



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació
universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi



JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA **XIII**

Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación
universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio

ISBN: 978-84-606-8636-1

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-606-8636-1

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Publicación: Julio 2015

Utilización y valoración de textos académicos en la docencia de *Teoría e Historia de la Educación*

G. Merma Molina; D. Gavilán Martín

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Universidad de Alicante*

RESUMEN

Diversos estudios han evidenciado que los alumnos, en la educación universitaria, utilizan cada vez con menor frecuencia, materiales bibliográficos en su aprendizaje. Por ello, pensamos que es necesario identificar los factores que motivan este hecho para plantear acciones que permitan superar dichas dificultades. Muchas veces los profesores no somos conscientes de que analizar un texto consiste en implementar un conjunto de operaciones cognitivas que los alumnos no saben cómo realizar. Los objetivos de estudio son: identificar las dificultades de la lectura de textos académicos y científicos de los estudiantes de la Facultad de Educación, conocer las actividades que el docente realiza para fomentar competencias lectoras y promover estrategias de lectura en el aula. En la investigación, se han planteado dos cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas a una muestra de 89 alumnos que cursan la asignatura de *Teoría e Historia de la Educación*. Concretamente se les preguntó en torno a las dificultades respecto a la comprensión de los textos, y a las acciones complementarias que realiza el profesorado para entender el material bibliográfico sugerido. Los resultados señalan que los estudiantes tienen dificultades para su comprensión y que muchas veces no disponen de información adicional que les permita entender lo que leen.

Palabras clave: evaluación, textos académicos, docencia, aprendizaje, competencias lectoras

1. INTRODUCCIÓN

La alfabetización académica, tal como sostiene Carlino (2003), se refiere al conjunto de estrategias que son útiles para participar en la cultura discursiva de las distintas disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos necesarios para aprender en la universidad. Además, el autor señala que es el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso y que los modos de leer y escribir, buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimientos no son iguales en todos los ámbitos. La diversidad de temas, las clases de textos, los propósitos, los destinatarios, la reflexión implicada y los distintos contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos que exigen continuidad en su aprendizaje; esto significa que los alumnos, a medida de que avanzan en su formación académica, necesitan adquirir nuevas destrezas que les permita realizar una lectura cada vez más eficaz.

La lectura de textos son un medio fundamental para la adquisición de conocimientos en la universidad y una competencia clave que favorece el aprendizaje autónomo. Por ello a los alumnos frecuentemente les pedimos que lean manuales, monografías, artículos publicados en revistas científicas o de divulgación, etc., ya que es una forma idónea de complementar su aprendizaje.

La competencia de textos académicos se refiere a la adquisición de conocimientos de una disciplina a través de la lectura de material bibliográfico; ello implica, en primer lugar, que el alumno sea capaz de concebir y utilizar la lectura como una herramienta para construir su propio conocimiento. Coincidimos con Echeverría et al. (2001) en que el proceso lector le exige al estudiante un dominio de habilidades, no solo para reproducir el texto, sino de destrezas de decodificación que le permitan comprender el texto e interpretar distintos significados; es decir, la lectura no puede concebirse como una traducción o repetición literal de lo escrito, sino que debe ser una herramienta para transformar el conocimiento (Olson, 1998). En segundo lugar, el alumno ha de disponer de diversas estrategias para gestionar de forma autónoma la comprensión de texto, lo cual significa que sea capaz de aprender a partir de los textos como una dimensión continua, pasando por diferentes niveles de representación (Goldman, 2003) que van desde la comprensión de palabras e ideas del texto por separado (lectura local), la comprensión de las ideas más globales del texto (lectura global), la realización de inferencias que van más allá de las ideas explicitadas en el texto (lectura

elaborativa), hasta la comprensión, evaluación y contrastación de diferentes perspectivas sobre un problema (lectura crítica). Asimismo, cuando se lee, necesariamente se deja del lado información, dado que para entender es preciso seleccionar y elegir de manera consciente e inconsciente. Por ello, el lector ha de desechar parte del contenido del documento ya sea porque distrae el propósito de la lectura o porque no valora lo que no es indispensable para capturar lo más importante del escrito. El texto da pistas que guían el proceso, pero los contenidos que pasan a primer plano dependen de lo que busca y sabe el lector (Carlino, 2005).

