

Lecto-comprensión en la era digitalizada en alumnos universitarios centennial

Reading Comprehension of Centennial Undergraduates in Digital Times

Paula Sofía Marrodán¹

Resumen

La lectura hoy en día está íntimamente ligada a la digitalización. Los textos que se leen en las aulas en universidades suelen presentarse en soporte digital y no necesariamente se imprimen. Los dispositivos electrónicos cobraron protagonismo y son la herramienta predilecta tanto para leer en momentos de ocio como en tareas académicas. Desde la investigación docente suele interesar conocer si el modo y formato en que se lee condicionan la lecto-comprensión y el análisis textual. Sin embargo, consideramos que esta pregunta no es la indicada ya que el alumno universitario del siglo 21 no solamente se caracteriza por los modos de acceder a los textos. Creemos que se necesita ampliar la mirada y considerar otros factores para analizar el desempeño áulico de los alumnos en lecto-comprensión. Podrían plantearse otras preguntas que quizás nos acerquen a un diagnóstico fehaciente: ¿cuál es el perfil de esta nueva generación de alumnos, la generación Z, también denominada centennial? ¿Cambió la dinámica lector-texto en esta nueva generación? ¿Qué variables confluyen en la lecto-comprensión hoy más allá del formato o modalidad del texto por leerse? ¿Qué puede hacerse desde las prácticas pedagógicas para perfeccionar la lecto-comprensión de alumnos jóvenes hoy en día? ¿Existen estrategias de aprendizaje, sumadas a las habilidades lingüísticas y discursivas, que el docente pueda fomentar? En este trabajo proponemos entonces intentar responder estas incógnitas con el fin de optimizar la tarea lectora de alumnos universitarios.

Palabras clave: lecto-comprensión; generación Z; prácticas pedagógicas;

digitalización

Summary

Nowadays, reading is closely linked to digitization. The texts that are read in university classrooms are usually presented in digital format and are not necessarily printed. Electronic devices have gained prominence and they are the predilect option for both leisure reading and academic tasks. The question usually framed in educational research refers to the ways in which we read and the extent to which the text format shapes the performance in reading comprehension and textual analysis. However, we believe that this question is not the right one, since 21st century university students are not only characterized by the ways they access texts. We believe, actually, that it is necessary to broaden the view and consider other factors to analyze students' classroom performance in reading comprehension. There are other questions that may bring us closer to a reliable diagnosis: what is the profile of this new generation of students, generation Z, also known as Centennials? Has the reader-text dynamic changed in this new generation? What variables converge in reading comprehension today beyond the format or modality of the text to be read? Which pedagogical practices can trigger improved reading in young students today? Are there learning strategies, in addition to linguistic and discursive skills, that can be fostered by teachers? In this paper, we propose to answer these questions in order to optimize the reading skills of undergraduates.

Keywords: Reading Comprehension; Z Generation; Pedagogical Practices; Digitization

Fecha de Recepción: 27/06/2021
Primera Evaluación: 23/10/2021
Segunda Evaluación: 3/11/2021
Fecha de Aceptación: 12/11/2021

1. Introducción: las nuevas generaciones y su relación con la lectura

Este trabajo tiene como objetivo analizar la enseñanza de lecto-comprensión de alumnos jóvenes universitarios en el marco de la nueva dinámica entre texto y lector en la era de las nuevas tecnologías. Pondremos énfasis sobre la generación Z, también denominada *centennial* o *post millennial*, en particular, la forma en que se comunican, las diferencias que guardan con otras generaciones y lo que les depara el futuro profesional y académico (Strauss, Howe, 2000), (Harari, 2019).

Para asistir al alumno en su rol de lector se debe partir de su contexto inmediato de desempeño y actividad, el cual hoy se encuentra atravesado por la virtualidad y la digitalización. Aunque ya se viene trabajando desde el campo de la investigación y la práctica docente priorizando la enseñanza en nuevas tecnologías, redes sociales, programas y aplicaciones varias (Kozak, 2003), (Castroviejo Mero, 2019), (Arancibi, Cabero, Marín, 2020), (Martínez Navarro, 2017) con el fin de adecuarse a la nueva generación de alumnos que se encuentra supeditada al uso de tecnologías, se debe profundizar el estudio de las estrategias de lecto-comprensión de los textos digitales. La pregunta recurrente suele ser cuál es la relación exacta entre la digitalización de la lectura y el rendimiento del alumno. ¿Es perjudicial leer en soporte digital, es decir, se ve afectado el análisis crítico del lector? Florencia Stok nos acerca una respuesta:

El hecho de que los estudiantes más jóvenes hayan crecido rodeados de las nuevas tecnologías no implica que las usen eficazmente. Esto parece reforzar la idea de que los estudiantes del nivel superior, más allá de su edad, requieren de una serie de habilidades que los ayuden a leer en los soportes digitales (...) Por otro lado, los resultados demostrarían que los participantes emplean pocas estrategias de lectura. Esta podría ser la razón por la que los alumnos tienden a manifestar dificultades para encontrar la idea principal de los textos durante las clases. (Stok, 2018, p. 259)

Ya sea por el formato de los textos escritos, analógicos o digitales, por el contexto de lectura, en dispositivos que fomentan la portabilidad, o por el tipo de abordaje, en detenimiento o con velocidad, la lectura, al igual que otros aspectos del aprendizaje en las aulas, ha sufrido cambios. Es por ello que consideramos de interés tratar de comprender cómo el perfil del alumno afecta el rendimiento en las tareas lectoras.

2. *Millennials* y *Centennials*: nuevos conceptos en la sociedad digitalizada

Para delimitar el área de análisis de este trabajo y sus sujetos, resulta primordial partir en primera instancia de una clara definición de los rasgos que caracterizan al grupo de estudio, a saber, los alumnos *centennial*, en su perfil de usuarios de información digitalizada y actores principales en la era de la tecnología, las redes e internet. Para ello, entonces, se necesitará señalar a qué nos referimos con

generaciones históricas, el término *centennial*, su origen y su relación con el apelativo *millennials*, más difundido que el primero, y por qué suelen aplicarse equívocamente al mismo referente.

