin embargo, para que ello ocurra es necesario que los docentes “re-conceptúen” sus explicaciones sobre las dificultades de lectura de sus alumnos y sobre lo que significa leer y escribir, de modo que puedan fomentar el aprendizaje (Cassany, 2009).

La tercera perspectiva, se refiere a la universidad, en tanto que constituye el contexto en el que se desarrolla la interacción entre los dos primeros actores y se procura conseguir uno de sus objetivos más importantes: el desarrollo del conocimiento (Sanz, 2005). En ese

sentido, la universidad está obligada a conocer las habilidades y dificultades de sus estudiantes. De modo que pueda brindarles espacios necesarios y oportunidades para su formación, así como docentes y apoyo tecnológico idóneos para convertirlos en profesionales con competencias necesarias para desarrollarse en un mundo globalizado. Como sostienen Pozo y Monereo (1999), se está ante una sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo.

En esa línea, comprender y redactar textos complejos son condiciones que contribuyen de forma decisiva a la permanencia educativa y al éxito académico. Por ello, enseñar a leer estratégicamente es también una responsabilidad indelegable de la universidad (Fernández y Carlino, 2010). Sin embargo, sorprende que ante las dificultades que muestran los estudiantes, sean pocas las universidades que realizan esfuerzos que vayan más allá de ofrecer talleres de lectura o redacción, y que promuevan el desarrollo de este tipo de competencias de manera transversal en todos los cursos incluidos en el plan de estudios.

Es necesario no perder de vista que durante los últimos años, se han producido muchos cambios en la población universitaria de Europa: mayor porcentaje de alumnado adulto, estudiantes que alternan su vida laboral con los estudios, estudiantes con déficits en estrategias de aprendizaje, estudiantes con diferentes niveles de formación y con distintas expectativas y motivaciones, entre otros (Sanz, 2005). Algunas de estas características, como estudiantes que trabajan y mayor cantidad de población adulta también se vienen dando en la población universitaria del Perú (Instituto Nacional de Estadística [INEI], 2011), por lo que se debe insistir en implementar un nuevo modelo de educación universitaria que propicie el aprendizaje permanente y autónomo, en el que el rol principal del profesor sea el de facilitar el proceso de desarrollo de competencias. En otras palabras, la educación debe centrarse en lo que el alumno va a aprender, lo que va a ser capaz de conocer y de hacer y en las actitudes que adoptará para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida (Sanz, 2005).

Estrategias para la lectura

Una estrategia de lectura implica una toma de decisión intencional con la finalidad de conseguir un propósito, su aplicación es el resultado de pensar y analizar el contexto y está seguida de una planificación, regulación y evaluación de la técnica que se utiliza (Monereo, 2005). Es esa intención dirigida hacia una meta lo que la hace estratégica ya que "...la diferencia entre una técnica y una estrategia casi nunca está en lo que se hace, sino en cómo

se hace, ya que el mismo procedimiento podría resultar ser técnica o estrategia, dependiendo de las condiciones en que se realice” (Pozo, 2008, p. 45).

El uso de cada estrategia depende de características personales, ya que -según los conocimientos, preferencias, dificultades y posibilidades- cada quien decide cómo, cuándo y por qué actuar por lo que una estrategia será eficaz en tanto se ajuste a las características de quien la utiliza (Monereo, 2005). Al respecto, Pozo y Mateos (2009 en Pozo y Pérez Echevarría, 2009), y Solé (2000) coinciden en señalar que una estrategia no se aplica mecánicamente, sino que su uso es producto de dos características fundamentales: ser consciente de que existe un objetivo (autodirección) y la supervisión y evaluación que se realiza del proceso (control de la ejecución). En ese sentido, las estrategias de lectura implican un control metacognitivo de la actividad lectora, ya que suponen una optimización de los recursos cognitivos del lector (García, 2005). Hay que precisar que la metacognición se manifiesta en dos formas: 1) como el conocimiento que se tiene acerca de la propia actividad cognitiva, y 2) como el control que el sujeto puede ejercer sobre el funcionamiento de la actividad (Gatti, 2010).

En relación a lo expuesto existen investigaciones como la realizada por Martínez-Fernández (2007) sobre concepción del aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de Psicología, en la que se halló que los estudiantes que se encontraban por culminar la carrera utilizaron más las estrategias metacognitivas, en comparación con quienes recién ingresaban a la universidad. Estos resultados se relacionan con la investigación de Martín, García, Torbay y Rodríguez (2008) en la que se encontró que el grupo de estudiantes que autorregulaba su estudio, a través de la planificación, revisión del proceso y de la utilización de estrategias de elaboración, obtuvo mejor rendimiento académico.

Asimismo, Camarero, Martín y Herrero (2000) en una investigación con universitarios de cursos iniciales y de fin de carrera, sobre estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico, hallaron que los estudiantes de ciclos académicos avanzados adquirirían el conocimiento en función de la búsqueda de relaciones entre los contenidos, mientras que los de ciclos iniciales lo hacían a través de técnicas como el repaso en voz alta. Además, los estudiantes con menor rendimiento académico mostraron mayor tendencia a actuar por intuición y les costó más esfuerzo realizar un trabajo organizado y analítico. Estos resultados sugieren que la experiencia en el contexto académico, la propia gestión y elaboración de sus recursos contribuyen positivamente al dominio de las estrategias de lectura.

Un buen lector debe tener una actitud dirigida al texto y un objetivo para la lectura, no leer sin propósito previo. Sin embargo, como sostienen Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles (2009), y Margalef (2005), este objetivo se ve distorsionado por las prácticas de evaluación de los docentes, las que enfatizan en la memorización y el resumen de textos, lo que no supone mayor demanda cognitiva ni esfuerzo por parte de los estudiantes. Frecuentemente, las evaluaciones demandan una lectura cuyo objetivo es recordar, parafrasear o resumir textos y no se pide a los estudiantes que analicen, extraigan sus propias conclusiones, emitan juicios o resuelvan problemas (Goldman, 1997; Tynjala, 1998, citados en Monereo y Pozo, 2003). Esto podría ser una condición que afecta el desarrollo de estrategias, ya que cuando estudian solo se entrenan en la memorización con el único propósito de obtener una calificación aprobatoria. Dejando de lado el uso de estrategias que le permitan, por ejemplo, analizar el texto y activar sus conocimientos previos para establecer relaciones e integrar la información.

Por lo tanto, si se quiere formar lectores autónomos, capaces de enfrentar de manera estratégica diversos textos es necesario que desarrollen una mentalidad estratégica, caracterizada por la capacidad para representar y analizar problemas, así como, por la flexibilidad suficiente para encontrar soluciones (Mateos, 2009).

Las estrategias de lectura son procedimientos de carácter elevado, que requieren la presencia de una meta a cumplir, la planificación de las acciones para conseguirla, así como, su continua evaluación y posible cambio (Solé, 2000). Esta autora propone que las estrategias de lectura deben enseñarse en la escuela y deberían: 1) permitir establecer un objetivo de lectura que esté alineado o que se relacione con algunos conocimientos previos; 2) permitir establecer inferencias de diversos tipos, revisar y verificar que se está comprendiendo mientras se lee de modo que –a partir de la toma de decisiones- se pueda cambiar de estrategias ante posibles errores o fallas en la comprensión; y 3) permitir recapitular lo leído, es decir poder integrarlo en un resumen o extenderlo con el conocimiento que se tenía.

A continuación, se presenta la clasificación de estrategias de lectura realizada por Solé (1993); y Claux y La Rosa (2004) a partir de las propuestas de diversos autores:

Estrategias antes de la lectura. Son las acciones que se realizan con la finalidad de reconocer los objetivos concretos de lectura y permitirán al lector planificar la manera cómo abordará el texto, prepararse para comprender y asumir un rol activo en la lectura. Algunas son: el establecimiento del objetivo de la lectura; planificación de la lectura; activación del conocimiento previo; planteamiento de hipótesis sobre el tema de lectura; entre otras.

Estrategias durante la lectura. Son aquellas que permiten que el lector vaya elaborando y construyendo el significado del texto, mientras lee. El lector establece

inferencias, revisa y comprueba la propia comprensión mientras lee; también toma medidas correctivas ante errores o dificultades que surjan en su esfuerzo por comprender el texto. En la siguiente relación se mencionan algunas de las más comunes: regulación de la velocidad de lectura, según la dificultad o importancia del texto; monitoreo de la comprensión de lectura; elaboración de inferencias sobre el tema que se lee; utilización de estrategias de apoyo, como el subrayado y tomar de notas.

Estrategias después de la lectura. Son las dirigidas a sintetizar, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura. El lector centra su atención en lo que resulta importante en función del objetivo que se propuso y reconoce las ideas principales. Un lector activo puede elaborar resúmenes y síntesis que lleven a la transformación del conocimiento. Las más comunes son: identificación de la idea principal; verificación (evaluación) de la comprensión; elaboración de un resumen o esquema.

El contexto universitario demanda que el estudiante lea de manera activa, se involucre y apropie de los contenidos de los textos, por lo que requiere un estudiante que piense de una manera diferente, y para esto tiene que activar su saber y sus estrategias específicas al leer (Gonzales, 1998).

Ante la importancia de la competencia lectora y el uso de estrategias de lectura en el proceso de aprendizaje dentro la universidad, el presente estudio tiene como objetivo describir las experiencias de lectura de los universitarios iniciales. Específicamente busca conocer cómo perciben la lectura académica, cuáles son sus prácticas al leer textos académicos. Se pretende conocer si éstas son estratégicas o no y cuáles son las estrategias más utilizadas cuando leen para aprender.

Los resultados de este estudio contribuirán a conocer cuáles son las mayores dificultades que enfrentan los universitarios iniciales cuando leen textos académicos. Esta información resultará importante para las instituciones de educación superior que deben orientar todos sus recursos a la mejora de su calidad educativa en procura del desarrollo de competencias y de la formación de mejores profesionales.



Método

Participantes

Los universitarios convocados a participar en el presente estudio fueron estudiantes de primer y segundo ciclo de estudios de una universidad particular de Lima Metropolitana. La selección de los participantes fue intencional y se realizó en tres etapas. En una primera etapa, se seleccionó intencionalmente un curso entre los que se ofrecían en los ciclos 2011-0 y 2011-1 y que tuviese como característica principal, la demanda de la lectura frecuente de textos. En una segunda etapa, se escogieron intencionalmente los horarios de dicho curso, que tenían mayor número de estudiantes matriculados. En la tercera etapa, fueron seleccionados los estudiantes de dicho curso que voluntariamente accedieron a participar, luego de una convocatoria abierta enviada vía correo electrónico.

El tamaño del grupo de participantes fue determinado durante el proceso de recojo de información, en el momento en que su discurso no aportaba información nueva sobre el uso de estrategias al leer textos académicos, punto de saturación (Vieytes, 2004). Por ello, el grupo de participantes entrevistado estuvo conformado por 16 estudiantes, 11 mujeres y 5 hombres, a quienes se les leyó la ficha del consentimiento informado (ver anexo A), en la que se proporcionó información sobre el objetivo de la investigación, la naturaleza de los datos que se deseaba recolectar y la duración aproximada de la entrevista. En ese documento también se informó que la entrevista –previa aceptación del participante- sería grabada en audio y que se mantendría la confidencialidad de la información obtenida. El entrevistado firmó, se le proporcionó una copia, mientras que el original fue conservado por la entrevistadora. Todos los estudiantes contactados accedieron a participar y aceptaron que la entrevista fuese grabada en audio.

