

Aprendizaje colaborativo aplicado a cursos de primer nivel de literatura clásica en la carrera de Filología Clásica: medidas de contingencia ante la crisis de competencias de comprensión lectora en la educación superior agravada por la pandemia del SARS-CoV-2

María Guadalupe León Quesada¹
Universidad Nacional de Costa Rica
lupita.leon.q@gmail.com

Resumen

El advenimiento de la emergencia sanitaria del SARS-CoV-2 agravó una crisis en los aprendizajes presente en la educación pública de Costa Rica desde el 2018. Entre los aprendizajes afectados se encuentran las competencias de comprensión lectora, de manera que el estudiantado que ha ingresado recientemente a la universidad forma arrastra la llamada pobreza de aprendizajes Tal situación es preocupante en todos los aspectos, especialmente al considerar carreras como Filología Clásica cuyo fundamento es la lectura, su comprensión y su interpretación crítica. Por tanto, este ensayo propone el aprendizaje colaborativo y su aplicación en la forma de lectura colaborativa durante los niveles iniciales de literatura como una de las posibles medidas de contingencia ante la crisis en las competencias de comprensión lectora.

Palabras claves

Aprendizaje colaborativo, Competencias de comprensión lectora, Lectura colaborativa, Pandemia del SARS-CoV-2.

Abstract

The advent of the SARS-CoV-2 health emergency aggravated a learning crisis that has been present in Costa Rican public education since 2018. Among the affected learnings are reading comprehension skills, so that students who have recently entered the university form drag the so-called poverty of learning Such a situation is worrying in all aspects, especially when considering careers such as Classical Philology whose foundation is reading, its comprehension and critical interpretation. Therefore, this essay proposes collaborative learning and its application in the form of collaborative reading during the initial levels of literature as one of the possible contingency measures in the face of the crisis in reading comprehension skills.

Key Words

Collaborative learning, Collaborative Reading, Reading comprehension skills, SARS-CoV-2 pandemic.

¹ Filóloga Clásica de la Universidad de Costa Rica. Teóloga Bíblica de la Universidad de Navarra. Docente de religión para secundaria desde hace ocho años. Actualmente cursa la Maestría en Educación con Énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional y la Maestría en Literatura Clásica de la Universidad de Costa Rica.

Introducción

La comprensión lectora es en la actualidad una habilidad fundamental para facilitar la consecución del éxito en la vida académica, pero también en el ámbito laboral. El acto de la comprensión lectora contiene en sí mismo subprocesos cognitivos que lo facilitan, se puede decir que es un procedimiento cíclico en el que el macroproceso que es la comprensión se enriquece de los micro procesos cognitivos que lo constituyen; pero al mismo tiempo el suceso global de comprensión de lectura permite incrementar las habilidades o competencias de las fases subyacentes.

Pero ¿cuáles serían estas fases o procesos subyacentes? y ¿por qué son relevantes para el éxito académico, el ámbito laboral y en general un desarrollo más armónico de la vida adulta? Comentan Butterfuss *et al.* (2020), que la comprensión lectora requiere la construcción coherente de una representación mental de la información del texto. Por tanto, esta representación coherente de la información implicará habilidades de memoria, capacidad de inferencia, razonamiento, deducción; todas ellas habilidades necesarias para realizar otras funciones cognitivas complejas como resolución de problemas, formulación de proyectos, etc. De este modo, se puede apreciar que el desarrollo de la comprensión lectora estimula y enriquece el resto de las habilidades subyacentes; sin contar que por sí misma es la base de la aprehensión del conocimiento académico y de la producción textual.

Esta habilidad tan crucial fue afectada por la emergencia sanitaria de la pandemia del Sars-CoV-2. La pandemia afectó gravemente a la población mundial en todos los aspectos, desde la invaluable pérdida de vidas humanas hasta las consecuencias económicas, de salud mental, entre otras. El ámbito que interesa a este trabajo es el de la educación, que se vio acorralada por una emergencia que obligó al cierre de centros educativos y después a cambios de métodos y modalidades.

Una de las consecuencias más evidentes fue la brecha digital que se experimentó durante la pandemia, sobre esta cuestión se realizaron diversos estudios; entre ellos se encuentra el de Chaverri (2021), que presenta la afectación que provocan las brechas socioeconómicas en el acceso y la calidad educativa y cómo se ampliaron durante la emergencia sanitaria. Es evidente que el paso abrupto a la virtualidad y la presencialidad remota afectó especialmente a la población más vulnerable económicamente y de ahí se desprende la noción de una brecha digital; es decir, las diferencias en la posibilidad de acceso a los medios tecnológicos para poder continuar con el proceso de aprendizaje. En general, la educación en Costa Rica fue afectada en todos sus niveles, pero se generó un particular desfase en las generaciones que entraron a la universidad en los años siguientes, tal como lo

expresa el Programa del Estado de la Nación (2023) en su informe del Noveno Estado de la Educación:

Esta población ha perdido cerca de dos años y medio de aprendizajes, pero está por salir de la educación diversificada, lo que se traduce en una generación menos preparada para enfrentar la era de conocimiento, para aprovechar las oportunidades futuras y para continuar con su desarrollo personal y profesional. (p.24)

Lo anterior se refiere a la cohorte generacional 2018-2023, que ingresaron en el año 2023 a la educación superior arrastrando una pobreza de aprendizajes cuya profundidad no se sabe con certeza (Programa de la Nación, 2023).

