

LA LECTURA CRÍTICA COMO UNA HABILIDAD INVESTIGATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

CHRISTIAN GEOVANNY RIVERA GARCÍA*
JUAN MONDÉJAR RODRÍGUEZ**

RESUMEN

En este artículo se presentan las ideas del autor en torno a la lectura crítica en ecuatorianos desde 16 años de edad, en relación a: la extracción de ideas principales, y secundarias, resumen, comparación y posición frente a la obra científica. Para ello, se consideró en este trabajo la “metodología de investigación científica” como un acto humano sistemático, sistémico, integrado y organizado destinado a producir conocimientos a través de la lectura. Se puede afirmar que la lectura crítica que se ha desarrollado en el Ecuador es incipiente, desmotivada, de calidad deficiente, con limitado entendimiento, reflexión, análisis y poco orientada al desarrollo intelectual de la persona.

Palabras clave

Lectura crítica, Investigación, Habilidades investigativas.

ABSTRACT

The aim of this investigation was to assess the current situation in Ecuador critical reading from 16 years of age, in relation to: extracting main ideas and secondary, summary, comparison and position on the scientific work. For this work, we considered the “scientific methodology” as a human act systematic, systemic, integrated and organized intended to produce knowledge through reading. Arguably, critical reading that has developed in Ecuador is emerging, unmotivated, poor quality, with limited understanding, reflection, analysis and little intellectual development-oriented person.

Keywords

Critical reading, Research, Research skills.

Recibido: 5 de diciembre de 2013

Aceptado: 31 de enero de 2014

* Universidad Estatal Amazónica, Ecuador, aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”, Coordinador de Proyectos de Vinculación con la Sociedad, y Profesor de Turismo. crivera@uea.edu.ec, chrisriveract@gmail.com

** Profesor Titular de la Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”. Secretario Académico de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior, acreditada de Excelencia y secretario de la comisión de Grados científicos de la UMCC. Tiene publicados diversos trabajos en libros y revistas en Cuba y en el extranjero. juan.mondejar@umcc.eu

Introducción

La llave del conocimiento y la cultura es la lectura, pero en este milenio los inventos tecnológicos de gran calado constituyen fuentes diversas, que hacen de los humanos alfabetizados, analfabetos funcionales. La información acumulada en la sociedad digital queda al margen de responsabilidades académicas, esto reclama integrar la lectura crítica como habilidad investigativa en las áreas del conocimiento, en aras del desarrollo científico de la sociedad a partir de la interacción individual y/o grupal de los sujetos con el conocimiento. Existen en la actualidad diversas formas de lectura, todas ellas convergen en poner al individuo en contacto con otros mundos, conocimientos y culturas.

El aprendizaje comprensivo se convierte en una perspectiva abierta y dinámica donde el sujeto activo busca soluciones a las interrogantes que la vida misma va planteando, por ello se comparte que el niño es un ser que piensa, actúa y además crea experiencias propias y significativas, las cuales le pueden ayudar a aprender a leer comprensivamente, todo lo que en verdad pueda ser de su interés produciendo placer al realizarlo.

Conseguir que el alumno aprenda a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela afronta, esto es lógico, pues que la adquisición de la lectura es imprescindible, se comparte la idea que ella es esen-

cial para moverse con autonomía en las sociedades letradas y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no logran ese aprendizaje (Solé, I. 1994, p. 18).

La revisión de los antecedentes sobre el estado actual y los efectos futuros de la lectura crítica como una habilidad investigativa en la Universidad Estatal Amazónica (UEA), permitió apreciar en los estudiantes un escaso interés por este tipo de lectura, sobre todo si se considera que en una parte de la misión de la UEA se reconoce que generar ciencia y tecnología, formar profesionales y científicos, implica atender las percepciones sociales y académicas de conceptos en torno a la verdadera lectura crítica realizada por profesionales y estudiantes universitarios.

