

COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

María Alejandra Terán

RESUMEN

Desde una visión positivista de la educación, parte de las universidades venezolanas han estado trabajando en la cantidad del conocimiento a impartir, sin priorizar cómo el conocimiento llega al participante o cuáles son las habilidades, estrategias, estilos y competencias necesarias a la hora de aprender. Más allá de ello, de qué manera intervenir para mejorar esas competencias con un entrenamiento metacognitivo para la comprensión de textos. Es así como en la Universidad Valle del Mombuy se llevó a cabo el diseño e implementación de un Programa de Entrenamiento Metacognitivo para la Comprensión Lectora dirigido a los estudiantes. El programa en cuestión, siguió las orientaciones del modelo sistémico, en el cual, quien lee debe cuestionarse acerca de su propia comprensión, relacionar lo que lee con su acervo personal, interrogarse acerca de su conocimiento, cómo llega a éste, cómo transfiere lo aprendido a situaciones concretas. A tales efectos, se siguió una metodología cuantitativa que permitió detectar el desconocimiento de estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes que participaron en el estudio. Tras la aplicación de un instrumento validado, los resultados evidenciaron debilidades en el uso de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en las fases de: planificación, supervisión y evaluación. Las deficiencias manifiestas invitan al diseño, implementación, seguimiento, control y ajustes de actividades que propugnaron cambios significativos en la conciencia estratégica para la comprensión lectora. Es así como, en respuesta a las necesidades detectadas se plantea un modelo que constituye la orientación para el programa en cuestión, con miras al desarrollo de ésta competencia académica tan fundamental para fomentar el pensamiento crítico pertinente al contexto universitario.

Palabras Clave: Metacognición, Decodificación, Comprensión Lectora.

ABSTRAC

From a positivist view of education, part of the Venezuelan universities have been working on the amount of knowledge to impart, without prioritizing how knowledge comes to the participant or what skills, strategies, styles and skills needed when learning. Beyond that, how to intervene to improve those skills with a metacognitive training for reading comprehension. Thus, in the Valle University Momboy took out the design and implementation of a Metacognitive Training Program for Reading aimed at students. The program in question, followed the guidelines of the systemic model in which whoever reads should be questioned about their own understanding, relate what they learn to their personal collection, interrogated about his knowledge, how to reach it, how to transfer what they have learned to specific situations. To this end, a quantitative methodology that allowed us to detect the lack of metacognitive strategies by students who participated in the study were followed. Upon application of a validated instrument, the results show weaknesses in the use of metacognitive strategies for reading comprehension in the phases of planning, monitoring and evaluation. The manifest shortcomings invite the design, implementation, monitoring, control and adjustment of activities advocated significant changes in the strategic awareness for reading comprehension. Thus, in response to identified needs a model that provides guidance for the program in question, for the development of this academic competition as essential to foster critical thinking relevant to university context arises.

Keywords: Metacognition, Decoding, Reading Comprehension

I.- INTRODUCCIÓN

El paradigma educativo centrado en el aprendizaje, hace énfasis en un postulado de incontrovertible importancia: el ser humano tiene el potencial para aprender durante toda la vida. Esta afirmación subsume, que todo lector debe conocer y ser consciente de los procesos cognitivos y metacognitivos implícitos en el arte de adquirir, interpretar y apropiarse del conocimiento. En ese sentido, el modelo aplicado en el contexto universitario, debe propiciar la transferencia teórica a situaciones concretas y prácticas, lo cual implica el dominio de estrategias para la comprensión de textos que vayan mucho más allá de la mera repetición mecánica.

Desde esa perspectiva, se enmarcan competencias fundamentales para la comprensión de textos que urgen desarrollarse e implementarse y de las cuales la universidad está llamada a ocuparse contemplando el uso de estrategias que propicien en el estudiante la comprensión lectora, al punto en el cual, éste pueda tener conciencia acerca de la manera en que entiende mejor algún contenido o en qué momento ya lo ha comprendido. De ahí que, la incorporación de modelos e intervenciones con una visión constructivista es una necesidad sentida por cuantos participan del proceso educativo universitario, así como en el fomento del pensamiento crítico, inferencial y creativo. En tal sentido, éste artículo se presenta como un aporte que propugne la aplicación de estrategias metacognitivas que contribuyan al desarrollo de habilidades pertinentes a un lector universitario.

Es así como desde ésta contribución investigativa se busca beneficiar a la Universidad Valle del Momboy, ya que al ser ésta, una institución educativa, tiene el compromiso moral, ético, por ende social, de renovar e innovar continuamente en la aplicación de estrategias, con la finalidad de ofrecer calidad académica, en consecuencia, ser formadora de profesionales integrales que, en general, puedan ser partícipes de la transformación necesaria al panorama educativo nacional, en concordancia con lo definido en sus políticas institucionales y en armonía con los principios a los que está llamada para el desarrollo científico en general.