Desarrollo

El presente ensayo enfoca su atención en la carrera de Filología Clásica, donde la habilidad de comprensión lectora es el fundamento del desarrollo de la profesión. Por este motivo, el trabajo ahonda en medidas de contingencia que permitan fortalecer y desarrollar las competencias de comprensión lectora en los niveles iniciales de los cursos de literatura de la carrera de Filología Clásica.

Es necesario comentar a qué se refiere el término “niveles iniciales” de cursos de literatura, para esto se debe hacer un pequeño excursu sobre el plan de estudios de la carrera. La carrera de Filología Clásica tiene por pilares de su malla curricular cuatro grandes áreas de estudio: literatura, lenguas clásicas, lingüística y mitología de Grecia, Roma e India antiguas. El área en la que se enfoca este trabajo es la de la literatura, la malla curricular de este aspecto abarca dos cursos de teoría literaria y una formación bastante completa de literatura griega, latina y sánscrita. Los contenidos están dispuestos de acuerdo con un orden cronológico e histórico de la aparición de los géneros literarios en cada cultura, por tanto, los primeros cursos inician por los textos más antiguos.

Estos cursos se distribuyen del siguiente modo: Literatura Griega I, Literatura Griega II, Seminario de Literatura Griega; Literatura Latina I, Literatura Latina II, Seminario de Literatura Latina y Literatura Sánscrita. De modo que, los niveles iniciales referidos en este trabajo son los ‘I’ en el caso de Literatura Griega y Literatura Latina, junto con Literatura Sánscrita que es un único curso.

Competencias de comprensión lectora

El concepto de competencias de comprensión lectora se construye a partir de dos nociones fundamentales: las competencias y la comprensión lectora. En cuanto al término de “competencia” aplicado al aprendizaje, se remite a un conjunto de habilidades, conocimientos, capacidades o destrezas adquiridas para enfrentar y resolver acertadamente las situaciones que se presentan (Villa, 2020). Es decir, las competencias pueden obtenerse y producir en el individuo una flexibilidad y adaptación ante las circunstancias que presenta su entorno, lo cual le permite generar, además un capital cultural y apuntar hacia un mayor desarrollo personal.

Por otra parte, el concepto de habilidades de comprensión lectora se considera a partir de las teorías dedicadas a profundizar sobre este fenómeno y que buscan definir las habilidades que son requeridas para alcanzarla; de esta manera se relaciona el concepto de comprensión lectora al de competencia de acuerdo con lo definido anteriormente. Existe una amplia gama de teorías sobre el fenómeno de la lectura, su ejecución y la comprensión asociadas a escuelas de psicología como la conductista y la cognitivista, o a modelos de lectura ascendentes, descendentes o interactivos (Ngabut, 2015). En el presente trabajo se prefiere abordar la comprensión lectora desde la Teoría de la Cuerda de Scarborough que se inscribe dentro de la corriente de la psicología cognoscitiva y los modelos de lectura interactivos (Vázquez, 2022).

Scarborough (2001) utiliza una metáfora para expresar el proceso de comprensión lectora: la lectura es como una cuerda entretejida por varios hilos, estos hilos son las habilidades requeridas para ser el lector óptimo. Los dos hilos fundamentales que se requieren son el reconocimiento de las palabras y la comprensión de lenguaje. El primero es un proceso de menor complejidad que el segundo, y este nivel de complejidad se extiende a los componentes que los constituyen. A pesar de ello, la primera cuerda que es el reconocimiento del lenguaje es la base para alcanzar la segunda y perfeccionarla, ya que sin la primera no se consigue de manera efectiva la segunda.

Scarborough (2001) explica que el reconocimiento de las palabras se compone de la conciencia fonológica, la decodificación y el reconocimiento visual. La conciencia fonológica se refiere a la capacidad de reconocer y utilizar los sonidos de la lengua hablada en palabras o en oraciones, es decir, la toma de conciencia del lenguaje oral a través de la segmentación silábica. La decodificación incluye el conocimiento de los lectores del principio alfabético; es decir la habilidad para reconocer la relación letras-símbolos-sonidos y por último el

reconocimiento visual que se trata de reconocer la palabra a simple vista, ya sin realizar el proceso de decodificación.

Por otro lado, continúa Scarborough (2001), la comprensión del lenguaje se compone de conocimientos previos, vocabulario, estructura del lenguaje, razonamiento verbal y conocimiento literario. Los conocimientos previos, también llamados *background* y que para efectos de este trabajo se prefirió traducir por la palabra acervo; hace referencia a los conocimientos contextuales, las experiencias y a los saberes con los que cuenta la persona en general. Otro de los componentes es el vocabulario, ya que la riqueza léxica que tenga la persona lectora permite una mayor comprensión que cuando el léxico se desconoce y se debe inferir.