La edad de los participantes fluctuó entre 17 y 21 años, con 18 años de edad como promedio, 15 terminaron la secundaria en instituciones educativas privadas y solo uno se graduó de una institución educativa parroquial. Para la comprensión de los resultados, las instituciones educativas se clasificaron según el tipo de formación que los caracterizaba, por lo que 14 correspondieron a instituciones educativas con enseñanza de tipo tradicional, una a institución educativa de tipo preuniversitario y una al programa de Bachillerato Internacional.

Con respecto al número de ciclos académicos culminados por los participantes en la universidad (a la fecha de la entrevista), se encontró que este fluctuó entre 1 y 2 ciclos, sin embargo, la mayoría había concluido dos ciclos.

Los participantes completaron una ficha de datos demográficos compuesta por dos áreas: datos generales y datos académicos. La primera buscó obtener información personal como edad, sexo, ciclos de estudios concluidos en la universidad y carrera profesional elegida. La segunda, sobre las características de la institución educativa de procedencia, si tuvo una preparación en una academia preuniversitaria, número de veces que postuló a la universidad y modalidad de ingreso a la universidad.

Técnica de recolección de información

En esta investigación la recolección de información se realizó a través de una entrevista a profundidad. Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada sobre la lectura en el contexto académico, que comprendía una lista de preguntas formuladas según los ejes de indagación planteados sobre la base de la revisión bibliográfica de investigaciones sobre lectura en universitarios y sobre literatura respecto de las estrategias de lectura. El objetivo de dicha guía (ver anexo B) fue conocer cómo los estudiantes leían sus textos académicos y si utilizaban estrategias o no al leer, por lo que se consideró incluir tres áreas que permitieron conocer si los procedimientos que realizaban cuando leían respondían a alguna estrategia o no. Las dimensiones exploradas en la entrevista fueron las siguientes:

- 1) Lectura en la etapa escolar, en especial, en la institución educativa secundaria: orientada a profundizar la vinculación de los estudiantes con la lectura y su gusto por ella, a partir de experiencias en el hogar o la escuela, la papel de la institución educativa en la formación lectora del estudiante y las estrategias de lectura adquiridas en esta etapa.
- 2) Lectura en la universidad: se indagó sobre el concepto personal de los participantes sobre la comprensión de lectura y su autoevaluación como lector. Asimismo, se registró información sobre la frecuencia de lectura académica, el disfrute de la misma, y las exigencias de lectura académica.
- 3) Uso de estrategias de lectura: orientada a conocer si el participante recurría al uso de estrategias antes, durante y después de leer y de ser así, cuáles eran y cómo se usaban dichas estrategias.

Procedimiento

En función del objetivo de este estudio, se optó por un marco de investigación cualitativa, de modo que se pudiera profundizar en el proceso de lectura desde la perspectiva de los protagonistas y ubicado en su contexto (Vieytes, 2004).

Luego de la elaboración y revisión de los cuestionarios y guía de entrevista, se realizó una prueba piloto con tres estudiantes universitarios (dos mujeres y un hombre), con

características similares a los participantes de la investigación. Esta aplicación se realizó siguiendo el mismo procedimiento que se haría con los participantes. En primer lugar se les convocó, se mencionó la finalidad de la investigación, luego leyó el consentimiento para la participación y grabación en audio, asegurando la privacidad y anonimato de la información obtenida. Este piloto permitió verificar el tiempo aproximado de duración de la entrevista (45 minutos), la claridad en cuanto a la comprensión de las preguntas, así como, incorporar modificaciones como por ejemplo, parafraseo de las preguntas y cambio en la secuencia de las mismas.

La convocatoria, en ambos ciclos, se realizó vía correo electrónico en tres oportunidades distintas a un total de 143 estudiantes de los horarios seleccionados. En este mensaje se explicó el propósito del estudio y se señaló que se había convocado a un grupo de universitarios de primeros ciclos. Asimismo, se enfatizó en la naturaleza voluntaria de la participación, en la duración de la entrevista individual y en la confidencialidad del tratamiento de la información obtenida. Quienes contestaron y aceptaron la convocatoria fueron citados a un horario de la entrevista, previamente coordinado.

Las entrevistas se realizaron de manera individual en un aula de la universidad. Luego del llenado de la ficha de datos, se procedió a realizar y grabar la entrevista. Antes de finalizar, y luego de agradecer su participación, se le preguntó si había algún comentario que quisiera agregar sobre lectura académica. Se llevaron a cabo durante los meses de febrero, marzo y abril del 2011 y todas fueron realizadas por la investigadora. La duración aproximada de las entrevistas fue de 45 minutos, siendo la más corta de 35 minutos y la más larga de 1 hora y 35 minutos.

Una vez concluidas las entrevistas se procedió a transcribirlas de manera literal en un procesador de texto y fueron leídas repetidas veces con la finalidad de tener una clasificación de la data recolectada. Luego se realizó el análisis de contenido del discurso de cada uno de los participantes con ayuda del programa Atlas ti versión 6.2, logrando una codificación y clasificación de los datos.

Posteriormente, los códigos y sus relaciones fueron discutidos con la asesora de tesis, lo que sirvió para la validación de la codificación. Al respecto Creswell (2007) señala que la discusión con pares permite incrementar la confianza en los resultados, puesto que se integran distintos puntos de vista que contribuyen al análisis y síntesis de la información.



Resultados y Discusión

La presente investigación se planteó como propósito conocer cómo –un grupo de universitarios iniciales- percibe la lectura académica en la universidad, cuáles son las prácticas de lectura en general y al leer textos académicos. Además, buscó conocer si éstas son estratégicas o no y cuáles son las estrategias más utilizadas cuando leen para aprender. Para este fin, los resultados se presentan en tres áreas: experiencia lectora antes de ingresar a la universidad, acercamiento actual del estudiante hacia la lectura y estrategias de lectura utilizadas al leer textos académicos.

Experiencia de lectura previa a la universidad

En cuanto a la experiencia previa de lectura la mayoría de participantes mencionó que la escuela fue el principal espacio de acercamiento afectivo y práctico de la lectura; solo tres participantes comentaron que en sus hogares se promovía la lectura, tal como lo verbalizan en las siguientes citas:

“Yo de niño leía bastante. A los nueve leí el que hasta ahora es mi libro favorito: El retrato de Dorian Gray; fue el primero que leí, me encantó [...] En mi casa tenemos dos estanterías con bastantes libros, de ahí cogía bastantes...” (H1, institución educativa de tipo tradicional).

“Me empezó a gustar cuando estaba más o menos en 5to de primaria, porque mi papá hizo su sistema para que me gustara leer. Me dio Harry Potter y me dijo: ‘por cada hoja que leas te voy a pagar tres céntimos’, entonces era un libro que tenía 200 páginas y me pagó 6 soles por leerlo. Como que me gustó leerlo, leí el segundo [...], así empecé a leer todos los de Harry Potter hasta que me gustaron, y recién ahí empecé a leer otros libros. Y de ahí siempre me ha gustado” (M7, institución educativa de tipo pre universitaria).

“Lo que pasa es que los domingos siempre íbamos a la casa de mi abuelita, y tengo ocho tías que leen un montón (...), ellas me leían mucho, nos sentábamos a leer” (H2, institución educativa de tipo tradicional).

Se conoce que los hábitos y las actitudes de los padres hacia la lectura se trasladan a la adquisición del gusto por la lectura y el desarrollo de conductas lectoras de sus hijos (Gil, 2008). Investigaciones como la realizada por Weigel, Martin y Bennett (2006) han evidenciado que cuando -en casa- los padres leían en voz alta dotaban de libros ilustrados y contaban historias, los niños mostraban mayor interés por la lectura. En esa línea, Casanny, Sanz y Luna (2007) afirman que el niño se relaciona con la cultura escrita antes de que aprenda a leer y son los padres y el entorno los que transmiten una actitud definida hacia la lectura. También se ha demostrado que cuanto más oportunidades tenga el niño en casa de escuchar cuentos y de participar en intercambios orales, más éxito tendría en aprender a leer y escribir formalmente (Snow, Burns y Griffin, 1998 citados en Reimers y Jacobs, 2009, p.

42), lo que repercutiría de manera positiva en su rendimiento escolar futuro. Esto podría confirmarse, puesto que por un lado se considera que a través de la lectura se accede a mayor cantidad de información, a la cultura y al aprendizaje de diferentes áreas (Vallés, 2005); y por otro, la experticia y práctica que adquiere el lector. A diferencia de un lector que lee de manera lenta sin procesar directamente el significado, un buen lector adecua su recursos a su lectura y comprende mientras lo hace (Alliende y Condemarín, 1993).

Para Braslavsky (2000), el aprendizaje de la lectura está incorporado al contexto familiar y escolar, así como, a las características de los lazos y de la persistencia que se establece entre ambos entornos lo que influye dentro del proceso de aprendizaje del niño. En los tres casos expuestos, se puede observar cómo el acercamiento temprano a la lectura y la disponibilidad de textos influyó en el gusto por esta y en que el hábito de leer perdure en el tiempo. Según comentan los participantes en la actualidad a pesar de tener mucha carga de lectura de textos académicos, dedican un tiempo para leer libros de su preferencia. Esta motivación se evidencia no solo en las acciones de aproximación a la lectura y el hábito lector, sino también en la búsqueda y adquisición de libros:

“Tengo que leer poesía porque estoy en un curso de poesía (Teoría de la poesía, que está chévere), [...] y estuve leyendo un libro de un italiano, una novela llamada “La campesina” de Alberto Moravia, que es bien chévere” (H1, institución educativa de tipo tradicional).

“Leo lo de mis cursos y libros afines. Y me compro en la feria del libro, no sé pues, por ejemplo el año pasado, Dostoievski, [...] Después leí a Chomsky (de lenguaje); después leí a un español, otras veces los saco de la biblioteca” (H2, institución educativa de tipo tradicional).

Los resultados del presente estudio muestran que el fomento de la lectura a temprana edad en el contexto del hogar y de familiares cercanos (abuelos y tíos) tiene un efecto perdurable en la motivación por la lectura (ver figura 1). Los tres participantes que tuvieron la oportunidad de contar con ese espacio de aproximación temprana han relatado que desde entonces desarrollaron el gusto por la lectura y que en la actualidad se dan tiempo para leer otros temas, mas allá de los requeridos por la universidad.

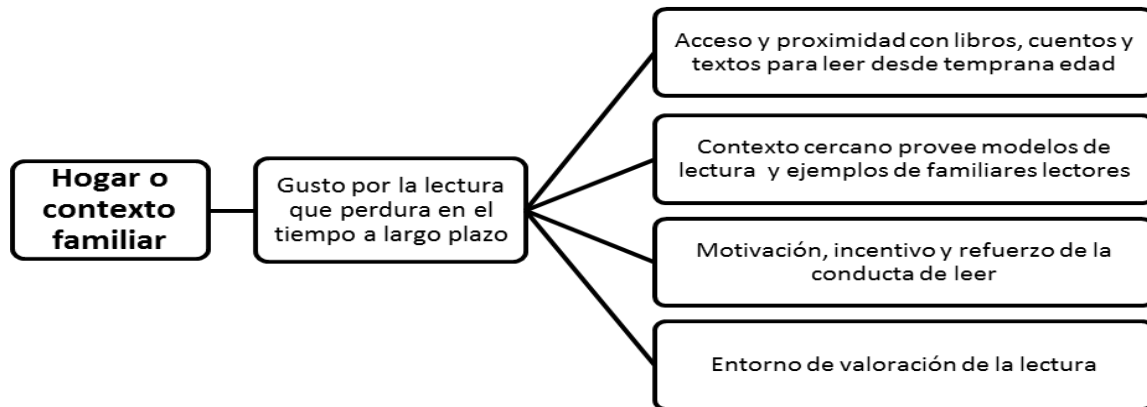


Figura 1. Resumen de percepción de experiencias tempranas de lectura en el contexto del hogar y familiares cercanos por parte de algunos participantes (elaboración propia).