II.- Contextualización del Problema

Las necesidades reales en el marco de la educación universitaria venezolana no parecen ser satisfechas con los sistemas educativos tradicionales. Aun cuando se manejen paradigmas postmodernos, éstos serán meras declaraciones si el docente, en su rol mediador del aprendizaje, no posee las competencias académicas que propicien la transferencia y desarrollo de habilidades fundamentales de lectura en los estudiantes. La realidad del aula es preocupante, muchos participantes no entienden lo que leen, no logran trascender la mera visualización de los signos y repetición oral de éstos. La lectura de un texto parece limitarse al acto de decodificación, más no comprensión. Las deficiencias se catalogan alarmantes al apreciarse faltas de argumentación, de sentido crítico reflexivo, aunado a la escasa conciencia de sus propias capacidades y/o necesidades de formación.

Lo anteriormente señalado, posiblemente se debe al poco uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan la concientización de los procesos asociados a cómo se aprende y su posibilidad de transferencia a situaciones novedosas, esto es, conciencia y control de procesos para la comprensión de textos. De ahí que es indudable que un modelo “práxico” y reproducible constituya un elemento emancipador. La lectura comprensiva, supone la conexión entre la nueva información con el conocimiento existente, así como el uso de estrategias de procesamiento de esa información adquirida que propicien la comprensión de textos y la transferencia de conocimientos desde una plena conciencia, lo cual es fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico. En suma, se requiere de la participación activa de quien lee para llevar el proceso consciente y autorregulado del antes, durante y después de la lectura.

Tras esa mirada, la comprensión de textos es una competencia académica necesaria. Quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre eso que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Desde esa perspectiva la comprensión representa un subproceso dentro del gran proceso de aprendizaje y sin duda encaja en el paradigma crítico de alto valor en la transformación político-social del futuro profesional.

En suma, desde una visión integradora de los paradigmas cognitivo-constructivista, se concibe la educación como una vía para las transformaciones del ser y la construcción del conocimiento, lo cual parte un hecho innegable: el enorme potencial humano para desarrollar la comprensión y construir significados, lo que implica que el sujeto-lector cumple un rol activo en el proceso. Lo hace, entrenando estrategias tanto cognitivas como metacognitivas que posibiliten el acceso a la información dada y a la vez, propugna la comunicación. Así mismo, se concibe la comprensión de textos como una actividad de construcción permanente que abre las puertas al mundo a través de la interacción.

III.- Fundamentación Teórica

El sentido de la lectura depende de la actividad mental que éste realice, lo que lo lleva a buscar los conocimientos que guarda en su memoria y proyectarlos en el texto. Estas estrategias conscientes o inconscientes se emplearán como resultado de una ejercitación sistematizada, centrada en el lector y bajo el principio de aprender a aprender. Por otra parte, desde el enfoque transaccional, que guarda estrecha relación con el interactivo, se enfatiza la dinámica del proceso en un tiempo “que reúne un lector y un texto en circunstancias particulares. Lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen del mismo transformados” (Dubois, 1994).

En esa transacción o negociación, el texto contiene el significado en potencia que su autor le quiso dar, al momento de escribirlo. Ese significado potencial se actualiza a través de la transacción del lector con la lectura, a través de las inferencias que el lector elabora según sus esquemas de conocimiento. De lo anterior se deriva que el significado potencial del texto y el que genera el lector no son iguales; son aproximados.

Es así como, la lectura y su proceso de comprensión es una actividad de construcción permanente que abre las puertas al mundo a través de la interacción (lector-texto-contexto; escritor-contexto) en la que participan de manera recíproca el pensamiento y el lenguaje. En este caso, la comprensión de la lectura no depende de la información que el lector extrae del texto, sino del procesamiento de la información que opera en la mente del lector y que le permite activar sus conocimientos previos sobre un tema y su cúmulo de experiencias.

Por otro lado, cabe destacar la característica sociocultural del conocimiento presentada por Vigotsky (1979), lo cual es un asunto pertinente y de interés en la realización de este trabajo con participantes universitarios, pues señala el aprendizaje como un proceso en constante construcción, que no tiene límites en el tiempo y que los procesos de desarrollo y aprendizaje interactúan entre sí y son susceptibles de ser mejorados o transformados. Bajo este modelo se concibe al hombre como una construcción social, donde las funciones superiores son fruto tanto de la interacción como de la mediación.

Más allá de estos enfoques, los desarrollos del cognitivismo buscan describir los procesos mentales que se producen cuando realizamos determinadas tareas, así como también conocer cómo se adquieren dichos procesos, es decir, el desarrollo que posibilita la progresiva capacidad de conocer de las personas. Por otro lado, si la psicología cognitiva ha prestado especial atención a tareas que se caracterizan por su complejidad, es porque la posibilidad de avanzar en la descripción de los procesos mentales implicados en tales tareas, también posibilita profundizar en el conocimiento del funcionamiento general de la mente.

En relación a lo anteriormente referido, el proceso de metacognición, definida ésta, como el conocimiento de los propios procesos cognoscitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, conciencia del conocimiento (Flavell, 1979). Por tanto, la metacognición se refiere a “darse cuenta”, lo cual, pese a que parezca algo abstracto tiene un notable valor práctico al poner al alcance de la mano el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales: percepción,

atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su operatividad.

Autores como Burón (1996) y Mayer (2002) suelen llamarla conocimiento autorreflexivo. En síntesis, la metacognición puede definirse como el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognoscitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para planificar, supervisar y controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje y del contexto particular. Vale decir, que dicho aprendizaje visto desde la perspectiva profunda de aprendizaje como construcción de conocimientos y no como mero fortalecimiento de una respuesta a un estímulo o como la acumulación de información.