En primera instancia, aclararemos el concepto de generación que consideramos para este trabajo. Según el sociólogo inglés Philip Abrams (1982), la noción histórico-social del término generación está ligada a la noción de identidad. Existe una estrecha relación entre el tiempo individual y el tiempo social, enfatizando su afiliación conjunta al registro de la historia. La identidad es considerada como el vínculo entre las dos dimensiones de individuo y de sociedad dentro de un marco de referencia histórico-social.

En los últimos años, se han utilizado varios nombres para referirse a los jóvenes del siglo 21, tales como Generación V (V por virtual), Generación C (C por comunidad o contenido), Generación Silenciosa, Generación de Internet o incluso Generación Google, todas claras referencias a las nuevas vías de comunicación, la info-tecnología y el mundo regido por el uso de internet y el trabajo remoto: (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016: 97). Sobre todo, se han popularizado los nombres *centennial* y *millennial*. Las dos generaciones están encolumnadas detrás del avance de la ciencia y la tecnología, pero existe una diferencia de edad, rasgo diferenciador entre ambas, que por momentos parece ser la única variable de comparación.

Un primer acercamiento a una denominación se les adjudicó a los autores William Strauss y Neil Howe (1997), quienes se dedicaron a la teoría generacional y fueron quienes acuñaron el nombre *millennial*. Pero ese fue el puntapié inicial y otras opciones se subsiguieron desde diversas fuentes no específicamente guiadas por el rigor científico, entre ellas, portales de noticias, editoriales periodísticas y hasta presentaciones de diapositivas en Power Point promovidas por campañas de marketing y agencias publicitarias (Sparks and Honey, 2014). El periódico USA Today publicó en la primera década del nuevo milenio uno de los primeros artículos al respecto (Horowitz, 2014). Un ejemplo allí mencionado es el término *i-generation*, el cual hace referencia al consumo de productos de la marca Apple extendido a adolescentes, es decir, *Iphone*, *Ipod*, etc. Hay quienes aventuraron que la "I" inicial podría remitirse además a la Internet, lo cual haría más representativo su uso. En el artículo visionario del diario USA Today, el periodista Bruce Horovitz llevó a cabo un concurso online dirigido al público lector, quienes eligieron el término más apropiado para hablar de los adolescentes de ese entonces.

Al mismo tiempo, agencias de publicidad como Ad Age realizaron informes de análisis de mercado sobre los jóvenes como consumidores, que luego marcarían tendencia. De allí surgió otro nombre que se consideró válido como epíteto para los jóvenes norteamericanos: la generación *Homeland*, haciendo referencia a la situación aguerida tras los atentados a las Torres Gemelas. Horovitz indica que la agencia

había apostado por el apodo *Generation Y*, en un artículo publicado en 1993 pero que luego optó por *millennials* dada la gran difusión de este último. Sin embargo, esa misma agencia utilizó con frecuencia *I-gen* para remitirse a la Generación Z. Howe advirtió que “quienes están inventando nombres buscan maximizar la llegada al público desde la prensa y los medios. Todos están buscando captar atención.” (Howe, 2000) Por ende, recomienda no enamorarse de ninguno en particular, ya que algunos responden a modas con intenciones publicitarias y no se asocian a un perfil generacional certero que defina cabalmente sus características.

En la mayoría de los casos, la conversación ha girado en torno de la terminología, pero no se ha profundizado en el perfil psicológico y sociológico de la nueva generación. Mucho se ha escuchado y se ha hablado de los *millennials*, pero sus rasgos característicos todavía no han sido delineados con precisión. La palabra *millennials*, proveniente del inglés, fue uno de varios términos que se propusieron a la hora de denominar a los futuros líderes del nuevo milenio, y así como no hubo consenso respecto del nombre que los represente tampoco se pudo delimitar fehacientemente el comienzo y fin del periodo que abarca esta generación.

El estudio generacional es más arte que ciencia, y por lo tanto hay una significativa disputa acerca de la definición de la Generación Z. Los demógrafos ubican su inicio entre fines de la década de 1990 y mediados de la primera década del 2000. Sin embargo, los especialistas en tendencias de mercado y pronóstico de ventas hablan de “(...) un bloque de 15 años, desde aproximadamente 1996, por lo que sus miembros hoy tienen entre 5 y 19 años de edad. (...) los millennials nacieron entre 1980 y 1995 y hoy tienen entre 20 y 35 años” (Williams, 2015).

Aunque algunos demógrafos suelen agrupar a los jóvenes de ambas generaciones bajo un mismo mote, cada vez más se ubica a los *millennials* en una generación anterior, los nacidos en la década del 1980 quienes ya rondan hoy los 30 años de edad. En pos de futuras investigaciones sobre nuevas generaciones de alumnos, convendría abogar por un consenso terminológico, y así promover la claridad en la comunicación entre colegas e investigadores, en especial los de habla hispana, visto y considerando que quienes abordaron la cuestión léxica primero fueron especialistas de la lengua inglesa y por ende llevan varios años de ventaja en el área.

En este trabajo, nos focalizaremos en el alumno joven universitario perteneciente a la generación Z. Para fines prácticos, hablaremos de aquí en adelante de la generación Z y no *centennial*, ya que en ese término se ven concatenadas y reflejadas las generaciones predecesoras, generación Y o *millennials*, por ejemplo, gracias a la asociación alfabética, y también aporta transparencia en su versión en español, a diferencia de i-generación o generación *Homeland*.