Como se ha mencionado, todos los participantes señalaron a la institución educativa como el lugar explícitamente destinado para el aprendizaje y la práctica de la lectura. Los participantes recuerdan que durante los primeros años de la educación primaria gran parte del trabajo de sus maestros estuvo centrado en que “aprendan a leer”. Luego, señalaron que durante la secundaria tuvieron espacios expresamente destinados para una práctica de lectura, principalmente a través de la implementación del Plan Lector¹ o en cursos de literatura. Además, mencionaron que la lectura de textos académicos servía de apoyo al aprendizaje de contenidos específicos de los cursos, como historia, comunicación integral, ciencia, tecnología y ambiente, entre otros. Por ejemplo, en los siguientes extractos, algunos participantes hacen referencia a los textos que leían para el Plan Lector:

“En el Plan Lector, nos “mandaban” [pedían] a leer a Julio Ramón Ribeyro, Vargas Llosa, Cien años de soledad... Me gustó más Cien años de soledad, más me gustan los cuentos, periódicos también, revistas de música, esas cosas, y no más creo, solo eso” (M2, institución educativa de tipo tradicional).

“Nos ponían bastantes textos, más que todo en literatura, obras de César Vallejo, obras de un montón de autores. Nos mandaban a leer un libro cada mes” (M1, institución educativa de tipo tradicional).

“En quinto [de secundaria] empecé a leer más el periódico, El Comercio, así (más por el examen de ITS - Ingreso por Tercio Superior) que me decían que tenía que estar preparada en asuntos actuales; y el Plan Lector del colegio, que te dan obras clásicas, obras contemporáneas” (M4, institución educativa de tipo tradicional).

La implementación del Plan Lector en las instituciones educativas de los participantes fue el espacio destinado exclusivamente a la lectura. En los casos de estudiantes de

¹ El Plan Lector es la estrategia pedagógica básica para promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los estudiantes de Educación Básica Regular. En web: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/DirNormasPlanLector.php>

instituciones educativas de tipo tradicional, les demandaba la lectura de aproximadamente un libro al mes. Los textos leídos fueron seleccionados por la institución educativa, no por el estudiante. Además, en la mayoría de los casos, esta lectura fue evaluada a través de exámenes orales o escritos, con preguntas dirigidas a obtener respuestas de tipo literal, que no promovían la realización de una lectura analítica o la reflexión sobre lo leído. Esto se ejemplifica en lo que mencionan los participantes:

“(…) tomaban control de lectura. Te preguntaban cosas puntuales, era más que todo para ver si habías leído: qué había pasado, de qué iba la trama, qué había sucedido en tal capítulo, qué había hecho un personaje, cosas así.”(H1, institución educativa de tipo tradicional).

“(…) cuáles eran las ideas principales; lo que fulano le dijo a mengano; cambio del final, del principio. ¿Cuál era el tema social que se trataba?; no sé, marcar, relacionar los nombres con los hechos…” (H2, institución educativa de tipo tradicional).

“(…) sobre la trama, sobre el mensaje, sobre los valores, sobre los personajes, o qué personaje te gustó más y por qué.” (M4, institución educativa de tipo tradicional).

Aunque no como parte de un Plan Lector en sí mismo, los estudiantes de la institución educativa preuniversitaria y del Bachillerato, leían continuamente separatas de textos con contenidos de nivel universitario o con adaptaciones literarias. En la institución educativa de tipo preuniversitaria, la participante menciona que las evaluaciones sobre los textos leídos se dirigían a verificar que había logrado identificar la idea principal y secundaria del texto. Del mismo modo, se exigía presentar una lista de “palabras nuevas” con su significado encontrado en el diccionario. En cambio, en el caso de la estudiante que cursaba el Bachillerato, la evaluación estuvo centrada en la producción semanal de tres a cuatro textos escritos tipo ensayo, algunos de los cuales debían ser redactados en inglés.

“Te preguntaban cuál era la idea principal del texto. Teníamos que presentar una lista de palabras nuevas con su significado (M7, institución educativa de tipo pre universitario).

“Tenía que preparar ensayos en inglés, a veces tres hasta cuatro textos. Me esforzaba un montón” (M6, institución educativa con Bachillerato Internacional).

A partir de lo relatado por los participantes sobre su percepción de la lectura en la escuela (ver figura 2) y el funcionamiento del Plan Lector, es necesario resaltar que este tipo de “práctica” que fomentan los docentes, no persigue los objetivos de formación que se plantea la educación secundaria (MINEDU, 2004b, p.7), “...orientada al desarrollo de competencias que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio...”, pues entorpece no solo el desarrollo de la competencia lectora, sino también, la posibilidad de acceder al conocimiento en general. Aquel déficit generado se ha puesto en evidencia a través de las diferentes evaluaciones,

nacionales e internacionales, del rendimiento en comprensión de lectura que tienen los estudiantes peruanos.

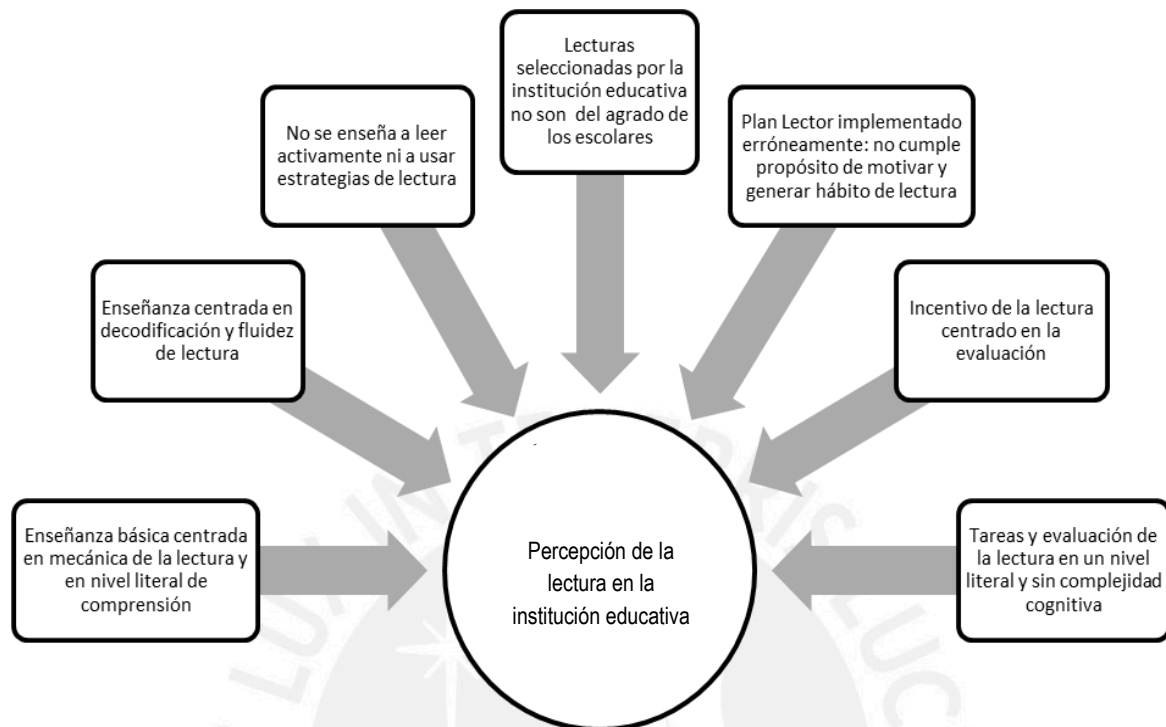


Figura 2. Resumen de percepción de los participantes sobre el contexto de lectura en las instituciones educativas (elaboración propia).

En el caso de los participantes que procedían de una institución educativa del tipo preuniversitaria o con programa de Bachillerato Internacional, el fomento de la lectura, su evaluación y la implementación del Plan Lector se daba de manera diferente a las instituciones del tipo tradicional. En el primer caso, la participante leía todas las semanas separatas que se constituían de extractos de textos científicos, literarios o periodísticos, con el propósito de prepararse para la evaluación de ingreso a la universidad. Estas evaluaciones tenían como objetivo que los estudiantes demostraran haber encontrado la estructura del texto. En este contexto, sí existía una orientación al estudiante para realizar la lectura, pero solo con el objetivo de identificar las ideas principales y secundarias, no para comprender y extraer el significado del texto, a través del uso de estrategias de lectura.

En la institución educativa con el programa de Bachillerato Internacional, la aproximación a la lectura fue similar a la que se tiene en el nivel universitario, en tanto que, se exigía leer textos más complejos como libros completos, artículos científicos, textos filosóficos, entre otros. A partir de estas actividades de lectura, se impulsaba el desarrollo de habilidades de redacción y argumentación, a través de la elaboración de ensayos semanales.

La participante procedente de este programa refirió que debía leer la mayor cantidad de información sobre una temática del trabajo asignado para realizar este tipo de tarea. Esta actividad implicaba la puesta en marcha de un procedimiento de búsqueda y selección de información en diversos textos y fuentes. En consecuencia, tuvo la oportunidad y el reto de desarrollar estrategias de búsqueda de información y de lectura, así como, de discernimiento y de pensamiento crítico. Sin embargo, manifestó que estas estrategias las fue descubriendo a través de la práctica y ante las exigencias mencionadas, porque el programa en sí, no le brindó ninguna orientación sobre las estrategias de lectura y cómo estas debían ser utilizadas para cumplir con las tareas.

En estos dos casos se observa que además de las demandas de cada institución existen motivaciones distintas, en ambas participantes, que contribuyen a que su vínculo con la lectura académica y sus procesos sean diferentes. En el caso de la participante de institución de tipo preuniversitaria tenía una motivación adicional ya que si obtenía calificaciones altas, se le promovía a un aula más exigente, lo que le brindaría la posibilidad de una mejor preparación para el examen de ingreso a la universidad. En el caso de la participante del Bachillerato Internacional como lo comentó se “esforzaba mucho” para obtener la nota aprobatoria que la haría acreedora del Certificado del Bachillerato Internacional.

Ante lo expuesto, surge una crítica sobre la forma cómo se viene implementado el Plan Lector en las instituciones educativas ya que es “una estrategia básica para desarrollar la capacidad de leer y el hábito lector” (MINEDU, 2006). Sin embargo, su puesta en marcha, sin brindarles la opción a los estudiantes de elegir textos de su agrado, así como, el carácter punitivo que le da la evaluación podría estar generando un efecto adverso, de rechazo de la lectura. Además, se estaría dejando de lado otra disposición “... se ejecutará en forma consensuada por toda la comunidad educativa (directivos, docentes, padres y estudiantes), en función de los intereses de los estudiantes y la realidad de la Institución Educativa” (MINEDU, 2006). Si el estudiante no tiene la oportunidad de elegir, algunos de los textos percibirán que la lectura se le impone lo que originaría poco interés o incluso desmotivación para leerlos. Por lo tanto, si es que no existe motivación en el lector disminuye la posibilidad de comprender el texto, considerando que “los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente”, con lo que se incrementaría su competencia y su habilidad de lectura (Solé, 2009, p. 56). Algunas referencias de cómo se daba esta desmotivación se muestran a continuación:

“Una semana antes empezaba a leer, o si no empezaba cuando lo dejaban [refiriéndose al momento en que le dan la tarea], leía la primera semana todo entusiasmado, de ahí me aburría y lo dejaba...” (M4, institución educativa de tipo tradicional).

“Leía las que yo prefería. Las del cole las leía de porrazo, como para acabarlas de una vez, porque no me gustaban” (H1, institución educativa de tipo tradicional).

“Era por bimestre, nos dejaban dos a tres obras. Pero en realidad no las terminaba, casi nunca, solo terminaba algunas” (M3, institución educativa de tipo tradicional).