En ese orden de ideas, en las definiciones sobre metacognición se da una especie de consenso que integra dos vertientes principales. La primera centrada en los conocimientos del sujeto sobre sus procesos cognitivos, la segunda vertiente, la que concierne a la regulación de los procesos cognitivos a través de las estrategias de supervisión, control y evaluación de los progresos en un aprendizaje. Esta orientación, sin duda, abre posibilidades para el sujeto en términos de aprendizaje de contenidos y en su participación como sujeto comprometido activamente con su propio aprendizaje, de allí que, los procesos metacognitivos jueguen un papel fundamental en la comprensión del texto.

En ese sentido, se distingue en el estudio de la metacognición dos aspectos estratégicos centrales: a) el conocimiento sobre los procesos cognitivos (saber qué), relativo a personas, estrategias o tareas y que alude a los conocimientos declarativos, e involucra el estimar la capacidad propia o la de otros en el uso de la memoria, la lectura, la escritura, el cálculo, (conocimiento sobre personas); saber que determinado tipo de tarea es más difícil que otra o hasta qué punto se puede abordar un contenido (conocimiento sobre la tarea); darse cuenta de que no se ha entendido una determinada explicación o rehacer tareas con la misma

estrategia (conocimiento sobre la estrategia). Flavell, (1979) .y b) la regulación de los procesos cognitivos (saber cómo), relacionada con la planificación, el control y la evaluación de los procesos cognitivos (Brown, 1980).

En concordancia con lo anteriormente referido, éste estudio está referido a los conocimientos procedimentales (saber cómo), lo que implica planificación, control y evaluación; está orientado a ajustar y controlar los procesos cognitivos. Planificar acciones antes de la resolución de una tarea, repasar un texto el tiempo suficiente para que pueda ser recordado y entendido, evaluar los resultados de la estrategia empleada al finalizar una tarea. Esa Perspectiva del saber cómo, es lo que Ríos (2004) ha teorizado y constituyen las dimensiones a considerar en la aplicación de estrategias de comprensión lectora que sustentan ésta investigación.

En suma, las estrategias metacognitivas, son las que permiten tomar conciencia del proceso de comprensión y ser capaz de monitorearlo en los diferentes momentos en la lectura, permitiendo al lector entender qué procesos son manejables por él, cómo se relacionan con destrezas cognitivas. Se emplean para controlar el procesamiento de información y abarcan una serie de componentes que van desde el planificar las acciones apropiadas en función de los objetivos propuestos, pasando por la supervisión del proceso de lectura y la evaluación. Se trata en definitiva de que el individuo tome conciencia de sus propios procesos cognitivos, antes, durante y después de la realización de una lectura.

IV.- Materiales y Métodos

Al plantearse un modelo que comporte estrategias metacognitivas para comprensión de la lectura en estudiantes universitarios, con un recorrido riguroso tras la sistematización, aplicación y ajustes del modelo en cuestión, en función de los fines curriculares e institucionales gestados desde la experiencia investigativa de orden cuantitativo, se dispone de una herramienta potente para el desarrollo de ésta competencia tan fundamental en el contexto universitario, el cual, tal como se ha indicado, está llamado a actuar pertinentemente con ese carácter de

universalidad en la formación de profesionales que transformen su realidad a partir del reconocimiento de su entorno y transferencia posible de lo aprendido.

De tal manera que, luego de una revisión teórica amplia, pertinente al problema planteado; y en concordancia, con los objetivos de la investigación; se procede a la detección de necesidades, la cual, constituye un soporte fundamental para el desarrollo del modelo, a través de la aplicación de un instrumento tipo Likert, validado y con una alta confiabilidad (Alfa-cronbach 0.95, calculado con prueba piloto en estudiantes de una universidad de corte similar).

Es así como se tiene la recabación de la información desde la técnica de encuesta y el instrumento cuestionario. Los datos cuantitativos se analizaron con la estadística descriptiva tras lo cual, se evidencia una realidad: los estudiantes de la Universidad Valle del Momboy no aplican las estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura, por tanto, es imperativo la implementación y ajuste de un modelo de entrenamiento metacognitivo que propugne en los participantes tal comprensión lectora, apuntando los caminos del pensamiento crítico acorde a las exigencias del nivel universitario.

Tras lo anteriormente referido es posible palpar la necesidad de aplicación de un modelo para la comprensión de la lectura acorde a los postulados del paradigma crítico con enfoque desde un planteamiento cognitivo-constructivista, que concibe al lector parte activa en la construcción de significado, esto es posible gracias a la interacción lector, texto y contexto. De tal manera que, desde una metacompreensión lectora se puede lograr el desarrollo del pensamiento crítico necesario y pertinente con la formación universitaria.

V.- Resultados

Tras la aplicación del instrumento observaciones pertinentes, se analizó la variable en estudio a través de los indicadores en sus respectivas dimensiones, subdimensiones, e items. La información registrada, fue tabulada de acuerdo al número de items que conforma el cuestionario, presentada en cuadros que muestran las frecuencias y posteriormente en gráficos de barra, por cada

subdimensión, luego un análisis global de la variable en cada dimensión contrastada con lo referido por Ríos (2004) y Solé (1994).

