

Rocío del Pilar Rumiche Chávarry

Correo electrónico:

rrumiche@usat.edu.pe

Institución

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo

Ciudad Lambayeque

País Perú



Lectura compartida e inclusiva. Un reto de la educación universitaria

Shared reading and inclusive. A challenge for higher education

Resumen

Esta experiencia formativa con estudiantes del nivel universitario procedentes de las regiones sierra y selva del Perú como Chota, Jaén, Bambamarca, Bagua y Chachapoyas, ha constituido un desafío y una necesidad de insertarlos en un contexto ajeno a su lugar de origen específicamente por las características marcadas de las regiones, con ellos se inició la práctica de la lectura silenciosa sostenida para insertarlos y motivarlos por la lectura, dentro de la cual los estudiantes leen silenciosamente un texto del principal diario del Perú durante 15 minutos, escogen la lectura de su interés individualmente según sus preferencias y con carácter meramente recreativo; por lo tanto, el estudiante no realiza ningún tipo de tarea anterior o posterior exclusivamente con la finalidad de motivarlos en la lectura. Esta estrategia pedagógica considera que es básica para promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los estudiantes universitarios. Esta propuesta pretende al mismo tiempo la promoción de un aprendizaje guiado y plantea a la vez un contexto de lectura compartida e inclusiva entre pares.

Para tal efecto, se consideró en el sílabo de Lengua I acciones participativas como: puestas en común, debates sobre la problemática local, elaboración de mapas semánticos, esquemas, de un determinado capítulo, cuestionarios de preguntas de comprensión, síntesis del argumento, etc. Además, de actividades que estimulen la comprensión lectora como: organizadores de información, identificación de ideas principales, elaboración de información, deducciones, alternativas de solución, etc. En ambas fases, es indispensable que el profesor sea un lector más junto a sus alumnos

universitarios, ya que él constituye un modelo de lector. En este resumen se compartirá brevemente los distintos tipos de estrategias que pueden enseñarse antes, durante y después de la lectura, para que mejoren su interacción y diálogo con los textos y se enfrenten de una forma más intencionada y consciente en la actividad de leer con fines académicos. Para ello, la clave en el uso de la estrategia es el conocimiento condicional y situado, el cual se refiere a que las estrategias que deben emplearse en función de determinados contextos, situaciones y demandas, en este caso de lectura se reduda en aprendizajes más constructivos y significativos.

Abstract

This formative experience with college students from sierra and jungle regions of Peru as Chota, Jaen, Bambamarca, Bagua and Chachapoyas, has been a challenge and a necessity of placing them in a context outside their home specifically for the characteristics marked regions, they began the practice of sustained silent reading and motivate them to insert them in reading, in which students silently read a text of the main newspaper in Peru for 15 minutes, choose the reading of individual interest to your preferences and recreational purposes only, therefore, the student does not make any prior or subsequent task solely for the purpose of motivating reading. This teaching strategy is considered basic to promote, organize and guide the practice of reading in college students. This proposal aims at the same time promoting a guided learning and poses both a context of shared reading and inclusive peer.

To this end, it was considered in the language syllabus I participatory actions as pooled, debates on local issues, semantic mapping, outlines, of a chapter, questionnaires of comprehension questions, summary of argument, and so on. In addition, activities that encourage reading comprehension as organizers of information, identifying main ideas, information processing, deductions, alternative solutions, etc.. In both phases, it is essential that the teacher is a more reader with university students, since he is a model reader. This summary briefly share the different types of strategies that can be taught before, during and after reading to improve their interaction and dialogue with the texts and face a more deliberate and conscious in the activity of reading purposes academics. For this, the key strategy is to use conditional and situated knowledge, which refers to the strategies to be used according to specific contexts, situations and demands, in this case reading results in learning more constructive and significant.

Palabras clave

Lectura, acciones participativas, estrategias, aprendizaje significativo, inferencias.

Key words

Reading, participatory action strategies, meaningful learning, inference.