América Latina tiene millones de personas que no saben leer y una parte de los que saben tienen problemas en comprender lo que leen, esto ocurre como resultado por la discriminación dada por el profesor rural al alumno que no sabe leer, la facilidad de excluir al alumno de la lectura es comodidad de enseñanza para algunos educadores y educadoras.

En Ecuador la enseñanza de la lectura, el desarrollo de su hábito y de la potencialidad que hay en cada sujeto para ello es un problema pedagógico de gran envergadura, porque se relaciona con el desarrollo cultural del país, enriquecimiento intelectual

de los individuos. Esta situación es resultado de la estructura educativa que responde a un modelo educativo tradicional basado en el memorismo, poca o ninguna reflexión crítica de la realidad actual y la escasa práctica con textos de alto nivel académico limitados por los escasos recursos económicos para la adquisición de los mismos, retrocediendo a las típicas comunicaciones dominantes de radio, televisión, celular y en la actualidad el Internet. Los esfuerzos del Estado por enriquecer el lenguaje de los estudiantes con propuestas de lecturas son insuficientes por la misma resistencia de los lectores a las vías culturales.

La comodidad en los jóvenes ecuatorianos que desvalorizan la autodedicación en la lectura vence hoy en día. Los estudiantes universitarios no consideran importante la lectura porque encuentran en el Internet motivos diversos para dejar de leer, como por ejemplo: las redes sociales que bifurcan información, los programas de resúmenes y los traductores que facilitan la vida académica del estudiantes en gran medida, desconociendo a la lectura crítica como una habilidad investigativa de vital importancia para su enriquecimiento intelectual y profesional. La universidad está abocada a desarrollar en los estudiantes la motivación por la lectura, a privilegiar el dinamismo en la lectura crítica, es decir, aquella que es inteligente, aguda, minuciosa, que conduce a la búsqueda de inferencias y a seguir las “pistas” de ideas no expresadas literalmente.

De ahí que en este artículo el objetivo está encaminado a reflexionar en torno a los procesos de lectura, índices de lectura en el Ecuador, a partir de la interacción que se produce en los escenarios de la universidad entre lectura crítica, investigación, habilidades investigativas.

Desarrollo

Históricamente los procesos de lectura, en Latinoamérica, se han estancado por la efímera formación lectora que presentan los estudiantes cuando ingresan a la universidad. Los ecuatorianos, se han caracterizado por los elementales niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes desde la formación primaria; que posteriormente empeoran cuando ingresan a las universidades, presentan deficiencia en la lectura y vicios lectores, porque hemos sido educados a partir de una lectura automática y lateral. El limitado desarrollo de habilidades complejas que le permitan pasar de un significado explícito a uno implícito del texto, el desconocimiento del sentido de las palabras y el escaso uso de nueva terminología que imposibilita coordinar lo que se piensa con lo que se habla y escribe, son todos una barrera para transformar la incipiente lectura en lectura con pensamiento complejo propio de la universidad.

Es importante dar una atención desde la didáctica y lograr un mayor grado de motivación para el lector potencial,

lo que implica a la familia y la universidad en la lectura como una necesidad de desarrollo intelectual. Es un reto lograr hacer realidad la idea de: “En la medida en que la lectura, como mediadora de la lengua y la cultura, pone al sujeto en posición de valorar, explicar, argumentar, refutar, imaginar, descubrir, crear, se estimulan los procesos creativos en las esferas reguladora, ejecutora e inductora” (Fierro y Borot, 2012: 10).

Solé divide el proceso en tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura y recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

• *Antes de la lectura*

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura) ¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo) ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

• *Durante la lectura*

¿Corresponde lo leído a lo supuesto inicialmente? ¿Qué dudas tengo del texto?

