

Barrio del Campo, J.A.; Borragá Torre, A.; Perez Fuentes, M^a C.; Castro Zubizarreta, S.
**POTENCIACIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. PLANTEAMIENTOS PARA UN
RETO DE FUTURO**

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, 2005, pp. 91-105
Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
Badajoz, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309006>



*International Journal of Developmental and
Educational Psychology,*
ISSN (Versión impresa): 0214-9877
fvicente@unex.es
Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y
Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
España

POTENCIACIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. PLANTEAMIENTOS PARA UN RETO DE FUTURO

Barrio del Campo, J.A.

Borragá Torre, A.

Perez Fuentes, M^a C.

Castro Zubizarreta, S.

RESUMEN

Durante la enseñanza universitaria se transmiten contenidos disciplinares específicos y se presupone que los estudiantes comprenden, sin dificultad, el contenido de los textos de este nivel académico. Sin embargo, a menudo encontramos alumnos que no comprenden lo que leen, por falta de habilidades para la lectura comprensiva entre otras razones. Las deficiencias en este terreno impiden a los estudiantes responder eficazmente a las demandas del texto académico y del ritmo de trabajo. Muchos de los alumnos de educación superior no entienden lo que leen en las distintas asignaturas, son incapaces de relacionar dos ideas no conectadas explícitamente en el texto, de comparar ideas expresadas en distintos textos y, por lo tanto, de usar de manera novedosa los contenidos supuestamente aprendidos.

La Evaluación PISA (2003) proporcionaba una serie de datos, reflejo de la situación de la educación en nuestro país, destacando entre ellos los bajos niveles de competencia lectora de los estudiantes que acceden a la Universidad y la escasez de estudios científicos a nivel nacional, como veremos a lo largo de este artículo. Pretendemos analizar globalmente los factores que determinan esta situación y hacer hincapié en la necesidad de desarrollar respuestas al respecto.

PALABRAS CLAVE: Lectura; Velocidad; Exactitud; Comprensión; Taquistoscopio; Universitarios.

1. INTRODUCCIÓN

Existe consenso en torno a que la educación ha de ser un instrumento para la formación de recursos humanos cualificados y que ello constituye un factor estratégico para la construcción de las ventajas competitivas de los países en el contexto mundial de globalización, además se coincide en indicar que se trata de un bien para el logro de una mayor equidad social y la construcción de la ciudadanía. La mejora global de la educación será un instrumento utilizado por los diversos países para pasar a formar parte de los países desarrollados, y en particular, la mejora de la calidad de la educación superior, va a ser un factor clave en la formación de personas competitivas.

Para formar este tipo de personas competentes en el contexto exterior, se ha de proporcionar una formación o educación de calidad, ya que no cualquier tipo de educación va a lograr la consecución de ese objetivo principal de cada país, pues éste se mide por el potencial y la cualificación de sus ciudadanos. La educación ha sido un importante motor de cambio y crecimiento económico en el pasado, y será, sin duda, un factor aún más determinante en el futuro.

En la actualidad no cumplimos con la obtención de estos objetivos de formar ciudadanos conscientes y cualificados que aseguren y mejoren nuestro nivel de bienestar. Prueba de ello es la frustración personal de muchos jóvenes que no terminan sus estudios, a lo que cabe añadir el coste social que este fracaso deparará a nuestra sociedad. Hemos alcanzado la escolarización universal hasta los 16 años y tenemos una de las más elevadas tasas de escolarización a nivel universitario, pero la tasa de fracaso escolar y las evaluaciones a nivel internacional que destacan las deficiencias de los estudiantes españoles contrastan con ese primer dato positivo (PISA, 2003).

Entre otros aspectos, del estudio *“Programme for International Student Assessment. Sample tasks from the PISA 2003. Assessment of reading, mathematical and scientific literacy”* (OCDE) se puede concluir que, el aspecto que especialmente nos ocupa en esta reflexión, la lectura, representa hoy día uno de los problemas más importantes a resolver en el contexto internacional, dado que aún en los países clasificados como de alto desarrollo, esta problemática está presente en el contexto de sus sociedades. Tal es el caso de España, donde se ha revelado que cuenta con una media de rendimiento en lectura de 481, lo que sitúa a nuestro país por debajo de la media, a nivel internacional, en el dominio de las competencias lectoras incluso una media significativamente inferior a la que obtuvo en PISA 2000.

