

VII Encuentro Nacional y VI Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso Universitario

Los sentidos del ingreso y su lugar en la agenda de las universidades

2, 3 y 4 de agosto, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Bravo, Ana Belén; Aguilera, Soledad; Bono, Adriana.

Tareas de clase que promueven interés por aprender en los estudiantes de primer año

Palabras claves: tareas escolares, interés por aprender, estudiantes universitarios

Introducción

Una de las prácticas sociales más relevantes que les permiten a los estudiantes universitarios desarrollar procesos de aprendizajes de carácter autónomo, constructivo y significativo, lo constituyen las tareas de lectura y escritura que realizan durante el primer universitario. En relación a ello, diversos autores (Winne y Marx, 1989; Rinaudo, 1998; Pintrich, 2001) coinciden en plantear que las tareas académicas constituyen un nivel específico del contexto de la clase, es decir que conforman uno de los componentes más importantes que integran la estructura y la dinámica del aula dado que, a través de ellas, los alumnos tienen la oportunidad de revisar, transformar y mejorar el conocimiento recurriendo al uso de diversos procesos cognitivos, sociales y motivacionales para aprender (Castelló, 2009).

No obstante, es importante reconocer que los estudiantes de primer año muchas veces se encuentran con ciertos obstáculos al momento de realizar tareas de lectura y escritura, puesto que implican el uso de diversos procesos cognitivos y metacognitivos. Esto puede ser reconsiderado desde la relación que establece el estudiante con el conocimiento, ya que el estudiante universitario desarrolla una diversidad de procesos de aprendizajes a partir de los cuales debe apropiarse de una variedad y complejidad de conocimientos, de tareas de lectura y escritura propias del área disciplinar de formación en donde dichas tareas deberían permitirles a los alumnos transformar sus saberes y experiencias para construir nuevos conocimiento (Vélez, 2002; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Del mismo modo que los alumnos se encuentran con diversos obstáculos a la hora de realizar tareas que requieren procesos complejos, los docentes también expresan que se encuentran con limitaciones o problemáticas cuando se encuentran frente a las respuestas que obtienen por parte de los estudiantes en función de las tareas asignadas. Lo planteado aquí puede relacionarse con la diferencias que existen entre los que los profesores esperan respecto a las tareas de lectura y escritura que solicitan y las representaciones que construyen los estudiantes sobre el modos de resolver las tareas que, generalmente, responden a un modelo que aborda estas tareas como una demanda externa y por encargo, lo que conlleva a que los alumnos se encuentren con una sensación de extrañamiento con el conocimiento, respecto a las nuevas modalidades y

formas de afrontar la tareas de lectura y escritura en contexto del aula universitaria (Bono, Boatto, Jakob, Placci, Rosales, Valsecchi, Vázquez y Vélez 2016).

En base a lo mencionado aquí, es posible reconocer que las tareas de lectura y escritura conforman uno de los componentes contextuales de mayor incidencia en el interés por aprender de los alumnos; en este sentido Hidi (2006) advierte que el interés por aprender pertenece a un estado psicológico que transcurre durante las interacciones entre las personas y sus objetos de atención, siendo un componente motivacional crítico y significativo que influye en los procesos de construcción de conocimiento.

Asimismo, el interés por aprender es un componente que no sólo depende de los estudiantes sino que también incluye a la cultura y al contexto específico en el que se enmarca y desarrolla; por lo cual no parece ser un elemento estable y homogéneo de cada alumno sino que, al contrario, se actualizaría y reconstruiría de modo permanente en la dinámica cotidiana que se pone en marcha dentro del contexto de la clase (Alonso Tapia, 2005).