De esa forma, fue posible captar las necesidades de formación en estrategias metacognitivas, pudiéndose jerarquizar tales necesidades. Es así como, se presenta la discusión de resultados que es posible dilucidar tras la revisión detallada de cada gráfico generado y en concordancia con los objetivos específicos de éste trabajo, lo cual es fundamento que ha orientado la elaboración de la propuesta. En ese sentido el análisis de resultados de ésta investigación se detalla en sus dimensiones como sigue.

VI.-Dimensión Planificación:

Si bien es cierto que los resultados muestran que un alto porcentaje de los encuestados manifiesta que “muchas veces” se pregunta en relación sus conocimientos previos, no es menos cierto, que tales conocimientos no son contrastados con la lectura, con lo cual se pierde la esencia de la estrategia que es precisamente la obtención de un aprendizaje autónomo, crítico y consiente. Por otro lado, no se precisan ni se establecen los objetivos previamente a la lectura, por ende tampoco se verifica el cumplimiento, lo cual nos lleva al tercer indicador en el cual “pocas veces” los participantes logran plantearse situaciones estratégicas que sean el andamiaje necesario para la comprensión de textos.

En ese orden de ideas, de acuerdo con Ríos (2004), la planificación consiste en la predicción y anticipación de las consecuencias de las propias acciones; implica la comprensión y definición de la tarea por realizar, los conocimientos necesarios para resolverla, definir objetivos y estrategias para lograrlos, las condiciones bajo los cuales se debe acometer, todo lo cual conducirá a un plan de acción para el abordaje de una lectura comprensiva

No obstante, es importante comprender que -para saber cuándo y para qué aplicar una cierta estrategia es necesario tener, previamente, una idea acerca de aquello que será objeto de la propia cognición. En el caso de la lectura, dicho objeto corresponde al texto escrito, por tanto, el lector debe tener algún

conocimiento previo y la habilidad de contrastarlo con la información que lee. Además, para saber para qué aplicar una estrategia es necesario también tener alguna idea o teoría acerca de qué es lo que se quiere lograr con dicha lectura (objetivos)

En tal sentido, de acuerdo con Ríos (2004), las estrategias metacognitivas, incluye tanto la capacidad que desarrolla el estudiante de autocuestionarse acerca de sus propios conocimientos y la manera en que los adquiere, como la conciencia de los procedimientos que adopta para leer de manera exitosa. De allí que, la autorregulación, la descripción de procedimientos enfocados para la contrastación de los conocimientos previos con lo leído; al análisis del logro de los objetivos en la lectura y la planificación estratégica en su amplio sentido, implican la construcción de hipótesis de trabajo que puedan ser monitoreadas de manera consciente en la lectura. Desde ese marco, las subdimensiones relacionadas con el conocimiento previo, el planteamiento de objetivos y la planificación estratégica, se constituyen en puntos focales a considerar para el desarrollo de la propuesta en la búsqueda del desarrollo de la conciencia plena que abarque el qué y cómo se hace.

VIII.- Dimensión Supervisión:

En ésta dimensión, los resultados muestran que un alto porcentaje de los encuestados manifiesta que “muchas veces” se pregunta puede identificar aspectos importantes en un texto y que algunos libros son más difíciles de leer que otros, no obstante, tales indicadores no implican por si solos que los participantes tengan experiencias metacognitivas, ni conocimientos metacognitivos en pleno desarrollo desde la dimensión supervisión , ni mucho menos, que manejen las estrategias; con lo cual se pierde la esencia de la estrategia de acuerdo a los planteamientos de Ríos (2004) y Solé (1994).

Por otro lado, no se precisa la conciencia de las dificultades en la lectura, por ende tampoco se vislumbran los cambios de estrategias en la búsqueda del comprender al no estar concientizada el uso de la estrategia. En ese sentido,

para Ríos (2004), la fase de supervisión es el proceso de comprobación, sobre la marcha, de la efectividad de las estrategias de lectura que se están usando. Requiere que el lector se pregunte constantemente sobre el desarrollo de su proceso de comprensión, lo cual supone verificar si se está aproximando a los objetivos, detectar cuando se enfrentan dificultades y seleccionar las estrategias para superarlas.

De tal manera que, focalizar como un punto de atención las estrategias de supervisión en el programa, es una necesidad imperativa, debido a que el monitoreo consciente es una actividad de pensamiento de alto nivel, que permite indagar, reflexionar sobre la forma como la persona aprende y controla sus propias estrategias con el objeto de comprenderlas y/o mejorarlas, por ende apuntar los caminos de la conciencia metacognitiva, lo cual es importante para los requerimientos de la formación universitaria, la cual apunta al fomento del pensamiento crítico y formación de lectores con capacidad argumentativa.

IX.- Dimensión Evaluación.

La dimensión estratégica de la evaluación implica reflexionar sobre la eficacia de las estrategias empleadas para comprender e inducir a formularse preguntas para la comprobación de lo que se ha aprendido, es decir, desde un proceso evaluativo se efectúa un balance final del proceso, lo cual supone tomar conciencia del producto, es decir, cuánto se ha comprendido, cómo se desarrolló el proceso y cuál fue la efectividad de las estrategias empleada.