El siguiente componente relevante es la estructura de lenguaje; puede referirse tanto a la sintaxis y la semántica como al conocimiento sobre la estructura propia del texto y su disposición o distribución. Comenta Scarborough (2001), que relacionado a este aspecto también se encuentra el componente del razonamiento verbal, pues es la aplicación de principios de lógica ante la información presentada en el texto. Por último, se encuentra el conocimiento literario, que ya es un aspecto más especializado pues se trata de saberes acerca del género literario, el movimiento literario, el autor, las figuras literarias, entre otros.

Scarborough (2001) concluye que las cuerdas que se expusieron en los párrafos anteriores se van tejiendo en un entramado para conseguir la fluidez en el ejercicio de la lectura y la comprensión. De este modo, fortaleciendo los componentes individuales se engrosa la cuerda y el lector se convierte en un lector óptimo.

Por tanto, en este trabajo y construyendo el concepto de “competencias de comprensión lectora” a partir de los referentes teóricos expuestos anteriormente, el concepto propuesto es el siguiente: las competencias de comprensión lectora son una serie de habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes en los actos de decodificación y comprensión del lenguaje. Esto conlleva a que el lector no solo comprenda superficialmente, sino que pueda analizar con criticidad.

De este modo, la definición que se le otorga a las competencias de comprensión lectora es una serie de habilidades, aptitudes y actitudes que son homologadas a los componentes de la cuerda de Scarborough (2001), que comprende los niveles inferiores de reconocimiento de palabras y superiores de comprensión del lenguaje. Ya con un concepto claro, surge la interrogante de si se puede hablar acertadamente de una crisis en las competencias de comprensión lectora.

Crisis en las competencias de comprensión lectora

La situación actual de las competencias de comprensión lectora en Costa Rica se encuentra en una situación crítica, la cual se refleja en los resultados de pruebas estandarizadas como el Programa Internacional de Evaluación para los Estudiantes (PISA) realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. El OECD (2023), en este último informe de la prueba PISA ubicó a Costa Rica en el puesto número 57 entre un total de 81 países. La situación se vuelve bastante preocupante, considerando que en la última realización de esta prueba en el 2018 Costa Rica se posicionó en el puesto número 49. De acuerdo con este informe una de las áreas más afectadas es precisamente la lectura, teniendo una diferencia de once puntos respecto al informe anterior (OECD, 2019).

La edición más reciente de esta prueba estaba programada para el año 2021, pero por la pandemia tuvo que suspenderse. Los resultados post pandemia evidencian una baja general en los indicadores de aprendizaje a nivel mundial. En el caso de nuestro país, la crisis sanitaria ha sido un factor determinante en esta crisis de lectura; pero no ha sido el único. De hecho, la decadencia actual y la crisis se ha estado gestando desde antes de la emergencia cuando el Programa del Estado de la Nación ya manifestaba el fenómeno del llamado “apagón educativo” en el año 2018.

Sobre la situación actual de la lectura no parece que exista una mejora en el panorama futuro, esto de acuerdo con el diagnóstico realizado por el Programa del Estado de la Nación (2023), que habla de una pobreza de aprendizajes en todos los niveles. De este informe, lo más preocupante y urgente es el rezago en la lectoescritura pues como puede apreciarse al relacionar las competencias de comprensión lectora con la teoría de Scarborough-, el problema afecta la ‘cuerda’ del reconocimiento de palabras que es la base para los procesos de comprensión complejos. De modo que este rezago en lectoescritura que se da en primaria provoca dificultades para desarrollar el resto de las competencias de comprensión lectora (homologadas a las ‘cuerdas’ de comprensión de lenguaje) durante los siguientes años escolares.

Situación agravada: la crisis y la emergencia sanitaria del SARS-CoV-2

La situación de la educación superior en América Latina ha sido en general retardadora, ya que, como señala Cadena *et al.* (2023), a lo largo de los años las universidades latinoamericanas se han enfrentado al desafío de la adaptación en medio de condiciones de desigualdad e inequidad, brecha que se profundizó a partir de la irrupción de la pandemia. De modo que ante la pandemia los sistemas educativos se encontraban convalecientes debido a

las circunstancias de desigualdad en el ejercicio del derecho al acceso educativo (Puiggrós 2020).

Las primeras medidas que se tomaron en la mayoría de los países latinoamericanos fue el cierre de las instituciones educativas y el cese temporal de cualquier actividad presencial, ante esto se implementaron estrategias para solventar o amortiguar las consecuencias, pero con poco éxito pues el paso de modalidades de aprendizaje fue intempestivo, abrupto e improvisado. De modo que, como explican Cadena *et al.* (2023), la educación a distancia aplicada en esas circunstancias se dio de manera emergente y no planificada, lo cual repercutió en el proceso de enseñanza y aprendizaje y por ende en la calidad y equidad de estos.