¿Cómo identifica en la lectura los planteamientos básicos del texto? Formular preguntas sobre lo leído con el fin de verificar hipótesis y predic-

ciones y formular otras nuevas, si es preciso hacerlo. Para llevar a cabo lo anterior, el lector relee partes confusas, consultar el diccionario, piensa en voz alta para asegurar la comprensión, crea imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

• *Después de la lectura*

¿Si haces un resumen del texto, con qué finalidad lo haces? ¿Cómo sabes que comprendiste lo leído? ¿Por qué crees que se te dificultó la comprensión del texto? Comprobar que se cumplieron los objetivos de la lectura. Formular preguntas sobre lo leído con el fin de confirmar hipótesis y predicciones y formular nuevas preguntas que proyecten al lector a la búsqueda de otros conocimientos.

Algunas de las actividades de esta fase son: Hacer resúmenes, síntesis, utilizar organizadores gráficos, cuadros, mapas mentales y otras. Solé, I. (1998: 18).

El aprendizaje, la comprensión, la comunicación y la expresión propia de una persona se logran a través de la práctica de la lectura activa.

La lectura es el proceso de comprensión en el que intervienen tanto “el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación del código que se trate, apor-

tar al texto nuestros objetivos, ideas y expectativas previas” y realizar un proceso de predicción e inferencia continua, con su respectiva búsqueda de evidencia o rechazo (Solé, I., 1992: 22).

También, se entiende por lectura, dentro del esquema transaccional e interactivo (Rumelhart y McClelland, 1986), que supera al clásico, el proceso situado, recíproco y de interfusión entre el lector y el texto, en el cual la síntesis es el significado que construye la comprensión o el sentido de la lectura que produce el lector. Así, el texto se enriquece por las transformaciones de los esquemas cognitivos y emocionales que está realizando el lector. El significado para el usuario-lector no es una copia-réplica del significado que el autor ha establecido sino una *reconstrucción*, un *interjuego* del texto en su forma y contenido con los conocimientos y las experiencias previas del lector, sus objetivos frente a esa lectura.

El devenir de la tecnología ha incrementado profesionales simplistas y superficiales en su producción intelectual, que no logran la lectura crítica como vía para el desarrollo de un pensamiento creativo, innovador e imaginativo, que promueva el talento científico que convierta verdaderamente el estatismo nacional en accionar transformador. Los estudiantes universitarios en la Universidad Estatal Amazónica (UEA), un estudio realizado permitió apreciar la existencia

de un escaso interés por este tipo de lectura, relegan la lectura crítica por mecanismos tecnológicos más sencillos, lo que afecta los procesos de inferencia relacionados directamente con la habilidad investigativa.

En Ecuador, según un estudio realizado a mayores de 16 años, en 3.960 viviendas de Quito, Guayaquil, Machala y Ambato por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), el 56,8 % de personas no dedican tiempo a la lectura por falta de interés y el 31,7 % por falta de tiempo. La investigación del INEC menciona que el 50,3 % de los ecuatorianos lee de una a dos horas a la semana y el sector que más tiempo dedica a la lectura con un 82 %, son los solteros. En la Atenas del Ecuador (Cuenca) el 68 % de la población lee, de las cinco ciudades en que se aplicaron encuestas durante el 2012, Cuenca presenta el más bajo índice de lectura, la superan Guayaquil y Ambato con el 72 %. El hábito de la lectura es más evidente en las ciudades de Ambato y Guayaquil (Consultado en: <http://www.elcomercio.com/cultura/libros-habitos-lectura-abandonado-ecuatorianos-La-Biblia-Harry-Potter-El-principito-0818918266.html>).

Lo anterior conduce a pensar en la urgencia de buscar alternativas que favorezcan esta actividad, como necesidad cognitiva y afectiva, que contribuye al crecimiento profesional y espiritual de las nuevas generaciones, que les permita interactuar entre la

lectura placentera y crítica que incentiva el desarrollo de la inteligencia.

Lectura crítica

Al respecto, hay que reconocer que el proceso de aprehensión de información que está almacenada en un soporte y que es transmitida a través de ciertos códigos, recibe el nombre de lectura. Dicho código puede ser visual, auditivo o táctil. Lo que habitualmente se entiende por leer es un proceso que implica varios pasos, como la visualización (la mirada sobre las palabras), la fonación (la articulación oral, ya sea consciente o inconsciente), la audición (la información que pasa al oído) y la cerebración (se concreta la comprensión).