Cuando nos preguntamos qué y cómo leen los alumnos universitarios, la respuesta no queda del todo clara. Algunos autores señalan que los estudiantes leen sin un objetivo, especialmente en los primeros años de su formación universitaria, por tanto las dificultades para entender la lectura son inevitables si no hay un acompañamiento por parte del profesor. Estas reflexiones nos han motivado a plantear este estudio con el objetivo de entender las dificultades que encuentra el alumno a la hora de enfrentarse a un texto académico y científico y de indagar cuál es la participación del profesor universitario en el proceso lector.

Con tal fin, las cuestiones de investigación se plantearon en base a dos categorías: la primera vinculada con el profesorado en general, y la segunda, con el empleo de materiales de lectura durante el desarrollo de la asignatura de *Teoría e Historia de la Educación*.

Respecto a la primera categoría, se indagaron las siguientes cuestiones:

- Facilita suficiente información bibliográfica (suben material al campus virtual, proporcionan copias, dicen dónde encontrar el material, etc.).
- Las lecturas que plantean tienen relación con los temas abordados en la materia.
- Presentan a los autores del texto.
- Orientan respecto a cómo se debe realizar la lectura.
- Plantea preguntas para entender mejor las lecturas.
- Enseña a elegir, elaborar y resumir lecturas de textos.

Asimismo, de manera complementaria se propuso la interrogante:

¿Qué es lo más difícil para ti cuando lees textos académicos y/o científicos recomendados por los profesores de las distintas asignaturas?

Por otro lado, con relación a la utilización de material bibliográfico complementario (uno de carácter obligatorio y dos de carácter optativo por cada tema), que ya había sido sugerido en otro estudio, considerando la importancia de la adaptación de la asignatura *Teoría e Historia de la Educación* al Espacio Europeo de Educación Superior (2013) se plantearon las siguientes cuestiones:

- Utilidad de los textos.
- Número de lecturas por temas y porcentaje de alumnos lectores.
- Desarrollo de estrategias de lectura por parte del profesor.
- Opinión de los alumnos con relación a la lectura obligatoria.

2. METODOLOGÍA

En el estudio se ha utilizado, en un primer momento, el diseño exploratorio con el fin de indagar el pensamiento de los alumnos con relación a la adecuación del material bibliográfico que el profesor proporciona a sus alumnos y si aquel desarrolla algún tipo de estrategia para una mejor comprensión de dichos materiales. Asimismo, se ha empleado el método cuantitativo y cualitativo con el objetivo de indagar la opinión de los alumnos sobre el material empleado en la asignatura de *Teoría e Historia de la Educación* y sobre las estrategias utilizadas por la profesora para facilitar la comprensión del mismo.

En concreto, se emplearon dos cuestionarios, el primero estaba constituido por 6 aspectos y fue aplicado al iniciarse el cuatrimestre, y el segundo cuestionario, constituido por cuatro cuestiones, fue cumplimentado por los participantes en el estudio al finalizar el cuatrimestre. La muestra estuvo constituida por 89 alumnos que cursan el Grado de Maestro en Educación Infantil (2014-2015) que estaban matriculados en la asignatura *Teoría e Historia de la Educación*, quienes respondieron voluntariamente al cuestionario.

3. RESULTADOS

Con relación a la primera cuestión, el empleo de material bibliográfico por los profesores en general, los alumnos manifiestan que los profesores de las distintas asignaturas les facilitan textos académicos y bibliográficos a los alumnos y que dichas lecturas se corresponden a las temáticas desarrolladas en clase (Gráficos 1 y 2, respectivamente).

Gráfico 1. Disposición del profesor para facilitar información bibliográfica



El 47% de participantes sostiene que el profesor casi siempre les brinda información bibliográfica. No obstante, hay un 18% de participantes que manifiestan que los profesores solo a veces proporcionan este tipo de información a sus alumnos.