“Sí, teníamos controles de lectura. Pero era como que, para los controles, me leía del Internet todos los resúmenes posibles...” (M2, institución educativa de tipo tradicional).

De igual manera sucedería con las evaluaciones puesto que ejercían un control punitivo que lejos de fomentar el interés y el gusto por leer, “obligaban” -en algunos casos- a que el estudiante lea únicamente títulos, subtítulos, extractos de la obra o recurran al internet para obtener resúmenes de las obras literarias o libros. Por situaciones similares, autores como Margalef (2005) y Clemente (2004) afirman que la institución educativa ejerce un “papel disuasivo para las prácticas lectoras”, ya que -al parecer- es en ella donde la lectura en vez de ser placentera se transforma en un deber engorroso que los estudiantes evitan.

También se critica la equivocada costumbre de evaluar los textos del Plan Lector, ya que si se espera que el docente utilice la lectura para fomentar en los estudiantes el desarrollo de estrategias de lectura y otras habilidades se debería promover tareas o actividades diferentes. Por el contrario, generalmente, las preguntas que los docentes utilizan para evaluar tienen respuestas obvias y literales que, incluso, no se necesitaría haber leído el texto completo para contestarlas. Este tipo de evaluación “invita” al lector a recurrir a la repetición de textos o frases obvias, a la memorización y al parafraseo lo que no promueve el uso o elaboración de la información que conlleve a emitir juicios, resolver problemas y elaborar sus propias conclusiones (Goldman, 1997; Tynjala, 1998 citados en Monereo y Pozo, 2003). Si bien las evaluaciones de tipo literal podrían ser útiles en los primeros años de la escolaridad, si estas se convierten en lo principal a través de los años se fomentaría en los estudiantes un tipo de lectura “solo para el examen” (García, 2005), que se equipararía a la descodificación de símbolos y se alejaría del desarrollo de un proceso lector estratégico que permita dar significado, comprender e interpretar el material escrito (León, 2009).

A partir del análisis de la percepción de los participantes sobre sus experiencias de aproximación a la lectura que en el contexto escolar, se podría sugerir cambios estructurales en la implementación del currículo en el área de Comunicación de la educación básica. Estos cambios deben priorizar la adquisición de estrategias de comprensión de lectura como un objetivo educativo transversal, de modo que contribuya al aprendizaje de contenidos de otras disciplinas y del conocimiento en general (Peralbo et al., 2009).

Si el objetivo es lograr avances importantes en cuanto a la superación de las deficiencias de lectura, en la etapa escolar los docentes deberían facilitar el proceso de

aprendizaje de ésta promoviéndola con textos atractivos para los estudiantes. Realizando el modelamiento de una lectura activa y estratégica desde la educación inicial hasta que se consolide en la secundaria, ya que las dificultades y déficits de la enseñanza escolar podrían generar mayores complicaciones durante la educación superior (Flórez, Arias, y Guzmán, 2006).

Experiencia de lectura en la universidad

Al momento de realizar las entrevistas de la presente investigación, los participantes en su mayoría mencionaron que leen más de cuatro días a la semana, solo 2 indicaron que leen únicamente cuando van a ser evaluados. Los textos académicos leídos son de tipo expositivos y argumentativos relacionados con los cursos en los que están matriculados. Sin embargo, 3 de los 16 participantes mencionaron que, a pesar de no contar con mucho tiempo disponible, ellos se dan el tiempo para –además– leer literatura, poesía o textos de su preferencia. Cabe resaltar que estos participantes son los mismos que tuvieron experiencias tempranas de fomento de la lectura en su hogar y/o contexto familiar. Las siguientes citas ejemplifican la variedad de motivos y tipos de lectura que los participantes mencionan:

“... cuatro veces a la semana, depende de si tengo tiempo. Por ejemplo, hoy día, que es viernes, tengo que entrar a trabajar a las seis, entonces me paso todo el día leyendo para recuperar lo que no he leído en la semana” (H1, institución educativa de tipo tradicional).

“Ahora creo que leo todos los días. Todo lo que me dejan para leer, tengo que organizarme para que me alcance el tiempo. Y aparte entro al Comercio en la mañana para ver qué noticias hay” (H4, institución educativa de tipo tradicional).

“Para mis controles, dependiendo de la cantidad que tengo para leer” (M10, institución educativa de tipo tradicional).

Sobre la experiencia de transición de la educación secundaria a la universidad los participantes han mencionado que, entre las principales “nuevas” exigencias o demandas se encuentran la mayor cantidad de lectura, la necesidad de organizar el tiempo para leer, la ampliación del conocimiento al que tienen que acceder y aprender y la mayor complejidad o especialización del vocabulario. Un participante refirió que además existe una demanda de tener conocimientos previos.

“Porque ahora la profesora te pide más extensión, tienes que leer más. O te viene una pregunta y la pregunta te vale 20 puntos, tienes que demostrar que has leído bastante y que sabes bastante del tema. Entonces ya tengo que leer nomás” (M7, institución educativa de tipo pre universitaria).

“Bueno, personalmente yo creo que leer más. Organizar mejor el tiempo. Ya no salir como antes (ya no tengo vida social [risas]). Pero sí hay tiempo para todo. Qué más, amanecerme estudiando y leyendo” (M5, institución educativa de tipo tradicional).

“Leer y estudiar mucho más. En la secundaria no estudiaba mucho” (M9, institución educativa de tipo tradicional).

“... el vocabulario siento que es un poco más avanzado en algunos libros (tengo que recurrir a cada rato al diccionario), y eso no me pasaba tanto en el colegio, en el colegio sí sabía, al menos si no lo sabía, entendía así nomás, sin buscar en el diccionario. En cambio en la universidad tengo que buscar en internet qué quiere decir esto, tengo que tener un conocimiento previo que a veces siento que me falta, esa es otra diferencia” (M2, institución educativa de tipo tradicional).

En la figura 3 se muestra los principales retos que han comentado los participantes han tenido que superar durante al ingresar a la universidad.



Figura 3. Resumen de la percepción de los participantes sobre los nuevos retos y experiencia lectora en la universidad (elaboración propia).

La cantidad de textos a leer en esta etapa de educación es significativamente mayor y más demandante que en la secundaria, ya que se leen textos académicos de ámbitos especializados y producidos con fines específicos que dan por supuesto muchos saberes previos que los estudiantes no han adquirido (Carlino, 2003). Estos textos están referidos a temáticas propias de una especialidad y corresponden convenciones retóricas específicas de cada área de conocimiento (Aldeistein y Kuguel, 2004).

“En la secundaria leía los textos de los cursos, Lengua y Literatura, Historia de Santillana, que son bien básicos. Ya en la universidad das todo un salto a lo que es científico, ciencias

humanas u otro tipo de ciencias; es un salto increíble (...)” (H1, institución educativa de tipo tradicional).

“Porque sentí que me chocó el cambio del colegio con la universidad, lo que leía en el colegio era poquísimo, a lo que voy a tener que leer ahora, y que si no distribuyo mi tiempo no voy a poder acabar mis lecturas...” (M8, institución educativa de tipo tradicional).

Esto coincide con lo señalado por Mateos (2009 en Pozo, 2009), quien refiere que los universitarios iniciales pasan de la lectura de un único texto a tener que sintetizar información proveniente de múltiples textos o fuentes y, de estar expuestos al discurso explicativo-descriptivo común en los textos de secundaria, a otros de tipo argumentativo, científico, humanístico y documentario. Por ello, encuentran obstáculos para comprender la complejidad del contenido ya que los textos que deben leer no están dirigidos a estudiantes, sino a investigadores, y muchas veces presupone conocimientos previos del tema (Zarzosa, 2004; González, 1998). Además, los docentes esperan que los estudiantes comprendan los textos como ellos lo hacen; no consideran que éstos provienen de “una cultura lectora (educación secundaria) en la que tratan al conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo” (Carlino, 2010, p.91). Esta cultura (educación secundaria) está orientada básicamente a que el alumno aprenda memorísticamente lo que dice el texto:

“En el colegio los temas se tratan de manera muy general, en la universidad es mucho más profundo; aparte que más detallado, se analizan otros aspectos, por ejemplo la Historia, en el colegio te enseñan la historia fáctica, los hechos en sí; en la Universidad se profundizan en temas sociales, factores políticos, económicos que terminan generando esos hechos...” (H1, institución educativa de tipo tradicional).

“Hay bastante diferencia creo, porque en la secundaria como que más me daban a leer novelas. Y acá es, por ejemplo en historia leo opiniones de distintos historiadores, sus puntos de vista. Y en todos los cursos es así, por ejemplo en argumentación que estamos viendo el nacionalismo, cada autor tiene su punto de vista acerca de ese tema, y entonces como que vas agarrando más conocimiento y tienes como para decir: “me parece que este está bien, me parece que este no”. En cambio en el colegio no, o sea como es novela, y todo es novelas o cuentos como que es mucho más fácil, no tienes que analizar tanto” (H4, institución educativa de tipo tradicional).

Únicamente la participante que estudió el Bachillerato Internacional indicó que el contenido de los textos universitarios era similar a los que leía durante la secundaria:

“...es parecido. Creo que es igual con lo del bachillerato” (...) para Historia, que tenía que sacar un montón de libros para hacer los ensayos (de Stalin, de Mussolini). Fuera de lo que me mandaban a leer, porque me mandaban un montón a leer...” (M6, institución educativa con Bachillerato Internacional).

Como ya se ha señalado, a partir de las referencias de los participantes, así como de estudios de evaluación del rendimiento escolar, se puede afirmar que la educación básica en nuestro país dista mucho de tener resultados de calidad. Por ello, se espera que las

universidades admitan un grupo potencialmente heterogéneo de estudiantes, en cuanto al dominio de la competencia de lectura.

Ante las evidentes deficiencias del nivel escolar, la universidad debería realizar esfuerzos para acortar aquellas brechas de formación entre sus estudiantes. No obstante, estos no deberían limitarse solo a la implementación de talleres o asesorías, sino a la enseñanza de estrategias de lectura y la promoción del desarrollo de estas competencias consolidadas de manera transversal. Implementándola a lo largo de toda la formación universitaria, con un marcado énfasis en los primeros ciclos, sobre todo en aquellas universidades que dentro de su plan de estudios asignan un espacio a cursos de “nivelación”, previos al ingreso a la respectiva facultad o escuela.

Destaca que los participantes, al momento de ser entrevistados tenían, al menos, un ciclo culminado en la universidad. Experiencia que le podría haber facilitado y permitido el desarrollo de ciertas competencias o mejorar las que ya poseían, en cuanto a la forma de abordar las exigencias de la universidad. En ese sentido, Zabalza (2002) sostiene que los estudiantes aprenden a través de un proceso que enriquece de manera progresiva sus recursos previos. Dentro de ese proceso de aprendizaje, la incorporación a la universidad no debería de concebirse como una “nueva etapa” o “separada” de las anteriores, sino que en ella los estudiantes continúan su formación dentro de un nuevo contexto y con un marco diferente en cuanto a las exigencias y expectativas.

“En la secundaria aprendí a hacer mapas conceptuales y cuadros sinópticos, pero acá en la universidad recién lo utilicé cada vez mejoro más” (M5, institución educativa de tipo tradicional).

“Poco a poco he aprendido más, cómo otras leen se me ha hecho un hábito, he adoptado esa forma de lectura: leer, hacer una notita, resaltar algo que tienes que acordarte. A través de los consejos de algunas amigas, de ver cómo otros leen, y yo misma, he visto lo que necesitaba” (M2, institución educativa de tipo tradicional).