Al mismo tiempo la situación de una educación a distancia emergente y no planificada impactó los modelos educativos, ya que la modalidad virtual requería una metodología adecuada a las necesidades de las sesiones en línea; y por lo abrupto del cambio de modelo los docentes no contaban con la preparación para hacer esta transición de manera rápida y eficiente. De modo que una gran parte del cuerpo docente “recurrió al traslado de la clase tradicional de la educación presencial hacia las plataformas de gestión educativa” (Cadena *et al.*, 2023, p. 5).

Junto con las dificultades para adaptar la modalidad de las clases, se evidenció la incidencia de las brechas socioeconómicas en el derecho al acceso a la educación; ya que la migración a una modalidad virtual se complicó para muchos estudiantes que carecían de los medios necesarios como lo son los dispositivos electrónicos (computadora, celular inteligente, tabletas, entre otros), internet y conectividad.

En cuanto a Costa Rica, el país no estuvo exento de esta problemática propiciada por la pandemia, más bien, contaba ya con rezagos importantes en materia educativa: arrastraba el llamado “apagón educativo” desde el año 2018 debido en parte a las prolongadas huelgas docentes, junto con un bajo aprovechamiento escolar (Programa de Estado de la Nación, 2019). Es necesario señalar que, aunque el sistema educativo costarricense es relativamente bueno en su desempeño de aprendizajes en comparación al resto de Latinoamérica y el Caribe (OECD, 2017), el desarrollo de competencias de comprensión lectora sigue siendo un desafío. La pandemia, por tanto, llegó a profundizar el deterioro ya existente y a ser el catalizador de la crisis de competencias de comprensión lectora de la actualidad.

En general se procuraron llevar a cabo medidas de contingencia durante la pandemia, Madrigal *et al.* (2024) comentan que las adaptaciones educativas se dieron en niveles operativos, estratégicos y políticos. En los niveles operativos, la migración a la virtualidad

debido al cierre de instituciones implicó la incursión en el uso de plataformas virtuales para asegurar la continuidad de las lecciones; sin embargo, la funcionalidad de estos ajustes dependía también de un cambio de metodología, evaluación, recorte de contenidos y unidades temáticas, entre otros. Lo atinente al nivel estratégico comprende la adecuación de recursos, por lo que las medidas fueron desde la habilitación de plataformas para la mediación educativa digital hasta alianzas con empresas o entes gubernamentales para la adquisición de equipo (tablets, computadoras) en algunos casos por medio de donaciones, establecimiento de redes de conectividad en zonas vulnerables, entre otros.

Madrigal *et al.* (2024) apuntan que el nivel político se entiende como el papel que tuvieron las instituciones a la hora de tomar decisiones para respaldar las medidas de adaptación propuestas. De manera que la mayoría visualizó en un primer momento aumentar el otorgamiento de becas y ayudas económicas para los estudiantes. Incluso con ello el presupuesto que el gobierno destinaba a la educación se vio limitado por la necesidad de cubrir a otros sectores que eran afectados por la pandemia y la emergencia. A pesar de estas estrecheces presupuestarias, la gran mayoría de instituciones buscaron mantener los estipendios junto con acciones como préstamo de equipo para llevarse al hogar o habilitación de espacios dentro de la institución para utilizar ese equipo, cada una de acuerdo con sus posibilidades y sus recursos.

Medidas de contingencia ante la situación planteada: aprendizaje colaborativo

El presente ensayo propone el aprendizaje colaborativo como una de estas medidas de contingencia para el mejoramiento de las competencias de comprensión lectora. En primera instancia es necesario definir el concepto de aprendizaje colaborativo y para ello se realiza una breve introducción sobre sus orígenes y se contemplan algunas reflexiones sobre su epistemología. Para autores como Guerra *et al.* (2019), el aprendizaje colaborativo se inscribe en un modelo de aprendizaje entre iguales, lo que significa que es una metodología que permite compartir el conocimiento, las ideas y las experiencias entre sus miembros. A todas luces, se aprecia que implica también un tipo de aprendizaje activo que promueve la capacidad de autorregulación del aprendizaje, junto con el componente de las competencias en cuanto a la interacción social.

La idea de la colaboración intelectual para el aprendizaje no es novedosa, ya desde el periodo clásico existen los diálogos socráticos; en la filosofía y en la retórica ya autores como Séneca y Quintiliano también destacaban la colaboración como un medio de aprendizaje. Desde entonces el tema de la colaboración y el aprendizaje ha sido ampliamente discutido en

los campos de la psicología y la educación. Aun así, es hasta los años ochenta y noventa que se empieza a establecer su cuerpo teórico, de modo que se consolida como un campo epistemológico (Roselli, 2016; Catalán *et al.*, 2023 y Zambrano *et al.*, 2023).

Es necesario acotar que algunos autores realizan una distinción entre los términos de aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo (Catalán *et al.*, 2023; Zambrano *et al.*, 2023); otros en cambio los toman como sinónimos (Guerra *et al.*, 2023). Para efectos de este trabajo no se profundizará en estas discusiones epistemológicas sobre los términos, simplemente se continuará utilizando el término de aprendizaje colaborativo sin recurrir al de aprendizaje cooperativo como sinónimo.