Contenido

En este apartado se mencionarán los distintos tipos de estrategias que se enseñaron en la asignatura de Lengua I a los 50 estudiantes del I ciclo de Psicología, para que mejoren su lectura e interacción con los textos, de tal modo que se enfrenten de una forma más intencionada y consciente a la actividad de leer con fines académicos es decir leer para aprender. La clave en el uso de las estrategias es que deben emplearse en función de determinados contextos, situaciones y demandas, que redunde en aprendizajes más constructivos y significativos. Esto no parece ser el común denominador en los estudiantes universitarios. Así, por ejemplo cuando se les interrogó sobre las situaciones en que leen, los propósitos que seguían y qué estrategias usan ; no todos los estudiantes demostraron poseer conocimiento de la situación o condiciones de lectura que pueden ser útiles estas estrategias. La mayoría de estudiantes respondieron hacer siempre lo mismo en condiciones y demandas variables de lectura.

Ante este resultado es pertinente citar a Solé 1997 quien sostiene que las actividades de lectura académicas al ser tan variables requieren de aproximaciones estratégicas especializadas que los estudiantes desconocen o utilizan de forma inapropiada. Muchas veces lo que ocurre es que leen como cuando se hace para fines de placer o sin presiones académicas; es decir, lo hacen de una forma poco consciente.

Lo que se propone es que los estudiantes procedentes de las regiones sierra y selva del Perú como Chota, Jaén, Bambamarca, Bagua y Chachapoyas adquieran las competencias necesarias para tener un encuentro de mayor interactividad con los textos en el que utilicen de forma pertinente recursos estratégicos según la situación, demanda y práctica lectora de que se trate, con la finalidad de lograr una mayor calidad y cantidad de construcción de significados que beneficien su aprendizaje. Ahora bien, cuál es la situación de los estudiantes de la misma localidad de Chiclayo, en realidad ellos sí interactúan con los textos, pero al igual que los demás tampoco

saben qué estrategias emplear en situaciones diferentes. Es importante resaltar que ambos grupos de estudiantes pertenecen a una generación producto de un programa de emergencia denominado Plan Lector propuesto por el Ministerio de Educación, en donde 12 obras literarias son seleccionadas por el docente y el alumno debe leer obligatoriamente con la finalidad de presentar una ficha de análisis de la obra leída.

Ante este contexto variado y distintas clasificaciones de estrategias de lectura elaboradas a partir de múltiples investigaciones. Surge la necesidad de guiar de mejor manera a los estudiantes ante este gran desafío como es la lectura. Sin embargo, para esta experiencia de lectura con estudiantes universitarios se surge una luz para seguir de cerca la clasificación de Solé (1992). Dicha clasificación considera los tres momentos que ocurren cuando se lleva a cabo la actividad de lectura. En ese sentido, es posible hablar de estrategias que pueden aplicarse antes, durante o después del proceso lector. Es necesario aclarar que la separación entre los tres momentos principales de la ocurrencia del proceso es un tanto artificial según Solé, "algunas de las estrategias son intercambiables, para varios momentos".

Para que la actividad de leer adecuadamente se realice es necesario implicar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y específicas durante todo el proceso. Las actividades autorreguladoras deben estar presentes en todo momento para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias específicas de lectura. Ya lo han señalado París, Wasik y Turner (1991) citados por Barriga, lo más importante no es que los alumnos posean un abanico de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente de acuerdo con un propósito y situación determinados.

Entonces las estrategias previas a la lectura que se aplicaron tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planificación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura con apoyo de los recursos cognitivos disponibles.

Para establecer el propósito de la lectura se inició la actividad lectora con noticias regionales, nacionales e internacionales, reportajes, artículos de opinión, textos informativos de su especialidad escogidos por ellos mismos. Se les explicó que debe existir un propósito de lectura que la antecede. Para ubicarnos en el contexto es relevante mencionar que generalmente en las instituciones educativas de procedencia, dichas finalidades y propósitos son obligatorios por el docente o por las exigencias del plan lector. Por ello, se considera que establecer el propósito de la lectura es una

actividad fundamental porque determina la forma en que el estudiante universitario regula y evalúa todo el proceso.