Específicamente, los estudios sobre el interés situacional han puesto énfasis en cómo los aspectos contextuales hacen que una tarea pueda convertirse en interesante para el alumno al momento de aprender, en este caso, las tareas de lectura y escritura. De este modo las investigaciones muestran que, por un lado, el interés situacional se asocia positivamente con procesamiento cognitivos más profundos, mayores logros y mejores rendimientos escolares por parte de los estudiantes (Pintrich y Schunk, 2006). Y, por el otro, que las tareas que se desarrollan y que son conducidas hacia el interés por aprender y conllevan un componente afectivo positivo, permitirían que los alumnos transformen de manera positiva sus aprendizajes (Hidi, 2001); sin embargo para que ello ocurra sería necesario que a los estudiantes universitarios se les propongan tareas que resulten desafiantes, con sentido, útiles, que les posibiliten realizar elecciones personales, autónomas y que tengan la posibilidad de controlar el manejo de las herramientas didácticas con responsabilidad (Ames, 1992; Pintrich, 2006). Wigfield y Eccles, advirtieron que "... cuando el interés es alto, [los alumnos] se implican más en la tarea, persisten más y se muestran intrínsecamente motivados por ella" (1992, en Pintrich y Shunck, 2006, p.75)

En otras palabras, es a través de las tareas de clase que los estudiantes organizan y planifican sus acciones orientadas al aprendizaje de los diferentes contenidos disciplinares (Rinaudo, Bono y Squillari, 2001). Específicamente, tanto las tareas de lectura como las de escritura configuran el interés por aprender de los alumnos puesto que son prácticas específicas, efectivas y de fuerte presencia en la elaboración y construcción del conocimiento que se desarrolla en el contexto del aula universitaria.

Aspectos metodológicos

En esta oportunidad presentamos los resultados parciales de una investigación mayor, la cual se orienta a estudiar las tareas de clase que les permiten a los estudiantes aprender mejor en el primer año de las carreras del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Concretamente, en esta oportunidad se presentan los resultados que permiten identificar las tareas de clase que promueven interés por aprender en los estudiantes universitarios de primer año.

Diseño

Esta investigación se enmarca en un diseño descriptivo, puesto que pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre la variable a la que se refiere (Sampieri, Fernández Collado y Bapista Lucio, 2010)

Participantes

Participaron 95 estudiantes de primer año pertenecientes a las carreras Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura y Profesorado en Educación Especial del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Instrumento de recolección de datos

Se utilizó como instrumento de recolección de datos el Cuestionario L.E.A.C. sobre Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos: L.E.A.C. (Solé; Miras; Grácia; Castells; Espino y Minguela, 2000). Dicho instrumento consta de tres partes: La *primera parte* contiene una lista de tareas que generalmente se les proponen a los alumnos en clase. En ella debían marcar de una lista de veintidós tareas de lectura y/o escritura aquella casilla que mejor representaba el grado de interés por aprender. Realizaban esta elección en función de una escala likert de valoración que contaba con cinco opciones: total interés, bastante interés, te da lo mismo, nada de interés y te quita de interés. En la *segunda parte* los estudiantes debían realizar una relectura de la lista de tareas ya marcadas y seleccionar tres (3) tareas con las que consideraban que aprendieron mejor en las clases. Los alumnos elegían (del listado de veintidós) sólo tres tareas con las que ellos consideraban que aprendían mejor, para ello debían responder a una serie de preguntas relacionadas con diferentes componentes de la clase, como por ejemplo: clima de trabajo, rol docente, materiales, utilidad, novedad, interés, etc. Finalmente en la *tercera parte* del cuestionario los alumnos debían completar un interrogante semiabierto en el cual debían describir brevemente cuáles son las características que deben tener para ellos una tarea de clase, para que los ayude a aprender mejor durante los primeros años de la universidad.

En esta oportunidad se compartirán los resultados de la primera parte del cuestionario. Para el tratamiento de estos datos se construyó una matriz que permitió realizar la carga y el análisis de los datos a través del programa estadístico SPSS.

Análisis de los datos

El análisis estadístico descriptivo permitió ubicar las tareas universitarias que más interés por aprender les generó a los estudiantes universitarios. En este sentido, como tareas que promueve *total interés* se encontraron: k) tomar apuntes en tu carpeta de clases (66,3%); q) copiar lo que el profesor dicta o expone (51,6%) y c) Leer y tomar notas (44,2%).