En ese sentido, la verificación de los resultados a manera global, hace evidente deficiencia en uso de herramientas de evaluación tanto del proceso como de los objetivos; aun cuando se piensa que la lectura puede ayudar a resolver situaciones cotidianas no se precisa la conciencia que el desarrollo metacognitivo implica, por tanto, es posible precisar que: no se vislumbra la evaluación ni como oportunidad de mejora, ni como herramienta estratégica; además, no existe transferencia de conocimiento desde la lectura a situaciones prácticas y por tanto no se aprovecha la estrategia balance de logro definida por Ríos (2004).

X.- Discusión

Tras el proceso investigativo efectuado, es posible concluir, pese a que la noción de metacognición y sus procesos no constituyen conceptos novedosos, el establecimiento de metas, objetivos personales de aprendizaje, el monitoreo y la autoevaluación sobre el qué, cómo y para qué, se lleva a cabo un proceso de comprensión lectora, así como la reestructuración estratégica que de dichos procesos debe derivarse, resulta prácticamente inexistentes el conocimiento y experiencias metacognitivas en los estudiantes de la Universidad Valle del Momboy.

Por otra parte, la amplia revisión teórica efectuada y el respectivo análisis de estrategias metacognitivas para la comprensión lectora en los participantes de la Universidad Valle del Momboy, denota que la conciencia metacognitiva es la base del “aprender a aprender”; aporta al sujeto la sensación de saber o no saber, y al mismo tiempo le permite aplicar ese conocimiento en otros contextos. Aunado al hecho de que los aprendizajes que construyen a la luz de la conciencia. Esta promueve el paso de un participante pasivo y dependiente a uno activo, automotivado, reflexivo, independiente, constructor de su propio conocimiento con la incorporación de estrategias que propugnen tales cambios.

El desarrollo de estrategias metacognitivas, desde una visión cognitivo-constructivista, debe propugnar el andamiaje apropiado para el desarrollo de estrategias orientadas, no sólo a la toma de conciencia de los procesos, sino a la planificación, supervisión y evaluación de la propia actividad cognitiva, así como la incorporación de los cambios estratégicos requeridos según sea la situación concreta de lectura, los objetivos particulares, motivaciones y tipo de texto abordado.

Por otra parte, el entrenamiento metacognitivo constituye un complemento del aprendizaje de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. En ese sentido, el entrenamiento metacognitivo apoya el desarrollo de destrezas,

para inducir la reflexión metacognitiva y la autonomía del participante, lo que constituye un tema de profundización para futuros trabajos sobre el tema.

Finalmente, se enfatiza que, de manera consistente a los procesos metacognitivos por parte de los participantes y su recorrido metodológico estratégico para el desarrollo pleno de la conciencia lectora, se busca la construcción del pensamiento crítico, lo cual es fundamental para la formación de profesionales dispuestos a evaluar sus propios procesos de andamiaje y obtener datos valiosos para la reorientación de acciones pertinentes, conforme a los loables propósitos curriculares de la institución.

XI.- Propuesta

Fundamentación

Una mirada atenta a los bajos índices académicos que resultan de las pruebas de aptitud académica, parece indicar que se aborda la formación universitaria con serias deficiencias para superar los retos que supone la formación de ciudadanos, de profesionales con un amplio sentido crítico, de talento humano dispuesto y apto para solventar problemas de diversa índole en la sociedad. Si bien es cierto que en la actualidad se manejan teorías actuales y acordes a tales exigencias, no es menos cierto que está en la palestra, como una necesidad sentida, la armonización en la praxis educativa de todos los componentes del complejo sistema educativo.

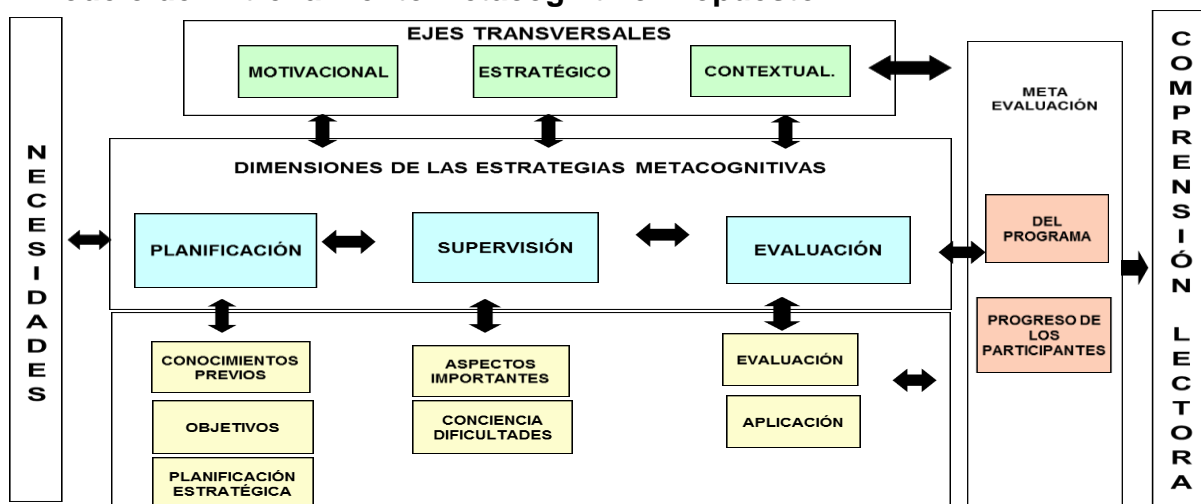
Las deficiencias manifiestas invitan al diseño, implementación, seguimiento, control y evaluación de actividades que propugnen cambios significativos al panorama planteado. Si bien, muchas de esas deficiencias están dadas algunas veces por la poca atención que se le puede dar a la actualización curricular, otras veces, estará dada ya no por falta de tal actualización, pero si por debilidades en su implementación y/o evaluación.