Considerando que los estudiantes de Educación Básica vienen a la universidad con propósitos desconocidos para la comprensión de textos como leer para encontrar información específica o general, leer para actuar según consignas e instrucciones a seguir, leer para demostrar que han comprendido un contenido esto con fines de evaluación.

Por tales razones tendría que enseñarse a los estudiantes universitarios que no todos los propósitos requieren de la misma forma de aproximación a los textos. Leer para aprender o leer con sentido reflexivo y crítico requiere de una lectura atenta, consciente y activa cognitivamente hablando, en la que se aplica una variedad de actividades estratégicas, lo que no ocurre cuando la lectura se encamina a encontrar información específica en un libro impreso o digital.

También se tuvo en cuenta que las actividades que demandan comprensión de textos deben ser planteadas no solo por el docente o el texto mismo, estas muchas veces están alejadas de los intereses personales de los estudiantes. En ese sentido se intentó inducir en ellos los propósitos mencionados o presentárselos de modo tal que sientan que son considerados en dichas actividades y que las perciban como actividades propuestas por ellos de cara a la carrera profesional que siguen o la naturaleza de la asignatura, lo que no significa que el docente guíe la ruta de lectura para mejorar su motivación por leer.

Pero una vez que ha quedado aprendido a seleccionar entre varias estrategias, la actividad estratégica autorreguladora posterior consistirá en planificar distintas acciones y estrategias a realizar, desde ese momento, durante y después de todo el proceso para así conseguir una actividad de comprensión que le permita resolver tareas académicas de redacción con mayor facilidad y consistencia .

Se diseñó material, diapositivas para el aula virtual y se explicó sobre cómo leer un texto para comprenderlo, considerando las variables metacognitivas de la persona, tarea y estrategias. Entonces se seleccionaron las estrategias pertinentes para desarrollar el acto de lectura de acuerdo con las demandas y situaciones específicas. Se ha demostrado que los lectores más eficaces saben decidir cuáles estrategias de las que conocen son las más adecuadas y efectivas en función de ciertos propósitos, demandas de tareas y tipos de textos (Paris, Wasik y Turner, 1991) citados por Barriga.

Se trabajó con estrategias específicas que puedan utilizarse inmediatamente antes de iniciar la lectura como usar los conocimientos previos pertinentes para facilitar la interpretación y construcción de significados, elaborar predicciones acerca de lo que trató el texto y cómo lo dirá, plantearse preguntas y expectativas relevantes. Por ejemplo, al leer el título y reflexionar sobre lo que éste dice; explorar el índice de contenido (si existe) u hojear el texto; revisar los títulos internos, las ilustraciones y gráficos para sus investigaciones; atender a las pistas discursivas de la superestructura. Es recomendable revisar la introducción, si la hay o bien, poner atención a los comentarios previos que realiza el profesor sobre el texto.

En cuanto al uso del conocimiento previo se relacionó con el conocimiento esquemático que posee el lector. Respecto a ello, los estudiantes provenientes de otras regiones desconocían cómo elaborar esquemas o intentaban hacerlos de tal manera que ni ellos entendían el esquema, otros rellenaron sus esquemas con mucha información, otros intentaron redactar sin considerar las estrategias previas a la lectura. De igual forma, sin los esquemas de conocimiento sería imposible la construcción de la macroestructura, la creación del modelo de la situación y el logro de una lectura reflexiva y crítica que puede desprenderse de él. Al respecto, Solé (1997: 104) ha señalado que *“comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta”*.

En cuanto a los esquemas que posee el sujeto tienen un origen personal y social a la vez, de modo que la construcción de significados no sólo es subjetiva (significados personales) sino también social (significados contextuales) según (Hernández, 2005; Silvestri y Blanck, 1993) citados por Barriga.

