

La lectocomprensión de textos científicos y académicos en la educación superior

Susana L. Chiatti
Romanelli, Sofía
Sordelli, María Laura
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata
schiatti@mdp.edu.ar
sofiroma82@hotmail.com
sordelli@mdp.edu.ar

Mucho se ha investigado, pensado e implementado, desde marcos teóricos diversos, para lograr que los estudiantes adquieran la capacidad de leer comprensivamente en su lengua materna (L1) y accedan mediante este proceso también a un nivel de pensamiento riguroso y científico en lengua extranjera (L2).

La realidad de las aulas demuestra que gran parte de los alumnos, de todos los niveles educativos, no han adquirido esta capacidad, sino que, por el contrario, manifiestan significativas dificultades a la hora de leer un texto.

Con el propósito de comprender algunas razones de las dificultades de lectura de buena parte de los alumnos universitarios se analizan los elementos intervinientes en la lectura bibliográfica requerida en los estudios superiores en la asignatura de Inglés Técnico para futuros químicos y biólogos, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.

1. Introducción

La lectura es el medio por excelencia para la adquisición de saberes. Por lo tanto, la lectura comprensiva es una actividad fundamental de las aulas universitarias. Los textos académicos que los alumnos han de leer suelen ser derivados de textos científicos no escritos para ellos sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. En la universidad se les suele exigir pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.

A partir de resultados de nuestra investigación que ponen en evidencia las principales carencias de los estudiantes de este nivel, delineamos una síntesis de nuestra propuesta, que incluye el desarrollo de actividades y habilidades lectoras específicas.

La universidad pretende, por supuesto, que el alumno incorpore a través de sus lecturas una serie de conocimientos, pero también le requiere que pueda realizar una actividad lectora dirigida a fines específicos, en relación con las necesidades planteadas por tareas orientadas hacia distintas metas, que sea capaz de reflexionar a través de la lectura, que no agregue mecánicamente información, sino que confronte elementos provenientes de fuentes diferentes, estableciendo relaciones de complementariedad u oposición entre textos. Obviamente, la mayoría de estas operaciones presuponen que el alumno esté dotado de habilidades a cuyo desarrollo no se apunta sistemáticamente en los primeros ciclos de la enseñanza y que consideramos se deben entrenar.

Resultado de ello es que muchos alumnos manifiestan dificultades de distinto grado para abordar la lectura de la bibliografía – tanto en L1 como en L2 - así como para satisfacer las demandas de producción escrita que las asignaturas universitarias les plantean. Se añade el carácter problemático que tiene para numerosos estudiantes, la incorporación de los registros formales de expresión oral propios de la vida académica. Esta situación se ve reflejada en actitudes que inciden negativamente en su grado de participación en las clases y afectan su rendimiento en exámenes.

2. Resultados de un diagnóstico

En sucesivos proyectos de investigación desarrollados en la Facultad de Humanidades y de Ciencias Exactas y Naturales de nuestra universidad, hemos evaluado la competencia de los estudiantes mediante más de 200 pruebas y encuestas aplicadas en distintos ciclos de la enseñanza. Si bien cada nivel presenta particularidades, podemos mencionar algunos problemas comunes a todos ellos que obstaculizan la lectura adecuada de los textos en general y de los académicos-científicos en particular. Estas dificultades son principalmente de tres órdenes: **léxicas, contextuales y conceptuales**.

Desde la perspectiva **léxica**, se observa que los estudiantes dominan un sentido general de las palabras, a partir del cual las comprenden y utilizan, pero tienen dificultades para distinguir matices semánticos más precisos relativos a contextos específicos o para discriminar entre términos de significado próximo. Esta habilidad resulta imprescindible en el contexto de la educación superior, donde gran parte de la actividad descansa en la utilización precisa del vocabulario.

En el **nivel contextual**, las pruebas mostraron que los estudiantes no están entrenados para extraer información del contexto y, por lo general, no hacen inferencias para descubrir el significado de las palabras que no conocen o que adquieren valores determinados en contextos especializados. Por otra parte, suelen proceder mediante una lectura lineal del texto, que los obliga a interpretar las palabras en su contexto local, sin integrarlas en una lectura global que les permita entender su significación en función del sentido total del texto.

En cuanto al **nivel conceptual**, muchas veces no poseen el marco teórico que les permita interpretar determinadas piezas léxicas. De este modo, consideran la palabra aislada sin insertarla en una red cognitiva más amplia que permita establecer su verdadera dimensión textual.

Según observamos, existe una estrecha vinculación entre los niveles léxico, textual y conceptual. Asimismo, también quedó de manifiesto que una capacitación específica no sólo favorece el desempeño léxico, sino también colabora en el desarrollo cognitivo general y en el del pensamiento analítico, en particular.

