



Vol. 16 No. 2

Junio de 2013

LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO COMPETENCIA GENÉRICA¹

Yolanda Guevara Benítez² y Jorge Guerra García³

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Resumen

En este artículo se hace una revisión acerca del estudio de las competencias genéricas -especialmente las empleadas en la educación superior- y se distinguen las que se relacionan con el empleo de aquellas que se refieren a las capacidades de los estudiantes que les posibilitan la transferencia del aprendizaje. Como un ejemplo de estas últimas se ubica la comprensión lectora y se describen algunos estudios que dan cuenta de sus características, y de estrategias y programas que ayudan a fomentarla. Se considera la necesidad de estudiar otras competencias que puedan funcionar como "herramientas sociales" y que contribuyan a un mejor desarrollo académico y profesional del estudiante.

Palabras clave: competencias genéricas, comprensión lectora, educación superior.

¹ Trabajo realizado con el financiamiento del Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera para la Formación de Grupos de Investigación (PAPCA) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Período 2011-2012. Proyecto número 39

² Profesora Titular C de tiempo completo. Carrera de Psicología. Correo electrónico: yolaguevara@hotmail.com

³ Profesor Asociado C de tiempo completo. Carrera de Psicología. Correo electrónico: guerra@unam.mx

READING COMPREHENSION AS GENERIC COMPETENCE

ABSTRACT

This paper makes a review of the study of generic competences - especially those that are used in higher education - and distinguish those that relate to employment, of the capacities of the students that make possible the transfer of learning. As an example of the latter, it mentions reading comprehension and it describes some motivational aspects, strategies, techniques, features and programs to help promote it. Finally, it is considered that other competences that can function as "social tools" contributing in the student to better academic and professional development.

Key words: generic competences, reading comprehension, higher education.

La comprensión lectora es una capacidad exclusiva de la especie humana que ha merecido su estudio en diversos campos del conocimiento. En el presente trabajo, además de focalizar a la comprensión lectora como una competencia genérica muy importante, que ayuda al alumno a transferir el aprendizaje a contextos extraacadémicos, se revisarán algunas investigaciones psicológicas recientes que aluden a las estrategias efectivas que utilizan los lectores, a los factores que están implicados en la comprensión lectora y a algunos programas de intervención para fomentarla.

Dado que los conceptos centrales del presente escrito son la transferencia del aprendizaje, las habilidades y las competencias, es importante iniciar con la concepción de la cual se parte para utilizar dichos términos. Silva (2011), expone definiciones surgidas del modelo interconductual; citando a Mares (2000), señala que la expresión *transferencia* hace referencia, de manera general, a la forma en que una interacción, establecida bajo circunstancias específicas, influye en la forma en que se establece otra diferente; citando a Carpio (2005), señala que el término *habilidad* se refiere a la integración de tres componentes: 1) el criterio conductual por satisfacer en una interacción, 2) la situación problema en que hay que satisfacer dicho criterio y 3) el desempeño requerido para satisfacer el criterio dada la situación problema; agrega que las habilidades pueden ser simples o

complejas. La tendencia del comportamiento de los individuos para satisfacer los criterios que dan sentido a los problemas novedosos a los que se enfrentan, es lo que se denomina competencia (Silva, 2011).

Retomando lo antes descrito, el propósito de todo proceso de enseñanza-aprendizaje es el desarrollo de habilidades específicas que puedan transferirse a situaciones novedosas, para formar alumnos competentes, capaces de aplicar generalizadamente el conjunto de habilidades adquiridas. Las definiciones expuestas han surgido del enfoque interconductual, pero autores de otras orientaciones teóricas suelen utilizar, en sentidos similares, términos distintos.

El concepto de habilidades sí tiene acepciones similares en la literatura de diferentes escuelas psicopedagógicas, pero cuando se habla de competencias se pueden utilizar distintos términos, tales como habilidades genéricas, competencias básicas, clave, fundamentales, necesarias, generalizables o transversales (Billing, 2003; Quintana, Raccourcier, Sánchez, Sidler y Toirkens, 2007). Lo que queda claro es que con todos estos términos se hace referencia a aquellas habilidades que los estudiantes deben tener y aplicar a un amplio rango de tareas y contextos más allá del ámbito escolar (Gilbert, Balatti, Turner y Whitehouse, 2004; Washer, 2007). El término más utilizado en la literatura sobre el tema es el de competencias genéricas, razón por la cual es el adoptado en el presente escrito.

Competencias genéricas.

El estudio de las competencias genéricas de los estudiantes universitarios se ha llevado a cabo principalmente en naciones del llamado “primer mundo” como el Reino Unido, diversos países de la Unión Europea, Hong Kong y Estados Unidos de América; en México y en Latinoamérica es particularmente escasa la literatura del tema.