Para entender el trabajo inclusivo es importante considerar lo que sostiene Gee (1992, 1997 y 2000) citado por Barriga, que existen “modelos culturales” que los individuos comparten como miembros de ciertas comunidades o grupos y que se adquieren a través de su participación en determinadas prácticas socioculturales. Dichos modelos culturales que influyen en la comprensión de la información de los textos y probablemente estén implicados aspectos personales, culturales e ideológicos que caracterizan a los estudiantes universitarios. Esto por supuesto, no relativiza el papel de ellos, dado que éstos al pertenecer a diferentes grupos culturales de la sierra y selva del Perú, contribuye de algún modo a modelos con matices personales en función a las diferentes interacciones con sus pares de la costa lo que influye en sus actividades interpretativas.

Después se trabajó con las estrategias de predicción realizadas antes de la lectura, según Brown y Palincsar (1985), sirven para proponer un contexto, y también implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo. En el caso de las predicciones pueden realizarse no sólo al principio de la lectura, sino que pueden ocurrir varias veces durante una lectura más o menos larga, incluso pueden estar muy relacionadas con la elaboración de hipótesis sobre los significados, ideas que se supone podrán encontrarse a lo largo del texto (a partir de partes previas del texto mismo o de forma intertextual gracias a otras lecturas relacionadas) y, también, podrá predecirse de forma crítica la visión teórica, cultural, ideológica que el autor asume, aun esto supone esfuerzo, adaptación a una realidad compleja para los estudiantes aun más si el texto es abstracto y complejo.

En cuanto a las estrategias durante la lectura se consideró que el monitoreo del proceso es una de las actividades autorreguladoras más relevantes que ocurre durante la lectura. Es ejecutada en función del propósito y del plan previamente establecidos y tiene que ver con la experiencia metacognitiva de “sentir que estoy comprendiendo”, la intensificación del proceso relacionado directamente con la experiencia metacognitiva de “saber si se está entendiendo o no lo suficiente”, la identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que vayan apareciendo durante el proceso (Baker, 1985; Hernández y Balderas, 2008; Mateos, 1991) estas dificultades constituyen espacios para realizar un trabajo personalizado que ayude a mejorar las deficiencias que arrastran de la Educación Básica a la universidad.

Detectar carencias o fallas en la comprensión (de tipo léxico, sintáctico, etc.) debidas a la insuficiente información proporcionada por el texto o a la inadecuada representación construida por el lector, es decir, saber que está fallando en la comprensión en un momento determinado dentro de la lectura del texto, es una habilidad esencial que distingue una ejecución apropiada de comprensión de textos, de otra que no lo es. Lo contrario, o sea, no saber distinguir las fallas, implica no saber diferenciar cuándo se comprende y cuándo no, o dicho en otras palabras, ignorar que no se sabe o no saber que se está ignorando lo esencial del texto.

Ante estas dificultades los estudiantes suelen aplicar equivocadamente sus propias estrategias remediales como ignorar el problema y continuar leyendo, aventurar una interpretación que más adelante puede ser corroborada o refutada, releer el contexto en que se ha encontrado la falla y por último acudir a una fuente experta como un texto similar, diccionario, página de internet, profesor, compañero, etc. (Solé, 1992). Pero hay que precisar que dichas estrategias se aplican en función del grado de

interrupción que puedan provocar en la continuidad de la lectura, por esta razón se recomienda que las últimas se empleen sólo cuando se considere verdaderamente necesario, en función, claro está, del grado de dificultad de la comprensión del texto y del propósito de lectura perseguido.

Mediante la actividad de monitoreo, en el lapso de cuatro meses, se percibió cambios en los estudiantes, se ha encontrado buenos lectores con niveles adecuados de comprensión, mientras que los malos lectores o los lectores inexpertos tienen serios problemas, aunque también influyen las características del texto como el modo de presentación, la familiaridad del tema y la claridad textual (Dole, Duffy, Roehler y Pearson, 1991).