3. Perfil del joven de la generación Z

Más allá de la terminología, la tarea clave no se centraría solamente en ubicar a los *centennials* y *millennials* en tiempo y espacio, sino en identificar sus características, tendencias, ideas, grupo de valores, entre otros aspectos. Allí yace el verdadero aporte: describir qué tipo de alumno asiste hoy a las aulas y cómo trabajar con ese perfil desde la docencia. Howe y Strauss allanaron terreno con su teoría generacional y contribuyeron al ampliar la visión diacrónica de la evolución histórica de las sociedades y sus diferentes grupos etarios.

La teoría de Howe y Strauss se basa en cuatro generaciones o etapas. Según ellos, toda la historia de las civilizaciones está caracterizada por cuatro tipos de generaciones, una seguida de la otra, una modificando la cosmovisión de la siguiente. Cada generación es el reflejo de la anterior, por sus actos compensatorios para subsanar fallas heredadas al adoptar una toma de decisión característica, que los ubica en las antípodas de la generación anterior. Cada una de estas generaciones abarca 20 años y están signadas por una combinación de acontecimientos históricos, tendencias y prácticas sociales que les imprimen un sentido de pertenencia compartido con sus contemporáneos. Cabe aclarar que, aunque los autores ilustraron su teoría con ejemplos específicos del pueblo estadounidense, sus premisas fueron pensadas para traspolarse a toda la historia de la humanidad.

Una vez transcurridas las cuatro generaciones, se cumple lo que los autores denominan un cambio de ciclo que dura aproximadamente 80 años y se denomina *saeculum*. Al final de cada periodo de 20 años, ocurre una vuelta (del inglés, *turning*) o cambio de modo de percibir el mundo, una suerte de estado de ánimo que define etapas históricas. La primera etapa o generación es denominada **Cumbre**, y se desencadena luego de la última y cuarta generación del ciclo que es la Crisis. Durante esta primera etapa o estación, se nota una marcada tendencia de lo colectivo sobre lo individual, y hacia la reconstrucción de los estragos causados por la crisis, en pos de evitar las consecuencias negativas heredadas. Un ejemplo histórico es la era de posguerra luego de 1945. Luego sigue el segundo cambio que introduce un **Despertar**, donde la sociedad se torna hacia un plano más individual e introspectivo, y critica de la etapa anterior la falta de espiritualidad y aprecio por la variedad y los valores culturales. Durante la década del 60', la revolución de la conciencia desafió al status quo y a la militarización de la política exterior estadounidense, exigiendo autenticidad, paz y una vuelta a lo humanístico. En tercer lugar, aparece el **Desengaño**, cuando sus protagonistas se sienten defraudados por las instituciones, y se vuelcan aún más sobre los valores del individuo como tal, independiente y libre. Un claro ejemplo fueron las décadas del 1980 y 1990, cuando se priorizó la elección libre del consumidor que impulsó el éxito tanto macroeconómico como microeconómico. Y se llega así a la **Crisis**, es decir, la generación atravesada por el cuarto cambio. Es una era de

destrucción que suele implicar una revolución o guerra. De allí, las instituciones se fortalecen, se deja de lado la ética individualista y se revalorizan los objetivos comunes colectivos.

Asimismo, a cada ciclo le corresponde un perfil de ciudadano identificado con cada uno de los cuatro arquetipos que delinearon Howe y Strauss. El profeta entra a la niñez durante la Cumbre, un tiempo de vida comunitaria rejuvenecida y consenso en torno a un nuevo orden social. Los profetas crecen como niños cada vez más mimados de esta era posterior a la Crisis, se centran en la moral y los principios en la mediana edad y emergen como ancianos guiando en otra Crisis. El nómada vive la niñez durante un Despertar, un tiempo de ideales sociales y agendas espirituales, cuando los adultos jóvenes están atacando apasionadamente el orden institucional establecido. Los nómadas crecen como niños poco protegidos y se convierten en líderes pragmáticos de la mediana edad durante una Crisis y envejecen en ancianos resilientes después de la Crisis. La niñez del héroe transcurre después de un Despertar, durante un Desengaño, con pragmatismo individual, autosuficiencia. Los héroes crecen como niños después del Despertar, cada vez más protegidos, llegan a la mayoría de edad como optimistas jóvenes durante una Crisis, emergen como maduros enérgicos, excesivamente seguros, y envejecen como ancianos políticamente poderosos atacados por otro Despertar. La generación Y o *millennial* son héroes. Por otro lado, el artista entra en la niñez después durante una Crisis, un momento en que los grandes peligros reducen la complejidad social y política a favor del consenso público, instituciones agresivas y una ética de sacrificio personal. Los artistas crecen sobreprotegidos por adultos preocupados por la Crisis, llegan a la madurez como los jóvenes socializados y conformistas de un mundo posterior a la Crisis, surgen como líderes de la mediana edad durante un Despertar y envejecen como sabios ancianos del Despertar. La generación Z o *centennial* es artista.

Los avances en proyectos de investigación sobre la generación Z (Strauss, Howe, 2000), (Brown, 2001), (Seemiller, Grace, 2016), (Magallón Rosa, 2016), donde se presenta la nueva dinámica de las comunidades digitales, la forma en que se comunican, las diferencias con otras generaciones y los pronósticos de tendencias a futuro, resultan de suma importancia para el docente/investigador que está en busca de una respuesta a una sintomatología que engloba factores que escapan a lo meramente lingüístico. Puntualmente, ¿qué valores priorizan los jóvenes Z, qué acciones y pensamientos priorizan, alaban o censuran?

Hay diversos aspectos de interés sobre las características principales de los jóvenes Z. Sin embargo, nos referiremos a las más pertinentes al foco de nuestro trabajo, el desempeño áulico en lecto-comprensión. Ciertos datos grafican con claridad el perfil de la generación Z. Un ejemplo es la necesidad de los jóvenes Z de ser agentes de cambio activos en la sociedad, con el fin de señalar, denunciar y

subsana injusticias a nivel económico, político y cultural. Los resultados que arrojó la investigación de mercado llevada a cabo por la agencia de publicidad Sparks & Honey indican que el 60% de la generación Z quiere tener una repercusión positiva sobre el mundo, en contraste con el porcentaje de los Millennials que es del 39%. (Gerehou, 2016 en Magallón Rosa, 2016). Esta actitud proactiva y empoderada parece ir en detrimento de una visión jerárquica de la sociedad y en pos de una democratización de voces. La pluralidad y la diversidad son conceptos entendidos como derechos básicos en cualquier ámbito, ya sea profesional, personal, nacional o global. La era digital le ofreció a la generación Z una herramienta para mancomunar esfuerzos, unir e imponer narrativas, generar conciencia, desde un enfoque colectivo de empatía, solidaridad y cooperación.