Según Gilbert *et al.* (2004) y Washer (2007), la mayor parte de los estudios sobre competencias genéricas han enfocado aquellas que posibilitan que los estudiantes tengan mayores posibilidades de obtener un lugar en el ámbito laboral, por lo que se han dedicado a obtener información de egresados de diversas carreras universitarias acerca de cuáles competencias les han sido útiles

para obtener un empleo, conservarlo y promoverse en él; también han investigado, con los propios empleadores, qué requisitos deben cubrir quienes aspiren a los diversos puestos de trabajo.

Con base en tales estudios se sabe que en gran parte de los empleos actuales se requiere que las personas muestren flexibilidad, iniciativa y capacidad para llevar a cabo diferentes tareas; además, deben estar orientadas al servicio de los demás por lo cual se priorizan las competencias sociales y las relacionadas con la informática. En una revisión sobre el tema, Billing (2003) menciona que en el Reino Unido las competencias más solicitadas a los egresados universitarios son: la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo, una alta motivación, liderazgo e iniciativa. Mientras que en Francia y Sudáfrica los empleadores buscan individuos con conocimientos generales de un lenguaje extranjero, competencias relacionadas con “saber hacer”, uso de tecnología de la información, y competencias personales como autonomía, comunicación, iniciativa, flexibilidad.

Dados los resultados de tales reportes, diferentes propuestas curriculares enfatizan la formación de dichas competencias genéricas en sus estudiantes. Dentro del ámbito universitario se ubican varias de ellas. En la universidad *Alverno College*, en los Estados Unidos de América, desde hace varias décadas se incluyen en las diferentes *currícula* cursos que fomentan competencias genéricas relacionadas con lo que los empleadores suelen solicitar en los egresados de las diversas carreras profesionales.

El proyecto denominado Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo) clasifica las competencias y las agrupa en tres categorías. La primera se refiere al uso de herramientas para interactuar con el ambiente, físicas como la tecnología de la información o socioculturales como el lenguaje. La segunda asume la idea de que cada día hay más heterogeneidad en nuestras sociedades y que el individuo necesita interactuar con grupos diversos, por tanto resaltan relacionarse bien con otros, cooperar y resolver conflictos. La tercera implica que la persona asuma la responsabilidad y la autonomía de sus propios actos, implicando la planeación de su vida y la afirmación de derechos, intereses y responsabilidades. Cada una de estas categorías están interrelacionadas y forman

la base para identificar en específico cada una de las competencias clave que se concentran en ellas (OCDE, 2005).

En contraste con la postura expuesta, en la que se priorizan competencias genéricas relacionadas con los requerimientos de los empleadores, existen investigaciones y propuestas que han puesto énfasis en competencias que facilitan la transferencia de conocimientos y habilidades académicas dentro del contexto de aprendizaje, que son la base del futuro ejercicio profesional; es decir, que se basan en las necesidades formativas.

Washer (2007), menciona una serie de competencias que deben tener los estudiantes, desde el primer año de la universidad hasta su término, las cuales deben fomentarse gradualmente, y son: comunicación, trabajo con otros, resolución de problemas, matemáticas, tecnología de la información y desarrollo personal y profesional. En los Países Bajos, la Universidad de Nijenrode introdujo en su currículo una aproximación de aprendizaje basado en competencias, en donde se incluyen como las más importantes las de carácter reflexivo y las metacognoscitivas (Billing, 2003). También Washer (2007) y López (2007) consideran a la metacognición como una habilidad muy importante para el ámbito educativo, dado que puede ayudar al estudiante a aprender a aprender y a desarrollar competencias genéricas.

Otras posturas y planes de estudio enfatizan las competencias relacionadas con las necesidades formativas de los alumnos. En la Carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora se implementó un plan de estudios basado en competencias profesionales. Carpio, Díaz, Ibáñez y Obregón (2007), después de un riguroso análisis identificaron las siguientes competencias que se deben enseñar al futuro psicólogo: identificación de eventos psicológicos, aplicación de procedimientos para la detección y diagnóstico de problemas, intervención planeada y evaluación de la intervención. Los autores de este trabajo señalan que es muy importante enseñar a los alumnos el *saber cómo* realizar sus tareas profesionales, también el *saber qué* para cada competencia, que se refiere al conjunto de conocimientos teóricos que debe tener el alumno para su desempeño

profesional y, por último, el *saber por qué*, que considera las actitudes que los estudiantes deben tener en su desempeño laboral.

Con este mismo enfoque sobre competencias profesionales, la Universidad Nacional Autónoma de México -particularmente la Maestría en Psicología- fundamenta la adopción de un modelo de formación basado principalmente en tres ejes rectores: proporcionar servicio psicológico profesional a instituciones con base en sus necesidades, realizar investigación aplicada en escenarios reales y así formar especialistas a través del servicio y la investigación (Macotela, 2007). Con base en este modelo, el papel tradicional del profesor se transforma, y se acentúa la función de tutor-supervisor, dado que una de sus máximas prioridades es retroalimentar de manera muy cercana, tanto las actividades de índole teórico como las relacionadas con la práctica en el escenario de trabajo. El modelo pedagógico que subyace a este tipo de formación enfatiza que el alumno debe aprender-haciendo, en escenarios reales (aprendizaje *in situ*) y con base en problemas existentes.

