

LECTURA DE TEXTOS EN LA UNIVERSIDAD: MOTIVACIÓN Y CAMBIOS COGNITIVOS

SAVIO, Carlos Fernando

Idioma Moderno: Inglés. Departamento de Inglés, Facultad de Humanidades, UNCa
cfsavio@yahoo.com.

Eje Temático: Prácticas docentes y profesionales

En este trabajo se observa la manera en la cual se aprende en la clase universitaria, por medio del desarrollo de lectura y comprensión de textos académicos y científicos en inglés (L2). Esta observación nos permite comprobar los cambios que se manifiestan en los estudiantes, tanto en áreas conceptuales, como en sus procesos motivacionales y cognitivos para adquirir capacidades lectoras. Es nuestro objetivo analizar algunas relaciones establecidas en la enseñanza y la comprensión, para optimizar prácticas pedagógicas que favorezcan el proceso lector en el aula. Partiendo de contribuciones teóricas importantes, reflexionamos sobre el aprendizaje y la lectura en inglés, para generar cambios en las prácticas educativas que, logren contribuir, de este modo, al desarrollo y crecimiento académico, profesional y personal del alumno.

Palabras clave: cognitivo – comprensión – lectura – motivación – prácticas pedagógicas

Introducción

Los avances en campos de la Lingüística y la Didáctica ayudan al docente a monitorear su trabajo en el aula. Ante esto es nuestra preocupación observar el desempeño de los alumnos en el aula universitaria, para obtener así mejores respuestas en lo referente a las competencias adquiridas a través de la lectura en la búsqueda del conocimiento. Observamos que de acuerdo con los códigos que prevalecen en el discurso del profesor, los alumnos tienden a usar los textos de un modo determinado, esto significa que leen según sea lo que necesitan. Es decir que leen lo que los estudiantes necesitan leer, literalmente, para devolver información consignada en el texto.

La lectura de textos académicos y científicos en inglés, por parte de un grupo de alumnos que estudian la Licenciatura en Arqueología y Licenciatura en Antropología Social y Cultural en la Escuela de Arqueología (UNCa) nos permite apreciar cambios que se manifiestan a partir de la adquisición del conocimiento y luego de un proceso de motivación acentuado en el aula. Este conocimiento, plasmado en áreas conceptuales, lleva al estudiante a elevar su capacidad lectora para adquirir conocimientos precisos.

Por otra parte, el desarrollo de teorías afines brinda el marco para explicar el proceso de lectura, en el cual el lector asume un rol protagónico al interactuar en forma activa con el texto. Durante todo este proceso el lector desarrolla operaciones, tales como omitir, seleccionar, generalizar, e integrar información del texto. Son estas las operaciones que buscamos optimizar para lograr el mejor desempeño de nuestros estudiantes. Así lo afirman Grabe y Stoller (2011) cuando manifiestan que son acciones seleccionadas de forma deliberada para lograr objetivos particulares.

Adquieren habilidades parcialmente abiertas a la reflexión (Grabe y Stoller, 2011). Nuestra tarea, entonces, como docentes universitarios, consiste en ayudar a los alumnos a convertirse en lectores competentes que interpreten textos académicos y científicos de modo razonable.

Asumimos que continuamente la enseñanza en la universidad introduce nuevas opciones que la conducen a replantear prácticas docentes que recuerdan que no se puede pensar en la enseñanza sin hacerlo en el aprendizaje.

Este estudio se orienta, por lo tanto, a la observación de nuestra práctica actual con la finalidad de mejorarla, debido al análisis de las actividades que solicitamos con mayor frecuencia, y cuyo valor se considera teniendo en cuenta su proximidad a la manera en que se motiva a los alumnos y a los conocimientos generados.

Conceptos teóricos

La universidad representa un recurso social importante en el desarrollo general del contexto social, por lo que es necesario replantear prácticas docentes considerando la inclusión de la enseñanza y del aprendizaje. Coincidimos con Pozo y Monereo, respecto a la necesidad de promover una nueva cultura de la enseñanza y del aprendizaje en el aula universitaria, con la finalidad de dar respuesta a los requerimientos de formar profesionales capaces de gestionar conocimientos complejos y hasta generar nuevas formas de conocimiento (Pozo y Monereo, 2009).