Respecto del futuro laboral del alumno Z, prima la “economía de los trabajos ocasionales” (del inglés, *gig economy*), a saber, iniciativas basadas en trabajos esporádicos cuya transacción se hace a través del mercado digital.

Como generación plural y tolerante, van a ser poco proclives hacia el corporativismo en el sentido de defender un camino único para el acceso a las distintas profesiones. Son además conscientes de que su movilidad laboral va a ser muy elevada y de la importancia de ser personas capaces de adaptarse a múltiples tareas y de demostrar sus competencias en cada ocasión. Todo ello se une al hecho cierto de que las profesiones que les reclamarán pueden no existir todavía. Lo que hace de la Generación Z una de las más realistas de la historia reciente. (Atrevia, 2016, p.28).

Como ya aclaramos, el perfil del alumno Z que consideramos en este trabajo está ligado a un contexto cultural e histórico particular, un “momento bisagra” en el desarrollo de la tecnología que impacta de lleno sobre la dinámica social y, en consecuencia, deja huellas en el lenguaje y en su uso. El acceso, el almacenamiento y la gestión de la información (principalmente pública) son una prioridad para el joven Z (Magallón Rosa, 2014: 58). El denominado *open data* (información de libre acceso) nace como una demanda de la sociedad civil para que las instituciones públicas rindan cuentas de manera transparente, en formatos abiertos y libremente asequibles, y muestren la información que recopilan y con la que trabajan.

Ahora bien, un efecto adverso de la proliferación de contenido, fuentes, contenido audiovisual o escrito, es el síndrome de fatiga por exceso de información. El joven Z se desempeña en un contexto de parálisis de la capacidad analítica, perturbación de la atención e inquietud general (Han, 2014: 64). Este síndrome se desencadena ante la necesidad de procesar una gran cantidad de información a una gran velocidad de respuesta. Por ello, la tardanza o la vacilación se consideran una perturbación operativa, que impide alcanzar una realidad optimizada, donde los estímulos visuales y fugaces fomentan la visión a corto plazo. (Han: 56) Sobre todo, el joven Z prefiere

el contenido visual o audiovisual, interactivo o multimodal, con poco texto escrito:

La generación Z demanda principalmente videos de poca duración. Se trata de una generación que sabe cómo buscar y encontrar exactamente lo que quieren, por lo que, cuando sus expectativas no se cumplen, no esperan y abandonan rápidamente en busca de lo que necesitaban. (...) Su reducida capacidad de atención supone para los medios un esfuerzo adicional para encontrar la manera de ofrecer información relevante que les aporte experiencias y beneficios inmediatos. (Cerezo, 2017, p.103)

El síndrome de fatiga afecta el desarrollo de tareas cognitivas, tales como la lecto-comprensión, actividad en la que se requiere respetar un proceso, con pasos acumulativos, concatenados y que se retroalimentan unos a otros, como la lectura detenida, la comprensión del hilo cohesivo, la temática y el género, el lector pretendido y la voz del autor, entre otros. El lector de la generación Z parece presentar dificultades para lidiar de manera adecuada con la tarea lectora, sin atajos y distracciones recurrentes. Suele omitir la reformulación, la relectura, el pensamiento reflexivo, el habla interna y la re significación. Estos jóvenes suelen ser lectores veloces pero no eficaces y no disponen de la gravitación necesaria para accionar. (Han, p.14) La distracción general es enemiga íntima de la lectura, de naturaleza diferida, y por ello resultaría de gran aporte realizar trabajos de investigación de LE sobre esta problemática.

4. Lecto-comprensión en jóvenes de la generación Z: desafíos del docente

La lectura es una actividad del lenguaje que permite conectar al lector con el contexto social y cultural de producción del texto, es decir, no solo se reconoce sentido, sino que se construye sentido al mismo tiempo. Las relaciones que se establecen entre texto, contexto y enunciador responden a una representación por parte del lector. Estela Klett (2001) sostiene:

El lector establece una relación meta-textual con el texto: lo toma como objeto, lo estructura, lo desarticula, lo clarifica, lo relaciona, lo integra. Estas actividades pueden ser llevadas a cabo porque existe la posibilidad de volver sobre lo ya leído, posibilidad acentuada por el manejo discrecional del tiempo que insume el acto de leer. Esta situación, a su vez, le permite al lector ejercer un control más o menos consciente de dichas operaciones (p. 256)

Dado que el lector puede ejercer control sobre la comprensión de textos, se requiere interpelar de lleno a la competencia estratégica del alumno y hacer uso de mecanismos de regulación de la comunicación para optimizar la efectividad en la comprensión del mensaje escrito, compensando y anticipando fallas de interpretación, aprovechando que el tiempo de lectura es de naturaleza diferida y, en la mayoría de

los casos, no requiere de una respuesta inmediata. De este modo, el alumno que debe comprender un mensaje escrito para ser leído puede seleccionar estrategias a conciencia, reevaluar inferencias y corregirlas de ser necesario y reponer información sin que el flujo de la comunicación se vea interrumpido.

Los docentes al frente de un aula de jóvenes Z se desenvuelven en la misma comunidad que ellos y, aunque no pertenecen a la misma generación, comparten hábitos tecnológicos. Como inmigrante digital, el docente también puede caer en prácticas tecnológicas adictivas y un uso fragmentado de la información masiva y sin editar. Tanto alumno como profesor se ven alcanzados por estas consecuencias del uso de la tecnología. Incluso los docentes suelen estar desprovistos de la flexibilidad mental necesaria para instruir y guiar a nativos digitales ya que ellos mismos han sido capacitados en un sistema educativo ya en desuso (Harari, 2019).