Cabe hacer notar que tanto la aproximación de Macotela (2007) como la de Carpio y colegas (2007) se basan en modelos teóricos conductuales, lo que hace a sus propuestas similares en diversos aspectos: a) en su esquema pedagógico, ya que ambas enfatizan competencias que para desarrollarse tienen que ser ejercidas en escenarios reales, b) toman como base la presentación de situaciones problema, y c) el estudiante debe llevar a cabo las actividades teóricas y prácticas que posibiliten su aprendizaje.

Otro proyecto institucional para el desarrollo de competencias genéricas se lleva a cabo en la Universidad de los Lagos, en Chile, con el propósito de promover la transferencia del aprendizaje. Se realizó un diagnóstico de sus estudiantes con base en lo que llamaron “competencias transversales para el aprendizaje”, tomando como indicadores: el diagnóstico de conductas de entrada de los alumnos de primer ingreso, la información de los egresados acerca de las competencias profesionales adquiridas, la compatibilidad de éstas con los requerimientos laborales y, por último, la información de los usuarios acerca de las

necesidades que deben cubrir los profesionales que egresan de la citada casa de estudios superiores.

Los resultados del diagnóstico que reportan Quintana, Raccourcier, Sánchez, Sidler y Toirkens (2007) indican que los alumnos de primer ingreso mostraron niveles insuficientes en comprensión lectora, matemáticas, expresión, autoestima y estrategias de profundización como clasificar, comparar, contrastar, analizar o sintetizar. Por ello, los autores diseñaron e incorporaron en el *currículum* el módulo denominado “competencias transversales para el aprendizaje”, con dos créditos semanales y de carácter obligatorio. Su aplicación contempló principalmente la utilización de material físico como guías didácticas, para la ejercitación y aplicación de las competencias antes señaladas.

En nuestra opinión, es necesario dejar claro que no se deben confundir las competencias que se relacionan más cercanamente con el empleo -resolución de problemas, liderazgo, asunción de riesgos- con aquellas que se refieren al ámbito escolar, que les posibilitan la transferencia del aprendizaje y un mejor desempeño académico, tales como comprensión lectora, metacognición, trabajo en equipo, o aprendizaje *in situ* para la solución de problemas existentes. El hecho de ubicar ambos tipos de competencias dentro de una misma categoría puede inducir a confusión. Sin embargo, también es importante aclarar que hay competencias que pueden caer dentro de ambas categorías, entre ellas resalta la comprensión lectora, que se utiliza por las personas tanto en su proceso formativo, a diversos niveles escolares, como en su ejercicio laboral.

La comprensión lectora como competencia genérica.

Pérez (2005), define la comprensión lectora como el proceso mediante el cual el lector interactúa con el texto, utilizando diversas estrategias. Agrega que la comprensión lectora puede producirse en diferentes niveles: *Literal*, producto de una reorganización de la información, cuando el lector reconoce y recuerda las ideas tal y como las expresa el autor del texto. *Reorganización*, cuando el lector ordena las ideas mediante procesos de clasificación y síntesis, reseñando, resumiendo o graficando el texto leído. *Inferencia*, cuando el lector agrega

elementos que no están en el texto, para relacionarlo con sus experiencias personales o para deducir ideas que no están explícitas en el escrito. *Crítico* o de evaluación, cuando el lector utiliza procesos de valoración, estableciendo una relación entre lo que dice el texto y el conocimiento previo que tiene sobre el tema. *Apreciación*, cuando el lector expresa comentarios emotivos y estéticos sobre el texto o emite juicios sobre su estilo literario.

Dada su importancia formativa y profesional, la comprensión lectora ha adquirido reconocimiento en todo el mundo como una competencia genérica por excelencia. Por ello, se han llevado a cabo investigaciones sistemáticas para evaluarla y para conocer su naturaleza.

Esta competencia ha constituido un apartado específico en las evaluaciones internacionales y nacionales sobre el desempeño de los alumnos y las instituciones educativas. La *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD), a través de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), por medio de los exámenes de calidad y logro educativos (EXCALE, citado por Backhoff, Andrade, Sánchez y Peón, 2008), han incluido a la comprensión lectora como una competencia genérica, que hace posible un buen rendimiento académico, el aprendizaje autónomo y la transferencia del conocimiento.

En cuanto a las investigaciones llevadas a cabo para conocer la naturaleza de la comprensión lectora, los estudiosos del tema se han enfocado en diferentes aspectos relacionados con ella, algunos han investigado aspectos motivacionales, incluyendo categorías como autoconcepto, autoeficacia y tipo de metas de los estudiantes, que pueden favorecer o entorpecer el desarrollo de esta competencia; otros han investigado las características de los buenos lectores, con la finalidad de encontrar cuáles son las estrategias para lograr la comprensión lectora. En seguida se exponen algunas investigaciones que aportan datos al respecto.