En este punto es importante mencionar cuál es el concepto sobre comprensión de lectura que tienen los participantes. Al respecto, existe una tendencia a representarla más como un producto que como un proceso, brindan definiciones centradas en la manera de evidenciarla, como por ejemplo: “poder explicar la idea con tus propias palabras”, “extraer información explícita e implícita”, “saber explicarla”. En menor medida, algunos resaltan “la identificación del mensaje del autor”, lo que estaría más relacionado al proceso estratégico de búsqueda y a la conducción de esfuerzos para lograr entender qué dice y para qué lo dice el autor (Velásquez, Cornejo, y Roco, 2008).

En esta etapa de formación superior o universitaria, se esperaría que el nivel de procesamiento como lector sea crítico, es decir, con capacidad para comprender, evaluar y contrastar la información que se lee y no quedarse solo en el nivel de comprender las ideas del texto y hacer inferencias de la información explícita (Mateos, 2009 en Pozo, 2009).

“Poder explicar la lectura. O sea, si es que te preguntan algo, poderlo explicar bien, detalladamente, tanto conceptos generales como particulares. Poder dar ejemplificaciones...” (H4, institución educativa de tipo tradicional).

“Una vez escuché una frase que es: «Cuando has entendido algo es que lo puedes explicar a tu abuelita». Yo misma me doy cuenta, cuando me piden explicaciones y me pongo a explicar a explicar, y sigo explicando...” (M4, institución educativa de tipo tradicional).

“Básicamente es darte cuenta cuál es la postura del autor, qué idea quiere que retengas, y es mejor porque si tú sacas cuáles son las ideas principales, cuáles son las posturas de un autor” (H1, institución educativa de tipo tradicional).

“Que seas capaz de comprender lo que estás leyendo, de explicarlo y rendir en tu examen, si es que estás leyendo para tu examen”. (M8, institución educativa de tipo tradicional).

Las citas muestran que la concepción de comprensión de lectura de los participantes es limitada dado que no la conciben como un proceso de interacción entre el texto y el lector, caracterizado por la intención y la dirección del lector. Su concepción está sesgada hacia enterarse de lo que el autor quiere decir a través del contenido e ideas explícitas o implícitas, como se observa en la lectura Figura 4.

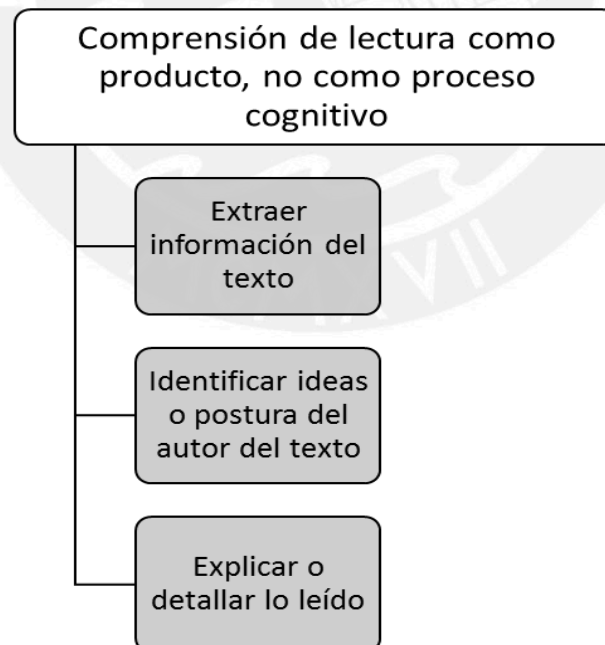


Figura 4. Principales conceptos que tienen los participantes sobre la comprensión de lectura (elaboración propia).

Esta concepción se aproxima –de manera incipiente-, al concepto actual de comprensión de lectura: “conjunto progresivo de conocimientos, habilidades y estrategias que los individuos desarrollan a lo largo de la vida en distintos contextos y con distintos propósitos” (OCDE, 2006). En sus respuestas, los participantes no evidencian ser conscientes de su rol fundamental en el proceso de lectura, pues ellos deberían ser los que gestionan sus recursos antes, durante y después de la lectura. No mencionan, por ejemplo el uso de habilidades cognitivas y metacognitivas, que permitan la organización e interpretación de la información textual, principalmente sobre la base de sus propios conocimientos previos del tema (Rivera, 2003). Esto podría ocurrir ya que desde la escuela no se propicia el desarrollo de una lectura activa por lo que existe un déficit en el uso de estrategias de lectura, además tiene un énfasis marcado en la evaluación que lleva al estudiante a demostrar qué dice el autor, qué enfatiza texto, etc.

En esa línea, se sabe que la concepción sobre comprensión de lectura que tenga una persona juega un papel importante en la lectura, puesto que esa creencia influirá en la forma como se aproxime a los textos, así como, a la evaluación de su avance y evaluación durante su lectura (Llorens et al., 2011).

A partir de la concepción sobre comprensión de la lectura, se esperó que los participantes evalúen su capacidad para comprender. En esta indagación se encontró una tendencia a autoevaluarse como buenos lectores; solo 5 se consideraron lectores “regulares”. Los criterios utilizados para explicar por qué se consideraban lectores buenos o regulares se referían a las propias experiencias de éxito o fracaso o al nivel de comprensión logrado o no, así como, a la percepción sobre su velocidad de lectura.

“Soy un buen lector. Algo que veo mucho en mis compañeros es que leen un texto y rescatan las ideas secundarias en lugar de las principales. Por ejemplo, el autor te da un ejemplo y te da casos concretos, y en vez de mirar que esos casos concretos son un ejemplo que apoya una idea, hay gente que se queda con el ejemplo; yo puedo rescatar las ideas principales y darme cuenta cuáles son las ideas secundarias que apoyan la idea principal. Eso me da un plus” (H1, institución educativa de tipo tradicional).

“Buena, no me considero; siento que me faltan otros métodos para captar mejor las ideas cuando leo, pero tampoco me considero mala porque leo y entiendo, pero tal vez más velocidad para leer más rápido, pero siento que eso pasará con el tiempo. Me considero regular, creo yo” (M3, institución educativa de tipo tradicional).

Si bien ningún participante consideró ser un mal lector, tampoco se ubicó en la categoría de “excelente”. Algunos participantes indicaron como razones para no considerarse un lector excelente la falta de velocidad al leer, la escasa actividad de lectura, su pobre vocabulario o la dificultad que tienen para comprender los textos.

“(…) De regular para buena, creo. No es excelente, porque recorro al diccionario, como te digo, algunas frases o algunas palabras no entiendo, y me cuesta seguir el texto, porque puede ser que no la busque pero no es tan clara la idea porque de repente pienso que es una cosa pero es otra, cambia de sentido. Creo que es vocabulario lo que me falta” (M2, institución educativa de tipo tradicional).

“Más velocidad para captar más rápido. Leo una vez, subrayo mis ideas con resaltador y luego vuelvo a leer lo que he resaltado, y ya cuando me toca mi control sí leo toda mi separata. Hay gente que lee una vez y entiende muy bien…” (M3, institución educativa de tipo tradicional).

Tanto al definir el propio concepto de comprensión de lectura, así como al hacer una autoevaluación como lectores, los participantes brindaron respuestas que se fundamentan en sus habilidades o recursos y también en sus dificultades como lector, como se muestra en la figura 5.



Figura 5. Características a partir de las cuales los participantes se autoevalúan como lectores (elaboración propia).

Esto coincide con la concepción sobre comprensión de lectura fundamentada básicamente en el resultado: conocer lo que quiere decir el autor, pero omiten por ejemplo mencionar la activación conocimientos previos y de cómo los relacionan con el contenido del texto lo que resultaría un gran aporte para su lectura (Tapia, 2005; León, 2009).

Estrategias de lectura al leer textos académicos

Los participantes refieren que recurren al uso de diversas estrategias antes, durante y después de la lectura. Sin embargo, al hacer un análisis del contenido sobre lo que mencionan como estrategias de lectura resulta que estas son utilizadas más como estrategias de

aprendizaje, ya que la intención de su uso es planificar el tiempo, realizar el resumen u obtener las ideas centrales del texto de modo que faciliten su estudio. La forma de leer un texto académico no es pensada como una interacción, tampoco se plantean el objetivo de comprenderlo. Según lo comentado por los participantes, la comprensión del texto deviene de la meta principal que es “aprenderlo”.

Como se aprecia en la siguiente cita, la actividad que realiza antes de su lectura es estratégica porque es voluntaria y tiene una meta que es terminar de leer el texto, pero en sí misma no es una estrategia de lectura puesto que el fin no es leerlo y comprenderlo.

“Cuando es una semana antes, a veces organizo: «Esto leo lunes y martes, esto miércoles y jueves», y sí me ha funcionado. O si es una sola lectura grande: «De esta página a esta página, de este capítulo a este capítulo», con tiempo. Y cuando ya no tengo tiempo, simplemente me programo horas y digo «Ya, hasta lo que alcance», y leo, leo, leo” (M4, institución educativa de tipo tradicional).

Ordenando jerárquicamente según el número de participantes de cuyo discurso se desprende su uso, se obtuvo que las estrategias *durante* la lectura son las más utilizadas ya que todos los participantes las mencionan. En segundo lugar están las estrategias *antes* de la lectura que son mencionadas por 10 participantes y, por último, son solo 7 quienes refieren la utilización de estrategias después de la lectura. En la figura 6 se resume las estrategias mencionadas:



Figura 6. Resumen de las estrategias que refieren utilizar los participantes al leer textos académicos (elaboración propia).

La única estrategia antes de la lectura que algunos participantes han mencionado que utilizan y que podría estar facilitando su proceso de lectura fue la anticipación. No obstante,

es claro que leen con la finalidad de estudiar y aprobar sus cursos. En este caso, los participantes tienen la experiencia de un ciclo terminado en la universidad por lo que a partir de los requerimientos y exigencias en sus cursos, por ejemplo saben que es indispensable leer los títulos y sub títulos de las separatas y evitar recurrir a los resúmenes del internet como podían hacerlo en la secundaria. Anticiparse es importante puesto que cuando el lector inicia la actividad reconociendo qué es lo que espera o busca en el texto, favorecerá su interacción con el mismo. Como sostienen Jorba y Casellas (1997), el dominio de esta estrategia es una de las características de los estudiantes que obtienen un buen rendimiento académico, puesto que un estudiante que sabe anticipar y planificar será capaz de representar mentalmente las acciones que debe realizar para llegar a tener éxito en la tarea propuesta.

“Leo el título para ilustrarme un poco de qué va a ser el contenido, de repente me ayuda un poco, ya tengo una idea de qué puede tratarse, me familiarizo con el tema” (M2, institución educativa de tipo tradicional).

“Ahora (como me siento más madura en letras) me está pasando que leo el título y me pregunto qué querrá decir, la mayoría de veces te ponen como una analogía o un ejemplo, o ciertos autores te ponen una introducción que te atrapa” (M8, institución educativa de tipo tradicional).

Recurrir a las estrategias antes contribuye también a establecer la meta en el texto e identificar los conocimientos relevantes (Solé, 1993). En esa línea, quienes no acostumbren a establecer un objetivo de su lectura, además de estudiar, no serán conscientes de lo que esperan encontrar en el texto lo que podría ir en contra de su proceso de comprensión. Como sostiene Tapia (2005), las creencias respecto al objetivo de lectura también pueden influir en el proceso de comprensión. Si el objetivo es “leer por leer” o “leer para estudiar”, no existirá la puesta en marcha de todos los recursos necesarios (planificación de la lectura, activación de conocimientos previos, relación de ideas) para favorecer la comprensión. Por ello, es importante que el estudiante tenga claro por qué lee y qué es lo que espera obtener del texto (obtener nueva información, verificar información, inferir, etc.), cuando termine su lectura.