Leer significa mucho más que tener acceso a nuevas experiencias e información. Contribuye significativamente al desarrollo de nuestro potencial interior: intelectual, imaginación, creatividad y emociones. Uno de los rasgos de la lectura es su impacto sobre el desarrollo individual. Pensamos que leer es un espléndido laboratorio natural para el conocimiento, y que está ligado estrechamente con casi todos los

procesos cognitivos, desde los sensoriales y percepción, hasta la comprensión y el razonamiento. Leer no es sólo aprender, es ganar en madurez y experiencia de vida. Por eso, afirmamos que quien lee, no hace algo: se hace ALGUIEN (Barrio, Borragán y Gutiérrez, 2002).

Aceptamos de esta forma que leer es más que descifrar el significado de las palabras o descubrir las ideas principales de un texto escrito. Aprender a leer no es un proceso que podamos encuadrar sólo en los primeros niveles escolares, puesto que es un proceso continuo, que dura toda la vida y que se desarrolla de acuerdo a los variados tipos de textos y a los distintos propósitos que el lector se plantee. Leer requiere de un constante aprendizaje de nuevas técnicas de lectura, nuevo vocabulario, nuevas estructuras gramaticales; es decir, se requiere del dominio de habilidades lectoras más complejas (Allende, 1994).

Por tanto, los universitarios deben de fortalecer sus capacidades de lectura a lo largo de la vida para apropiarse de los conocimientos a fin de tener una efectiva participación en la sociedad moderna para enfrentarse con éxito a los retos del futuro. A pesar del reconocimiento mundial que se le ha dado a la lectura en el desarrollo educativo y cultural de los individuos, actualmente hay una inexistencia de programas de intervención al respecto en el ámbito educativo universitario. El dinamismo internacional y nacional que caracteriza a nuestro tiempo, impulsa a establecer métodos renovados de educación y procedimientos para su aplicación en este contexto.

Las investigaciones en torno al aprendizaje de los estudiantes en la Educación Superior están comenzando a ser objeto de especial atención, dado que la calidad del aprendizaje de los alumnos se erige como uno de los indicadores más importantes de la calidad de las Instituciones Universitarias (Maquilón, 2002). La expresión calidad educativa, posee varias dimensiones o enfoques que se complementan entre sí, pues podemos entender esta como eficacia, como contenidos a aprender, como procesos y medios para lograr ese aprendizaje.

A este respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha manifestado que la lectura, en especial, debe ser considerada prioritariamente por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano de sus habitantes y de consecución de los estándares de calidad altamente buscados. Señala la importancia de la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna. Ello requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado. También implica la habilidad para leer entre líneas, reflexionar sobre los propósitos y audiencias a quien se dirigen los textos. La capacidad lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen. En síntesis, la capacidad lectora consiste en la

comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias.

La lectura es una actividad muy poco desarrollada por los jóvenes, a pesar de que ellos mismos, reconocen sus carencias en comprensión lectora y las implicaciones que tiene dicha falta de competencia en los resultados de sus aprendizajes. Esta observación es conocida de forma general por todos los docentes de los distintos niveles de enseñanza y es el reflejo de una realidad que vivimos en lo referente a la competencia lectora de nuestros estudiantes.

En este contexto, los textos escolares juegan un rol fundamental ya que formalizan el currículum y serán el elemento a través del cual los alumnos van a estudiar, constituyendo una fuente esencial de información y conocimiento. Por lo tanto, si sabemos que toda nuestra enseñanza está centrada en la utilización de textos escolares es válido preguntarse por qué se reconoce cada vez con mayor certeza y sin ninguna preocupación al respecto, que el proceso descodificador de la lectura se realiza correctamente, pero no se puede decir lo mismo respecto a cuánto se comprende realmente de lo que se decodifica. Y, consecuentemente, cuánto es lo que realmente se aprende a través de esa lectura.

2. INVESTIGACIÓN DE LA LECTURA: ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL

Se suele considerar que la historia de la investigación sobre los procesos de lectura comienza con Wundt cuyos trabajos se centran fundamentalmente en el reconocimiento de letras y las palabras, la legibilidad y la medición de la atención. En esta época es también fundamental el trabajo de sus alumnos Woodworth, Dearborn y Gates. Investigaciones, las de estos dos últimos autores, centradas en los movimientos de los ojos, el número y la duración de las percepciones oculares.