Estrategias de aprendizaje y aspectos motivacionales relacionados con la comprensión lectora.

Diversos autores han mencionado que existe una vinculación entre la comprensión lectora y algunos aspectos de la motivación. Taboada, Tonks, Wigfield y Guthrie (2009), exponen una revisión de estudios en los cuales se reporta que los niños y adolescentes con un autoconcepto de lectura negativo responden de manera deficiente a tareas relacionadas con la lectura (reconocimiento de palabras y comprensión lectora) y que lo contrario ocurre con quienes muestran un autoconcepto positivo; otros aspectos que se relacionan con la comprensión lectora son la autoeficacia, que se refiere a los juicios o percepciones del individuo acerca de su capacidad para llevar a cabo una tarea, y la motivación intrínseca para la lectura. Si bien los estudios revisados por estos autores se llevaron a cabo con poblaciones de niños y adolescentes, desde primaria hasta preparatoria, sus resultados han permitido saber que tales aspectos se relacionan estrechamente con el desarrollo de una comprensión lectora genérica.

La literatura sobre el tema (Bandura, 1997; Chapman et al., 2000; Gottfried et al., 2005; Guthrie et al., 2007; Schunk y Pajares, 2002; Skinner y Greene, 2008; Wigfield et al., 2006; citados por Taboada et al., 2009) muestra evidencia de que los alumnos con una alta motivación intrínseca responden mucho mejor en pruebas de lectura, porque suelen utilizar estrategias de aprendizaje profundo, leen gran cantidad de textos y con ello practican la comprensión lectora.

Fenollar, Román y Cuestas (2007), también reportan correlaciones entre el tipo de metas académicas que se fijan los estudiantes y la clase de estrategias que utilizan para llevar a cabo el procesamiento de lectura. Las metas académicas son categorizadas en dos categorías generales: las de dominio, también llamadas de aprendizaje o centradas en la tarea, y las de rendimiento, relacionadas con la obtención de calificaciones. Se dice que un alumno se plantea una meta de dominio cuando desea desarrollar competencias o incrementar su conocimiento y comprensión sobre un tópico en especial, esforzándose en el proceso del aprendizaje y mostrando motivación intrínseca a la tarea; los estudiantes que se

plantean esta clase de metas están convencidos de que el esfuerzo es la causa del éxito o del fracaso académico y por ello utilizan estrategias de procesamiento profundo, que a su vez, están relacionadas con una mayor comprensión lectora. Por su parte, las metas de rendimiento son de dos tipos: las de aproximación, centradas en conseguir juicios favorables externos, y las de evitación, focalizadas a evitar juicios desfavorables; los estudiantes con metas de rendimiento utilizan estrategias de procesamiento superficial, relacionadas con un menor nivel de comprensión lectora.

Cano (2005), agrega que los alumnos utilizan estrategias superficiales del aprendizaje cuando se centran en los detalles del texto, los memorizan y los reproducen de forma exacta; mientras que los alumnos que buscan el significado de las palabras que no entienden, integran lo que están leyendo con su experiencia personal, relacionan lo leído con las conclusiones y se orientan al significado de lo que están leyendo, están usando estrategias profundas de aprendizaje. Las investigaciones de Cano y de Fenollar y colegas (2007) confirman que las estrategias profundas son las que se asocian con mejor comprensión lectora y rendimiento académico, porque además, se relacionan estrechamente con motivación intrínseca, auto-eficacia y autoconcepto positivo.

Características de los lectores competentes.

Las estrategias profundas y los aspectos motivacionales referidos llevan a los estudiantes a desarrollar una serie de habilidades que, al ser transferidas a distintos contextos de su vida escolar y personal, los convierten en lectores competentes. Cada nivel educativo requiere un nivel específico de competencia lectora, dependiendo de los temas, del nivel de complejidad de los textos que se utilizan, de la información adicional que proporcionen los profesores, así como de los materiales y prácticas con que se apliquen las habilidades desarrolladas. Estas competencias lectoras en el proceso formativo del alumno sientan las bases para que ingrese a la universidad y pueda beneficiarse de sus programas educativos, en donde, como menciona Santoyo y Villarreal (2010), los textos suelen ser la base de gran parte de su formación profesional. En este apartado se exponen

aquellas características que diversos autores ubican como definitorias de un buen lector o un lector competente.

Una característica del buen lector es que utiliza el conocimiento previo para entender lo que lee, porque esta estrategia tiene un papel significativo en la organización y representación coherente del texto por parte del individuo. Algunos estudios indican que la comprensión está fuertemente influenciada por el grado de similitud entre el conocimiento previo del lector y el contenido del texto (Taboada et al., 2009). O'Reilly y McNamara (2007), señalan que los errores de los alumnos en la realización de diferentes tareas están más relacionados con la falta de conocimientos que con conocimientos erróneos; por ejemplo, algunos textos escolares son difíciles de entender porque omiten información importante y los estudiantes fracasan para comprenderlo, al no realizar relaciones entre conceptos a lo largo del texto. El conocimiento que el lector tiene sobre un tema, le provee de un marco de referencia para realizar inferencias y que éstas tengan sentido en los textos leídos, o bien, para llenar los vacíos conceptuales de los mismos.