Por otra parte, las tareas que se ubicaron en la valoración de *bastante interés* fueron las siguientes: a) Leer y subrayar (55,8%); b) leer e identificar ideas principales de un texto (51, 6%); k) organizar, estructurar y/o ampliar apuntes (45,3%); o) realizar trabajos prácticos (43,2%); n) leer y elaborar una síntesis escrita (42,1%); i) leer para discutir

con los compañeros y/o profesores (41,1%); u) usar internet para desarrollar tareas académicas (38,9%); g) leer y responder preguntas por escrito (37,9%); r) argumentar respuestas personales por escritos (36,8%); p) elaborar una reflexión por escrito sobre lo que aprendiste (35,8%); lectura por parte del docente del material escrito (34,7%); n) realizar un trabajo monográfico (32,6%); t) elaborar propuestas escritas utilizando distintos recursos tecnológicos (32,6%); s) elaborar un informe de investigación (31,6%); d) leer y elaborar un resumen escrito (30,5%) d) y leer y elaborar un esquema por escrito. (30,5%)

Por último, el resto de las tareas se ubicaron en la valoración intermedia que corresponde a *ni te genera, ni te quita interés*. Entre dichas tareas se encontraron: f) leer y elaborar un mapa conceptual por escrito (43,2%); m) realizar un comentario de un texto por escrito (43,2%) y ll) copiar textos o partes de textos (34,7%).

Es importante destacar que de las cinco opciones con las que contaban los estudiantes para elegir las tareas que les promueven más interés por aprender, se concentraron sólo en tres valoraciones: total interés, bastante interés y ni generan ni quitan interés; con una mayor concentración en la valoración “bastante interés”.

A modo descriptivo es necesario remarcar que las respuestas del grupo estudiado muestran que las tareas elegidas con mayor frecuencia, si bien requieren de la activación de procesos cognitivos, las mismas no comprometen un nivel elevado y complejo de comprensión, composición escrita ni de reorganización de la información; por el contrario se observa que las tareas que requiere la activación de procesos cognitivos más complejos fueron las elegidas en menor medida por los estudiantes de primer año.

De igual manera un estudio realizado por Aguilera (2013) en el cual se aplicó el cuestionario L.E.A.C. (Solé et al., 2002) a alumnos del último año del secundario se obtuvieron resultados equivalentes. La comparación de ambos resultados nos llevan a reflexionar sobre porqué los estudiantes eligen y consideran como tareas promotoras de buenos aprendizajes a tareas de índole reproductivas, que son las que practican frecuentemente, en lugar de tareas de lectura y escritura que medien el aprendizaje de los contenidos más constructivas antes que reproductivas.

Respecto a ello y sustentado por Mateos, Martín y Vilallón (2006) en una investigación que realizaron con el objetivo de conocer cuáles son las tareas más habituales que implican leer y escribir para aprender, plantean que aquellas que exigen un nivel escaso de complejidad cognitiva, por parte de los alumnos, son aquellas que enfrentan a partir de una única voz, es decir con un texto o con la voz del profesor y que sólo exigen la transcripción de ideas contenidas en la fuente o la copia literal de lo que escuchan, subrayando textos sin generar ideas principales, entre otras cuestiones. En cambio, las tareas menos elegidas son aquellas que invitan al diálogo con diferentes fuentes de información y no sólo de una fuente o un profesor en particular, lo cual exige la necesidad de una reflexión, reorganización y explicitación de los propios conocimientos y una redescipción de los textos fuentes trabajadas.

Si bien esta investigación fue realizada con alumnos y profesores de la escuela secundaria, entre los resultados de su investigación y la planteado por los alumnos de primer año universitarios no se observan cambios existenciales en la elección de los tipos de tareas que promueven interés, por el contrario se observa una correlación en las elecciones.