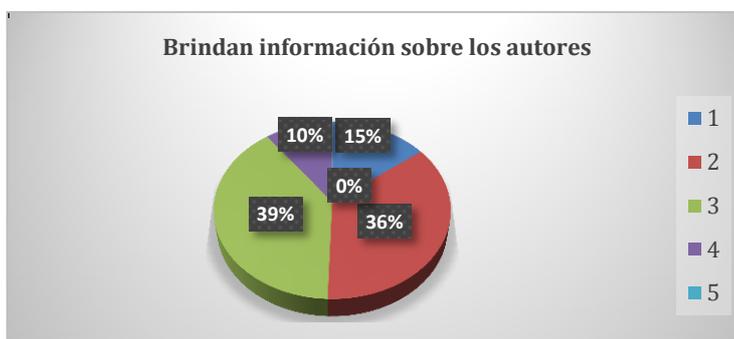
Gráfico 2. Pertinencia de los textos



Asimismo, el 45% afirman que casi siempre el material de lectura que se utiliza en la asignatura tiene relación con los contenidos de la misma, seguido de 34% de participantes que manifiestan que este siempre está vinculado con la temática de la materia.

Con relación al desarrollo y promoción de estrategias de lectura en el aula, que desde nuestro punto de vista es crucial, y que tiene que ver con la concienciación e implicación del profesor en el proceso lector, los resultados se muestran los gráficos que siguen (Gráfico 3, Gráfico 4, Gráfico 5 y Gráfico 6).

Gráfico 3. Información sobre los autores



Respecto a la información adicional que proporciona el profesorado sobre los autores de los materiales bibliográficos (Gráfico 3), un buen grupo de participantes (39%) afirman que el profesor solo en ocasiones les brinda información adicional sobre quiénes son los autores de los textos y un 15% sostienen que el profesor nunca les da ningún tipo de información sobre los autores.

Por otro lado, respecto el interés que tiene el profesor por mejorar las habilidades lectoras, que se refleja en la enseñanza de estrategias de comprensión, retención y análisis de la información, los resultados se observan en el siguiente gráfico:

Gráfico 4. Orientaciones para lectura



Profundizando aún más en los resultados, vemos que el 44% de estudiantes manifiestan que solo a veces el profesor les brinda orientaciones sobre cómo realizar las lecturas, seguido del 25% que sostienen que casi nunca lo hace. Únicamente el 19% de los estudiantes señalan que el profesores casi siempre les indica cómo deben realizar la lectura.

Gráfico 5. Otras actividades



Asimismo, el 41% sostiene que el profesor solo ocasionalmente plantea preguntas sobre la lectura para verificar su comprensión. Por otro lado, nos llama la atención que el 44% de estudiantes manifiesten que el profesor casi nunca les oriente sobre la utilización de alguna estrategia que les facilite la realización de resúmenes (Gráfico 6).

Gráfico 6. Estrategias de resumen



En suma, si realizamos un análisis general de estos resultados, destacamos el hecho que en todos los casos las respuestas de los alumnos mayoritariamente consideran que solo a veces y casi nunca el profesor les enseña estrategias de lectura. Por otra parte, en lo concerniente a las dificultades que tienen los alumnos cuando leen textos académicos y científicos, son muchas las voces se repiten en el sentido de que es difícil entender el vocabulario técnico y científico de los textos y que resulta complicado seleccionar adecuadamente la información. Así señalan algunos participantes:

"Entender de qué va el libro o artículo y sobre todo realizar resúmenes breves es muy difícil para mí, ya que me cuesta resumir en exceso lo que leo porque todo lo veo importante" (alu86).

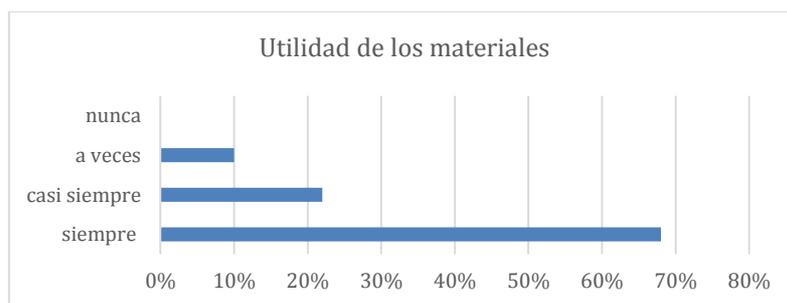
"Es difícil entender el vocabulario científico que utilizan los autores" (alu034).

"Es complicado entenderlos y saber sacar lo más útil para la asignatura" (alu010).

"Usan lenguaje muy elaborado y con muchos tecnicismos propio del mundo del que trata el texto" (alu015).