El modelo propuesto intenta aportar un grano de arena tanto en la mengua de tales deficiencias, como en la formación de lectores autónomos, críticos, dueños y constructores de su conocimiento, lo cual es posible desde una

concepción estratégica metacognitiva en los diferentes momentos del proceso de lectura: antes, durante y después, desde la conciencia plena de los procesos cognitivos con que ésta se lleva a cabo; esto en aras de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico acorde a las exigencias de las actividades universitarias.

De esta manera los contenidos seleccionados para el programa se orientan a brindar al lector un conjunto de estrategias que puedan utilizar adecuadamente, según las demandas y el contexto de la tarea; es decir, el lector no sólo debe conocer la estrategia, sino también saber cuándo y cómo usarla. Este aspecto complementa el perfil metacognitivo: el lector sabe acerca del proceso lector, conoce las estrategias que facilitan ese proceso, aprende cuándo y cómo conviene usar esas estrategias, según las demandas de la tarea, y también está atento a la supervisión de su propio proceso para regular y ajustar lo que sea necesario a fin de optimizar el proceso de aprendizaje

Modelo de Entrenamiento Metacognitivo Propuesto



Fuente: Terán 2014

El modelo precedentemente ilustrado, propone que un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa, así mismo cuando se considera la comprensión como tanto como construcción y como formación. La comprensión se vincula entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de

sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no se debe pretender una interpretación única y objetiva. Por tanto, la apreciación final de un texto variará de acuerdo a las motivaciones e intereses diversos de cada lector. La posibilidad de ser agente causal de los cambios necesarios y pertinentes del medio, de ser protagonista de su propia formación, de obtener un pensamiento estratégico, crítico y autónomo con la experiencia liberadora que ello implica, es una de las motivaciones primarias del hombre.

Desde esa perspectiva, los ejes transversales que definen el modelo propuesto, se interceptan entre sí en el proceso de entrenamiento metacognitivo para la comprensión lectora. El conjunto de interacciones lector-texto-contexto, aunadas al pensamiento estratégico, más las estructuras previas en que se integran estas interacciones (experiencia social históricamente acumulada, en palabras de Vigotsky), y las estructuras nuevas generadas por esas mismas interacciones constituyen la médula espinal del programa de entrenamiento metacognitivo para la comprensión lectora.

De lo anterior, puede decirse que cada uno de los elementos del modelo considera el planteamiento en torno a la lectura como formación y como proceso de construcción de sentido en contextos posibilitadores, que a su vez tienen relación determinante con la motivación del lector. Así mismo, el proceso de metaevaluación que plantea, aunado al hecho de que este es concebido como propuesta, deja indefinidamente abierta la posibilidad de ajustes, reinversiones y adecuaciones conforme con el carácter de pertinencia que debe configurarlo.

En tal sentido, en el marco de esta propuesta se pretende formar lectores que puedan controlar, regular, autoevaluar y supervisar su propio proceso lector. De esta manera los contenidos seleccionados para el programa se orientan a brindar al lector un conjunto de estrategias que puedan utilizar adecuadamente, según las demandas y el contexto de la tarea; es decir, el lector no sólo debe conocer la estrategia, sino también saber cuándo y cómo usarla.

XII.- Reflexiones Finales

Las instituciones educativas como entes fundamentales en el fortalecimiento del pensamiento estratégico y crítico, deben garantizar los canales para que el compromiso del facilitador encuentre el acople en los valores, formas de actuación e implementación curricular pertinente. La educación universitaria comporta una serie de exigencias que implican mayor sensibilidad, atino y creatividad en el camino de las soluciones.

Por otra parte, en relación al docente, sus acciones deben dirigirse, en parte a problematizar la realidad, distinguiendo y clasificando las variables que la componen, planteando retos a resolver de forma práctica y operativa por parte de los participantes, lo que implica la necesidad planificar un modo de convocar a la motivación de los participantes ya que estos, no están necesariamente dispuestos a revisar sus estrategias de lectura, más aún, cuando se tiene la visión conformista de que un mediano desempeño en la actividad académica les resulta a efectos de “lograr el título”.

No obstante, habrá quienes desde una visión de excelencia y mejoramiento continuo, reconozcan sus debilidades y deseen incorporarse de manera comprometida. Desde esa actitud es posible crear la sinergia necesaria para impulsar los cambios y propugnar la conformación de un equipo de intercambio favorable al proceso educativo. Tal equipo no puede descuidar la metaevaluación tanto del proceso, como del progreso de los participantes, y es que un programa de entrenamiento que no atienda a estos recorridos particulares corre el riesgo de que sea más aprovechado por los participantes que menos la necesitan.