- Relación entre la motivación y los cambios cognitivos

Numerosos investigadores como Pintrich, Pérez Cabaní, Rodríguez Moneo y Huertas avanzaron en estudios que muestran que existen concepciones alternativas en las personas que suelen ser estables al cambio que requiere el aprendizaje de conceptos científicos, en contextos académicos. Los modelos con los que se manifiestan los cambios entienden al aprendizaje como el producto de los cambios cognitivos, que tienen lugar en los estudiantes a partir de las sucesivas experiencias con la realidad que intentan conocer (Huertas, 2005).

Los cambios cognitivos son procesos graduales que se producen desde los niveles más simples a los más complejos. Si bien no implican una transformación radical en la estructura de conocimiento, producen modificaciones sustanciales. Los modelos teóricos que se refieren a los cambios cognitivos, integran procesos tanto motivacionales, como afectivos dentro de estos cambios; estas teorías justifican los estudios realizados por investigadores (Rodríguez Moneo y Huertas, 2000). Entendemos entonces que el cambio cognitivo implica la transformación de conocimientos y conductas en el proceso de aprendizaje, logrando que éste sea profundo y significativo. Sin embargo, debemos considerar que no todo lo que se aprende promueve cambios cognitivos.

Desde el enfoque del docente, la motivación de los alumnos para aprender a leer se sustenta en el contexto del aula, en las creencias y en los aspectos cognitivos que subyacen a los diferentes modos de acceso al conocimiento (Bono, 2006). Desde la perspectiva del contexto, se concibe a la motivación como el proceso que dirige el objetivo de una actividad, pero que además la impulsa y la mantiene (Pintrich y Schunk, 2006). Así el estudio que se realiza para relacionar a la motivación con la

cognición, conduce a la observación del constructo en el cual se encuentran las creencias motivacionales. Se considera que este constructo está presente en cada estudiante, y que además permite la interconexión entre el constructo y el conocimiento que el alumno adquiere en la disciplina de su interés (Pintrich, 2006). A partir de este contexto pensamos a la motivación, no solo como proceso que dirige la meta de una actividad, sino también como un proceso psicológico que dinamiza la manera en la cual los alumnos se orientan e involucran en el aprendizaje. No olvidemos que las creencias son las experiencias que se van configurando como conocimientos, de una manera implícita.

Podemos decir que es en función de las creencias que los estudiantes infieren, predicen y planifican acciones en determinadas situaciones; son resistentes al cambio por su carácter implícito, funcional y adaptativo. Al mismo tiempo, las creencias implícitas sobre el mundo y las personas permiten y facilitan la creación de los patrones motivacionales de actuación, que permiten al alumno adaptarse a las diferentes situaciones de aprendizaje.

Siguiendo con estos planteos observamos que la motivación nos permite comprender mejor el desempeño de los alumnos en contextos de aprendizaje. Conjuntamente, como asegura Huertas, esto contribuye a enriquecer y mejorar las prácticas educativas, de tal modo que los alumnos se apropian del aprendizaje con un sentido personal y social (Huertas, 2005).

- El aprendizaje a partir de la lectura

El aprendizaje de la lectura a través de textos académicos constituye una práctica intrínseca al aprendizaje de cualquier asignatura; por medio de esta práctica los estudiantes se vinculan con los conocimientos que le resultan necesarios para así, apropiarse de ellos. Es común que la lectura, por parte de alumnos universitarios, sea considerada una actividad más reproductiva que productiva, dejando de lado su función como herramienta de construcción de conocimiento. En otras palabras, no se atiende a la lectura como objeto de conocimiento en sí misma. Así afirma Gisela Vélez cuando dice que aprender significa también aprender sobre la lectura, sobre los propósitos que cada uno tiene para leer, sobre los propios procesos lectores. Leer aprendiendo sobre la lectura implica, en gran parte, un conocimiento autorreflexivo, más allá de que 'se aprenda a leer leyendo' (Vélez, 2000).

En este sentido, asumimos que la lectura es una herramienta fundamental en el aprendizaje, matizada por las diversas áreas de enseñanza. Es una competencia clave en el aprendizaje autónomo, en cuanto la mayor parte del conocimiento específico se adquiere a partir de los textos. Los estudios relacionados con este proceso exigen observación, comparación, contraste y reflexión. Si investigamos cómo se lee en la universidad, indagamos el modo en que se abordan conceptos en diferentes disciplinas de estudio, por lo que necesariamente se trabaja en el aula, donde se comprenden mejor los obstáculos para acceder al conocimiento.