El trabajo de Romanones es el que se considera como el primer estudio sobre la comprensión de la lectura; Javal estudia la fisiología de la lectura y de la escritura con un estudio experimental que describía por primera vez todo el proceso de la lectura. Más tarde, fue en las universidades de Rostock y Harvard donde se lograron registrar los movimientos oculares que se realizan mientras leemos. A mitad del S-XX fueron describiendo el proceso psicofisiológico del acto lector. De ello hemos heredado términos como el de “amplitud de campo visual” que nos permite describir con seguridad los movimientos sacádicos que ejecuta el ojo durante el proceso lector. Estudiosos del tema, como Crowder en el continente americano, o Cuetos, Calero y Vallés en nuestro país, han podido gracias a estos trabajos describir con singularidad precisión el comportamiento ocular durante la ejecución lectora.

Una revisión de las últimas décadas sobre la investigación en torno a la comprensión lectora, muestra que existen diversas teorías respecto al proceso de la lectura. Para algunos autores, el lector comprende un texto cuando es capaz de reconocer el sentido de las palabras y oraciones que lo componen; para otros, cuando la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos o esquemas del lector e influye en su proceso de comprensión (Rumelhart, 1980; Anderson y Pearson, 1984). Estos últimos, señalan que el lector trata de encontrar esquemas apropiados para explicar el texto y lograr comprender la información (Quintana, 2000); cuando se recibe la nueva información los esquemas se reestructuran, ajustan y perfeccionan. La lectura también es concebida como un proceso de intercambio entre el lector y el texto, y el significado que se extrae de este último dependerá de las transacciones producidas entre el lector y el texto en un contexto específico (Cairney, 1992).

Actualmente, los investigadores definen la comprensión lectora como el proceso de elaborar el significado de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen, proceso en el cual el lector interactúa con el texto (Solé, 1992; Sánchez, 1990; Alonso, 1992; García, et al., 1995; Campanario y Otero, 2000; Macías, Castro y Maturano, 1999; Borragán y Barrio, 2004).

Numerosos trabajos han abordado el tema de la comprensión lectora desde distintas perspectivas y con diversos propósitos, como diagnosticar la predisposición de los alumnos a la lectura, analizar y evaluar las habilidades para la lectura comprensiva, tales como Otero (1990); Macías et al. (1999); Martínez, Montero y Pedrosa (2001); algunos de estos además, se han centrado en determinar los factores que afectan la comprensión, como por ejemplo, Otero (1990); Macías et al. (1999). Sin olvidar los estudios sobre los mecanismos que operan en dicho proceso (Areiza y Henao, 1999). También están quienes desarrollan modelos, procedimientos y estrategias para fomentar la lectura comprensiva (Izquierdo y Rivera, 1997; Borragán y Barrio, 2004).

Se han diseñado instrumentos y procedimientos para evaluar niveles de comprensión lectora en el ámbito escolar (Alliende, F.; Condemarín, M. y Milicic, N., 1993) o, con menos frecuencia, se han elaborado materiales y métodos para lograr una comprensión lectora adecuada (Peronard, M. y otros, 1994). También se han efectuado trabajos acerca de la incidencia de diversas variables en el proceso comprensivo (Véliz, M. y Rizzo, B. 1993). La mayoría de los trabajos están orientados a la problemática de la comprensión en los niveles inicial y medio de la educación.

Macías et al. (1999), Greybeck (1999), Contreras y Covarrubias (1999), Echevarría (2000) analizan el tema en la enseñanza superior, pero en general, el panorama actual de las investigaciones sobre la lectura a nivel universitario son escasas, al igual que las propuestas de intervención para la mejora de la velocidad, comprensión y exactitud lectoras referidas a este nivel educativo.

En la actualidad, el *Grupo de Innovación e Investigación Educativa Isla de Mouro*, perteneciente a la Universidad de Cantabria, marca referente en la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de lectura a través del “Método de Alto Rendimiento para la Potenciación y Desarrollo de la Lectura” (MAR) (Borragán et al, 2002; Barrio, 2003; Borragán y Barrio, 2004; Barrio y Borragán, 2004). Una propuesta innovadora que hace uso de las Nuevas Tecnologías y se basa en la efectividad del “taquistoscopio” (Krell et al., 1981; Smith, 1983; Mckinney et al., 1999; Barrio, 2004), dispositivo que permite presentar una imagen o una palabra en un tiempo determinado, generalmente un tiempo reducido de milisegundos de duración. La aplicación informática del MAR en la actualidad bajo programación JAVA posee unas posibilidades muy interesantes para la mejora de la lectura en cualquier etapa educativa permitiendo:

Modificar el tipo de presentación.	Palabras	Normal
		Cortadas
		Vertical
	Por sintagmas	
	Como cuento	
Modificar la aparición de las palabras.	Su posición	Aleatoria
		Fija
	Su orden	Aleatorio
		Original
	El número de estímulos	
	El sonido de entrada del estímulo	
	El tipo de letra	
	Los colores	Del estímulo
		Del fondo
Modificar el tiempo	De aparición del estímulo en la pantalla	
	De pausa entre los estímulos	
Obtener el tiempo de exposición mínimo de lectura (TEM)		
Encontrar el tiempo de pausa mínimo de lectura (TPM)		

3. CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN LECTOR ADULTO

Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) han demostrado que los lectores competentes poseen características definidas (Tabla 1).

Tabla 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS LECTORES COMPETENTES
Pearson, Roehler, Dole y Duffy, (1992)

- a. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.
- b. Evalúan su comprensión durante todo el proceso de lectura.
- c. Ejecutan los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión ante malas interpretaciones.
- d. Distinguen lo relevante en los textos que leen y resumen la información.
- e. Hacen inferencias constantemente, es decir, tienen habilidad para comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto.
- f. Formulan predicciones, elaborando hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que van a encontrar en el texto.
- g. Preguntan y asumen la responsabilidad por su proceso de lectura. Características que marcan la diferencia entre un buen lector y otro que no lo es.

No hemos de pensar que una lectura lenta significa necesariamente leer bien. Leer despacio supone en muchas ocasiones perder el hilo conductor de la lectura, y a ello debemos añadir que si se aumenta la velocidad lectora la concentración se hace más intensa, lo cual lleva asociado una mejora en la comprensión. Es decir, si se adquiere el hábito de leer con rapidez también se aumentará el nivel de comprensión. Por lo tanto, si lo que pretendemos es alcanzar una lectura verdaderamente eficaz, debemos lograr un equilibrio entre la velocidad lectora y el nivel de comprensión de su contenido (Tabla 2).

TABLA 2. RELACIÓN ENTRE VELOCIDAD Y COMPRENSIÓN LECTORA
Tierno (1994) en J. Martínez; L. Tébar y J.A Ribera, Congreso de Lectura Eficaz. Ed. Bruño.

- a. Lo que importa es captar las ideas expresadas por las palabras, es decir, su contenido. En la lectura silenciosa la palabra es un estorbo.
- b. Como las palabras son signos que representan ideas, la lectura veloz permite captar, de forma global, el significado de las frases como un todo. Si se lee palabra por palabra en una lectura demasiado lenta, la percepción parcial del contenido no nos proporciona una idea exacta del mismo y disminuye nuestro nivel de comprensión.
- c. Dado que el significado de muchas palabras depende del contexto, el lector rápido obtendrá siempre mayor nivel de comprensión que el lector lento.
- d. Leer con rapidez permite agrupar las palabras en unidades lógicas que facilitan y aumentan la comprensión del texto.

Una lectura rápida ahorrará una terrible pérdida de tiempo, sin embargo también tenemos presente que, en muchas ocasiones, se lee demasiado deprisa cuando se debería leer con mayor lentitud. Por lo tanto, la clave estaría en dominar diferentes velocidades de lectura y saber utilizar una u otra en función del carácter y objetivo de la lectura, así como de la complejidad del texto al que nos enfrentemos. Debemos entender el proceso de lectura como una actividad personal y voluntaria, en la que los lectores pueden comportarse en forma diferente de acuerdo, entre otros factores, al tipo de texto que enfrenten, al objetivo perseguido con su lectura y a la temática.

La comprensión del texto ha de ser un proceso estratégico, es decir, el sujeto ha de enfrentarse al texto escrito y poner en acción los recursos que llevan a la construcción de los significados textuales basándose en sus conocimientos previos sobre el tema. Contrastando esto, con lo que en la actualidad encontramos, tanto en los procesos de análisis de contenido, como en el tipo de respuesta de los escolares ante una pregunta sobre un texto que han leído previamente, y que son: la tendencia a la copia literal de trozos de textos y el uso de conocimientos anteriores al tema pero no relacionados, directamente, con las preguntas planteadas.