Otro rasgo importante del buen lector es que, en caso necesario, sus habilidades de lectura pueden compensar su falta de conocimiento previo, y así lograr la comprensión lectora. O'Reilly y McNamara (2007), investigaron si la ausencia de habilidades cognoscitivas, concretamente conocimientos científicos previos, pudiera ser parcialmente compensada con otras, como las habilidades lectoras o el uso de estrategias metacognoscitivas de lectura, para lograr una eficiente comprensión lectora. Estos autores encontraron que los alumnos catalogados como lectores hábiles, aun cuando mostraran deficiencias en el conocimiento de temas científicos, fueron capaces de compensar esta carencia, e incluso obtener mejores calificaciones que aquellos con un mayor conocimiento en ciencias pero con menos habilidades lectoras; por lo que concluyen que la comprensión lectora como competencia puede ayudar a los estudiantes a superar sus deficiencias en el conocimiento de ciertos temas específicos.

Una característica más del lector competente es la generación de inferencias en función de la lectura. Quienes son buenos lectores realizan inferencias en algunas situaciones, para identificar pleonasmos, seleccionar el significado de

homónimos, estructurar vínculos entre oraciones, inferir el significado de palabras de acuerdo al contexto de la oración, integrar estructuras de los textos y llenar vacíos conceptuales en los textos. Esto se debe a que poseen estrategias de lectura activa (tales como revisión rápida de los contenidos, predicción, uso de conocimientos previos y realización de resúmenes), así como de auto-monitoreo de su comprensión. Estrategias que se han denominado de procesamiento profundo (Cano, 2005; Fenollar, et al., 2007).

Kreber (1998), señala que los buenos niveles de comprensión lectora preparan a los estudiantes para el aprendizaje autónomo, y que, para lograr éste se requiere que los alumnos desarrollen habilidades de lectura y de auto-monitoreo de su comprensión (hacerse preguntas con respecto al texto leído); esas habilidades están implicadas en la competencia denominada comprensión lectora.

También se ha investigado la transferencia de la comprensión lectora a otros ámbitos, por ejemplo, Walter (2004) señala que cuando un alumno tiene buenos niveles de comprensión lectora puede, incluso, transferir esas habilidades a otro idioma, cuando está en el proceso de adquisición de una segunda lengua, logrando así entender los textos.

En suma, los autores consultados coinciden en que la comprensión lectora es más que recordar o juntar piezas de un texto, requiere la construcción de una representación altamente estructurada de lo que se lee, en relación con el conocimiento previo del aprendiz y sus habilidades de lectura. Todo lo cual se conjunta para lograr una comprensión lectora como competencia genérica.

Estrategias y programas de intervención para mejorar la comprensión lectora.

Existe una serie de trabajos que se enfocan en estudiar diversas estrategias y técnicas para mejorar la calidad de la comprensión lectora, en los estudiantes de diferentes niveles educativos. Entre tales estrategias se pueden ubicar: la activación del conocimiento previo y las preguntas generadas por el estudiante con respecto al texto, los mapas conceptuales, los resúmenes, el resaltado del texto, y la identificación de las ideas principales. También pueden encontrarse

ejemplos de programas de intervención orientados a integrar varias de esas estrategias para mejorar el desempeño docente y estudiantil, aquí se exponen algunos de los estudios disponibles en la literatura.

Taboada y cols. (2009), llevaron a cabo una investigación con estudiantes de educación primaria; antes y después de la intervención se les aplicaron varias pruebas: de activación del conocimiento previo, de auto-cuestionamiento y de comprensión lectora con diversos textos. Su programa se enfocó a enseñar a los niños a activar conocimientos previos y a cuestionarse sobre los textos leídos. Los resultados mostraron que las dos estrategias contribuyeron al incremento significativo en la comprensión lectora y, según los autores, esta estrategia puede ser utilizada en alumnos de distintos grados escolares.

Por su parte, Oliver (2009) investigó la efectividad del uso de mapas conceptuales, en alumnos de educación primaria, para estructurar textos científicos y lograr la comprensión; utilizó el programa de cómputo *Cmap* para que clasificaran y ordenaran 24 conceptos preseleccionados, bajo encabezados superordinados, del texto que les proporcionó. Después de una semana de entrenamiento para usar los mapas conceptuales, los estudiantes mostraron efectividad para clasificar conceptos, y en menor grado, para identificarlos y relacionarlos de forma correcta. Los alumnos expresaron que así podían aprender mejor. El autor concluye que su estudio contribuye al campo educativo con una intervención que es potencialmente valiosa para promover la comprensión lectora, en particular para textos científicos con una estructura expositiva, con mejores resultados que el uso de diagramas, dado que estos últimos sólo enfatizan un tipo de relación (por ejemplo de causa-efecto), mientras que los mapas conceptuales son más flexibles, en la medida en que se pueden representar múltiples relaciones (comparativas, de causalidad, explicativas y secuenciales).