Dicho esto, la colaboración es una filosofía de interacción donde los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprendizaje y el respeto de las capacidades y aportes de los pares para alcanzar una meta o la realización de un producto (Zambrano *et al.*, 2023). Por tanto, su base epistemológica es el socioconstructivismo (Roselli, 2016), al que también llaman una psicología social del conocimiento. Esto quiere decir que el conocimiento se propone como un proceso de negociación y por ende un diálogo para la construcción conjunta de significados.

El socio constructivismo o constructivismo social parte de algunos de los planteamientos de Vygotsky, quien propone que el aprendizaje no es un fenómeno meramente individual, sino más bien social y contextual, ya que el aprendizaje se da en la interacción entre los seres humanos y a la información que brinda el entorno (Tirado *et al.*, 2021). De modo que el socio constructivismo plantea que el conocimiento se construye en primera instancia en un contexto social y luego es internalizado por los individuos a través de diversos mecanismos como el lenguaje (Tirado *et al.*, 2021).

Tirado *et al.* (2021) comentan también un concepto del socioconstructivismo que tiene relevancia en la propuesta que se expondrá más adelante, este concepto es el de la cognición distribuida. Los autores definen la cognición distribuida como una noción sustentada en el campo de la psicología y señala que hay procesos de cognición que se gestan más allá del individuo; es decir, que la cognición no es un fenómeno únicamente individual e interno, sino que también se distribuye entre las personas que interactúan en el entorno y los artefactos provistos por la cultura. De modo que el conocimiento es algo que se comparte y el diálogo de los conocimientos es beneficioso para los procesos de aprendizaje, porque finalmente es una de las formas más naturales de aprender.

A partir de este acercamiento epistémico se pueden sintetizar los rasgos característicos del socioconstructivismo. Por una parte, el protagonista del proceso de

aprendizaje es el discente, ya que es quien construye su propio conocimiento, ya que toma los estímulos que le son proporcionados por la interacción con su entorno y a partir de ellos genera ideas, imágenes, conceptos, abstracciones, etc. Por otro lado, tiene una doble dimensión que puede parecer antitética, pero en realidad en esta teoría es complementaria: la dimensión individual que implica la cognición propia de la persona con sus características peculiares y únicas; y la dimensión social, que comprende que estos procesos individuales de cognición están socialmente mediatizados y pueden transformarse a partir de la interacción con otros (Bilbao *et al.*, 2019).

El aprendizaje colaborativo tiene el objetivo de generar capacidades o competencias para el estudio autónomo, la capacidad de razonar y expresarlo de manera coherente, escuchar respetuosamente los puntos de vista contrarios; pero también busca desarrollar la criticidad para analizar los razonamientos propuestos por otros, cuestionarlos y debatirlos; incluso la capacidad de poder deconstruir lo que cree saber e incorporar los nuevos conocimientos y puntos de vista para reformular sus propias concepciones. De este modo, su implementación tiene cinco dimensiones: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y colectiva o de grupo, la interacción estimuladora y la evaluación interna de grupo (Vargas *et al.*, 2020).

Los beneficios del aprendizaje colaborativo han sido consignados por diversos estudios y coinciden en que los estudiantes que utilizan metodologías colaborativas durante los procesos de aprendizaje tienden a tener una mejor retención de los contenidos y los conocimientos en general; mejora su elocución y expresión oral, es decir que comunican mejor sus ideas; aumentan el respeto y la tolerancia hacia las opiniones de sus pares; mejoran su capacidad de análisis; desarrollan habilidad en la toma de decisiones y además aumenta su interés y motivación para aprender (Guerra *et al.*, 2019).

Como se puede observar, el aprendizaje colaborativo trae bastantes beneficios tanto en el desarrollo cognitivo del estudiante como en el desarrollo social; la pregunta que se desprende de esta exposición es ¿cómo puede aplicarse el aprendizaje colaborativo al desarrollo de competencias de comprensión lectora?

Los principios del aprendizaje colaborativo se han condensado en estrategias o técnicas diversas como lo son el aprendizaje compartido, la controversia académica, juegos o torneos de grupo, investigación grupal, método del rompecabezas, entre otros (Tankersley, A *et al.*, 2019). Estas técnicas se han aplicado al fenómeno de la comprensión lectora con el resultado de singularizarse en una categoría denominada lectura colaborativa (Klingner *et al.*,

1999; Suwantharathip, 2015; Yon *et al.*, 2022). Dentro de esta categoría se encuentra un amplio espectro de estrategias y técnicas que se describen en el siguiente apartado.

Aprendizaje colaborativo aplicado a competencias de comprensión lectora: lectura colaborativa

La lectura colaborativa, como su nombre lo indica y de acuerdo con las características de la colaboración que se han expuesto a lo largo del ensayo, implica una socialización del proceso de lectura. Esta socialización se da en distintos niveles dependiendo de las estrategias escogidas por el docente y también dependiendo de las condiciones educativas y metodológicas con las que se trabajen. De manera que actualmente existen técnicas de lectura colaborativa consolidadas teóricamente y cuya aplicación ha sido motivo de estudios y publicaciones, por ejemplo, la Lectura y Composición Cooperativa Integrada (CIRC por sus siglas en inglés) y la Lectura Estratégica Colaborativa (LEC o CSR por sus siglas en inglés).