REFERENCIAS

Beltrán, J. (1987). Psicología de la Educación. Madrid. Eudema.

Burón, (1996) Enseñar a Aprender. Una Introducción a la Metacognición. Bilbao. Editorial Mensajero.

Brown, A.(1980) Metacognitive development and Reading. Theoretical issues in reading comprehension. R. J. Spiro, B. Bruce and W. Brewer. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

- Dubois, M. (1994). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
- García Madruga, J.; Martín, J.; Luque, J. y Santamaría, Coll. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández, S. y otros (2006) *Metodología de la Investigación*. México. Editorial. Mc Graw Hill.
- Mayer, R. (2002) *Psicología de la Educación-Aprendizaje en la Áreas de Conocimiento*. Madrid. Editorial Pearson.
- Ríos, P. (2004). *La Aventura de Aprender*. Cuarta edición. Caracas. Editorial Cognitus.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo

Anexo

Programa de Entrenamiento Metacognitivo para Comprensión Lectora

PRIMERA FASE: SENSIBILIZACIÓN E INTRODUCCIÓN AL TEMA		
Objetivo General Promover en los participantes el uso de estrategias de comprensión lectora, antes, durante y después de abordar un texto, de manera que favorezcan la lectura crítica		
Objetivos Específicos		
<ul style="list-style-type: none"> -Propiciar la integración grupal y un ambiente de confianza que favorezca el aprendizaje significativo. - Dar a conocer el programa. -Establecer las pautas para el desarrollo de todas las sesiones del programa. -Aplicación del instrumento pretest, para tener el punto de referencia comparativo para medir los resultados. 		
Recursos:		
Ambiente: Aula con Condiciones ergonómicas favorables al aprendizaje; ambiente musical con el concierto en sol menor para flauta y cuerdas de Joan Sebastian Bach, CDs Bethoven para niños y risoterapia; aromaterapia.		
Materiales: Módulo de Trabajo, copias de los instrumentos tanto para el pretest como para el desarrollo de las actividades; copia del libro el principito; video beam, video grabadora y material didáctico.		
Talento Humano: Facilitador con dominio en la materia; investigador para la recabación, procesamiento y análisis de datos.		
1er.Fin de Semana Presencial	1ª. Fase	1ª.Sesión del entrenamiento (6 hs.) Integración grupal, presentación de la propuesta, pautas para el desarrollo de las actividades, compromiso de excelencia, formulación de la misión y visión personal y evaluación pretest (Escala de Conciencia Lectora, anexo I). Ver Módulo de Trabajo
	Sensibilización y concepción estratégica del programa	2ª. Sesión del entrenamiento. (6 hs.) Módulo de Trabajo, anexo H -El proceso de lectura, estrategias; cognición y metacognición (definición, importancia, clasificación).Competencias que caracterizan a un buen lector -Actividad Lúdica para entender el proceder estratégico. (Ejemplificación: juego de ajedrez).
	<i>Actividades de Cierre de Fase: Metaevaluación</i> <i>Actividad No presencial: Lectura del Libro El principito.</i>	

FASE 2: ASPECTOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES.		
Objetivo General Entrenar a los participantes el uso de estrategias de comprensión lectora, antes, durante y después de abordar un texto, de manera que se favorezca la lectura crítica.		
ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN.		
Objetivos Específicos		
<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el proceso de comprensión lectora, sus dimensiones y niveles de comprensión - Analizar las estrategias de planificación para la comprensión lectora. - Aplicar instrumentos para el desarrollo de la metacognición desde las estrategias de planificación en comprensión lectora 		
Recursos:		
<p>Ambiente: Aula con Condiciones ergonómicas favorables al aprendizaje; ambiente musical con el concierto en sol menor para flauta y cuerdas de Joan Sebastian Bach, CDs Bethoven para niños y risoterapia; aromaterapia.</p> <p>Materiales: Copias de los instrumentos para el desarrollo de las actividades; video beam, y material didáctico.</p> <p>Talento Humano: Facilitador con dominio en la materia; investigador para la recabación, procesamiento y análisis de datos.</p>		
2do. Fin de Semana presencial	La comprensión lectora y las estrategias de Planificación	<p>3ª. Sesión del entrenamiento. (6 hs.)</p> <p>Componente teórico: La lectura, factores y procesos que intervienen en la comprensión lectora. Los niveles de comprensión lectora. Estrategias metacognitivas de planificación</p> <p>Componente Práctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actividades lúdicas para entender la planificación -Construcción de un mapa conceptual. <p>4ª. Sesión del entrenamiento. (6 hs.)</p> <p>Componente Teórico: Continuación estrategias de Planificación según diferentes autores (Ríos, 2004; Solé 1999 y Brown (1980).</p> <p>Componente Práctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejemplificaciones en textos escritos. Ejercitación para la formulación de inferencias (Módulo de Trabajo, anexo H) <p><i>Actividades de Cierre de Sesión: Metaevaluación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Aplicación de Instrumento para la práctica de estrategias de planificación. (Conocimientos Previo ¿Qué se?, Objetivos para la lectura ¿Qué me propongo lograr? y planificación estratégica ¿cómo lo lograré?