Asimismo, el análisis de los datos permite dar cuenta que la elección por parte de los estudiantes de tareas que requieren menor complejidad cognitiva puede estar íntimamente relacionado con características propias de la sociedad posmoderna, donde prima la inmediatez y la necesidad de resolver las tareas de manera rápida. Relacionado con ello, Bauman (2007) caracteriza a este período como modernidad líquida donde la liviandad con la que los alumnos toman ciertas tareas y la necesidad de resolverlas de manera fugaz sin que haya espacio para la reflexión.

Se considera relevante continuar generando conocimiento sobre este tema, dado que podrían contribuir como un aporte significativo para enriquecer las investigaciones en el campo de conocimiento sobre el papel potenciador de las tareas de clase de lectura y escritura, en los aprendizajes que se desarrollan en contextos áulicos específicos. Ello, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes universitarios e informar y formar a los docentes sobre las tareas de clase, de lectura y de escritura, que promueven aprendizajes significativos en el contexto de la educación superior.

Bibliografía

- Aguilera, S. (2013) Motivación para aprender y tareas escolares en estudiantes del último año del nivel medio. Tesis Doctoral. UNCUIYO, Mendoza.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid. España.
- Ames, C. (1992). Classroom: goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, (3): 261-271.
- Bauman, S (2007) La modernidad líquida. S.L. Fondo de Cultura Económica, España.
- Bono, A.; Boatto, Y.; Jakob, I.; Placci, G.; Rosales, P.; Valsecchi, M.; Vázquez, A. Vélez, G. (2016) coordinación general de Alicia Vázquez. La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad: problemas, saberes y propuestas. Río Cuarto: UniRío Editora. Libro digital, PDF - (Académico científica)
- Bono, A.; Macchiarolla, V; Aguilera, S. y M. Fenoglio (2010) "El interés por aprender en los estudiantes de primer año". IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre ingreso a la Universidad pública .4, 5 y 6 de mayo de 2011. Tandil - Buenos Aires - Argentina
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo, J. I y M. del C. Pérez Echeverría, (Coords.) Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Ediciones Moratas, S. L. L.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13: 191-208.

- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*. N° 1: 69-82.
- Mastache (2010) Una mirada integral al acompañamiento al estudiante. 1er CONGRESO ARGENTINO de Sistemas de Tutorías. 16 y 17 de Sep 2010 Oberá, Misiones – Argentina
- Mateos, M.; Martin, E. y Vilallón, R. (2006) La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En: Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Ed. Grao
- Pintrich, P. (2001). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M. et al. Handbook of self regulation. Academic Press.
- Pintrich, P. (2006). Las creencias motivacionales como recursos o restricciones para el cambio conceptual. En Schnotz, W., S. Vosniadu, y M. Carretero (comps.) (2006). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires. Aique.
- Pintrich, P. y D. Schunk. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid. Pearson.
- Rinaudo, M. C. (1998). El estudio de las tareas académicas. En Donolo, D. (comp.). *Las tareas en el aula. Teorías, propuestas y prácticas*. EFUNAR. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rinaudo. C., A. Bono y R. Squillari (2001). Evaluación de tareas escritas en la universidad. Compilación de trabajos seleccionados del *Quinto Congreso de las Américas sobre Lectoescritura*, Quito, Ecuador. Editado en Soporte Digital (CD). Universidad San Francisco de Quito. CELI-Q.
- Solé, I., M. Miras, M. Gracia, N. Castells, S. Espino y M. Minguela. (2000). Cuestionario L.E.A.C: Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Sampieri, R., F. Collado, y P. Lucio (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México. McGrawHill.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. 58: 43-64.

Vélez,G. (2002) Aprender en la Universidad. La relación del estudiante con el conocimiento. Material de cátedra Estrategias para el Trabajo Intelectual. UNRC.

Winne, P. y R. W Marx (1989) A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. En Ames, G. y R. Ames (Eds.) Research on motivation in Education. Orlando. Academic Press. Vol. 3:223-257.