La Lectura y Composición Cooperativa Integrada (CIRC) fue concebida como una técnica de aproximación comprensiva para instruir a los alumnos en el incremento de las habilidades de comprensión lectora y composición. Propuesta por Slavin *et al.*, en 1995, esta técnica consta de una serie de pasos o fases que deben seguirse apropiadamente y pueden adaptarse diversas estrategias mientras se mantengan dentro de esas cuatro etapas diferenciadas (Caiza, 2022).

Las cuatro etapas en las que recae todo el ciclo de actividades que pueden plantearse son las siguientes: la instrucción del docente, la práctica grupal, la valoración individual y el reconocimiento del grupo. La instrucción inicial siempre viene por parte del docente, las instrucciones comienzan presentando el nuevo contenido o las estrategias que se utilizarán a partir de ejemplos y explicaciones. La práctica grupal sucede al momento de distribuir a los estudiantes en grupos con habilidades heterogéneas, en los cuales deben colaborar para resolver las actividades y alcanzar los objetivos; comparan respuestas, discuten, etc. La valoración individual es cuando se evalúa individualmente los logros de ese estudiante durante la fase previa. Por último, está el reconocimiento grupal, se suman las puntuaciones de cada miembro del grupo y se reconoce al ganador.

Por su parte, la Lectura Estratégica Colaborativa fue desarrollada en por Klingner *et al.* (1998). Las autoras la definen como una práctica donde se combinan estudiantes con distintos niveles de habilidades de lectura y logros de trabajo en grupos pequeños que se ayudan entre sí para aplicar cuatro estrategias de lectura que les facilitan la comprensión del contenido de los textos con los que están trabajando (Bermillo *et al.*, 2022).

Meneses *et al.* (2022) resumen las cuatro estrategias de lectura atendiendo también a su orden secuencial de antes, durante y después de la lectura. De modo que, antes de iniciar propiamente con la lectura se practica la primera estrategia a la que han traducido como “Vista rápida: activa el tema” y consiste en observar primero los elementos paratextuales (título, subtítulo, imágenes, diagramas) y especular o predecir el tema del texto a través de estos elementos y en conjunto con los conocimientos previos que poseen. Después se realiza una lluvia de ideas sobre lo que conocen del tema y compartirlo con sus pares, y por último formular un objetivo de lectura, pensar para qué se está leyendo sobre ese tema.

Continúan Meneses *et al.* (2022) con su descripción de las estrategias que pueden aplicarse durante el proceso de lectura: “CRAC y CLIC: supera los obstáculos” e “Ideas clave: atrapa lo esencial”. Se trata de identificar (CLIC) y determinar (CRAC), es decir que si se comprende lo que se lee se continúa y cuando la comprensión es obstaculizada se determina la razón, ya sea que no se entiende el léxico, la estructura de la oración o la idea en general. Se busca cómo reparar ese obstáculo o grieta en la comprensión, ya sea consultado al docente, buscando en un diccionario o libro de referencia, etc. Junto con esta estrategia está la de ideas clave, que se trata de identificar las ideas más importantes y parafrasearlas. Por último, la cuarta estrategia que corresponde al después de leer es la de formular preguntas al texto en tres diferentes niveles: explícito que responde el mismo texto, implícito que requiere la integración de ideas presentes en el texto y reflexivo que implica la opinión del lector.

Aplicación de la lectura colaborativa en los cursos iniciales de la carrera de Filología Clásica

Las técnicas mencionadas anteriormente tienen cada una sus propias limitaciones a la hora de aplicarlas, especialmente si se piensan aplicar de manera estricta a un curso de literatura de la carrera de Filología Clásica. Aun así, ciertas estrategias que proponen estas técnicas como la discusión entre pares y la elaboración colaborativa de esquemas, la discusión, el debate o la complementación sí se pueden aplicar de maneras pertinentes y adaptadas a las necesidades tanto del currículo de la carrera como del grupo de estudiantes que recibe el curso.

Los cursos de literatura de la carrera de Filología Clásica manejan un contenido muy denso en un lapso muy corto (un semestre), por lo que una lectura guiada dentro de la clase sería un imposible en lo que respecta a la vastedad de los contenidos que deben abordarse no solo con las obras literarias en general, sino también con la teoría literaria que se aplica para analizar esas obras.

Esto no implica que no puedan utilizarse las características de algunas de estas técnicas y adaptarlas, ya que, además, en la actualidad, se cuenta con las tecnologías de la información y comunicación (TIC), las cuales permiten la interacción y la colaboración incluso fuera del aula o del periodo de clase. Se puede decir que incluso los procesos colaborativos pueden ser diferidos o asincrónicos con cierto tipo de metodologías. Es decir, que la irrupción de la pandemia provocó la incorporación de esta flexibilidad metodológica y de una mayor incorporación de las TIC, lo cual constituye un aprendizaje que, aunque fue en un principio de manera obligada y emergente, permitió implementar procesos de formación y autoformación que antes no se habrían contemplado (Ramirez, 2021).