CONTINUACIÓN FASE 2 ASPECTOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES		
ESTRATEGIAS DE SUPERVISIÓN		
<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar la importancia de las experiencias metacognitivas durante la lectura, para desarrollar la conciencia lectora en la formulación de estrategias de cambio para lograr la comprensión. - Analizar las estrategias de supervisión para la comprensión lectora. - Aplicar instrumentos para el desarrollo de habilidades de supervisión en la comprensión lectora 		
<p>Recursos:</p> <p>Ambiente: Aula con Condiciones ergonómicas favorables al aprendizaje; ambiente musical con el concierto en sol menor para flauta y cuerdas de Joan Sebastian Bach, CDs Bethoven para niños, risoterapia y aromaterapia.</p> <p>Materiales: Módulo de Trabajo, copias de los instrumentos para el desarrollo de las actividades; video beam, y material didáctico.</p> <p>Talento Humano: Facilitador con dominio en la materia; investigador para la recabación, procesamiento y análisis de datos.</p>		
3er Fin de semana presencial	La comprensión lectora y las estrategias de Supervisión	<p>5ª. Sesión del entrenamiento.(6 hs.)</p> <p>Componente Teórico Las estrategias de Supervisión según diferentes autores (Ríos (2004); Solé (1999); Brown (1980). -Actividades Lúdicas para entender el proceso de supervisión (videos PNL-Darse Cuenta). -Ejemplificación de Experiencias Metacognitivas (conciencia de las dificultades/posibles razones de las dificultades/ cambio de estrategias) -Extracción de Ideas principales/ Pistas del texto para ubicar lo importante -Reconocimiento de de significado de las palabras por contexto.</p> <p>6ª. Sesión del entrenamiento.</p> <p>Componente Práctico: - Ejemplificaciones en textos escritos y planteamiento de casos para la supervisión en la lectura. - Estimulación de la supervisión a través de actividades de conciencia de dificultades. / Elaboración de un resumen de libro, el principito. -Postura crítica ante un texto (El principito)- Elaboración de un ensayo</p> <p><i>Actividades de Cierre de Sesión: Metaevaluación.</i> <i>-Aplicación de Instrumento para la práctica de estrategias de supervisión</i> <i>¿Qué es lo fundamental?¿Qué dificultades tengo en la lectura?)</i></p>

CONTINUACIÓN FASE 2 ASPECTOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES		
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.		
<p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar la importancia de las experiencias metacognitivas después de la lectura la lectura, para desarrollar la conciencia lectora en la formulación de estrategias de cambio para lograr la comprensión. - Analizar las estrategias de evaluación para la comprensión lectora. - Aplicar instrumentos para el desarrollo de habilidades de evaluación en la comprensión lectora 		
<p>Recursos:</p> <p>Ambiente: Aula con Condiciones ergonómicas favorables al aprendizaje; ambiente musical con el concierto en sol menor para flauta y cuerdas de Joan Sebastian Bach, CDs Bethoven para niños, risoterapia; aromaterapia.</p> <p>Materiales: Módulo de Trabajo; copias de los instrumentos; video beam, y material didáctico.</p> <p>Talento Humano: Facilitador con dominio en la materia; investigador para la recabación, procesamiento y análisis de datos.</p>		
4to. Fin de semana presencial	La comprensión lectora y las estrategias de Supervisión	<p>7ª. Sesión del entrenamiento.(6 hs.)</p> <p>Componente Teórico Las estrategias de Evaluación según diferentes autores -Actividades Lúdicas para entender el proceso de evaluación. Ríos (2004); Solé (1999); Brown (1980).</p> <p>Componente Práctico: Ver Módulo de Trabajo, anexo H -Ejemplificación de Experiencias Metacognitivas -Ejecución de Inferencias a partir de un texto -Ejemplificaciones en textos escritos y planteamiento de casos para la evaluación en la lectura. <i>Actividades de Cierre de Sesión:</i> -Aplicación de Instrumento para la práctica de estrategias de evaluación (Aspectos Importantes ¿Qué es lo fundamental? y ¿Qué dificultades tengo?).</p> <p>8ª. Sesión del entrenamiento. (5 hs.): Aplicación de Cuestionario Postest. - Actividad de reconocimiento grupal/ Cierre</p>
<p>SEGUNDA PARTE: META-EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Procesamiento de información para la evaluación del progreso de los participantes. -Procesamiento de información para la evaluación del programa. -Realimentación y Ajustes para nuevas implementaciones. 		

Segunda Parte. Metaevaluación.

Al hablar de la metavaluación debe distinguirse entre la evaluación de la marcha diaria del programa, centrada en apreciar los progresos de los participantes, y la evaluación de la eficacia y calidad del programa mismo. El primer tipo de evaluación es una actividad irrenunciable desde la concepción ya planteada, además de necesaria para realizar los ajustes necesarios en la mejora continua del proceso enseñanza aprendizaje.

El segundo tipo de evaluación, referido a la eficacia global del programa, posee sobre todo interés investigativo. Según sus resultados, podrán corregir el diseño de la intervención, reorientar la metodología, reflexionar sobre las teorías de base y proponer nuevas vías. Sin embargo, un control de calidad global exige un control exigente de las variables que influyen, unos instrumentos metodológicos sofisticados, y una inversión de recursos y tiempo.