Ante este estado de situación, los docentes deben activar nuevas estrategias de enseñanza y tácticas para resolver problemáticas nuevas. Deberán formularse preguntas que apunten a resolver nuevas incógnitas en lo tocante al plano estratégico, y decidir si desde allí pueden abordarse las fallas en la respuesta del alumno o si se requiere algún otro enfoque. Si el docente puede partir desde la autocrítica y el pensamiento reflexivo y examinar las propias prácticas digitales, podrá aplicar herramientas e impartir enseñanzas adecuadas, alineando las necesidades de los alumnos a los contenidos de la materia y superar la falta de objetividad adquirida por compartir hábitos digitales con ellos. Si se ajustan las estrategias de enseñanza en función de la introspección docente, se podrían lograr prácticas didácticas que se nutran de lo mejor de ambos mundos, el digital y el analógico. Este trabajo es una aproximación a ese ejercicio proactivo de capacitación docente.

En este aspecto, es vital entender que la competencia estratégica es una vía de acceso a la lecto-comprensión articulada con estrategias de aprendizaje que habilitan la autonomía del alumno-lector e invitan a la auto reflexión del alumno y a la transferencia de habilidades lectoras al tratamiento de otros textos, como intercambios sociales relevantes comunicativamente. ¿Por qué el conocimiento de las estrategias de aprendizaje resulta de importancia para el trabajo del docente en lecto-comprensión? Sonsoles Fernández López nos acerca a una respuesta: “El conocimiento de las estrategias de aprendizaje posibilita: conocer mejor cómo aprende el alumno para facilitar el proceso, potenciar las estrategias más rentables para favorecer el aprendizaje, desarrollar la responsabilidad y autonomía, el aprender a aprender (...)”. (Fernández López; 2004, p. 413)

Leer no es solo comprender ideas literales o principales, sino que incluye también identificar el estilo y punto de vista del autor, el género discursivo, inferencias y referencias intra e intertextuales, exponer puntos de vista y transformarlos en conocimiento. Todo ello requiere el planteamiento de estrategias lectoras que

permitan que los estudiantes trabajen con una amplia gama de textos, reconociendo sus particularidades y trazando puntos en común, de manera inteligente y reflexiva. (Solé, 2001 en Torres Alayón, 2018, p. 20).

Las estrategias del aprendiente para acceder a un texto contemplan tanto los ambientes sociales (uso de la comunicación escrita y audiovisual), el soporte del texto (impreso o electrónico), el formato (continuo, discontinuo, mixto y multimodal) como, sobre todo, el tipo de texto de acuerdo al género (Rojas, 2013 en Torres Alayón, 2018).

Nos detendremos en el análisis del desarrollo de la competencia estratégica de aprendizaje que, junto con los estudios sobre las competencias gramatical, discursiva, intercultural y pragmática, representa un desafío para enlazar el saber y el saber hacer de un estudiante con el fin de que logre ser competente comunicativamente. Aunque el concepto de estrategia está marcado por una larga discusión acerca de su delimitación y definición (Ellis, 1997; Hill, 2004), pueden considerarse como punto de inflexión los aportes de Bachman en cuanto al rol principal de la competencia estratégica en la habilidad lingüística comunicativa, como lo registra Martín Leralta (2006: 234):

La competencia estratégica es vista como la capacidad que relaciona a la competencia lingüística, o conocimiento del lenguaje, con las estructuras de conocimiento del usuario de la lengua y las características del contexto en el que se desarrolla el acto comunicativo. La competencia estratégica lleva a cabo funciones de evaluación, planificación y ejecución con el fin de determinar el método más efectivo para alcanzar un objetivo de comunicación. (Bachman, 1990: 107-108)

La estrategia es un proceso mental abstracto mediante el cual el alumno puede apropiarse a través de pasos, técnicas y acciones específicas. Pero lo que determina dónde empieza y termina una estrategia de aprendizaje es la intencionalidad del uso ajustándose a las características concretas de la tarea que debe resolverse. Para esto, seguimos a Martín Leralta (2006), quien recoge los estudios de Faerch y Kasper (1984), Palmer y Goetz (1988), Oxford (1990) y Cohen (2003). La clave yace en potenciar las estrategias de aprendizaje en forma explícita, a partir de actividades con un claro propósito didáctico, por medio de las cuales el alumno identifica los modos en que se pueden abordar los textos escritos para lograr una lectura concreta y práctica.

La definición de estrategia de la que partimos es la postulada por West, Farmer y Wolff (1991, en Hernández, Díaz, 1998) basada en tres dimensiones: psicológica, didáctica y técnico-cultural. Dentro de la primera dimensión, se consideran las estrategias como planes para formular una hipótesis y luego resolver problemas. En la dimensión didáctica, las estrategias son planes de actuación implementados por

el alumno de forma consciente o inconsciente. En la tercera dimensión, el aspecto técnico-cultural, se refiere a técnicas generales adquiridas durante la socialización para el manejo y procesamiento de información. Esta triple acepción de estrategia nos resulta pertinente para delimitar el foco de estudio sobre las estrategias del aprendiz o alumno y para enmarcar y comprender la acción didáctica del docente en su rol de facilitador.