El concepto de lectura crítica hace referencia a la técnica o el proceso que permite descubrir las ideas y la información que subyacen en un texto escrito. Esto requiere de una lectura analítica y activa, en que se transita del nivel reproductivo, al aplicativo, a partir de las inferencias, y que propicien la toma de posiciones valorativas de orden personal como resultado del análisis reflexivo.

La lectura crítica implica una lectura cuidadosa, activa, reflexiva y analítica. El pensamiento crítico favorece descubrir la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tienen (Daniel J. Kurland, 2009: 26). Richard Paul y Linda Elder

de la Fundación para el Pensamiento Crítico, establecen algunos de los propósitos que pueden tenerse para leer, incluyen:

- Por puro placer: No requiere ningún nivel particular de habilidad.
- Para encontrar una idea sencilla: Esto puede requerir solamente ojear el texto.
- Para obtener información técnica específica: Se requieren habilidades para obtener con mayor cuidado las pistas que se hallan en el texto.
- Para acceder, entender y apreciar un punto de vista novedoso: Se requieren habilidades para leer cuidadosamente cuando se trabaja con una serie de tareas desafiantes que extienden nuestras mentes.
- Para aprender un tema nuevo: Se requieren habilidades de lectura minuciosa que permitan interiorizar y apropiarse (tomar posesión) de un sistema organizado de significados.

Al compartir las ideas antes expresadas se reconoce también que existen herramientas y habilidades esenciales para leer cualquier texto y que son importantes y aplicables en cualquier contexto.

La lectura crítica por tanto, es un paso previo al desarrollo de un pensamiento crítico, lo que ratifica la relación lectura-desarrollo intelectual. Solo al comprender un texto en su totalidad, desentrañando el mensaje implícito del contenido más allá de lo literal,

es posible evaluar sus aseveraciones y formarse un juicio crítico con fundamento. El único texto que se puede criticar es aquel que se ha entendido, por eso la lectura crítica es considerada como una habilidad investigativa, porque cuando se logra comprender un texto, el lector puede aceptar o rechazar la idea del autor con responsabilidad sobre su decisión.

Investigación

La investigación es un acto humano intencional que se realiza para construir conocimientos, el hombre los usa para intervenir y transformar su medio. La educación y la investigación están íntimamente relacionadas, la segunda es una vía para lograr la primera, promueve la activación de saberes, de ahí que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumno debe desarrollar habilidades para investigar. El docente como adulto mediador es fundamental en esta construcción. Si el docente se percata de las habilidades que posee para investigar, podría trabajarlas con los alumnos y ayudarles a que construyan sus propios conocimientos y así se conviertan en sujetos de cambio social.

La investigación está asociada a diversas actividades: para indagar, buscar, hallar, encontrar, en el contexto de este artículo la investigación se reconoce como un acto humano sistemático y organizado destinado a producir conocimientos, muy relacionado con el proceso de la lectura crítica.

ca. Es decir, un proceso de búsqueda, obtención y aplicación de logros basados en el descubrimiento de nuevos conocimientos objetivos sobre la realidad.

Habilidades investigativas

Los trabajos realizados por Daniel Gil y Joaquín Martínez Torregrosa (1983), basados en la resolución de problemas como investigación orientada, que ha sido continuada por otros autores, es a criterio del autor de este artículo uno de los referentes más importantes para este trabajo. En el análisis del trabajo desarrollado por ellos, se encuentra la resolución de problemas de lápiz y papel donde se tratan tanto los problemas de enunciado cerrado, como problemas de enunciados abiertos, que acercan al estudiante a la actividad científico-investigativa.