En cuanto a las estrategias “durante” la lectura, la mayoría de participantes ha mencionado que usa, principalmente, el subrayado. Solo un participante refirió no subrayar los textos. Los demás mencionaron que cuando leen necesitan subrayar, puesto que les permite tener la información organizada y les facilita la relectura y el repaso. Además, les resulta de gran ayuda al momento de realizar sus resúmenes o esquemas de lo leído, pues solo se remiten a lo subrayado.

“Antes del examen leo lo que subrayo. Lo que sí, en los cursos que me parecen difíciles, llevo cursos con algunos amigos, les digo «Vamos a estudiar» y nos ponemos a repasar las lecturas, conversando de la lectura. Nada más hago para comprender” (M4, institución educativa de tipo tradicional).

“Soy de subrayar: «Ah, esta me parece interesante, lo subrayo», y eso que he subrayado siempre lo vuelvo a leer. Cuando quiera una repasadita leo eso y se me viene todo lo que he leído, otra vez recuerdo” (M3, institución educativa de tipo tradicional).

“...subrayo ideas principales o conceptos. A veces te ponen el nombre de un concepto que engloba todo un tema o una parte del texto” (H1, institución educativa tipo tradicional).

“No solo las ideas principales, sino también datos que pueden ser útiles para algún control, o algún detalle que sé que se me va a pasar lo subrayo (...) en cualquier momento te dicen control, entonces sacas tu lectura y repasas lo que has resaltado” (M8, institución educativa de tipo tradicional).

Es importante recalcar que el subrayado es una práctica, que no se considera una estrategia de lectura, sino una estrategia de apoyo a la lectura. Incluso, muchas veces se podría utilizar el subrayado, sin que ese acto sea una estrategia porque se realiza en automático o porque se subraya sin saber por qué se hace como lo menciona el participante en la siguiente cita:

“De repente ahora sé qué es importante y qué no en la lectura, lo distingo mucho más rápido, porque antes subrayaba casi todo, todo lo veía importante. En cambio ahora sé que algunas cosas son solamente “relleno”, qué cosas sí me acuerdo y qué cosas no me voy a acordar, por eso la subrayo” (M4, institución educativa de tipo tradicional).

El subrayado es lo técnica o estrategia más utilizada (según su uso resulte producto de un acto automático o una reflexión, respectivamente), entre los participantes. Esto podría darse porque es muy difundida a nivel escolar por los docentes, incluso, en las actividades de aprendizaje de los libros de secundaria se muestra un texto y se pide al lector que subraye las ideas más importantes. Sin embargo, no existe luego una revisión de esta actividad, tampoco instrucciones previas que expliquen cómo saber cuáles son las ideas más importantes y por qué es necesario reconocerlas.

Por otro lado, más de la mitad de los participantes que se apoya en el subrayado, también hace uso de recursos gráficos, como guiones, flechas, anotaciones al lado del texto, entre otros, con el propósito de organizar la información.

“Las notitas con lo principal del párrafo. Si es un párrafo que habla de lo mismo, simplemente le pongo una flechita y hago una frase: «Esto habla de tal personaje, de tal tema (la Independencia, por ejemplo)»” (M2, institución educativa de tipo tradicional).

Los participantes también manifestaron que mientras leen buscan la relación que existe entre la información de un párrafo y otros. En menor número mencionaron que la vinculan con conocimientos adquiridos con anterioridad (información previa). El relacionar información entre párrafos resulta una tarea de demanda cognitiva más baja comparada con evocar información adquirida previamente y relacionarla con información nueva. Sin embargo, utilizar la estrategia de relacionar información es necesario para lograr la comprensión de tipo inferencial del texto y no quedarse solo a un nivel literal.

Por las viñetas que se muestran a continuación podría inferirse que no es el tipo de escuela lo que marca la diferencia entre quienes recurren a la información previa para establecer relaciones puesto que la señalan un participante que proviene de una de tipo tradicional y el otro de una pre universitaria. Por lo tanto, podría ser el espacio académico universitario (las demandas cognitivas que involucran las tareas académicas) y el propio conocimiento del proceso lector los que han logrado incorporar este tipo de estrategias en ambas participantes.

“A veces leo, empiezo, y estoy leyendo, me detengo y digo «Esto la profesora lo ha explicado», y empiezo a recordar, traigo mi cuaderno, y con mis apuntes veo que coincide con lo que dice la lectura, solo que la lectura está más detallada. Pero sí estoy siempre con mis apuntes, mis separatas y apuntes, porque están en relación” (M3, institución educativa de tipo tradicional).

“En Pamer [Institución educativa preuniversitaria], o sea me dieron una base para textos académicos y todo eso, me hicieron volverme como que crítica y fijarme en cosas, o sea en pensar más allá de lo que me estaban diciendo” (M7, institución educativa de tipo pre universitario).

Otra estrategia que se infiere es la del monitoreo o seguimiento de la comprensión. Esta se evidencia cuando los participantes comentan que, algunas veces, realizan una relectura con el fin de comprender información que no ha quedado clara o para “recuperar” el “hilo” conductor del texto perdido a causa de una distracción o cuando necesitan memorizar algún dato o información. La relectura se consideraría estrategia cuando el objetivo es comprender mejor el texto, pero en algunos casos resulta ser utilizada como estrategia de aprendizaje ya que su finalidad es memorizar información específica de lo leído.

“A veces estoy leyendo unos párrafos y luego me detengo y me doy cuenta que no estoy entendiendo y regreso al mismo párrafo, no tan rápido, porque a veces soy de leer así más o menos, y me doy cuenta si voy entendiendo, sino regreso, no me importa regresar al principio, más pausado, y cuando le doy como unas tres leídas ya tengo el tema, poco a poco voy relacionando. Así más o menos” (M3, institución educativa de tipo tradicional).

“En cambio cuando algo realmente te importa estás ahí, te concentras en esa lectura y vas viendo los términos, hay algunos términos que son complicados, entonces vuelves a retroceder para volver a leer si es que te ha faltado algo, si es que no has entendido algo, y es así (...)” (H4, institución educativa de tipo tradicional).

La regulación de la velocidad de la lectura (control del ritmo) es otra estrategia usada, aunque por pocos participantes. Esta estrategia de alguna manera se ve influida por razones afectivas ya que como los participantes indican algunas veces el ritmo es dirigido por su preferencia hacia el contenido del texto y por su facilidad para comprenderlo. Leen más rápido cuando la información es más fácil, les gusta o interesa más; y lo hacen de manera lenta cuando sucede lo contrario.

“Me gusta leer por pocos. Si está fácil, la agarro y leo, leo, leo hasta que me canso o algo me distrae, pero si no me gusta leo demasiado lento” (M4, institución educativa de tipo tradicional).

“(…)Cuando leía Harry Potter estaba tan ansiosa por leerlo que creo que me lo leí en 3 horas, pero en cambio, si es un libro o una separata que me parece tan aburrido me puedo demorar horas porque leo un rato una línea, me aburro, lo dejo, vuelvo a leer, así si me puedo demorar un montón. Pero si es algo que me gusta, lo leo y no me paro, nada, hasta que lo termino” (M7, institución educativa de tipo pre universitaria).

Algunos participantes comentaron que mientras leen su propósito es identificar la organización del contenido del texto, es decir las ideas principales y secundarias, el orden o secuencia de la información, por ejemplo:

“No solo las ideas principales, sino también datos que pueden ser útiles para algún control, o algún detalle que sé que se me va a pasar (…) Y la idea principal es de lo que trata todo el párrafo” (M8, institución educativa de tipo tradicional).

“Por ejemplo leo esta hoja y digo “eso no me sirve, floro”, y subrayo lo que a mí me conviene y ya. En la Pre me enseñaron y mi tía me decía que para qué leer todo el libro, lo demás es “floro” (…) lo demás son arreglos que le ponen” (H2, institución educativa de tipo tradicional).

Como se mencionó los participantes recurren, en su mayoría, al uso de estrategias durante la lectura, lo que aporta al proceso de comprensión, ya que contribuyen significativamente a que construyan el significado del texto (Peña, 2000). No obstante, algunos utilizan estas estrategias con la finalidad de obtener información específica del texto, pero no con el propósito de comprenderlo mejor. Ocurre nuevamente que se utiliza una estrategia de aprendizaje aplicada a la lectura y no una estrategia de lectura en sí misma. Se podría considerar estrategias de comprensión cuando el lector, mientras lee, se percata que no está comprendiendo. En ese aspecto, algunos participantes han señalado que una dificultad que encuentran al leer textos académicos es el desconocimiento del significado de ciertas palabras. Ante ello, buscan “descubrir” el significado según el contexto; si éste no aporta una idea de lo que significa el término, recurren al uso del diccionario. Esto coincide con lo encontrado en una investigación realizada por Arakaki (2004), en la que se evidenció que los estudiantes universitarios recurrían frecuentemente a la relectura y al contexto del párrafo para conocer el significado de palabras.

“Trato de sacarla por contexto, primero porque hay muchas palabras que en el contexto tienen su significado, las puedes sacar; o si no busco el significado en un diccionario para ver qué es lo que significa” (H4, institución educativa de tipo tradicional).

“Creo que por el contexto las saco. Pero hay palabras que son rebuscadas y que no las sacas por el contexto o son nuevas, no hay forma” (H2, institución educativa de tipo tradicional).

La estrategia “después” de la lectura más reportada en el discurso de los participantes fue la de elaborar un resumen, muy pocos preparan una conclusión luego de terminar de leer. Quienes elaboran un resumen lo hacen respondiendo a una estrategia de estudio, ya que como

afirman, el resumen organiza y jerarquiza las ideas de sus textos. Otros comentan que les sirve de apoyo gráfico para poder releer la información y luego estudiarla.

En esa línea, preparar un resumen es una actividad que implica la integración de varios procesos cognitivos. Para elaborarlo se debe ser crítico al seleccionar las ideas más importantes, luego relacionarlas, aplicar reglas de integración, llevar el lenguaje del autor al propio, y finalmente poder producir un nuevo texto que incluso se redacta con otras palabras (Anaya, 2005).

En las siguientes citas se observa que, al parecer, el resumen elaborado más estratégicamente sería el de la participante M6 que agrega que lo hace con sus propias palabras y además escribe un pequeño texto a diferencia del participante M2 que hace solo viñetas. La participante M6 proviene del Bachillerato esa puede ser la razón por la que además prepara un texto, esa habilidad la desarrolló puesto que en el Bachillerato leía textos de nivel universitario y debía preparar ensayos cada semana. Incluso la forma de abordar los textos es diferente de M2, quien refiere que hacía un esquema con guiones, su objetivo es tener un “esqueleto” jerárquico del texto a partir del cual pueda recordar lo leído. En cambio M6 tiene como objetivo elaborar un resumen del texto a partir de lo que comprendió y significó el texto para ella.

“Termino una separata por ejemplo o en el mismo momento en que leo saco las ideas principales, las subrayo, las pongo a un lado. Y cuando voy a dar un vistazo luego, ya me acuerdo de qué trataba y todo. A partir de ideas ya me acuerdo todo. Pongo la idea principal que he resaltado, y un poco de lo que se trata, pero con mis propias palabras” (M6, institución educativa con Bachillerato Internacional).

“Por ejemplo, si es muy largo un capítulo hago un resumen chiquito de ese capítulo, esa es una ayuda que hago.

¿Y cómo elaboras ese resumen?

Trato de no volver a ver el libro para acordarme de todo lo que he leído y lo que tengo en la mente, eso lo escribo, empiezo a recordar y escribo párrafos con guiones, todas las ideas las escribo y después hago un esquema bien sencillo, un esbozo: «Esto va primero, esto va después, por eso pasa esto (...)» (M2, institución educativa de tipo tradicional).