La tipología de estrategias de aprendizaje es variada y cuenta con una amplia bibliografía. Destacamos la taxonomía propuesta de Rebecca Oxford (1990), quien diseñó un sistema de clasificación de estrategias de aprendizaje, con el objetivo general de la competencia comunicativa. Oxford (1990) clasifica las estrategias de aprendizaje de idioma en dos grandes grupos: las estrategias directas, relacionadas específicamente con la lengua meta, y las estrategias indirectas, que tienen relación con el manejo global del aprendizaje. Cada uno de estos dos grupos se divide en sub-categorías. Dentro de las estrategias directas, se hallan las estrategias de memorización, o de recuperación de información nueva, las estrategias cognitivas, o de decodificación y producción en la nueva lengua, y las estrategias de compensación, es decir, aquellas tendientes a vencer los vacíos lingüísticos que se pudieran presentarse al momento de usar la lengua. Las estrategias indirectas, por su parte, están conformadas por las estrategias metacognitivas, de planificación y evaluación del progreso, las estrategias afectivas, que regulan las emociones, y las estrategias sociales, que permiten el aprendizaje cooperativo.

Pondremos especial énfasis en las estrategias indirectas metacognitivas ya que entendemos que el alumno como lector de textos se beneficiaría de un uso consciente de una serie de mecanismos que le permiten el acceso a todo un espectro de conocimiento: gramatical, intercultural, pragmático y discursivo (cuál es el mensaje, para quién, para qué, por qué medios, etc.) Formar a un alumno en el aula desde la competencia estratégica lo capacita para resolver dificultades de comprensión de un mensaje escrito y le brinda posibilidades de superación por sus propios medios, no solo en las tareas diarias de aprendizaje universitario, sino también en un sinnúmero de situaciones en su futuro profesional.

En el ámbito de la pedagogía, una estrategia didáctica desarrollada, evocada o aplicada en tiempo y forma, por medio de la cual el alumno logra verbalizar inferencias, asociaciones lógicas de contenido, ideas propias y del autor sobre el tema de la lectura, resuelve problemas de comprensión, permite el acercamiento (e interacción) entre alumno y texto, lo convierte en un lector habitual, con facilidad para comprender el mensaje textual, su utilidad y su referencia directa o indirecta a distintos ámbitos, personas, voces (Guisandes, Gutiérrez Ramírez, 2019, p. 5). El alumno comprende lo dicho en un texto y lo no dicho y, principalmente, por qué ha de comprenderse uno y otro.

Desde esa articulación entre los hábitos lectores del docente y del alumno se podrá lograr una sincronía que instale prácticas compartidas, pertinentes a la interpretación de los textos digitales, reforzando tácticas, mecanismos desde la competencia estratégica y así facilitar la tarea lectora del alumno. Recordemos que la lectura, en tanto actividad cognitiva, requiere respetar un proceso, con pasos ineludibles, de predicción, inferencia, contextualización, repreguntas, relectura. La distracción general y pasividad parecen ir en detrimento del trabajo lector sostenido, crítico y agudo que permite decodificar un texto. En palabras del historiador Yuval Noah Harari (2015): “Si los alumnos sufren de déficit de atención, estrés y bajas calificaciones, quizás debamos cargar las tintas sobre los métodos de enseñanza poco actualizados, aulas superpobladas y un ritmo de vida tan acelerado como poco natural” (p.27).

Durante el proceso de aprendizaje, tenemos que crear situaciones en las que los alumnos puedan experimentar varias estrategias y técnicas de aprendizaje, reflexionando sobre la eficacia de éstas, con el objetivo de ir mejorando la forma de aprender. De esta manera ayudamos al alumno a tomar conciencia de sus propios recursos y estrategias. (Ríos Santana, 2009, p.30)

La lectura, como una herramienta multifunción asistida por las estrategias correctas, puede generar espacios para ampliar el horizonte de expectativas del alumno de la nueva generación, incrementar sus posibilidades de toma de decisión con arreglo a cada contexto, imprimir entusiasmo y sentido de propósito en la experiencia lectora en otra lengua y quizá re significar la experiencia lectora en su propia lengua.

5. Lecto-comprensión en jóvenes de la generación Z: nuevos enfoques

El historiador Harari (2019, p.162) nos acerca un enfoque para abordar la enseñanza en esta cultura globalizada del siglo XXI imbricada en la digitalización. Propone lo que él denomina las cuatro C: pensamiento crítico, colaboración, comunicación y creatividad. Desde la docencia, afirma Harari, en términos generales, se debería dejar de priorizar las habilidades técnicas o científicas y, por el contrario, fortalecer las herramientas de usos múltiples de la vida. Ello se alinea con las denominadas habilidades blandas transversales, que son atributos de la inteligencia emocional que le permiten a una persona interactuar en sociedad de manera efectiva, en diferentes esferas y con diferentes interlocutores, lo cual conlleva un amplio rango de manejo emocional, inter e intra personal. Entre estas habilidades o competencias pueden mencionarse la capacidad para adaptarse a los cambios, la eficacia y velocidad para incorporar nuevos conceptos y prácticas, la templanza y el equilibrio mental para lidiar con situaciones desconocidas, la flexibilidad y la empatía para interactuar con pares, la claridad comunicativa y el sentido común en conjunción con el sentido de la responsabilidad.

El concepto de inteligencia emocional fue presentado por primera vez desde la universidad de Yale (Salovey, Mayer: 1990). Los autores sostienen que “si no controlamos nuestras emociones, las emociones nos controlarán”. La inteligencia emocional, una subclase de la inteligencia social, requiere monitoreo para observar las propias emociones y fortalecer las contribuciones generales de la emocionalidad en pos del desarrollo de la personalidad y la auto percepción. Dicho monitoreo permite manejar de forma eficaz el pensamiento creativo, la motivación, la flexibilidad en la planificación y la redirección de la atención y su focalización sostenida.

El aporte de la inteligencia emocional sobre el ejercicio de la lecto-comprensión entonces podría ser significativo si se aplican los datos recabados en materia de emocionalidad y el desarrollo de la inteligencia superior. Los procesos mentales cognitivos están asociados al análisis y desarrollo de información emocional, lo que implica identificar emociones, expresar emociones, moderarlas y transformarlas para fines adaptativos. La autorregulación de las emociones conlleva un tratamiento más detenido y acertado de la información, habilidad necesaria para responder adecuadamente a diversas situaciones sociales y fortificar la capacidad de solución de problemas. La estabilidad de las emociones auto percibidas permite acceder al pensamiento creativo, facilitando la categorización de la información leída. A su vez, reconocer las emociones ayuda a evitar distracciones, sostener y dirigir la atención sobre la actividad lectora, asignando los recursos necesarios para comprender el mensaje y analizar la información.