La tesis defendida por Chirino (2002), reconoce la investigación en el desempeño profesional pedagógico particularmente en la iniciación de los profesores en la investigación científica. Esta autora se refiere a lo que definió como los tres grandes momentos del proceso investigativo: problematización, teorización y comprobación, donde la práctica está presente en todo el proceso, en estrecho nexo con la teoría.

Por su parte, Salazar, D. (2001), aborda el proceso de formación en la actividad científico investigativa, como espacio para la apropiación de la cul-

tura científica básica en la formación de profesores organizada sobre la base de un criterio interdisciplinario.

En este artículo se parte de estos dos planteamientos para interrogar ¿Qué acontece en la realidad ecuatoriana en lo referido al desarrollo de las denominadas habilidades investigativas?

- El proceso enseñanza-aprendizaje de las diversas carreras de la educación superior, por lo común, continúa mostrando limitaciones para desarrollarlas.
- La formación investigativa, en la mayoría de los casos, solo pretende lograrse a través de la asignatura o materia Metodología de la investigación científica y proyectos de tesis, entre otros.
- Carencias en clase de acciones encaminadas a lograr la cooperación e intercambio, como favorecedoras de relaciones interpersonales en aras del cumplimiento de metas colectivas.
- Predominio del empirismo en la solución de problemas científico-profesionales reales o simulados por parte de los estudiantes.
- La asignación de tareas que estimulan una dinámica hacia la acción transformadora con espíritu crítico de la realidad ocurre ocasionalmente.
- La labor docente, en función del desarrollo de habilidades investigativas se realiza generalmente de forma espontánea.
- Son insuficientes las estrategias destinadas a promover el apren-

dizaje desarrollador y la auto-dirección lo cual facilitaría una conciencia del por qué es necesario desarrollar determinadas habilidades y cómo se vincula lo que aprehenden con la vida real.

- No existe, en la casi totalidad de los casos, un trabajo sistémico, sistemático e integrado de las asignaturas y disciplinas de las carreras en función de la aplicación de estrategias comunes para el desarrollo de una cultura científica, lo cual también tiene un alcance curricular.

Para dar cumplimiento a este propósito, después de un estudio que abarcó tres años de labor, los investigadores (Machado y Montes de Oca, 2008) revelaron que la habilidad para solucionar problemas (profesionales) como habilidad investigativa era de vital importancia para los profesionales de cualquier carrera universitaria pues en esencia, esa es la función que ellos poseen en el ámbito laboral y social futuro.

Según Sánchez (1995, p. 61) "...enseñar a investigar consiste ante todo en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas".

Al abordar la temática del desarrollo de habilidades investigativas se reconoce que enseñar a investigar es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas. Enseñar a investigar, consis-

te en: fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma, así como transmitir el oficio de productor de conocimientos.

Por ello abordar teóricamente el concepto de habilidad investigativa es una tarea compleja por cuanto en un gran número de escritos su definición se asocia al desarrollo propiamente de habilidades dirigidas al acto de producir investigación.

Se comparte lo expresado por Andreiev (2004: 274) quien definió la habilidad investigativa docente como la forma de "...emplear el procedimiento correspondiente del método científico en las condiciones en que se solucione el problema didáctico, y se realice la tarea investigativa docente". Este autor relaciona las habilidades investigativas con el empleo del procedimiento correspondiente del método científico solo en la formación académica y no analiza su relación con la formación laboral y desde el propio proceso de investigación. Considera como habilidades investigativas docentes aquellas que sirven para: formular un problema docente, plantear una hipótesis, planificar la solución de un problema, desarrollar

pruebas deductivas, hacer conclusiones y realizar el autocontrol, lo cual devela más bien procesos que acontecen en la labor científica.

Por su parte Maya (1999: 10) define las habilidades investigativas como "...el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a la solución del mismo por la vía de la investigación científica".

Aquí se relacionan las habilidades investigativas con el dominio de acciones durante el proceso de la investigación científica, por lo que no se tiene en cuenta la formación investigativa en estrecha relación con lo académico y lo laboral.