Con la aplicación de las más novedosas técnicas de investigación actuales al estudio de los procesos de la lectura se ha puesto de manifiesto que, incluso entre lectores fluidos, existen diferencias notables y, además, en variados procesos. La investigación de estas diferencias se ha convertido en pocas décadas en uno de los retos más apasionantes de la Psicolingüística actual, cuyas consecuencias no únicamente teóricas sino también aplicadas poseen una enorme magnitud. Especialmente significativas podrían ser aquellas consecuencias relacionadas con las prácticas de evaluación de la comprensión lectora. Ahora bien, a pesar de los avances realizados, la identificación y explicación de estas diferencias individuales ha heredado, cuando no elevado, la complejidad del problema de la lectura, siendo en este momento imposible presentar una teoría única y sólida sobre las causas del fenómeno (Luque Vilaseca, J.L.).

Luque también argumenta que, dada la naturaleza dinámica e interactiva del proceso de lectura, es razonable pensar que los déficits o limitaciones identificados en niveles más básicos, en algún proceso específico (descodificación de palabras, codificación proposicional), o, bien en la arquitectura (limitaciones en la capacidad de la memoria operativa), pudieran producir “efectos en cadena” sobre posteriores procesos de más alto nivel (generación de inferencias temáticas), por lo que hemos de estar atentos también en los niveles más tempranos a las posibles carencias y necesidades del alumnado al respecto.

4. LA PROBLEMÁTICA DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

A medida que aumenta la escolaridad y sobre todo a partir del aprendizaje de la lecto-escritura, el lenguaje escrito alcanza un rol cada vez más importante y de mayor prestigio, imaginemos, por lo tanto, los altos niveles de competencia lectora que se requieren en estudios superiores. Quienes acceden a la educación universitaria se enfrentan a una serie de exigencias lectoras relacionadas con la interpretación, valoración y reflexión, que resultan cruciales para la adquisición de habilidades y conocimientos necesarios para lograr el éxito académico. Para satisfacer estas demandas es indispensable contar con una lectura estratégica, es importante dominar diferentes estrategias de lectura dependiendo de la naturaleza de los conocimientos a adquirir, del tipo de texto y de las exigencias educativas propias de este nivel educativo.

El alumno universitario se enfrenta con mucha frecuencia a la lectura de artículos especializados, reseñas de investigaciones, manuales teóricos, textos de carácter expositivo-argumentativo, etc. que suponen la base de sus aprendizajes académicos. Si éste es el modo de acceder a los conocimientos será necesario contar con un requisito previo: entender y comprender lo que se lee. Es decir, los alumnos universitarios deben tener habilidad para interpretar sutilezas conceptuales, hacer implicaciones y construir nuevas redes semánticas que den cuenta de la competencia meta-textual e intertextual (Areiza y Henao, 1999). Sin embargo, a menudo encontramos alumnos que no comprenden lo que leen por falta de habilidades para el desarrollo de una lectura eficaz (Vargas y Arbeláez, 2001; Borragán y Barrio, 2004). Los lectores inexpertos estarán en desventaja para afrontar los estudios superiores, pues leer y comprender para construir el significado global del texto es una habilidad prioritaria que debe dominarse, ya que es la base del aprendizaje académico y vital.

El estudio *“Programme for International Student Assessment. Sample tasks from the PISA 2003. Assessment of reading, mathematical and scientific literacy”* (OCDE) nos ofrece un reflejo de lo que en la actualidad está sucediendo en nuestro país. Se puede concluir que la lectura representa hoy día uno de los problemas más importantes a resolver en España, puesto que los niveles alcanzados por nuestro alumnado de Bachiller, de inmediato acceso a la Universidad, están por debajo de la media, con lo que se deduce que los alumnos españoles no dominan una de las habilidades principales para el logro de los retos académicos. Esta carencia en el dominio de una de las habilidades básicas para los aprendizajes, como es la lectura, nos lleva paralelamente a un aumento en el nivel de fracaso académico, tal y como está sucediendo en la actualidad, demostrando la correlación existente entre ambos factores.

5. EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD RESPECTO A LA EDUCACIÓN LECTORA

Los resultados de estudios como el referido PISA 2003 creemos que obligan a replantear nuestras ideas al respecto al nivel de comprensión con el que acceden los alumnos a los estudios universitarios. Presuponemos erróneamente que tendrán sus competencias lectoras adquiridas y generalizadas. Nuestra experiencia docente y algunas investigaciones realizadas (Pozo y Hernández, 1997; Echevarría, 2000; Vargas y Arbeláez, 2001; Camiña, et al, 2001; Carlino, 2002; Maquilón, 2002; Gutiérrez, Barrio, y Borragán, 2002) nos demuestran lo contrario: los estudiantes presentan serios problemas relacionados con la construcción de textos y con la comprensión lectora.

El descuido en el desarrollo de las habilidades comunicativas por parte de la Universidad, es originado por este falso supuesto, no todos y no siempre, el estudiante universitario está en capacidad de ejercer las actividades comunicativas de escuchar, hablar, leer y escribir de una manera eficaz.

Muchas capacidades cognitivas y metacognitivas que implican mecanismos complejos se perfeccionan al final del bachillerato e incluso durante los primeros años universitarios. Es por ello, por lo que consideramos que los profesores universitarios deberían conocer las habilidades de los alumnos para la lectura comprensiva. Las deficiencias en este terreno impiden a los estudiantes enfrentar las demandas del discurso académico y del ritmo de trabajo propios de este nivel. Estudios revelan que, incluso los propios alumnos universitarios, consideran la comprensión lectora como la principal característica del buen estudiante (Pompa, et al., 2003). Si vamos un poco más lejos y preguntamos a alguno de ellos si se consideran lectores competentes, entendiendo por tal una correlación exacta entre velocidad, comprensión y exactitud durante el acto lector, quizá nos confirmen realmente todo lo que aquí estamos planteando y que ha demostrado el informe PISA 2003.

No debemos olvidar que es función de la Universidad continuar el proceso de enseñanza de la lengua materna iniciado en los niveles iniciales de educación y asegurarse de que sus estudiantes la utilicen como instrumento eficaz en la obtención, difusión y creación de conocimiento científico, técnico, artístico y cultural (Montoya, 1991). Además, la competencia textual, es decir los conocimientos que permiten captar o atribuir la coherencia de los textos independientemente de su forma lingüística (Lozano, J. y otros, 1989), se relaciona con el rendimiento escolar de los jóvenes, por lo que como educadores hemos de tener un papel activo en el desarrollo de esta competencia. En la actualidad, esta premisa destacada por Montoya no se tiene en cuenta, puesto que tanto los propios docentes como los estudiantes universitarios, consideran que el hecho de llegar a la universidad supone haber recorrido un camino en el que se han alcanzado todos los requisitos previos y entre esos requisitos encontramos la lectura. Los docentes permanecen más engañados, pero los estudiantes son realmente conscientes de que poseen problemas en su lectura, lo que sucede es que sólo se reconoce en petit comité.

Hemos de admitir también que, cuanto más altos son los niveles educativos más se lee por obligación, se lee por indicación del profesor, pero no porque se estimule el amor a la lectura y a la utilización del lenguaje o de la información semántica en el código lectográfico como redacción. Esto se hace notar y ha de ser otro de los objetivos a abordar a nivel psicopedagógico, el gusto por la lectura. El adolescente tiene que leer y/o redactar solamente cuando tiene los exámenes o cuando se le propone en que haga una redacción sobre lo que el profesor ha determinado que se lea o escriba; de manera que literalmente hay un desperdicio de la información semántica puesto que no se utiliza suficientemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto, el objetivo del saber queda, de forma exclusiva, en manos de lo que los profesores decidan para el adolescente. Por el contrario, creemos firmemente que el amor a la lectura en el adolescente, debería ser estimulado en todos los niveles educativos, transmitir que leer sirve para la comunicarnos puede llegar a ser más importante de lo que nos pueda parecer en un primer momento.

La escuela no es ya la única responsable de la formación de lectores competentes. La democratización de la lectura, del acceso al libro y a los demás bienes culturales son objetivos estratégicos y requieren de un gran compromiso social. Por ello es importante que muchas personas e instituciones estén dispuestas a trabajar para promover la lectura en todas las edades.

El dinamismo internacional y nacional que caracteriza a nuestro tiempo, impulsa a establecer métodos renovados de educación y procedimientos para su aplicación en este contexto. Así lo impone la próxima *Convergencia Europea y Nuevos Planes de Estudios* definida a través de Declaraciones como la de Bologna (1999), Praga (2001) y Berlín (2003) donde queda definido un nuevo sistema de transferencia de créditos universitarios denominados ECTS que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar individualmente (R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre). Además se incide en la cooperación europea para asegurar la calidad (criterios y metodologías) y el rol activo de las universidades para propiciar la innovación en nuestro modelo educativo.