La habilidad de controlar, monitorear y reconocer las emociones se encuentra al servicio del proceso cognitivo de aprendizaje. Recordemos que la comprensión lectora como proceso cognitivo se compone de tres niveles: literal, inferencial y crítico. Al mismo tiempo, se requieren 3 habilidades básicas a la hora de leer: interpretación (reconocer opiniones y hechos, sacar idea central, extraer conclusiones), organización (establecer secuencias en el texto, resumir, generalizar) y valoración (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del escritor) es decir, la aplicación de una lectura crítica. De por sí, este proceso lector se apoya en las premisas teóricas de Steinberg (1985) sobre inteligencia, quien se refirió a tres conceptos: la codificación selectiva, distinguir la información relevante de la no significativa; la combinación selectiva, que supone combinar elementos de información relevante en modos novedosos; y la comparación selectiva, que implica relacionar la información nueva con vieja información de modos nuevos.

La relación entre inteligencia emocional, procesos cognitivos, pensamiento crítico y análisis textual podría contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje de lecto-comprensión en alumnos de la generación Z. Por falta de tiempo, dedicación, guías correctas y confiables, sobre-adaptación a la lectura de información digerida,

simplificada y filtrada por otros lectores tales como periodistas, pensadores o referentes de la cultura, estos alumnos requerirían un refuerzo de estrategias de lectura con apoyatura en la capacidad de pensamiento crítico y creativo, valoración del contenido escrito, contextualización e interpretación selectiva.

6. Conclusión

Para lograr un diagnóstico más fehaciente, recomendamos ahondar en futuras investigaciones sobre lectura en el ámbito universitario, sus prácticas pedagógicas, justificación de selección de materiales y tratamiento de la competencia estratégica, para así informar sobre el estado de situación de la lecto-comprensión en el nivel superior para alumnos Z. Incluso podrían realizarse encuestas a docentes a cargo de las cátedras de escritura y lectura, en idiomas o literatura, y a los alumnos, con el fin de comprender qué consideran importante en la lecto-comprensión, qué conocimientos tienen sobre la competencia estratégica y otros conceptos metodológicos, qué prácticas lectoras llevan a cabo cotidianamente en lengua materna o bien en lengua extranjera, los géneros textuales que prefieren leer, el rol del texto escrito en sus vidas versus la inmersión digital, entre otras consultas.

Con esta información, a partir de la experiencia del docente y el alumno como tales, podremos visualizar un panorama más completo que nos asista en el perfeccionamiento docente. Desde estrategias de enseñanza más claras, homogéneas y consensuadas, se beneficiaría la tarea lectora del alumno Z en el aula y fuera de ella como una herramienta para consolidar la información, desde una interpretación lógica, cohesiva y que tenga en cuenta hechos, evidencia, opiniones y otros elementos.

Después de todo, la información es sinónimo de poder y, en el siglo XXI particularmente, dada la sobre producción y exposición de datos disponibles y al alcance de un clic, es crucial saber cómo acceder al contenido escrito y procesarlo. Si el alumno hace un uso consciente y deliberado de recursos y herramientas de acceso a los textos mediante una selección pertinente de las estrategias de aprendizaje promovidas desde una intervención didáctica guiada por docentes como facilitadores, entonces se empodera al alumno como lector proactivo, recursivo, y como agente de cambio de su propia realidad.

Notas

¹ Escuela Superior de Economía y Administración de Empresas (ESEADE). Argentina. Traductora literaria y técnico-científica en inglés egresada del Instituto Superior de Enseñanza Juan Ramón Fernández ("Lenguas Vivas"). Actualmente, se encuentra finalizando un postítulo en Ciencias del Lenguaje en el Instituto Joaquín V. González. Cuenta con 15 años de experiencia en el mercado de la capacitación en inglés como lengua extranjera y

servicios asociados. Entre los clientes para los que ha trabajado pueden mencionarse Abbott Laboratorios, AbbVie Laboratorios, Biotoscana, IBM, Accenture, Deloitte, Price Water House and Cooper, Sociedad Central de Arquitectos, Senado de la Nación, entre otros. Se desempeña como profesora adjunta en la asignatura de inglés como lengua extranjera en niveles 1 y 2 para el instituto universitario ESEADE desde el año 2014. Cuenta con publicaciones en el área de la investigación de la enseñanza de primeras y segundas lenguas en adultos y adolescentes, con un enfoque en la habilidad lectora: “Secuencia didáctica: aproximación estratégica a la comprensión lectora”, V Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas Didácticas de las Lenguas y las Literaturas, Bariloche, noviembre 2016. “El uso de los conectores en los textos de estudiantes universitarios” (coautora), VI Fórum de Lingüística Aplicada-Ensino e Aprendizagem de línguas, Universidad NOVA de Lisboa Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Lisboa, enero 2019.