Otro criterio, que a nuestro juicio aborda con mayor acierto lo anterior es lo expresado por García y Addine, para quienes las habilidades investigativas son "las acciones dominadas para la planificación, ejecución, valoración y comunicación de los resultados producto del proceso de solución de problemas científicos. Se trata de un conjunto de habilidades que por su grado de generalización le permiten al profesional en formación desplegar su potencial de desarrollo científico" (2004: 264).

Estos estudiosos, señalan como habilidades investigativas las siguientes:

Exploración y determinación de problemas investigativos, planificación del trabajo investigativo, justificación del problema, las tareas y el marco teórico general, valoración crítica de la literatura científica, ejecución del artículo de investigación planificada, presentación de forma escrita de los resultados de la investigación, comunicar y defender los resultados del trabajo, recomendar estrategias para la introducción de los resultados.

De igual manera se enfatiza en la necesidad de formar y desarrollar las habilidades investigativas a través de los cursos de metodología de la investigación, talleres de tesis, la actividad científica generada por las diferentes asignaturas y disciplinas, así como a través de la redacción y defensa de los trabajos de diplomas. No obstante, en su propuesta se vislumbra la necesidad de que el desarrollo de las habilidades investigativas no es solo inherente al componente investigativo, sino que debe estar presente también en el académico, a través de la realización de acciones investigativas diversas.

Según M. V. Chirino, (2002: 29), las habilidades científico-investigativas son entendidas como "...el dominio de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización, teorización y comprobación de su realidad profesional, lo que contribuye a su transformación sobre bases científicas".

Esta autora relaciona las habilidades investigativas con el dominio de acciones generalizadoras del método científico, lo que se debe lograr en la formación inicial investigativa a través de todas las disciplinas y asignaturas, dejando atrás la formación investigativa restringida a la realización de trabajos científicos y declara como habilidades generalizadoras científico-investigativas: problematizar, teorizar y comprobar la realidad educativa; lo cual hasta cierto punto es un tanto generalizador en cuanto a servir de guía para el trabajo con ellas; también asume como premisas que, para que estas acciones devengan en habilidades generalizadoras científico-investigativas deben ser sometidas a ejecución frecuente, periódica, flexible y con complejidad ascendente de forma gradual. Son estos los requisitos que plantea la psicología de tendencia marxista para el desarrollo de habilidades, lo que sienta las bases metodológicas para el desarrollo de dichas habilidades.

Las definiciones ofrecidas, desde una perspectiva lógica, declaran que las habilidades investigativas suponen el empleo de procedimientos correspondientes del método científico; el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos; las acciones dominadas para la planificación, ejecución, valoración y comunicación o de las acciones generalizadoras del método científico que potencian al individuo para la problematización,

teorización y comprobación de su realidad profesional; sin embargo, no queda satisfecha la amplia complejidad de su conformación en el tránsito lógico de la solución del problema y de los múltiples procesos que operan en y hacia su interior.

Ello es, las habilidades investigativas, para su dominio, suponen mucho más que la apropiación de procedimientos, de la propia regulación del sujeto; de la planificación, ejecución, valoración y comunicación o de las acciones generalizadoras del método científico; como tampoco propuestas derivadas de tales definiciones para la concreción de las vías expeditas a través de las cuales desde lo didáctico, sistemáticamente, es posible su desarrollo en las condiciones de la educación superior como un modo de actuación profesional más allá de la investigación como actividad específica.

Por ejemplo, más allá de elaborar “hipótesis” o “problemas” o elaborar un “diseño”, se trata de desarrollar el pensamiento hipotético, problémico y modélico, aplicable a cualquier acontecimiento de su vida profesional como modo integral de actuación y de las propias interacciones que establecerá, lo cual es una propiedad del ser humano aun cuando no hemos sido conscientes de que ello siempre sobreviene ante cualquier circunstancia.