Herramientas de lectura colaborativa fueron parte de esos aprendizajes que nos dejó la emergencia sanitaria y que sería una lástima obviar en nuestra actual ‘nueva normalidad’ en la que se han retomado las clases presenciales. La lectura colaborativa puede implementarse fuera de la clase para poder abarcar los contenidos, pero integrándose a aspectos de evaluación o incluso dándole un espacio dentro de la mediación presencial o presencial remota de la clase impartida; ya que la lectura para los cursos de literatura siempre ha sido un ejercicio solitario de lograr leer una cantidad de capítulos durante la semana porque así lo indica el cronograma.

Pero, surge la duda ¿qué herramienta o plataforma utilizar para implementar una metodología de lectura colaborativa? En este ensayo se sugiere la plataforma de Perusall, ya que no solo permite la interacción de los estudiantes y las anotaciones, sino que además le revela al profesor información importante como cuánto tiempo le han dedicado a la lectura, el número de intervenciones, entre otros. Es evidente que además de utilizar una plataforma que permita realizar comentarios y sostener discusiones de manera remota, se necesita que la herramienta se acompañe con una guía de lectura especialmente diseñada para cubrir las destrezas que constituyen las competencias de comprensión lectora y así lograr una lectura óptima y un aprendizaje significativo. Es decir, además de proponer una herramienta, se propone una mediación, metodología y evaluación que esté acorde al objetivo de mejorar las competencias de comprensión lectora, sin sacrificar los contenidos abarcados y más bien propiciando una lectura más crítica y analítica.

Conclusiones

En síntesis, la pandemia del SARS-CoV-2 agravó un problema latente en la educación costarricense y provocó la llamada “pobreza de aprendizajes” que afecta a la población universitaria actual. Esta “pobreza de aprendizajes” se ve reflejada en las pruebas

estandarizadas internacionales como por ejemplo las pruebas PISA realizadas por la OECD, las cuales evidencian un preocupante descenso en las capacidades de comprensión lectora. Esta situación es especialmente alarmante cuando se traslada a las carreras de humanidades cuyo fundamento es la comprensión lectora, como la carrera de Filología Clásica. La preocupación ante tal escenario fue la que suscita este ensayo, que busca proponer medidas de contingencia a partir del aprendizaje colaborativo para los niveles iniciales de los cursos de literatura de la carrera.

Para proponer estas medidas de contingencia se procede a definir los conceptos esenciales ya que la claridad epistemológica es necesaria para marcar una ruta de trabajo y diseñar estrategias pertinentes. De modo que se definen los conceptos de competencias de comprensión lectora homologándolas a los componentes descritos en la Teoría de la Cuerda de Scarborough (2001). Así se establece que la comprensión lectora se constituye de destrezas que pueden adquirirse y llegar a ser un lector óptimo se relaciona con ejercitar estas destrezas correctamente.

Por tanto, se plantea el aprendizaje colaborativo como una de las medidas de contingencia y a partir del aprendizaje colaborativo se especifica la técnica del aprendizaje colaborativo, en cuya mediación además se sugiere el uso de las TIC y en específico de la plataforma para lectura colaborativa Perusall.

La propuesta de una lectura colaborativa se complementa con una metodología de guía de lectura que ayude al estudiante a entender qué debe buscar o cómo debe aplicar la teoría durante la lectura para que lo aplique en los siguientes cursos de literatura. De este modo, aprenderá no solo contenidos, sino que conocerá los métodos para realizar lecturas profundas y significativas. Junto a este cambio de metodología es recomendable una modificación de la evaluación para que la lectura colaborativa semanal represente un porcentaje que refleje el valor del esfuerzo efectuado.

Esta propuesta implica un diálogo entre el cognitivismo del que beben los modelos de lectura interactivos en los que se basa Scarborough para su Teoría de la Cuerda (que constituye para efectos de este ensayo las competencias o las destrezas que se buscan fortalecer) y el aprendizaje colaborativo que se enmarca en los modelos socioconstructivistas del aprendizaje.