Referencias bibliográficas

- Abrams, P. (1982). *Historical Sociology*. Shepton Mallet, Somerset: Open Books.
- Arancibi, M. L., Cabero, J. y Marín, V. (2020). “Creencias sobre la enseñanza y uso de lastecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación”. Chile: Formación Universitaria. Vol.13 no.3.
- Atrevia (2016). Generación Z. El último salto generacional. Coord. Nuria Vilanova e Iñaki Ortega. Deusto Business School. Disponible en: http://ethic.es/wp-content/uploads/2016/04/ResumenEjecutivo_GeneracionZ_140315-2.pdf
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, D. (2001). *Cognitive science concepts and technology teacher education*. Virginia: Journal of Technology Studies.
- Catroviejo, Mera, A. (2019). “El desarrollo de las nuevas tecnologías en Educación Primaria en Castilla y León”. España: Universidad de Valladolid.
- Cerezo, P. (2017) “La generación Z y la información”, en Revista Nº 114. Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z? España: Instituto de la Juventud España.
- Cohen, A.D. (2003). “The learner’s side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?” IRAL 41, páginas 279-291.
- Díaz, B. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Ellis, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Faerch, C. y Kasper G. (1984a). “Pragmatic Knowledge: Rules and procedures”, *Applied Linguistics*, 5(3), páginas 214-278.
- Faerch, C. y Kasper G. (1984b). “Two ways of defining communication strategies”, *Language Learning*, 34(1), páginas 45-64.
- Fernández López, S. (2004). “Las estrategias de aprendizaje”, en Jesús Sánchez Lobato Isabel Santos Gargallo (directores), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.

- Gerehou, M. (8/04/2016). "Quiénes son y por qué va a cambiar la economía la nueva Generación Z". [Artículo periodístico]. Disponible en: http://www.eldiario.es/economia/va-cambiar-economianueva-Generacion_0_500800131.html.
- Guisandes, S. y Gutiérrez Ramírez, A. (2019). "Propuesta linguodidáctica para la comprensión de lectura basada en la enseñanza estratégica", en *Revista Nebrija*. Vol. 13, Nº. 26, 2019, páginas 118-143. Cuba: Universidad de La Habana.
- Han, B. C. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder editorial.
- Harari, Y. (2015). *Homo Deus, A brief history of tomorrow*. Londres: Penguin Random House.
- Harari, Y. (2019). "What Kids Need to Learn to Succeed in 2050", en *Youth, Now*. [Artículo periodístico]. Medium, revista digital.
- Hill, S.J. (2004). "La falta de un consenso en la definición de una estrategia de aprendizaje". En Diez, M., Fernández, R. y A. Halbach. *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*. Frankfurt am Main, Peter Lang, páginas 21-26.
- Horovitz, B. (4/05/2012). "After Gen X, Millennials, what should next generation be?" USA Today. [Artículo periodístico]. Disponible en: <http://usatoday30.usatoday.com/money/advertising/story/2012-05-03/naming-the-next-generation/54737518/1>.
- Klett, E. (2001). "Propuesta de lecto-comprensión en una segunda lengua extranjera", en L. Gassó (Ed.) *Diseño curricular de lenguas extranjeras: Niveles 1, 2, 3 y 4*, páginas 255-278.
- Kozak, D. (2003). "Las TICS en el aula: el proyecto aulas en la red de la Ciudad de Buenos Aires." (ISSN: 1681-5653). Argentina: Revista Iberoamericana de Educación
- Magallón Rosa, R. (2016). "El ADN de la Generación Z, entre la economía colaborativa y la economía disruptiva". ISSN-e 0211-4364, Nº. 114, 2016 (Ejemplar dedicado a: Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z?), páginas 29-44.
- Martín Leralta, S. (2006). "La integración de la competencia estratégica en el currículo de lengua extranjera". Bielefeld: Universidad de Bielefeld.
- Martínez Navarro, G. (2017). "Tecnologías y nuevas tendencias en educación. Aprender jugando. El caso de Kahoot." ISSN: 1012-1587, Nº. 83, 2017, páginas 252-277. España: Universidad Complutense de Madrid. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Palmer, D.G. y Goetz E. T. (1988): "Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and the strategies", en Weinstein, C. E., Goetz, E. T. y R Alexander (eds.): *Learning and study strategies*. New York, Academic Press, páginas 41-62.
- Ríos Santana, H. (2009). "Estrategias de aprendizaje y autonomía en los manuales aula". España: Universidad de Barcelona virtual.
- Rojas, D. (2013). "La lectura de textos multimodal en el contexto de proyectos de aprendizaje en la escuela primaria". Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Seemiller, C., Grace, G. (2016). *Generation Z goes to college*. San Francisco: Joseey-Bass.
- Solé, I. (2001). "Estrategias de lectura". Barcelona: Graó.
- Sparks and Honey Advertising Agency. (17/06/2014). "Meet Generation Z: Forget Everything

- You Learned About Millennials”. [Diapositiva PowerPoint]. Disponible en: https://fr.slideshare.net/sparksandhoney/generation-z-final-june-17/37-They_spend_more_time_with
- Sternberg, R. J., Conway, B. E, Ketron, J.L., y Bernstein, M. (1981). “People’s Conceptions of Intelligence”, *Journal of Personality and Social Psychology*. 41, páginas 37-55.
- Sternberg, R. J., y Smith, C. A. (1985). “Social Intelligence and Decoding Skills in Nonverbal Communication”, *Social Cognition*, 3. Páginas 168-192.
- Stok, F. (2018). “Las prácticas lectoras en textos análogos y textos digitales: un estudio en educación superior de lecto-comprensión en el idioma inglés”, en *Traslaciones*, 5 (10). Mendoza, Argentina: Universidad de Cuyo.
- Strauss, W., y N. Howe, N. (2000). *Millennial rising: The next great generation*. Nueva York: Vintage Books.
- Torres Alayón, A. P. (2018). “Textos Multimodales, múltiples estrategias de comprensión”. (Tesis de Magister en Educación). Bogotá: Universidad Extendado de Colombia.
- West, C. K., Farmer, J. A., y Wolff, P. M. (1991). *Instructional design—Implications from cognitive science*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Williams, A. (18/05/2015). “Move over Millennials, here comes Generation Z”. The New York Times. [Artículo periodístico]. Disponible en: <https://www.nytimes.com/2015/09/20/fashion/move-over-millennials-here-comes-generation-z.html>
- Wilson, M. y Gerber L. (2008). “How Generational Theory Can Improve Teaching: Strategies for Working with the “Millennial.”” *Currents in Teaching and Learning*. Vol.1 No. 1. Estados Unidos: Worcester.