Una actividad también muy relevante para construir una comprensión adecuada del texto es la identificación de la información de mayor importancia de la que tiene una importancia secundaria o de la que es completamente irrelevante. Apoyados en esto, podemos darle sentido a lo que leemos usando los esquemas de conocimiento y construir pacientemente el texto. Aquí es donde docente universitario realizar un trabajo paciente y personalizado para llevar a buen puerto la lectura para aprender, no olvidemos que de ello depende su desenvolvimiento académico y profesional.

En cuanto, a la detección de la información depende en gran parte del propósito que se haya establecido y de los conocimientos previos. Por ejemplo, se ha hecho una distinción relevante que vale la pena tener presente cuando nos enfrentamos al problema de cómo enseñar a los estudiantes a detectar la información relevante. Esta distinción señala que es posible encontrar la información relevante, a partir tanto de los puntos de vista del autor como del lector.

El estudiante lector puede aplicar muchas estrategias para potenciar la extracción y construcción de los significados relevantes a partir del texto para ello se recomienda la elaboración de inferencias y el uso de estructuras textuales como estrategias, el subrayado y la toma de notas las últimas son las más usadas por los estudiantes. En cambio, la estrategia de las autoexplicaciones que resulta crucial para una interpretación profunda del texto leído, es la menos puesta en práctica.

Otra estrategia de importancia son las inferencias basadas en el conocimiento previo, constituyen el núcleo de la comprensión. Esta actividad consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto. La ejercitación y elaboración de interpretaciones hipotéticas posibles relativas a cómo entender el mensaje y la perspectiva que nos está

proporcionando el autor. También conviene el desarrollo de una lectura interpretativa considerando ciertas “pistas” implícitas en el texto que informan al lector sobre posibles significados contextuales y del autor.

También, cuando ya se han adquirido o internalizado esquemas de las superestructuras textuales (por ejemplo, narrativas o expositivas), éstos permiten al lector desarrollar con cierta facilidad inferencias hacia atrás (probando interpretaciones hipotéticas) o hacia adelante (sustentando predicciones). Respecto a ello, se ha encontrado que los estudiantes más habilidosos elaboran más y mejores inferencias de tipo elaborativo y pragmático mientras comprenden, en comparación con los estudiantes menos capaces.

Otro aspecto importante es el conocimiento de las superestructuras textuales por parte de los estudiantes cuando leen, ha sido denominado por Meyer (1984) como la estrategia estructural, la cual consiste en aplicar los “esquemas de las superestructuras” pertinentes a los textos que se intentan comprender y redactar. Dicha aplicación sólo es posible toda vez que los estudiantes han logrado comprender previamente. En realidad este punto constituiría un pretexto para reflexionar sobre la dificultad entorno a la redacción de todo tipo de textos, como los textos narrativos (por ejemplo, cuentos, leyendas) son las que se redactan más fácilmente y a edades más tempranas. Lo contrario sucede con las estructuras expositivas, argumentativas o ensayos con fines académicos las cuales son más difíciles de redactar, dependiendo de la experiencia y de la enseñanza explícita que se tenga con ellas. Es interesante la expresión de Solé (1997: 107) al respecto: “cuando se aprende a leer normalmente se ofrece a las alumnas y alumnos textos narrativos; sin embargo, cuando leen para aprender, deben aplicar sus conocimientos a textos expositivos cuyas características les son fundamentalmente desconocidas”.

Los lectores que han desarrollado cierta sensibilidad a las superestructuras textuales o que usan la estrategia estructural (narrativa o expositiva), comprenden más y mejor los elementos estructurales importantes que definen los textos. Esto es, cuando comprenden la información contenida en ellos lo hace teniendo en cuenta las características y estructuras distintas, lo que posibilita una mejor interpretación.