El alumno, en su rol de lector, debe estar en posición de distinguir lo central de lo accesorio, tanto al leer como al elaborar un texto a partir de la lectura. Durante el proceso de lectura, el lector desarrolla operaciones como omitir, seleccionar, generalizar e integrar la información del texto. Son estas operaciones las que originan sus cambios cognitivos; adquiere competencias que le permiten optimizar los procesos

o bien actividades que realiza en distintas disciplinas y no solamente en un área específica. Respecto al término competencia, es necesario aclarar que es un saber hacer que el sujeto expone y que es diferente en cada persona. Los alumnos evidencian sus competencias en la acción misma, es un dominio acumulado de experiencias de distinto tipo que le ayudan a desenvolverse en la vida práctica (Jurado Valencia, 2007).

Propuesta pedagógica

El trabajo pedagógico se orienta desde los materiales textuales que los estudiantes pueden usar, las veces que sea necesario. De cierto modo esta estrategia garantiza la producción intelectual de los estudiantes, que trabajan con materiales de diferentes áreas.

Al respecto, Elena Martín Ortega afirma que los alumnos construyen significados en la medida en que son capaces de atribuir sentido al aprendizaje. Este depende de los motivos que los llevan a realizar sus trabajos, de cómo conciben sus capacidades de resolverlo y de los sentimientos que provoca la percepción de sus competencias (Martín Ortega, 2000).

Las propuestas planteadas incluyen orientar hacia los objetivos considerados representaciones cognitivas, y considerar los diferentes propósitos que adoptan los alumnos, en diferentes situaciones en las que intentan lograr algo. La orientación hacia los objetivos puede ser de dominio o de ejecución, según si se dirige al aprendizaje y la comprensión con compromiso cognitivo profundo; o bien cuando focaliza el desempeño de la tarea para alcanzar resultados exitosos. La presencia de determinadas condiciones contextuales favorece el cumplimiento de objetivos; las condiciones implican ofrecer actividades significativas y auténticas que promuevan la autonomía y que consideren totalmente el proceso de aprendizaje. En este sentido, creemos que es necesario que las tareas de lectura que se presentan en el contexto áulico universitario sean potencialmente significativas, auténticas y que promuevan la autonomía de los alumnos. Favorecer la adopción de objetivos concretos conduce a los estudiantes a implicarse en la lectura de textos académicos y científicos, atribuyéndoles valor e interés personal; esto se relaciona con la importancia de ayudar a nuestros alumnos a vincular sus intereses con las necesidades reales de formación. En el aula universitaria, los estudiantes pueden concebir a la lectura como un registro mental que puede reproducirse. Esto representa un desafío para el docente que debe enseñar a tomar conciencia acerca del proceso de lectura, como proceso gradual y complejo, que varía en función del contexto, de las intenciones y de los saberes previos.

Consideramos, en esta instancia, que el profesor debe organizar el trabajo en clase. Seguimos a Mar Mateos en la propuesta para los alumnos, así vamos a considerar a la lectura como un proceso continuo con diferentes niveles (Mateos, 2009).

La lectura se desarrolla cubriendo 4 niveles:

- Lectura local: comprender ideas y relacionarlas entre sí.
- Lectura global: comprender las ideas más globales del texto.
- Lectura elaborativa: realizar inferencias acerca del texto que vayan más allá de lo explícito.

- Lectura crítica: comprender, evaluar y contrastar las perspectivas explicadas en el texto.

Se realiza un estudio descriptivo, siguiendo la metodología de la encuesta a través de un cuestionario. La muestra se realiza con veinte estudiantes de las carreras de Licenciatura en Arqueología y Licenciatura en Antropología Social y Cultural de la Escuela de Arqueología. La variable caracterizada fue el curso al cual asisten. El cuestionario se aplicó en forma colectiva y consistía en responder a una serie de actividades que debían realizar luego de leer.

Los estudiantes tienen que trabajar con el cuestionario para luego señalar cuáles son las actividades frecuentemente usadas, su dificultad y su importancia en el aprendizaje. Señalaban las opciones agregando poco – bastante – mucho, o bien ninguna – poca regular – bastante y mucha. Las tareas se ordenaban en función de los procesos implicados en su realización, veamos el orden de las mismas ya como resultados.