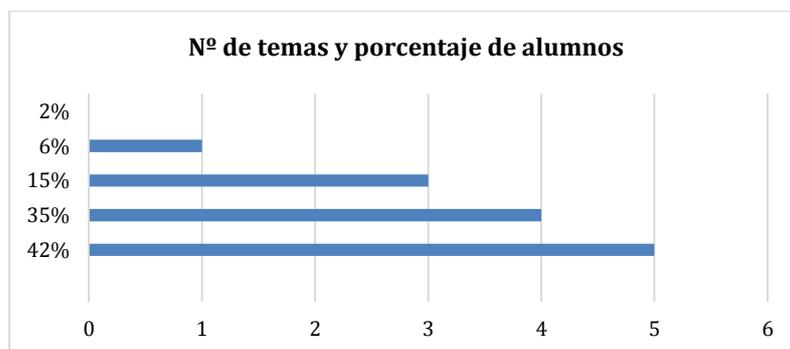
Con relación a la segunda cuestión: utilización de los textos en la docencia de la asignatura de *Teoría e Historia de la Educación*, el 68% de alumnos sostienen que los materiales bibliográficos empleados siempre les han sido útiles, seguido del 22% que afirman que "casi siempre" fueron adecuados, y ningún estudiante manifiesta que nunca les hayan sido útiles.

Gráfico 8. Sobre la pertinencia del material bibliográfico



Asimismo, respecto al número de lecturas realizadas por los alumnos y que están directamente asociadas a los temas desarrollados en la asignatura, los resultados son los siguientes:

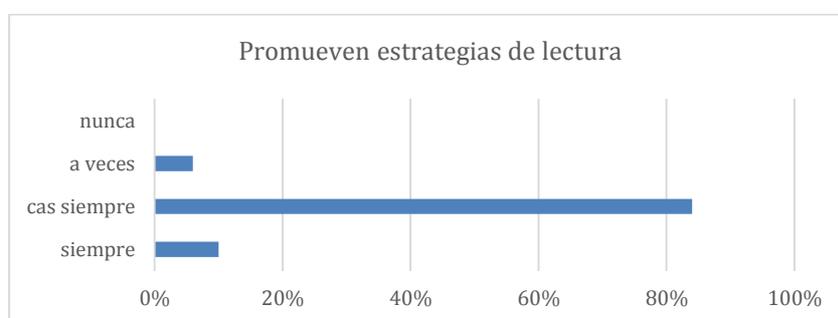
Gráfico 9. Lectura de textos asociados a cada tema



El 42% de estudiantes sostienen que han leído por lo menos una lectura asociada a cada uno de los cinco temas impartidos en la materia, el 35%, que han leído por lo menos una lectura vinculada a 4 temas, el 15% señala que ha leído lecturas vinculadas a 3 temas, el 6% manifiestan haber leído bibliografía solo de un tema y el 2% afirma que no leyó ninguna lectura.

En lo concerniente a si la profesora promueve alguna estrategia de lectura, los resultados se muestran en el Gráfico 10.

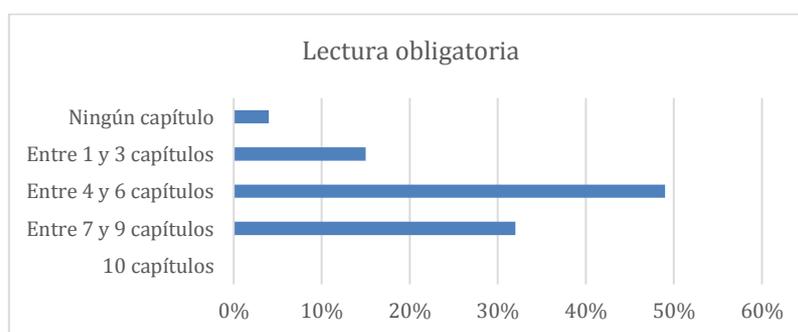
Gráfico 10. Desarrollo de estrategias lectoras en el aula



Mayoritariamente (84%) los alumnos sostienen que la profesora casi siempre desarrolla estrategias para mejorar la comprensión lectora y ningún estudiante afirma que la profesora nunca hubiera desarrollado ninguna estrategia.

Sobre la lectura obligatoria propuesta en la asignatura, constituida por 10 capítulos, el 49% de alumnos manifiesta haber leído entre 4 y 6 capítulos, seguido del 32% de alumnos que manifiesta haber leído entre 7 y 9 capítulos.