3. Propuesta

Durante el desarrollo del curso de referencia, los participantes leen textos informativos con el propósito de analizar las estrategias lectoras que utilizan y su correspondencia con las circunstancias, el tipo de texto de que se trate, los propósitos lectores. Así mismo se identifican los factores que inciden sobre la comprensión. Esta actividad permite a los docentes vivenciar las dificultades que experimentan los alumnos en situaciones de lectura obligatoria. Consideramos que el entrenamiento siempre debe darse integrado con el resto de las habilidades lingüísticas y comunicativas y plantearse de modo gradual, sistemático y reflexivo. Lograr el acercamiento propuesto implica motivar al alumno en función del interés que le brinda el área de conocimiento escogida para que paulatinamente abandone su postura pasiva y pueda desarrollar tres habilidades lectoras complementarias:

- *Capacidad integradora*, para vincular el significado de las palabras y frases que estas constituyen, al sentido global del texto.
- *Destreza disciplinar*, para reconocer la estrecha dependencia entre el léxico y el área a la que pertenece.

- *Competencia interactiva*, para operar con el texto y aprender de él (Mc Namara y Kintch, 1996:134).

Se propone trabajar en particular los siguientes aspectos:

-*Incidencia del propósito lector sobre la selección y procesamiento de la información.*

Se reflexiona sobre la necesidad de explicitar a los alumnos el por qué y el para qué de las lecturas exigidas por la cátedra. El alumno, cuando es lector obligado, no despliega propósitos propios, debe, en consecuencia, conocer los establecidos por el docente.

-*Función de la exploración previa del texto.* Se intenta evitar la generalización y adecuar la estrategia exploratoria al tipo de texto y a los propósitos lectores orientando en cada caso la modalidad de abordaje de acuerdo a los aspectos que se consideren prioritarios.

-*Intervención en la comprensión del texto de los conocimientos que los alumnos poseen acerca del tema.*

-*Funcionalidad de la lectura.* ¿Para qué se lee?

-*Criterios de selección bibliográfica.* Si la estructura fuera compleja y los esquemas de conocimiento insuficientes, el docente deberá organizar actividades tendientes a favorecer el ingreso y el recorrido del texto.

Para reflexionar sobre estas cuestiones, proponemos actividades que han sido ya probadas con nuestros alumnos y que pueden realizarse tanto para la lectura comprensiva en L1 como en L2:

1. Reponer el contexto ausente por el uso de fotocopias, y por la falta de conocimientos sobre el campo de estudios de quienes se están iniciando en una disciplina.

- 1.1. Llevar el libro completo, (Muñoz, 2001), hacerlo circular, incluir en las fotocopias también los índices.

2. No dar por natural la interpretación de los textos; en cambio, orientarla a través de guías (las preguntas son categorías de análisis), y retomar en clase la discusión sobre lo leído.

2.1. Detenernos en algunos fragmentos del texto, releerlos en conjunto y organizar una discusión acerca de ellos.

3. Proponer actividades de escritura a partir de lo leído: allí es donde los alumnos muestran sus incomprensiones, a partir de las cuales los docentes podemos retroalimentar sus interpretaciones iniciales.

4. Permitir, en algún momento, elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído.

4. Conclusión

Cada vez con más frecuencia, los alumnos encuentran dificultoso penetrar en el mundo del conocimiento que los textos les plantean. Aquí no hemos planteado quizás una propuesta novedosa, sin embargo existe la necesidad de integrar en nuestras materias de cualquier área, la enseñanza de los modos esperados de lectura de los textos científicos y académicos y así fortalecer la autonomía de los estudiantes.

Todo texto escolar trabajado en profundidad lleva en germen la posibilidad de acceder a un texto científico-académico. Esto implica no dejarse superar por el contexto histórico y no cerrar de antemano la puerta al conocimiento.

El acceso al texto académico con un lector no entrenado se hace cada vez más dificultoso y muchas veces los intentos de nivelación no llegan a suplir las deficiencias que ya se han hecho crónicas. Los docentes universitarios nos enfrentamos a un dilema: seguir con aquellos pocos que por condiciones particulares ventajosas han resultado más beneficiados o enfrentar esta situación para intentar revertirla. Optar por lo primero y aceptar esta particular “selección natural” implicaría validar un modelo elitista que obliga a resignar el ideal democrático de igualdad de oportunidades que cimentó la educación argentina.

Bibliografía

- ALDERSON, J. Charles, & URQUHART A.H.; 1994 “Reading in a Foreign Language”, Longman, (England).
- ENTWISTLE, N. (1987) La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona. Paidós/M.E.C. 1999.

- GRABE, W (2010) *Reading in a second language*, CUP. Cambridge.
- GRELLET, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge University Press. Cambridge.
- HUTCHINSON, T., & WATERS, A. 2000. *English for Specific Purposes : A learning- centered approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MCNAMARA, D. AND W. KINTSCH. (1996). "Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence", *Discourse Processes* 22, pp. 247-288.
- OBERT, G (2010) *Una aproximación a la lectura comprensiva en textos académicos en inglés*. Santa Rosa, UNLP.
- PIAGET, J. (1983), *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Ariel.
- ROBINSON, P., 1980. "ESP (English for Specific Purposes)" Pergamon (London)
- SKEHAM, Peter 1998."A Cognitive Approach to Language Teaching". Oxford University Press. (Oxford)
- SWALES, J.M., 2000. "Genre Analysis. English in Academic and Research Settings". Cambridge University Press. (Cambridge)
- VYGOTSKY, L. (1992), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade
- ZAKALUK, BERVELY Y OTRO (1988) – "Towards a New Approach to Predicting Text Comprehensibility", *Readability. Its Past, Present and Future* – International Reading Association