Atendiendo a las valoraciones desarrolladas, en el presente artículo se asume más bien como hipótesis a ser demostrada y sin llegar propiamente

en estos momentos a una definición, la cual siempre quedaría insatisfecha en sus propósitos, que el futuro profesional ha llegado a desarrollar habilidades investigativas:

Quando domina integralmente las acciones y procesos asociados que le permiten transitar por el ciclo lógico del conocimiento científico para la solución de problemas que acontecen en las diversas esferas de su quehacer académico, laboral y propiamente investigativo.

Luego, si las habilidades investigativas son un producto de la sistematización de las acciones en condiciones tales que permiten su constante desarrollo, donde se potencia lo inductor y lo ejecutor en ellas, entonces estas acciones están directamente relacionadas a un objetivo o fin consciente y las condiciones, vías, procedimientos, métodos con que se lleve a cabo su ejecución estarán relacionadas con las operaciones, a las cuales el sujeto se enfrenta para poder alcanzar el objetivo.

En el desarrollo de habilidades investigativas en la enseñanza de la física para ciencias técnicas, el planteamiento del problema puede contribuir a desarrollar rasgos positivos de la personalidad tales como la tenacidad, la perseverancia, la cautela, etcétera, teniendo en cuenta que son rasgos que pretenden desarrollar habilidades en la solución de problemas siendo un tipo de habilidad conformadora del desarrollo personal. Chirino M.V. (1994, p. 145).

Las habilidades investigativas: propedéuticas y específicas

La formación de habilidades investigativas pretende desarrollar a los estudiantes con potencialidades reflexivas y creativas, que sean capaces en su actividad profesional de aplicar cambios fundamentados científicamente que se encaminen al perfeccionamiento de la realidad educativa comprometiéndolos social y políticamente con ella, o sea lograr una formación científica investigativa en los estudiantes acorde a las exigencias y necesidades sociales.

Partiendo de lo planteado por Da Silva Thiesen (2008, p. 545), la formación científico-investigativa se puede considerar como el desarrollo de un conjunto de capacidades y habilidades profesionales, alto nivel del pensamiento crítico-reflexivo, el desempeño de actitudes creadoras, la apropiación de recursos cognitivos y metodológicos, que le permiten al estudiante detectar, enfrentar y buscar vías de solución para los problemas educativos que se le presentan por intermedio de procesos de investigación en articulación con la actividad docente.

Cuando este autor manifiesta la necesidad de articular la actividad docente a procesos de investigación presenta la interacción dialéctica que entre la docencia y la investigación exige el desarrollo científico-técnico alcanzado por la humanidad, y por tanto la

enseñanza debe incorporar los criterios de la investigación no solo como producción de conocimientos sino como una vía a utilizar para que los estudiantes adquieran el conocimiento, constituyendo entonces la investigación una forma de enseñanza.

Atendiendo a estas exigencias y necesidades el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que estar estructurado de forma tal que contribuya al desarrollo de las habilidades investigativas, esencialmente las propedéuticas.

La lectura en estudiantes universitarios

Los resultados científicos sobre la lectura crítica deberán estar enmarcados en las Políticas de Ciencia y Tecnología señaladas por la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación (SENES-CYT), que indica: “El progreso de la ciencia y tecnología de un país, constituye uno de los objetivos obligatorios de cualquier agenda integral de desarrollo nacional. Tal progreso, también constituye un componente habilitante del correspondiente proceso de desarrollo, para alcanzar otros logros como la competitividad de la producción, la elevación de la calidad de vida de la población y la lucha contra la pobreza”. Las universidades, escuelas politécnicas e instituciones de ciencia y tecnología deben desarrollar estrategias encaminadas al incremento de la lectura crítica.

El cambio de la matriz productiva del

Ecuador está netamente representada por el potencial y capacidad de innovación de la ecuatoriana y ecuatoriano, que necesita transformar la actual realidad en progreso científico de desarrollo intelectual de exportación, siendo la lectura crítica el vehículo para abrir posibilidades de un cambio sustancial en el sistema educativo nacional, especialmente el superior.