Gráfico 11. Información sobre la lectura obligatoria



Finalmente, ningún alumno manifiesta haber leído los diez capítulos obligatorios.

4. DISCUSIÓN

La lectura no es un proceso lineal que se desarrolla de forma natural por el solo hecho de pertenecer a la cultura académica universitaria. Tal como muestran diversos estudios como el realizado por Estienne (2008), los estudiantes no suelen leer a menos que tengan un motivo claro para hacerlo, como por ejemplo responder a un cuestionario o realizar alguna actividad planteada en clase, vinculada con la lectura. Asimismo, los estudiantes leen, generalmente, sin un propósito propio y muchas veces no saben cómo hacerlo, y tienen dificultades para entender las lecturas propuestas por sus profesores.

A partir del estudio se desprende que, probablemente, las actuaciones docentes, en general, con relación al material bibliográfico seleccionado y a las estrategias desarrolladas en clase para facilitar la comprensión lectora del mismo no son pertinentes y se alejan del enfoque interactivo entre el lector y el texto (Kintsch, 1996). Siendo los docentes quienes conocen el material bibliográfico que a los estudiantes, es necesario seleccionar dicho material de forma cuidadosa, en función de los objetivos, competencias y contenidos de la asignatura. Los docentes esperan que los alumnos sean capaces de leer vinculando la bibliografía con los contenidos desarrollados en la materia sin tener en cuenta que los estudiantes tienen otras experiencias de lectura. En consecuencia, existe una contradicción en la forma de entender y leer de los alumnos y lo que esperan los profesores de la lectura.

En base a estos antecedentes, en la asignatura de *Teoría e Historia de la Educación* se intentó relacionar las temáticas desarrolladas en clase con las lecturas presentadas para posibilitar la construcción del conocimiento integrando ambos elementos. Entendiendo que estas actividades requieren de procesos cognitivos complejos, que muchas veces los alumnos no han desarrollado, pusimos en práctica distintas actividades que van desde el uso de estrategias de resumen, la construcción de interpretaciones propias y elaboración de mapas conceptuales, hasta actividades vinculadas con la recreación de contenidos. En base a los resultados, podemos señalar que las actuaciones desarrolladas en la mencionada asignatura con relación al uso de materiales bibliográficos complementarios, así como el empleo de estrategias de comprensión lectora han sido adecuadas puesto que los estudiantes, mayoritariamente, manifestaron la utilidad de los materiales bibliográficos propuestos;

además, el porcentaje de alumnos que leyeron los materiales fue alto y la cantidad de lecturas asociadas al tema también.

El análisis y la reflexión de los resultados no hace pensar que el problema probablemente no sea tanto que los estudiantes lleguen mal formados a la universidad, sino que al ingresar en ella se enfrentan a una nueva cultura o comunidad textual que les exige leer textos muy distintos y de una forma muy diferente a la que estaban habituados. Los estudiantes pasan de leer textos expositivos y descriptivos, propios de la Educación Secundaria, a discursos explicativos-argumentativos, propios del ámbito universitario (Teberosky, 2007), que implica un gran desafío para ellos. Igualmente, los alumnos pasan de leer un único texto, generalmente un libro de texto, a tener que leer y sintetizar la información de múltiples textos o fuentes, que es una tarea cognitiva más compleja (Spivey, 1997). Tal como señalan Alexander y Jetton (2000), la lectura de textos está intrínsecamente ligadas a la construcción de los conocimientos específicos propios de cada disciplina. En consecuencia, las dificultades para entender textos de los alumnos provienen no solo de los propios textos sino también de los docentes. Los alumnos son evaluados por el docente en función de un determinado modelo de lectura, lo que conlleva un modelo específico de lector, que no tiene por qué estar internalizado inicialmente por los estudiantes. Es posible que las dificultades que tienen los alumnos para la lectura eficaz estén siendo interpretadas por los profesores simplemente como un proceso de adaptación al contexto universitario que los alumnos deben adquirir conforme avanzan en sus estudios.