Otra de las formas en las cuales se han tenido resultados satisfactorios con la comprensión lectora es el uso de resúmenes. De acuerdo a Maclellan (1997), lo primero que se debe tomar en cuenta para que el estudiante adquiera habilidad en la realización de resúmenes es apreciar la fuerza de las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas. Independientemente del nivel educativo, los estudiantes que

han desarrollado muy bien sus conocimientos previos no necesitarán releer partes del texto para identificar los puntos principales, por el contrario, aquellos que aprenden del texto sin conocimientos previos del tema deben construir su comprensión a partir de lo que dice el autor. El resumen puede ayudarlo en ese proceso de comprensión, pero la habilidad para la elaboración de resúmenes con frecuencia evoluciona de forma lenta, porque el alumno tiene que deshacerse de rutinas ineficaces que a menudo resultan reforzadas de forma intermitente. Maclellan sugiere enfocar parte de la enseñanza a propiciar que el alumno adquiera destreza en la realización de resúmenes, con la supervisión del profesor.

El auto-monitoreo es otra de las técnicas que pueden resultar útiles para el mejoramiento de la comprensión lectora. El alumno puede reconocer si ha desarrollado o no un aprendizaje, a través del auto-monitoreo de sus progresos o la falta de ellos; cuando esto ocurre, es más probable que se involucre en actividades para corregir sus fallas y motivar su desarrollo. Un indicador muy poderoso de la comprensión de un texto es la capacidad de los estudiantes para reconstruirlo en sus propias palabras, pero es muy común que el alumno posea un monitoreo cognoscitivo y metacognoscitivo deficiente o que éste sea afectado por factores del contexto del aprendizaje; por ejemplo, cuando el alumno percibe la lectura como poco importante, cuando su esfuerzo invertido en ella no es valorado por los demás, o cuando se focaliza en lo que es importante para él en el texto perdiendo de vista lo significativo conceptualmente (Garner, 1999).

Un aspecto que no debe perderse de vista, dado su efecto sobre la comprensión lectora, se relaciona con las características físicas del texto. Según Silvers, Kreiner y Natz-González (2009), la mayoría de los estudios sobre comprensión lectora se ha centrado en evaluar las estrategias de lectura (cognoscitivas y metacognoscitivas) que utilizan los estudiantes, aspectos motivacionales (como el valor que le asignan a la tarea), dificultad del texto y tipos de texto, pero son pocos las investigaciones relacionadas con las características físicas presentes en los textos. Señalan que, por falta de recursos económicos, muchos alumnos se ven obligados a estudiar en libros usados, los cuales

frecuentemente se encuentran resaltados de forma inapropiada en algunas de sus partes, ocasionando problemas de comprensión lectora.

La investigación de Silver y colaboradores estuvo dirigida a indagar si la comprensión lectora y la exactitud metacognoscitiva se relacionan con la función del resaltado en los textos y con su grado de dificultad. En el estudio participaron alumnos universitarios, asignados al azar a varios grupos. Se elaboró un diseño factorial de 3×2 , en donde la primera variable fue la dificultad del texto (baja, media y alta), mientras que la segunda variable fue el tipo de resaltado en el texto: sin resaltar, apropiado e inapropiado. Los resultados indican que no hubo diferencias significativas en los niveles de comprensión entre las condiciones de lectura de texto no resaltado y lectura de texto resaltado apropiadamente, pero los niveles de comprensión lectora fueron significativamente más altos durante estas dos condiciones que en la condición de lectura de texto resaltado de forma inapropiada. Los resultados proveen evidencia de que la lectura de textos resaltados de forma inapropiada obstaculiza la comprensión lectora y además puede afectar la exactitud metacognoscitiva, especialmente cuando se trata de textos de alta dificultad.

Por su parte, Wang (2009) plantea que el analizar la estructura de un texto para generar la idea principal es una estrategia de lectura altamente recomendable para que el lector separe lo importante de lo que es superfluo, pero aclara que la estructura de un texto expositivo es completamente diferente al de uno narrativo; en el primero existe un orden jerárquico en las ideas presentadas por un autor, mientras que en el segundo, los objetivos del personaje principal de la obra juegan un papel importantísimo. Como resultado de esto, hay un procesamiento diferente de la información por parte del lector; en el texto narrativo debe tener presente los objetivos del personaje para entender su comportamiento, y en el expositivo debe reconocer la estructura jerárquica de las ideas que presenta el autor, para identificar la idea principal global junto con las ideas principales de tipo local.