Nos encaminamos hacia medidas de actuación ajustadas a un perfil de estudiante universitario muy competente, con un papel mucho más activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se requiere no sólo una mayor organización y responsabilidad individual en el estudio, sino también y básicamente, saber estudiar de forma efectiva, lo que implica aprender a través de la diversidad y multitud de medios por los que recibimos información, entre ellos los textos escritos. Evidentemente la mejora y potenciación de la lectura en este nivel educativo constituye un objetivo con gran cabida dentro de los planteamientos para el desarrollo de acciones innovadoras en la universidad.

6. CONCLUSIONES

¿Cuántas palabras por minuto lee un universitario? ¿Cuánto tiempo necesita para lograr comprender un texto? ¿Cuántas veces ha de leer ese texto para comprenderlo? ¿Se estudia en la universidad de forma comprensiva o simplemente se memoriza? ¿Qué lleva más tiempo a un universitario comprender o memorizar? Todas estas preguntas están aún sin contestar, pero si tenemos como realidad que los universitarios deben fortalecer sus capacidades de lectura para tener una efectiva participación en la sociedad moderna y sus retos.

En la actualidad la lectura posee un reconocimiento mundial y se ha destacado su importancia en el desarrollo educativo y cultural de los individuos. Hemos indicado y proporcionado argumentos teóricos y empíricamente contrastados que nos confirman la existencia de déficit lectores entre la población universitaria, pero, a pesar de ello, hoy existen graves carencias en programas de mejora de la lectura tanto

a nivel teórico como en los aspectos más prácticos de evaluación e intervención en el contexto universitario. Por ello, sería importante propiciar la realización de futuras investigaciones al respecto y su relación con otros procesos psicológicos básicos como atención, memoria, percepción; así como su interrelación con variables como la motivación, la autoeficacia, estilos de aprendizaje y rendimiento académico.

El *Grupo de Innovación e Investigación Educativa Isla de Mouro* desarrolla una línea de investigación con el propósito de dar respuesta a este vacío de medios para potenciar la lectura en universitarios. Consideramos que a través de la técnica de la taquistoscopia y una serie de estrategias u opciones lectoras motivadoras mejorará la velocidad, exactitud, comprensión y el gusto por la lectura de estudiantes universitarios; trabajamos en la aplicabilidad de nuestro *Método de Alto Rendimiento para la Potenciación y Desarrollo de la Lectura* (MAR) a la población de estudiantes universitarios para la mejora de sus competencias lectoras.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso (1992). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE.
- Allende, F. (1994). *La legibilidad de los textos*. Santiago: Andrés Bello.
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (1993). *Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*. Stgo. de Chile: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Barrio, J.A. del. (2003). *Estimulación del aprendizaje de la lectura a través del taquistoscopio para niños con necesidades educativas especiales*. En Deaño, M, XXX Reunión Científica AEDES (Asociación Española de Educación Especial). Ourense: Aedes.
- Barrio, J.A. del. (2003). *Método de Alto Rendimiento para la potenciación de la Lectura en alumnos con N.E.E. En Reunión Científica Anual AEDES 2003: Atención a las Necesidades Educativas Especiales: asociacionismo, necesidades especiales y aprendizaje escolar*. Ourense: AEDES
- Borragán, A y Barrio, J.A del. (2004). *Método de Alto Rendimiento para la Potenciación y Desarrollo de la Lectura: Un estudio experimental*. Santander: Grupo Isla de Mouro. Ed. TGD.
- Borragán, A. (2004). *Potenciación y desarrollo de la lectura a través del taquistoscopio (M.A.R.)*. En J.A del Barrio y Borragán, A, *Trastornos de la comunicación: una aproximación interprofesional*. Grupo Isla de Mouro. Dpto. Educación. Universidad de Cantabria. Santander: TGD.