Los estudiantes que ingresan a los primeros semestres de cualquier carrera universitaria se encuentran inquietos por la nueva experiencia académica, y los docentes prestos para el reto de enseñar y aprender de los novatos. Estos últimos diagnostican la situación actual del personal estudiantil, los conocimientos previos, las estrategias para desarrollar habilidades investigativas y por supuesto los hábitos que tienen sobre la lectura.

La realidad particularmente sobre la comprensión de la lectura delimita el trabajo del profesional por los incipientes rasgos de lectura que se han transformado en un común denominador de los estudiantes universitarios, uno de esos rasgos más comunes es no comprender la información que se encuentra implícita en los textos en general, devalando su vocabulario restringido, sus ideas fragmentadas, baja criticidad, pensamiento vertical, impidiendo desarrollar el paradigma de la complejidad.

El cambio hacia la exigencia universitaria se ha tornado en una brecha

de seudos intelectuales que ilustran su vida incógnita con la virginidad de sus innovaciones en pleno siglo XXI, huyendo de las exigencias académicas y estancando sus habilidades argumentativas, derivativas, propositivas e interpretativas que no le permiten apropiarse del conocimiento.

La prelectura mostrará la tesis encontrada en la información preliminar y la postlectura analizará las predicciones y la nueva tesis resultado de la lectura crítica efectuada anteriormente, esto lleva a plantearse objetivos de lectura propios de un lector investigador que multiplica su curiosidad al máximo y se torna en un crítico de teorías incrustadas, a la fuerza, en la sociedad.

Conclusiones

Las formas didácticas utilizadas para enseñar a leer y comprender, cuando son variadas, maximizan el nivel motivacional y de curiosidad de los educandos que buscan de manera autónoma información bibliográfica precisa y clara. Ampliar el vocabulario y alcanzar una buena relación entre la expresión verbal y la mental se logra utilizando correctamente los talleres, mesas redondas, foros y seminarios.

El proceso para formar habilidades investigativas es muy complejo, pero cuando se sistematiza y dirige adecuadamente se logran espacios de exposición de ideas, de reflexiones integrales, de participación voluntaria y análisis estudiantiles.

Observar y detectar las necesidades pedagógicas desde el enfoque de profesionales de la educación, permite transversalizar el diseño metodológico en todas las asignaturas del mismo semestre, pues las habilidades se trabajan sistematizando e integrando saberes.

Bibliografía

Andreiev, V. I. (1978). Evaluación pedagógica de las habilidades investigativas de los alumnos de grados superiores y de los estudiantes en las condiciones de la programación heurística de la enseñanza. *Revista Educación Superior Contemporánea*.

Chirino, M. (2002). La formación investigativa del futuro profesional de la educación: una alternativa metodología interdisciplinaria. En *Revista Varona*. ISSN 1992-8238.

Da Silva Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridad como un movimiento articulador no proceso ensino-aprendizaje. *Revista Brasileira de Educação*, p. 545.

García, G. (2004). El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual. Addine Fernández F. et al. *Didáctica. Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, p. 264.

Gil Pérez, D. & Martínez Torregrosa, J. (2006). Los programas-guía de actividades: Una concreción del modelo constructivista de aprendizaje de las

ciencias. Enseñanza de las Ciencias: *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, p. 44.

Kurland, D. J. (2009). What is critical reading. *Retrieved December*, p. 26.

Maya, C. P. & Balboa, L. L. (1999). *Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio*. Pedagogía Universitaria.

Puentes, R. S. (1995). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. ANUIES.

Ramírez, E. F. M., de Oca Recio, N. M., Campos, A. M. (2008). *El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior*. Pedagogía Universitaria.

Rumelhart, D., Smolensky, P., McClelland, J. & Hinton G. (1986). *Schema and sequential thought processes in PDP models*.

Salazar Fernández, D. (2004). Cultura científica y formación interdisciplinaria de los profesores en la actividad científico-investigativa. *Didáctica, teoría y práctica*. p. 234.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: ICE-Graó.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.