Con base en los señalamientos anteriores, Wang se planteó investigar la estructura del texto en relación con la idea principal. En su estudio participaron

estudiantes universitarios quienes se inscribieron en un curso de lectura debido a sus bajos resultados en una prueba de colocación y en el componente verbal de *Scholastic Aptitude Test (SAT)*. La autora utilizó un texto expositivo de 1,680 palabras con múltiples párrafos. A los alumnos se les proveyó de una definición de idea principal, utilizando la práctica guiada para reforzar su comprensión y aplicación; también se les instruyó para que tuvieran siempre presente el tema principal de la lectura, cuando empezaran a construir la idea principal implícita y que evitaran utilizar palabras vagas para expresarla; luego de esto, se explicó el concepto de estructura del texto para identificar la idea principal global. Los hallazgos de Wang (2009) indican que los estudiantes identifican más apropiadamente la idea principal: a) cuando se enfrentan con textos que tienen estructuras de oraciones simples, en vez de complejas; b) cuando la idea principal se encuentra al principio del párrafo, más que en cualquier otro lugar, y c) cuando el párrafo consta de un solo hecho relevante o de ideas sencillas. Sugiere recurrir a las ideas principales locales de tipo explícito en un texto, o que se incluyan detalles que propicien que los lectores hagan una buena inferencia para poder apreciar las de tipo implícito; también encuentra mejor desempeño cuando un texto expone conocimiento declarativo que el procedural. La autora menciona que en la enseñanza universitaria es todavía necesario adoptar mecanismos para asegurar que los estudiantes sean capaces de identificar la idea principal (global y local) de sus textos escolares, así como fomentar una enseñanza cuyo objetivo sea identificar el tipo de texto al que se enfrentan mientras están leyendo.

Los señalamientos anteriores tienen una estrecha relación con lo que los profesores hacen para propiciar la comprensión lectora de sus alumnos, en niveles sucesivamente más complejos. Pani (2006) llevó a cabo un estudio que utilizó un método denominado modelamiento mental, sobre la base de que un método pedagógico ha de contar con tres criterios para trasmitir el conocimiento: particularidad, practicidad y posibilidad. La particularidad hace referencia a que el maestro debe ser sensible a las necesidades de sus alumnos, la practicidad se refiere a la reflexión que el profesor debe hacer sobre su experiencia cotidiana, y el último elemento se refiere a posibilitar que los alumnos integren sus

capacidades lingüísticas y sociales. El modelamiento mental consiste en que el profesor muestre al alumno cómo se lee por medio de “pensar en voz alta”, para encontrar el significado del texto. Esto se consigue a través de diferentes estrategias como hacerse preguntas e inferencias relacionadas con el texto, activar el conocimiento previo de la temática o relacionar diferentes partes del texto, de tal manera que el alumno pueda imitar el proceso.

Los participantes del estudio de Pani fueron profesores de secundaria de la India (en el contexto de la India la lectura de textos en inglés resulta crucial, dado que se utiliza como el medio principal de aprendizaje a partir de la secundaria). La investigadora modeló el proceso para encontrar el significado de palabras extraídas de algunos textos cortos en inglés; después los participantes identificaban las pistas que había utilizado la investigadora. Al final del entrenamiento los maestros leían un texto en forma global, en lugar de focalizarse en cada una de sus partes, descifrando las palabras desconocidas y conectando las diferentes partes del texto, utilizando sus conocimientos previos del tema. La autora señala que el hecho de que los profesores conozcan y utilicen estrategias para lograr la comprensión lectora puede facilitarles el entrenamiento de dichas competencias en sus alumnos.

Otro de los programas para el desarrollo de la comprensión lectora es el de Çubukçu (2008), quién utilizó un modelo de autorregulación llamado arriba-abajo para el entrenamiento en estrategias metacognoscitivas. El modelo asume que las actividades que dirigen el proceso son las metas de aprendizaje seleccionadas por el estudiante para el dominio de cierto conocimiento o habilidad. La autoselección de metas de aprendizaje está impulsada por su motivación, como puede ser su interés personal, sus valores, sus expectativas de satisfacción y sus recompensas. El grupo experimental recibió un entrenamiento en estrategias metacognoscitivas, con dos estrategias de comprensión lectora por cada sesión, que los estudiantes aplicaban en los pasajes de un libro. Entre las estrategias se encontraban: inferir el significado, usar el conocimiento previo, evaluar el texto para saber si contribuye a la comprensión, buscar información en función de las metas de lectura, evaluar si lo que iban leyendo era relevante para sus metas de lectura, decidir el grado de

dificultad del texto, revisar y reconsiderar sus preguntas acerca del tema en función del texto y anticipar la información presentada en la lectura. Se llevaron a cabo cinco fases: preparación, presentación, práctica, autoevaluación y expansión; en esta última los alumnos usaron las estrategias que les resultaron más efectiva, para aplicarlas a nuevos contextos. El grupo experimental mostró un incremento en la puntuación media de la prueba de vocabulario y de comprensión lectora. El autor señala que la comprensión lectora puede ser desarrollada a través del programa, convirtiendo a los estudiantes en autónomos y buenos lectores, al saber por qué, cuándo y cómo usar las distintas estrategias.

Consideraciones finales.