También se trabajó con el subrayado en esta actividad se observó que una misma información escogida era subrayada en su totalidad o mal subrayado. Por eso se considera simple y a la vez difícil para los estudiantes, pero cuando se realiza adecuadamente permite una lectura activa y selectiva en su ejecución, porque ayuda a

marcar las oraciones temáticas en la organización y estructura de un texto en sus aspectos más relevantes y las ideas de desarrollo. Debe destacarse que el subrayado es la estrategia a la que debemos poner especial atención cuando los estudiantes manifiestan *profesor puede ayudarme no encuentro la idea temática* otros no lo dicen, pero el *lenguaje gestual demuestra frustración* esto nos da pistas de que la comprensión debe acompañarse de otras actividades estratégicas de procesamiento del texto, tales como: la relectura y el repaso selectivo del texto a partir del subrayado; la concentración en la actividad de relectura de estudio, y la posibilidad de que partir del subrayado el lector pueda construir un resumen escrito o un mapa conceptual, un organizador textual o un organizador gráfico, o bien una actividad reflexiva o autocuestionadora en busca de interrelación entre los distintos subrayados del texto.

A raíz de esta experiencia con estudiantes del primer ciclo se recomienda no subrayar inmediatamente al leer, ni mecánicamente, más bien debe realizarse después de tener una idea general del texto o mientras se está haciendo una segunda o tercera lectura del mismo; no debe subrayar todo, hay que ser selectivos, puesto que se puede perder el valor de la actividad que es destacar lo esencial; hay que procurar que el subrayado tenga sentido, no subrayar ideas incompletas, sino que se entiendan por sí mismas; una de las maneras de saber si se ha subrayado de "forma apropiada" es haciéndose preguntas relevantes sobre el texto leído y si las respuestas a dichas preguntas coinciden en su mayor parte con lo subrayado. Lo más probable es que éste coincida con una interpretación del mismo, y realizar una actividad adicional con los subrayados para estudiar.

Otra estrategia planificada en el silabo es la de tomar apuntes o notas esta aún es más compleja que el subrayado. Demanda un tratamiento de mayor profundidad de la información leída porque, además de potenciar la atención y selección de la información importante encontrada en el texto, requiere que se comprenda en las palabras del lector o parafraseo. Las notas escritas pueden organizarse en forma secuencial discursiva como sería por medio de un resumen acumulativo, o bien, en forma viso-espacial por medio de cuadros sinópticos, organizadores gráficos comparativos, causa-consecuencia, secuencia temporal o mapas conceptuales.

Para el éxito de esta estrategia funcionó que los estudiantes manejen un listado de conectores, nexos o marcadores textuales según Cassany (1993:155). Para la toma de notas de los textos es importante ser sensible a las palabras clave o marcadores encontrados en el texto, los cuales nos indican su superestructura retórica. Algunas recomendaciones adicionales es mejor enseñar a los estudiantes a tomar notas con

paráfrasis que de tipo literal; tomar notas se presta más cuando se trata de textos con información compleja y extensos, y se debe cuidar la adecuación de las notas con el texto y con el propósito de lectura para que tenga resultados positivos.

En cuanto a las autoexplicaciones que realizan los estudiantes sobre lo que leen, éstas benefician sustancialmente su comprensión lectora. Los autores Chi y Cois (1994) citados por Barriga encontraron que las autoexplicaciones pueden ser de dos tipos: las que proponen razones o aseveraciones para establecer los vínculos entre lo comprendido y la nueva información y las que se basan en decir de otro modo la información recién ingresada en la memoria, a partir del texto.

Otra estrategia trabajada es el resumen es "un discurso con respecto a la macroestructura de otro discurso" (Van Dijk y Kintsch, 1983). La elaboración de resúmenes, como estrategia elaborada por el estudiante, ha sido investigada en varios estudios realizados a partir de su modelo macroestructural. De acuerdo con estos autores la construcción de la macroestructura, la cual tiene que ver directamente con los resúmenes se elabora tomando en cuenta la aplicación de las macrorreglas y la superestructura.