Referencias

- Bilbao, N., Perea, F., & Pogr , P. (2019). *Antecedentes pedagógicos del marco de la enseñanza para la comprensión*. Teseo Press.
- Bermillo, J., & Merto, V. (2022). Collaborative strategic reading on students' comprehension and motivation. *European Journal of English Language Teaching*, 7(1), 71-103.
- Butterfuss, R., Kim, J., & Kendeou, P. (2020). Reading comprehension. In *Oxford research encyclopedia: Education* (pp. 1-24). Oxford University Press.
- Cadena, A., & Ramos, L. (2023). Pandemia y educación superior en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 205(52), 1-20. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.205.2367>
- Caiza, B. (2022). *Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) en el desarrollo de la comprensión lectora del idioma inglés* [Trabajo de titulación modalidad proyecto de investigación previo a la obtención de título de licenciado en pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros – Inglés]. UCE.
- Catalán, M., Figueroa, M., & Espinoza, R. (2023). Aprendizaje cooperativo, trascendiendo el aula convencional. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 86–98. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.499>
- Chaverri, P. (2021). La educación en la pandemia: Ampliando las brechas preexistentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46725>
- Esquivel, P., Villa, F., Guerra, G., Guerra, C., & Rangel, E. (2018). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora. *Cultura Educación Sociedad*, 9(3), 105–112. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.13>
- Guerra, M., Rodríguez, J., & Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: Experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencia en Educación*, 18(36), 269-281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1998). Using collaborative strategic reading. *Teaching Exceptional Children*, 30(6), 32-37. <https://doi.org/10.1177/004005999803000607>
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Teaching reading comprehension through collaborative strategic reading. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 284-292.
- Madrigal, L., Láscarez, D., & Vargas, M. (2024). Algunas medidas de adaptación de la educación y formación técnica profesional ante el COVID-19 y perspectivas de su desarrollo futuro en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1–36. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55670>

- Meneses, A., Veas, M. G., Espinoza, T., Soto, M. F., Fernández, P., & Huaquinao, N. (2022). *Lectura estratégica colaborativa: ¿Cómo enseñar estrategias para la comprensión lectora?* Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ngabut, M. (2015). Reading theories and reading comprehension. *Journal on English as a Foreign Language*, 5(1), 25-36.
- OECD. (2017). *Costa Rica*. In *Education at a glance 2017: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-77-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Programa Estado de la Nación (PEN). (2019). *Séptimo informe estado de la educación*. Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible.
- Programa Estado de la Nación. (2023). *Noveno estado de la educación*. CONARE/PEN.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación en época de pandemia en América Latina: El caso de Argentina. In I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-43). UNIPE.
- Ramírez, M. del S. (2021). Lectura colaborativa y formulación de preguntas usando la plataforma Perusall. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Puebla, México.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables a la enseñanza universitaria. *Revista Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. Guilford Press.
- Slavin, R., Stevens, R., Farnish, M., & Madden, N. (1995). Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC): A brief overview. <https://eric.ed.gov/?id=ED378569>
- Suwantharathip, O. (2015). Implementing reading strategies based on collaborative learning approach in an English class. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15, 91-101.

- Tankersley, A., & Cuevas, J. (2019). The effectiveness of cooperative learning in the classroom. *Perspectives in Learning*, 18(1), 3-36.
- Tirado, F., & Peralta, J. (2021). Desarrollo de diseños educativos dinámicos: Una alternativa socioconstructivista. *Perfiles educativos*, 43(172), 60-77.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59490>
- Vargas, K., Yana, M., Chura, W., Pérez, K., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: Una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379.
- Vásquez, A. J. (2022). Comprensión lectora: Fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 618-633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607
- Villa, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: Desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.
- Yon, A. E., Rafli, Z., & Nuruddin. (2022). Teaching reading by collaborative strategic reading: An action research. *English Review: Journal of English Education*, 10(2), 465-474. <https://doi.org/10.25134/erjee.v10i2.6247>
- Zambrano, D., & López, V. (2023). Aspectos teóricos que fortalecen el aprendizaje colaborativo. *Revista Dominio de las Ciencias*, 9(3), 1518-1535.

DECLARACIÓN JURADA

Yo, María Guadalupe León Quesada, cédula de identidad 702590408, estudiante de la Universidad Nacional, declaro bajo fe de juramento y consciente de la responsabilidades penales de este acto, que soy autor intelectual del Trabajo Final de Graduación Titulado " **Aprendizaje colaborativo aplicado a cursos de primer nivel de literatura clásica en la carrera de Filología Clásica: medidas de contingencia ante la crisis de competencias de comprensión lectora en la educación superior agravada por la pandemia del SARS-CoV-2**" , para optar por el grado de Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria.

M. Guadalupe León Q.

Heredia, a los 26 días del mes de agosto del año 2024.

Refrendo

Los abajo firmantes avalamos el Trabajo de Graduación de la estudiante María Guadalupe León Quesada, cédula 702590408, que lleva como título **Aprendizaje colaborativo aplicado a cursos de primer nivel de literatura clásica en la carrera de Filología Clásica: medidas de contingencia ante la crisis de competencias de comprensión lectora en la educación superior agravada por la pandemia del SARS-CoV-2**, dado que cumple con las disposiciones vigentes y la calidad académica requerida por el posgrado.

JESUS IRAN
BARRANTES
LEON (FIRMA)

Firmado digitalmente
por JESUS IRAN
BARRANTES LEON
(FIRMA)
Fecha: 2024.10.02
13:38:14 -06'00'

Jesús Irán Barrantes León

Profesor Tutor

Maestría en Educación

Firmado por RITA MARIA ARGUEDAS VIQUEZ (FIRMA)
PERSONA FISICA, CPF-01-0734-0085
Fecha declarada: 06/10/2024 05:45 PM
Razón: María Guadalupe Quesada
Lugar: Maestría Contacto: Dayana

M. Ed Rita Arguedas Víquez

Coordinadora

Maestría en Educación