Como se ha visto en la revisión expuesta, el estudio sistemático de la comprensión lectora ha encontrado algunos factores que deben tomarse en cuenta para poder implementarla como una competencia genérica en los estudiantes de diversos niveles educativos. Actualmente se tiene una idea clara sobre la influencia de diversas variables que afectan los niveles de comprensión lectora, entre ellos, los conocimientos previos sobre los temas específicos, las estrategias que pueden favorecer la comprensión de la lectura y el papel de la motivación. Además, se ha probado la eficacia de programas que están dirigidas a que profesores y alumnos pongan en práctica dichas estrategias y, con ello, mejoren su comprensión lectora, para convertirla en una competencia genérica, que se usa de manera generalizada en situaciones de diversa índole, formativa y laboral. Esto posibilita que el alumno logre un buen rendimiento académico y alto sentido de autoeficacia.

Por otra parte, a nivel mundial se ha llevado a cabo una serie de trabajos relacionados con otras competencias genéricas, existiendo incluso algunos esfuerzos sistemáticos para su incorporación como objetivos curriculares en diversas universidades del mundo, tal es el caso de habilidades denominadas capacidad de trabajo en equipo, resolución de problemas, toma de decisiones, asunción de riesgos y comunicación efectiva. Sin embargo, parece necesario continuar investigando sobre ellas, porque la mayoría de las estrategias y

programas de intervención relacionados con competencias genéricas se centran en la comprensión lectora, dejando de lado las otras que pueden ser de importancia. Retomar esta área de trabajo puede brindar a los alumnos de educación superior “herramientas sociales” que les hagan menos difícil acceder a un mundo competitivo, tanto a nivel académico como en su integración a la fuerza laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Backhoff, E. E., Andrade, M. E. I., Sánchez, M. A. y Peón, Z. M. (2008). *Estudio comparativo del aprendizaje en sexto de primaria en México 2005-2007: Español y Matemáticas*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México.
- Billing, D. (2003). Generic cognitive abilities in higher education: An international analysis of skills sought by stakeholders. *Compare*, 33 (3), 335-350.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203–221.
- Carpio, R. C., Díaz, S. L., Ibáñez, B. C., y Obregón, S. F. (2007). Aprendizaje de competencias profesionales en Psicología: Un modelo para la planeación curricular en la educación superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (1), 27-34.
- Çubukçu, F. (2008) How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *The Journal of International Social Research*, 1 (2), 83-93.
- Fenollar, P., Román, S., y Cuestas, P. J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891.
- Garner, R. (1990). When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies: *Toward a Theory of Settings. Review of Educational Research*, 60 (4), 517-529.
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P., y Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research y Development*, 23 (3), 375-388.

- Kreber, C. (1998). The Relationships between Self-directed Learning, Critical Thinking, and Psychological Type, and some Implications for Teaching in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 23 (1), 71-86.
- López, S. A. D. (2007). Establecimiento de una metaestrategia de aprendizaje en la formación del psicólogo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (1), 51-63.
- Maclellan, E. (1997). Reading to learn. *Studies in Higher Education*, 22 (3), 277-288.
- Macotela, S. (2007). Replanteando la formación de Psicólogos: Un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12, 15-25.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2007). Primer informe de evaluación PISA 2006. ISEI-IVEI.
- Oliver, K. (2009). An Investigation of Concept Mapping to Improve the Reading Comprehension of Science Texts. *Journal of Science Education y Technology*, 18, 402-414.
- O' Reilly, T. y McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes" measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 161-196.
- Pani, S. (2006). Reading strategy instruction through mental modelling. *ELT Journal*, 58 (4), 355-362.
- Quintana, P. M., Raccourcier, S. M., Sánchez, G. A., Sidler, V. H. y Toirkens, N. J. (2007). Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 1-6.
- Santoyo, C. y Villarreal, G. (2010). Habilidades metodológicas y conceptuales: origen, estrategia y desarrollo de un modelo para la lectura estratégica, en C. Carpio (coordinador). *Comportamiento creativo en estudiantes universitarios. Lectura, escritura y promoción* (pp. 3-21). México: Universidad Nacional Autónoma de México. FES Iztacala.
- Silva, V. H. (2011). Análisis de algunas relaciones de transferencia entre el aprendizaje de habilidades didácticas y el aprendizaje de habilidades científicas. Tesis inédita de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Silvers, G. V., Kreiner, D. S. y Natz-González, A. (2009). Harmful effects of preexisting inappropriate highlighting on reading comprehension and

- metacognitive accuracy. *The Journal of General Psychology*, **136** (3), 287–300.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. y Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Read Write*, **22**, 85–106.
- Walter, C. (2004). Transfer of Reading comprehension skills to L2 is linked to mental representations of text and to L2 working memory. *Applied Linguistics*, **25** (3), 315-339.
- Wang, D. (2009). Factors affecting the comprehension of global and local main idea. *Journal of College Reading and Learning*, **39** (2), 34-51.
- Washer, P. (2007). Revisiting key skills: A practical framework for higher education. *Quality in Higher Education*, **13** (1), 57-67.