Un buen resumen debe hacerse después de realizada una lectura completa (o dos) del texto, y haberlo comprendido, preferentemente después de que se hayan efectuado algunas estrategias tales como subrayados o toma de notas para identificar las ideas principales, el tema, etc. Cuando se aplican las macrorreglas puede realizarse lo siguiente: eliminarlos detalles innecesarios, lo poco importante o lo redundante para identificar la o las ideas principales. A veces hay que eliminar palabras, enunciados o hasta párrafos (macrorregla de supresión). Ayuda a eliminar listas y sustituirlas por un concepto incluyente que describa todos los ejemplares de dicha lista (macrorregla de generalización). Después de haber hecho una o varias lecturas completas de un texto, es importante identificar las ideas principales que ayudan a explicar su tema central. En ocasiones puede ser suficiente con una simple selección de las ideas principales (por medio de un subrayado, por ejemplo), pero en otras es necesario parafrasear varios enunciados o construir otros que integren la información procedente de distintas partes del texto (macrorregla de construcción).

De lo anteriormente mencionado todavía hace falta el empleo de una paráfrasis reductora (gracias al uso activo de conocimientos previos y de conocimientos psicolingüísticos, esto puede hacerse ya con la aplicación de la macrorregla de construcción, arreglos de la información en el nivel local (cohesión de ideas) y global

(seguir la superestructura del texto a resumir, o si es posible, reformularla), y empleo de marcadores semánticos de resumen (uso de expresiones como "en resumen", "por tanto", "en pocas palabras"), para que emerja como un texto coherente (aunque con cierta dosis de originalidad), para que tenga sentido para un posible lector (Álvarez, 1998).

En cuanto, al resumen se observó que los estudiantes reflejan preocupación, demostrada mediante las preguntas *profesora está bien mi resumen, está muy extenso, no tengo la seguridad que esté bien antes de entregarlo mejor revíselo ...* Ante esta preocupación de los estudiantes se explicó que el resumen bien elaborado constituye una estrategia potente porque su construcción permite un aprendizaje más significativo del texto, puesto que se profundiza y reflexiona de forma consciente sobre la macroestructura (tema e ideas principales) y la superestructura del texto; además, de usar de forma activa los conocimientos previos cuando se re-escibe —con el vocabulario personal— aquello que el autor intentó decir. Si bien el resumen es esencialmente reproductivo (porque se parte de un texto al que se quiere reducir a sus ideas más relevantes) también es una actividad compleja y reconstrutivo-creativa. Algunos autores de hecho llegan a considerarlo uno de los tipos textuales más importantes dentro de la escritura académica (Björk y Blomstand, 2000).

Algunos estudios han demostrado que la elaboración de resúmenes es una habilidad que se desarrolla con la práctica y la experiencia. Por lo que, es relevante tomarse el tiempo necesario. Cabe la precisión que el desarrollo de esta estrategia no debe considerarse como un tema, sino como una estrategia transversal, permanente y de gran importancia.

Siguiendo a Solé (1992 y 1997) es pertinente resaltar que como docentes debemos encaminar a los estudiantes según los propósitos de lectura y las demandas académicas. Generalmente, en las actividades de leer para aprender, se considera la presencia integrada de estrategias antes, durante o después de la lectura. Además, se recomienda aplicarlas en situaciones significativas de lectura y aprendizaje.

A partir de esta experiencia se cree conveniente que las actividades de lectura y de escritura, se realicen cuidando que la lectura tenga propósitos claros académicos de aprendizaje, de estudio, de investigación y comunicativos (qué le dice el texto al alumno, qué le comunica el autor, qué propósitos persigue cuando lee) y que se vincule en lo posible con sus intereses y motivaciones.

En principio, no debe perderse de vista que la intención educativa central que debe inspirar toda acción didáctica en el ámbito que estamos tratando consiste en conseguir que los estudiantes sean competentes para leer, lograr sus metas de tipo personal, participar activamente en su entorno y lograr aprendizajes significativos en las distintas asignaturas de su plan de estudios (Pérez y Zayas, 2007) citado por Barriga.