5. CONCLUSIONES

A partir de los resultados del estudio, así como desde nuestra propia experiencia, pensamos que aún persiste el enfoque tradicional de la lectura en las aulas universitarias puesto que los estudiantes se limitan a reproducir textos y muchas veces no son capaces de leer de manera más comprensiva y reflexiva el material bibliográfico de las disciplinas que enseñamos. Así señala el siguiente participante:

El vocabulario y el contenido de los textos es demasiado denso y me cuesta comprenderlo. Creo que decir lo mismo de manera más fácil sería mejor (alu024).

Las razones de estas limitaciones pueden ser diversas pero, en parte, podemos encontrarlas en las condiciones para el aprendizaje que crea la propia enseñanza universitaria. Los profesores esperan que los alumnos sean capaces de leer y entender en profundidad, pero no les ayudamos a que lo hagan adecuadamente.

Los docentes han construido repertorios bibliográficos a la largo de su desarrollo profesional, por ello pueden aportar orientaciones a los estudiantes que les ayuden a enfocar lo que es importante en los textos, por tanto podemos decir que enseñar a leer textos académicos y científicos se convierte en una actividad obligatoria en la Educación Superior, siempre que se estimule la necesidad de leer de modo diferente para la creación de nuevos conocimientos.

El profesor universitario muchas veces da por supuesto que los estudiantes son capaces de identificar con claridad la postura del autor del texto, ponderando las razones que brinda para argumentarla; de reconocer los enfoques de los autores que se citan en el documento; de identificar los puntos de vista contrarios y las distintas posiciones que aparece; de poner en relación el texto con otros materiales leídos anteriormente; y de inferir lo leído, más allá del contexto en el que se ubica el texto e incluso, muchos profesores no somos conscientes de que analizar un texto consiste en implementar un conjunto de operaciones cognitivas y por ello les pedimos a los alumnos analizar lo que leen sin darles precisiones sobre cómo hacerlo porque suponemos que leer es encontrar en el texto información, sin pensar en que los alumnos han alcanzado ciertos marcos cognitivos que les permita hacerlo. No obstante, es aún más preocupante y contradictorio con la labor docente que haya algún profesor que se muestre contrario al uso de material bibliográfico adicional en su asignatura:

En mi caso no me resulta difícil leer textos académicos o manuales. Es más, aparte de los apuntes me gusta tener bibliografía de la asignatura para poder leer más, pero la lectura de la bibliografía no les gusta a todos los profesores, pues en algún caso aislado que he leído de más para el examen, como si les molestara que me haya preocupado por leer otros libros y manuales para esa asignatura (alu57).

Pensamos que la lectura también es parte de la docencia, es decir es una labor que corresponde a la enseñanza universitaria, por tanto es necesario fomentar acciones encaminadas a comprender y a asumir medidas para resolverlo. Para ello es necesario que los docentes entendamos el origen de las dificultades, teniendo en cuenta que hay que realizar un

trabajo de lectura en clases, que hay que favorecer la construcción conjunta de nuevos conocimientos a partir de la lectura y de vincular las expectativas docentes y la de los alumnos con relación a la lectura.

En suma, las competencias lectoras, que son un conjunto de habilidades que se adquieren, solo se aprenden realizándolas, con prácticas pedagógicas concretas; esto implica que la alfabetización académica se debe implementar a nivel institucional y didáctico, en todas las asignaturas para permitirles a los alumnos una real participación en la cultura académica (Carlino, 2013).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, Paula (2003). “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”, *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 6, núm. 20, pp. 409- 420 (en línea). Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Goldman, S. (2003). Learning in complex domains: when and why do multiple representations help? *Learning and Instruction*, 13(2), 239-244.
- Echeverría, M. P. P., Mateos, M., Pozo, J. I., & Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de psicología*, 22(2), 155-173.
- Estienne, V. M. (2008). *Leer en la universidad: un estudio exploratorio acerca de las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes*.
- Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración. *Textos en Contexto*, 2, 69-138.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa. [V.O.: The world on paper. Cambridge: Cambridge University Press, 1994].
- Peiró, S., Merma, G. y Gavilán, D. (2013). Evaluación de la adaptación de la asignatura *Teoría e Historia de la Educación* al Espacio Europeo de Educación Superior. *XI*

Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante.

Spivey, N. (1997), *The Constructivist Metaphor: Reading, writing and the making of meaning.* San Diego, CA, Academic Press.

Teberosky, A. (2007). *El texto académico.* Castelló, M.(coord.), 17-46.