En casos específicos, se ha indicado que el resumen les sirve como un recurso que facilita la lectura cuando no logran entender un texto por su dificultad, ésta podría acercarse más a una estrategia de lectura ya que es un acto realizado con un objetivo específico, sin embargo la finalidad es memorizar o elaborar un documento para su estudio.

“Para retener la información, porque como me parece tan aburrido, lo dejo, y si lo dejo a cada rato pierdo el hilo de lo que estoy leyendo. Entonces si lo voy escribiendo, ya después leo todo, reviso los datos más importantes, y me ayuda a recordar” (M7, institución educativa de tipo pre universitaria).

“... cuando sé que son temas que yo no entiendo mucho. El resumen lo hago a partir de las ideas principales y, nada, es con mis propias palabras. Más o menos de qué se trata, a mí me sirve básicamente para estudiar” (M5, institución educativa de tipo tradicional).

Las estrategias “*después de leer*” permiten que la información leída se condense en ideas realmente importantes, relacionadas entre sí y con otras, que puedan traducir ese mensaje a un lenguaje propio, así como producir un nuevo texto. Cuando se dan, favorecen el proceso de leer, ya que activan una serie de procesos cognitivos implicados como síntesis, discriminación perceptiva y memoria (Anaya, 2005). Del mismo modo, para Pozo (1990) un resumen resulta ser una auténtica estrategia de elaboración y organización de conocimientos, cuando el texto (resumen) constituye una síntesis de la estructura global del significado del texto del cual proviene y un instrumento de aprendizaje, para saber qué se ha aprendido y qué se necesita aprender.

Balance final

Este estudio es una aproximación a la forma de leer textos académicos desde los protagonistas, estudiantes universitarios iniciales. Buscó conocer cómo perciben la lectura académica en la universidad y sus prácticas de lectura, conocer si es que son estratégicas o no, y cuáles son las estrategias más utilizadas cuando leen para aprender.

Los resultados confirman que para promover la lectura es necesario intervenir desde edades tempranas y que tanto el contexto familiar como el educativo son importantes. Por un lado, las actitudes y comportamientos de los miembros de la familia hacia la lectura repercutirán en la formación de hábitos futuros de lectura, por otro, la escuela es el lugar donde el estudiante adquiere las prácticas de lectura. La escuela es un contexto tan importante como el hogar en lo que respecta al vínculo que crea en los estudiantes generando gusto, motivación o rechazo hacia la lectura.

Un aspecto en el que estarían fallando las instituciones educativas, quizá con marcado énfasis las de tipo tradicional es la forma como se enseña, como socializan en los estudiantes el concepto del conocimiento: algo estático y terminado. Por ello, los estudiantes se aproximan hacia la lectura con bajo la concepción de que se trata de realizar una tarea cuyo principal objetivo es obtener información de un autor “experto”, no hay espacio para el intercambio de puntos de vista o para pensar diferente a lo que dice el autor. No se enseña a leer de manera activa, de modo que se promueva –en el estudiante- la reflexión y la postura crítica, a través de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas que aporten a su proceso lector y por lo tanto contribuyan al aprendizaje.

La pocas “herramientas” con las que ingresan a la universidad son las que han desarrollado como consecuencia de las “exigencias” de lectura que tienen durante la secundaria en términos de demanda cognitiva y de los tipos de textos con los que se han familiarizado. Por

ese motivo, la participante del Bachillerato, a diferencia de los otros, tiene consolidadas algunas habilidades de lectura y redacción. Se evidencia, entonces, que la experiencia escolar guarda una relación muy estrecha con el desarrollo de las estrategias de lectura.

Hay que considerar que la mayoría de participantes se está enfrentando por primera vez a tareas exigentes de lectura. Tienen que leer a varios autores, con distintas posturas y deben integrar información, ante ello y producto de su experiencia, cuando leen se centran en la comprensión del mensaje, más que en el diálogo con el autor. Es partir de la experiencia en la universidad y la gestión de sus propios recursos que los participantes han mejorado su forma de leer, lo que soportaría la afirmación de que “no se termina de aprender a leer jamás” (Cassany, 2008). Leer estratégicamente no es una cuestión de edad o de maduración, sino de las oportunidades de aprendizaje a las que se tiene acceso para desarrollar dichas habilidades. Si las actividades de aprendizaje que se realizan durante la secundaria tuvieran como objetivo la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas que aporten a la formación de un aprendiz autónomo, como al parecer lo hacen las instituciones que implementan el Bachillerato Internacional, otra sería la realidad de los ingresantes a las universidades.

En ese sentido, y en cuanto al uso de estrategias los participantes utilizan algunas, pero más con fines de aprendizaje que de comprender los textos académicos. Esto se evidencia cuando mencionan que su objetivo o meta es estudiar para el examen, obtener información importante, realizar el resumen, etc. En este caso, ese traslape de ambos tipos de estrategias para la lectura y para el aprendizaje, podría darse como resultado del desconocimiento que tienen sobre qué es una estrategia para la lectura, cómo y por qué utilizarla al leer textos.

En la figura 7 se puede apreciar, de manera gráfica, los principales resultados obtenidos:

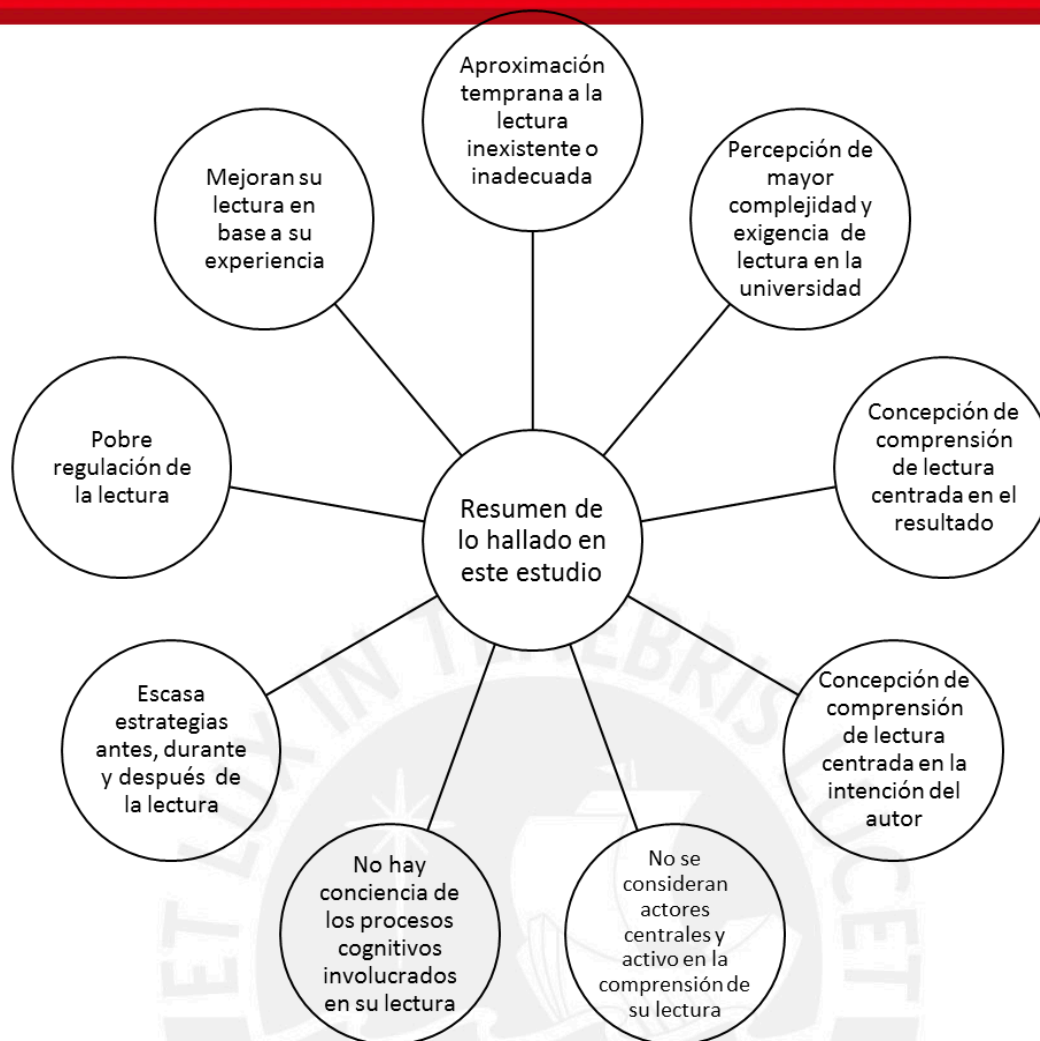


Figura 7. Resumen de la lectura en el contexto universitario (elaboración propia).

Del presente estudio se desprenden algunas recomendaciones como que el Ministerio de Educación debería iniciar una campaña de difusión sobre la importancia y el valor futuro que tiene el acercar a los niños a la lectura. Que se realice un cambio en la implementación del Plan Lector como realizar lectura modelada generando un espacio en el cual el docente pueda guiar la lectura. La secuencia del desarrollo de las estrategias de lectura debería estar planificada de manera tal, que progresivamente, desde la educación inicial hasta la superior, los estudiantes vayan adquiriendo niveles más complejos de dominios de dichas estrategias, así como, niveles de mayor autonomía en su lectura. Podría aportar a esta mejora el realizar actividades como la producción de textos tipo ensayos o exposiciones que fomenten el intercambio de ideas sobre lo leído, la exposición de razones por las que el texto les resultó motivador o no, los comentarios sobre cómo lo leído podría integrarse a otra información, de modo que se propicie el conocimiento y desarrollo de actividades de alta demanda cognitiva.

En el caso de las universidades deberían diseñar y ejecutar planes de “formación” para los ingresantes, así como para contribuir al desarrollo de algunas capacidades de sus docentes de modo que éstos puedan apoyar el desarrollo de estrategias de lectura en el aula.

Es necesaria la implementación de un tipo de programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura como existen en universidades de otros países. Deberían formar un staff de especialistas que trabajen en el diseño e implementación del componente de la lectura y la escritura científica como una habilidad transversal al currículo, así como que elaboren manuales con orientaciones para desarrollar –en los estudiantes- competencias para la lectura de textos académicos, de modo que sirvan de soporte para la gestión pedagógica de los docentes en el aula.

Al tratarse de una investigación realizada con un grupo de estudiantes con características similares como tener buen rendimiento académico (durante la secundaria y en la universidad), y ser estudiantes de la misma Facultad, los resultados no pueden generalizarse. En ese sentido, sería interesante replicarla con una muestra más amplia en la que los participantes sean seleccionados al azar, de varias especialidades y con diferente rendimiento académico. Podría utilizarse, incluso, una metodología mixta donde los datos cuantitativos puedan complementar la información cualitativa.

Si bien la muestra no permite generalizar los resultados es importante considerar que los participantes de esta investigación son estudiantes de una de las mejores universidades privadas de Lima. Todos ingresaron a esta universidad aprobando un examen de admisión y fueron seleccionados dentro de una gran población de postulantes. En ese sentido, sería interesante investigar qué sucede en las universidades donde no existe un “filtro” para ser admitidos, dígame examen de admisión. Qué pasa con las expectativas de los estudiantes y con su proceso de aprendizaje, cuán difícil podría resultarles entender un texto académico y cómo enfrentan ellos sus primeros ciclos. ¿Estas universidades hacen algo por ayudarlos a abordar esta etapa o solo esperan que sobrevivan los mejores?