Como docentes debemos saber que el aprendizaje de las estrategias es progresivo e implica tiempo y esfuerzo. Hay que tener en cuenta que el aprendizaje de una estrategia debe involucrar el conocimiento detallado de cómo ejecutarla, su autorregulación paso a paso, su empleo flexible e inteligente, el conocimiento sobre su funcionalidad y utilidad, saber en qué contextos y en qué situaciones de lectura es o no recomendable su uso.

El desafío al que enfrentamos los docentes consistirá en promover en los estudiantes una aproximación informada y estratégica de la lectura antes, durante y después. Para ello, debemos fomentar el conocimiento declarativo, procedimental y condicional de las estrategias, para que los estudiantes aprendan y usen de manera significativa en contextos cotidianos de comprensión y aprendizaje de textos académicos atendiendo a diversas demandas y contextos de uso.

Después de lo expuesto entonces seguro existe la interrogante ¿conviene trabajar con los estudiantes una lectura solitaria o compartida? ¿cómo sería el caso que fuera compartida? Podemos trabajar de las dos formas propician que los estudiantes mejoren su actividad estratégica en particular y lectora en lo general. La lectura compartida permite compartir interpretaciones con sus pares y también lograr aprendizajes compartidos.

Sin duda, la lectura compartida e inclusiva se convierte en una aproximación valiosa y en todo un reto en la universidad. Esto se logrará con la enseñanza guiada, creativa y un contexto de lectura compartida entre sus compañeros, de este modo se disminuirá la brecha socio cultural entre los estudiantes de las diferentes regiones del Perú.

En suma, esta experiencia pedagógica está inspirada en los principios teóricos derivados de la teoría vigotskiana que influyen en su concepción: El origen social de los procesos psicológicos superiores (éstos aparecen primero en el plano de lo interpersonal y después son internalizados y apropiados por el aprendiz). La noción de "la enseñanza recíproca fue diseñada para proveer una ZDP en la cual los

estudiantes, con la ayuda de los maestros y de compañeros más avanzados, toman una responsabilidad cada vez mayor en la realización de una actividad" (Palincsar y Klenk, 1992: 213) y los procesos psicológicos son adquiridos en una actividad situada, pues las estrategias no se aprenden fuera del contexto de una lectura funcional y con sentido.

Área de énfasis: Formación

El presente trabajo de investigación titulado "**Lectura compartida e inclusiva. Un reto de la educación universitaria**" busca precisamente dar a conocer que la lectura se puede desarrollar en una forma compartida e inclusiva.

Se trata entonces de que los estudiantes universitarios enfoquen su experiencia con la lectura de cara a la selección de las estrategias adecuadas. Las razones por las cuales se ha identificado este problema es que comúnmente se ve que los estudiantes muy poco leen porque no tienen ese hábito por la lectura, desconocen los propósitos y estrategias que deben emplear.

Agradecimientos

Mi agradecimiento a la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES), al Director de la Escuela de Educación Mgtr. Miguel Torres, al Decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo- Chiclayo Mgtr. Willam Ruiz por brindarme las facilidades para la realización de la presente propuesta pedagógica, así como a los estudiantes por su participación voluntaria en las actividades.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (1998): *Tipos de escrito I. Narración y descripción*. Madrid: Arco / libros.
- Álvarez, M. (1999). *Exposición y argumentación*. Madrid: Arco/libros.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y otros (2000). *Enseñar Lengua*. Barcelona. GRAÓ.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*, Barcelona, Editorial Ariel.

- Díaz, F (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill – Interamericana.
- Díaz, F (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill – Interamericana.

- Gómez, T (2007) "Hablar y escribir correctamente" Gramática normativa del español actual. Madrid: Arco Libros.
- Niño, V. (2003). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje, competencias de la comunicación*, Bogotá, Ecoe. Ediciones.
- Pinzas, J. (2001). *Se aprende a leer, leyendo*. Ejercicios de comprensión de lectura para los docentes y sus estudiantes. Perú: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAO.
- Van Dijk T. (1983): *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. España: Ediciones Cátedra.
- Van Dijk T. (1998): *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. España, Ediciones Cátedra.