- Borragán, A. (2004). Potenciación del Aprendizaje de la lectura en alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Facultad de Medicina de la Universidad de Cantabria. 2004.
- Borragán, A. et al.; (2002). Potenciación y desarrollo de la lectura a través de taquitoscopio. En Barrio, J.A del; Borragán, A. y Gutiérrez, J.N., (2002) *Aportaciones a la intervención psicopedagógica en educación especial*. Santander: Ed. Dpto. Educación U.C. D.G.T Cantabria y F.S.E.
- Cairney, T. H. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora (Trad. P. Marzano). Madrid: Morata.
- Camiña, C.; Caceres, P.; Ballester, E. y Bonet, E. (2001) “El fracaso escolar como fracaso de la Universidad”. Vigo: Actas del IX congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas.
- Campanario, J. M. y Otero J. C. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: Las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (2), 161-169.
- Contreras, O. y Covarrubias, P. (1999). Desarrollo de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios. En *Educare*, 8.
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Echevarría, M.A. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. En *Revista de Psicodidáctica*. Vol 10. Pp.59-74.
- García, J. et al. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Greybeck, B. (1999, enero-marzo). La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos del nivel superior. En *Educare*, 8.
- Gutiérrez, J.N; Barrio, J.A del y Borragán, A. (2002). *Estilos de Aprendizaje*. Santander. Ed. UNED Cantabria. Dpto. Educación de la Universidad de Cantabria.
- Izquierdo, M. y Rivera, L. (1997). La estructura y la comprensión de los textos de Ciencias. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 4 (11), 24-33.
- Krell, et al.; (1981). Clinical tachistoscropy: physical-technical requirements and diagnostic use in brain damaged patients. *Psychiatr Neurol Med Psychol* (Leipz), 33(4):199-209.

- Lozano, J., PeñaMarín, C. y Abril, G. (1989). *Análisis del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Macías, A., Castro, J. y Maturano, C. (1999). Estudio de algunas variables que afectan la comprensión de textos de física. *Enseñanza de las Ciencias* 17 (3), 431-440.
- Maquilón, J.J. (2002). *Diseño y Evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Martínez, R. D., Montero, Y. H. y Pedrosa, M. E. (2001). La computadora y las actividades del aula: Algunas perspectivas en la educación general básica de la provincia de Buenos Aires. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). En: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-vidal.html>
- Martínez, J.; Tébar, L. y Ribera, J.A. (1997). *Congreso de Lectura Eficaz*. Madrid: Bruño.
- McKinney, C.J., et al.; (1999). Hardware and software for tachistoscropy: how to make accurate measurements on any PC utilizing the Microsoft Windows operating system. *Behav Res Methods Instrum Comput.*, Feb,31(1):129-136.
- OECD (2000). *Programme for International Student Assessment*. Reading, mathematical and scientific literacy. París.
- OECD (2003). *Evaluación PISA: Resumen de los primeros resultados en España*. Madrid: MECD- INECSE.
- Otero, J. (1990). Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión. *Enseñanza de las Ciencias*, 8 (1), 17-22.
- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A. y Duffy, G. A. (1992). Developing expertise in reading comprehension. En S. J. Samuels y A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (2a. ed, pp. 145-199). Newark, DE: International Reading Association.
- Peronard, M. y colaboradores (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Andrés Bello.
- Peronard, M. y Gómez, L. (1994). *Programa L y C: Leer y Comprender*. Ed. Andrés Bello.
- Pompa, A.L; et al.(2003). Fracaso universitario:¿Ilusión o realidad?. En *REOP*. Vol. 14, N°2, 2ºSem. Madrid.

- Pozo, C. y Hernández, J.M. (1997) “El fracaso académico en la Universidad: propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva”. En Apodaca, P. y Lobato, C.: “Calidad en la Universidad: orientación y evaluación”. Barcelona: Alertes.
- Quintana, H. E. (2000, 29-31 de marzo). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Trabajo presentado en el Duodécimo Encuentro de Educación y Pensamiento. Ponce, Puerto Rico. En: http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension_lectora.html
- Rumelhart, D. (1980). Shetama: The building block of cognition. En R. J. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sánchez, E. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: Un programa para instruir en la comprensión de textos. En *Estudios de Psicología* 41, 21-40.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Mexico: Trillas.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- UNESCO (2000). *Informe sobre la educación en el mundo 2000*. Madrid: UNESCO: Santillana.
- Vargas, E. y Arbeláez, C. (2001). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. *Revista de Ciencias Humanas*, 28.
- Véliz, M. y Riffo, B. (1993). Comprensión textual: criterios para su evaluación. En *RLA*. Universidad de Concepción, Vol. 31.