Referencias bibliográficas

- Aldeistein, A. y Kuguel, I. (2004). *Los textos académicos en el nivel universitario*. (1era.ed). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de http://servidor-opsu.tach.ula.ve/unesco/even_o/leer_uni_2011/parte_3/textos_academicos_universitarios.pdf
- Alliende, F., y Condemarán, M. (1993). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Anaya, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de educación*, 337, pp. 281 – 294. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re337/re337_14.pdf
- Arakaki, M. (2004). *Estrategias de lectura para el estudio y comprensión en universitarios de primer año*. Tesis para optar el título de licenciada en Psicología con Mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica. Lima.
- Beltrán, S. y Téllez, J. (2002). El papel de la escuela y la familia en la animación y el aprendizaje de la lectura. En: Del Río, D., Álvarez, B., Beltrán, S. y Téllez, J.: *Orientación y Educación Familiar*. Madrid: UNED / Colección Actas. Recuperado de http://www.quintanal.es/Web_LECTURA/articulos/tellez/a1.pdf
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, 21 (4), pp. 32-43.
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje estudiantes universitarios. *Psicothema*. 12(4), pp. 615 – 622. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27505/1/Psicothema.2000.12%284%29.615-22.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas Posibles. *Educere*, 6 (20), pp. 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. 1era. Edición 5ta. Reimp. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Claux, M. y La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: PUCP.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México, D.F.: Ríos de Tinta

- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós
- Cassany, D., Sanz, G. y Luna, M. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao. Recuperado de http://books.google.com.pe/books?id=_kOWd3Btg4MC&printsec=frontcover&dq=ense%C3%B1ar+lengua&hl=es&sa=X&ei=eZNLUrz_EM7Ab41YDABw&ved=0C4Q6AEwAA#v=onepage&q=ense%C3%B1ar%20lengua&f=false
- Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata. Recuperado de http://books.google.com.pe/books?id=B-7FvJZfisAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de http://community.csusm.edu/pluginfile.php/21115/mod_resource/content/1/Creswell_J.W._2007_.Designing_a_Qualitative_Study_Qualitative_inquiry_and_research_design_-_Choosing_among_5_approaches_2nd_ed._Thousand_Oaks_CA_-_SAGE.pdf
- Cunningham, A. y Stanovich, K. (1992). What Reading Does for the Mind? *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149. Recuperado de http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Reading/Useful%20Articles/Cunningham-What%20Reading%20Does%20for%20the%20Mind.pdf
- Diez de Ulzurum, A. (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010) “¿En qué se diferencia leer y escribir para la escuela media y la universidad? *Lectura y Vida*, (3), pp.6-19. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/fernandezycarlino2010enquesediferenciandf-k6l7I-articulo.pdf>
- Flórez, R., Arias, N., y Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490109>
- García, A. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(6), pp. 109-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121927006>
- Gatti, A. (2010). La comprensión lectora en profesionales que cursan estudios de postulación: diseño y valoración de una intervención educativa. *Lectura y Vida*, (3),

- pp.42-53. Recuperado de:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Gatti.pdf
- Gil, J. (2008). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, (350), pp. 301-322. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_13.pdf
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona 1*, pp. 43-65. Recuperado de [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/\\$file/gonzales.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/$file/gonzales.pdf)
- Herrera-Torres, L. y Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), pp.75-98. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412235005#>
- Instituto Nacional de Estadística (2011). II Censo Nacional Universitario 2010. Principales Resultados. [Publicación en blog] Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/media/835/20110202-II%20CNU%202010.pdf>
- Jorba, J. y Casellas, E. (1997). La regulación continua de los aprendizajes. Visión General. En *La regulación y autorregulación de los aprendizajes* (pp. 21- 35). Madrid: Editorial Síntesis
- León, J. (2009). Neuroimagen de los Procesos de Comprensión en la Lectura y el Lenguaje. *Psicología Educativa*. 15 (1), pp. 61-71.
- Llorens, A., Gil, L., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Mañá, A. y Gilabert, R. (2011). Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria. *Psicothema*, 23 (4), pp. 808-817. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72722232043>
- Margalef, L. (2005). El reto de la formación del profesorado universitario: ¿hacia dónde vamos? ¿convergencia o desconvergencia? *REIFOP*, 8(6). Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4627703.pdf
- Martín, E., García, L., Torbay, Á. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), pp. 401-412. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080312>
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), pp. 7-16. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v23/v23_1/02-23_1.pdf

- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos. Más allá de la lectura reproductiva. En: Juan Ignacio Pozo Municio, María Puy Pérez Echeverría (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación del Perú (2004a). Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe descriptivo de resultados. LIMA: MED/UMC Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/mages/documentos/archivo_12.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (2004b). *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DCBasicoSecundaria2004.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2010). Resultados de la Evaluación PISA 2009. Informe de resultados para autoridades y especialistas del gobierno regional. LIMA: MED/UMC Recuperado de [http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2011/Informes_ECE_2011/Informes_IGDsECE2011/Para_el_Gobierno_Regional_\(GR\).pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2011/Informes_ECE_2011/Informes_IGDsECE2011/Para_el_Gobierno_Regional_(GR).pdf)
- Monereo, C. (2005). "Podemos aprender a aprender, es decir, a poner en marcha estrategias para adquirir conocimientos, gracias a la interacción con agentes que nos "ceden" sus estrategias mediante el proceso de manifestar las decisiones que toman cuando aprenden" [Entrevista en un blog] Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2005/12/12/podemos-aprender-aprender-es-decir-poner-marcha-estrategias-adquirir-1898.html>.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- OECD (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. París: OECD.
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4 (11), pp. 159-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601104>
- Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M. y García, M. (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c305.pdf>
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial 2da. Edición.

- Pozo, J. y Monereo, C. (Eds.)(1999) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Pozo, J. y Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En Pozo, J. y Pérez Echevarria, M. (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, (pp. 56 – 63). Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. y Pérez Echevarría, M. (Coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.
- Reimers, F. y Jacobs, J. (2009). Leer y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. En: Documento básico de la XXIII Semana Monográfica de la Educación. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/fomentolectura/DocumentoBasico.pdf>
- Rivera, M. (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. *Revista digital UMBRAL 2000*, (12), pp.1-14. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/1070-estrategias-de-lectura-para-la-comprension-de-textos-escritos-el-pensamiento-reflexivo-y-no-lineal-en-alumnos-de-educacion-superiorpdf-0PtDd-resumen.pdf>
- Sanz, R. (2005). La integración del estudiante en el sistema universitario - La tutoría. *Cuadernos de integración Europea N°2*, pp. 69-95. Recuperado de <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/seminario/integracion.pdf>
- Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E., Bhullar, N. y Rooke, S. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921–933. Recuperado de http://ac.els-cdn.com/S0191886906003539/1-s2.0-S0191886906003539-main.pdf?_tid=cc01fde6-cd9e-11e4-8af6-00000aacb35d&acdnat=1426704444_111e9b58255c62b177bc22d985809aa4
- Snow, C. y Sweet, A. (2003). *Rethinking and Reading Comprehension*. United States: New York. The Guilford Pres.
- Solé, I. (1993). Lectura y estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, pp. 25-27.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. En: *Aula de innovación educativa*, 179, pp. 56-59.

- Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, Número extraordinario. pp. 63-93. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/claves_ensenanza_compension_lectora_alonso_tapia.pdf
- Teberosky, A., Guardia, J. y Escoriza, J. (1996). Las prácticas de lectura en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, (70), pp. 85-107. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61331/88893>
- Thorne, C. (1991). *A study of beginning Reading in Lima*. Nijmegen (Holanda): Drukkerij Quickprint.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT*, (11), pp. 49-61. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a07.pdf>
- Velásquez, M., Cornejo, C. y Roco, A. (2008). Evaluación de la Competencia Lectora en Estudiantes de Primer Año de Carreras del Área Humanista y Carreras del Área de la Salud en tres Universidades del Consejo de Rectores. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, (1), pp. 123-138. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v34n1/art07.pdf>
- Venegas, M., Muñoz, M. y Bernal, L. (1994). *Promoción de la lectura en la biblioteca y el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Vieytes, R. (2004) *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Ed. de las Ciencias.
- Weigel, D., Martin, S. y Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), pp. 191-211.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea
- Zarzosa, L. (2004). Programa de cómputo para el desarrollo de lectura estratégica a nivel universitario. *Universidades*, (27), pp. 39-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37302706.pdf>

Anexo A

 CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN
 EN ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN

Lugar y Fecha _____

La presente investigación es conducida por la Sra. Rosario Muñoz Cuadros de la Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con la asesoría de la Dra. Mary Claux.

El objetivo de este estudio es conocer cómo leen los estudiantes universitarios de ciclos iniciales.

Se me ha explicado que mi participación consistirá en: Responder a una serie de preguntas mediante una entrevista que durará aproximadamente 35 minutos.

Antes de participar de la entrevista, tengo conocimiento de lo siguiente:

- Que la participación en este estudio es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los fines de esta investigación.
- Que lo que conversemos durante esta entrevista se grabará en audio, de modo que la transcripción sea útil para los análisis a realizarse en este estudio. Al mismo tiempo, se tomarán apuntes para tener un registro de las ideas importantes de la conversación.
- Que las respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación por lo tanto, serán anónimas y no aparecerá el nombre o apellido del alumno en la base de datos.
- Que una vez transcrita la entrevista, las grabaciones serán guardadas, por un período no mayor a un año, en un lugar al que solo tendrá acceso la investigadora.
- Que participar de esta entrevista no me afectará en ningún aspecto personal o académico.
- Que tengo el derecho de preguntar lo que estime conveniente y de retirarme del estudio en cualquier momento, sin que ello me perjudique de alguna forma.
- De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Rosario Muñoz Cuadros al teléfono 9946-28525 y/o a la profesora Mary Claux al teléfono 6262000 anexo: 4565.

Yo _____ acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la Sra. Rosario Muñoz Cuadros de la Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

He sido informado (a) que el objetivo de este estudio es conocer cómo leen los estudiantes universitarios de ciclos iniciales.

Del mismo modo, tengo conocimiento de todas las características de mi participación en esta investigación y confirmo que estoy de acuerdo con ellas.

Firma del participante



Anexo B

GUIA DE ENTREVISTA**Área 1: Lectura en la Secundaria**

1. ¿Qué tipo de textos leías en la secundaria?
2. ¿Te gustaba leer en el colegio?

Área 2: Lectura en la Universidad

1. ¿Te gusta leer ahora?
2. Ahora en la Universidad ¿Qué tipos de textos lees?
3. ¿Con qué frecuencia los lees?
4. ¿Crees que hay alguna diferencia entre los textos que leías en la secundaria y los que lees ahora en la universidad? ¿Cuáles?
5. ¿Qué exigencias académicas te ha propuesto la universidad? (después de su respuesta pedirle que describa un poco más la experiencia)
6. ¿Qué tan buen lector te consideras en la actualidad? ¿Qué características TIENES que hacen te consideres de esa manera?
7. ¿Qué significa para ti “comprensión de lectura”?
8. ¿Cómo sabes que has comprendido lo que leíste?
9. ¿Haces algo en especial para ayudarte a comprender lo que lees? ¿Qué?

Área 3: Estrategias personales para la lectura

1. Preparas el material antes de leer
2. Buscas algún otro texto adicional o alternativo a la lectura que vas a leer
3. ¿Utilizas algún material para facilitar tu lectura? ¿Cómo lo usas? ¿Por qué o para qué?
4. ¿Cómo te sientes en general cuando lees un texto académico?
5. ¿Cuál es tu ritmo o velocidad de lectura?
6. ¿Siempre mantienes el mismo ritmo de lectura?

7. Mientras lees ¿haces pausas? ¿Por qué o para qué las haces?
8. ¿Qué haces cuando encuentras alguna palabra cuyo significado no conoces?
9. Mientras lees anticipas o proyectas algunas conclusiones o hipótesis sobre el tema
10. Cuando terminas de leer ¿Qué haces?
11. ¿Dónde aprendiste a leer de esa forma?

Observaciones



Agradezco tu disposición y el tiempo brindado.