- 1- Leer un texto y subrayar
- 2- Identificar las ideas principales
- 3- Copiar partes del texto
- 4- Tomar notas
- 5- Elaborar un resumen
- 6- Elaborar un esquema
- 7- Realizar un informe
- 8- Estructurar apuntes
- 9- Comentar el texto por escrito
- 10- Leer para discutir
- 11- Leer y sintetizar
- 12- Reflexionar sobre el texto

Cabe consignar que estas tareas, jerarquizadas, resultan del trabajo de los alumnos en sus actividades con textos específicos. A partir de esto, nosotros, como docentes tenemos que convertirnos en facilitadores de su trabajo, considerando que de este modo optimizan su desempeño en el aula. Recordemos que es este el camino para resolver sus dificultades de aprendizaje en diversas asignaturas; nos parece importante la evolución de las tareas requeridas luego de nuestra labor didáctica que nos permite observar que están vinculadas, fundamentalmente, a procesos cognitivos básicos, como seleccionar ideas principales o subrayar. No olvidemos que las actividades de identificar y seleccionar ideas caracterizan a los estudiantes estratégicos, y es la enseñanza estratégica la que se desarrolla íntimamente relacionada con el aprender a aprender. Resulta positivo que los alumnos demuestran tener conciencia de la importancia, en el aprendizaje, de actividades que implican procesos cognitivos superiores como elaborar y organizar ideas o gráficos, por ejemplo, elaborar una síntesis o resumen, leer para discutir o reflexionar sobre el texto. Esta última actividad es fundamental para demostrar que se completa el proceso de la lectura autónoma y crítica.

Reflexiones finales

Para concluir reiteramos manifestaciones anteriores. Creemos que es importante que el docente conozca e incentive a los alumnos a conocer su situación real en el

aprendizaje a través de la lectura, ya que esto le permitirá iniciar un proceso de cambio. También es importante reconocer que el cambio resulta de la presencia de las creencias motivacionales, las que funcionan como condicionantes en el aprendizaje de la lectura y en los cambios cognitivos.

Cabe consignar que el eje de nuestro interés está centrado en la lectura de textos académicos para conseguir un buen aprendizaje; es por medio de esta práctica que los estudiantes se vinculan de diversos modos con los conocimientos, de los cuales se van a apropiarse en el contexto de estudio.

Las prácticas pedagógicas que el profesor ha puesto en marcha, ya han sido apropiadas por los alumnos quienes continúan con su práctica concreta. Es de esta manera, luego de transcurrir los procesos motivacionales, que se observan los cambios cognitivos de modo real. Lo deseable es conseguir un buen trabajo en la planificación de los textos con niveles aceptables de complejidad y con actividades que contribuyan a alcanzar niveles más altos de autoeficacia. El cambio conceptual puede potenciarse luego de generar prácticas orientadas al control autónomo del propio aprendizaje, desde supervisiones que guíen los procesos de autorregulación en la comprensión del aprendizaje. Es posible promover cambios en nuestros alumnos orientando su construcción de saberes, que serán más genuinos en la medida en que se reconozcan a sí mismos como lectores y atribuyan sentido a sus lecturas.

Referencias bibliográficas

- Bono, A. (2006), "Creencias motivacionales de los estudiantes y desempeño motivacional docente". Seminario de Investigación. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Grabe, W. y F. Stoller (2011), *Teaching and researching reading*, 2nd ed., London, Pearson Education Longman.
- Huertas, J. A. y otros (2005), "La fuerza de las creencias sobre motivación en el aula". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. REME. Libro de Actas del IV Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción. Vol. VIII. Nº 19. España.*
- Jurado Valencia, F. (2007), *La lectura en la universidad*, *Revista Avances, Investigación en ingeniería. Nº 6. Págs. 6-9.*
- Martín Ortega, E. (2000), *¿Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes?*, *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa. Nº 26. Madrid. 31- 50.*
- Mateos, M. (2009), *Aprender a leer textos académicos, Más allá de la lectura reproductiva*. En: Pozo, J. I. y M. del P. Pérez Echeverría (coords.) (2009), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid, Ediciones Morata.
- Pintrich, P. (2006), *Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual*. En: Schnotz, W. S. y otros (comps.) (2006), *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires, Aique. 53-86.
- Pintrich, P. y D. Schunk (2006), *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid. Pearson.
- Pozo, J. I. y C. Monereo (2009), "La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender". En: Pozo, J. I. y M. del P. Pérez Echeverría (coords.) (2009), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, Madrid, Ediciones Morata.
- Rodríguez Moneo, M. y J. A. Huertas (2000), *Motivación y cambio conceptual*, *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa. Nº 26. Madrid. 51-71.*

Vélez, G. (2000), *Lecturas epistemológicas de la lectura*, Río Cuarto, Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.