

INTERVENCIÓN SOCIOMETACOGNITIVA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA
COMPRENSIÓN TEXTUAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

SANDRA PATRICIA DÍAZ ARRIETA
IBETH MORALES ESCOBAR

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA - SUE CARIBE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MONTERÍA, 3 DE JULIO DE 2012

INTERVENCIÓN SOCIOMETACOGNITIVA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA
COMPRENSIÓN TEXTUAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

SANDRA PATRICIA DÍAZ ARRIETA

IBETH MORALES ESCOBAR

Trabajo de investigación para optar al título en Magister en Educación

Directora de tesis
PHD. ISABEL SIERRA PINEDA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA - SUE CARIBE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MONTERÍA, 3 DE JULIO DE 2012

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	12
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
1.1 Descripción y formulación del problema	17
2. OBJETIVOS.....	25
2.1 Objetivo general	25
2.2 Objetivos Específicos:	25
3. JUSTIFICACIÓN.....	27
4. MARCO DE REFERENCIA	33
4.1 ANTECEDENTES	33
4. 1.1 Abordaje teórico y metodológico de la comprensión textual	33
4.1.1.1 Investigaciones de perspectiva cognitiva	33
4.1.1.2 investigaciones de orientación metacognitiva	35
4.1.1.2.1 Control y supervisión metacognitiva.....	35
4.1.1.2.2 <i>Enseñanza de estrategias metacognitivas:</i>	37
4.1.2 Investigaciones de orientación sociocultural.....	40
4.1.2.1 Perspectiva discursiva interactiva	40
4.1.2.2 Alfabetización académica.....	43
4.2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	49
4.2.1.1 El paradigma de cognitivo conceptualizaciones y alcances	49
4.2.1.2 El modelo constructivo integrativo de van Dijk y Walter Kintsch.....	52
4.2.1.2 Metacognición definiciones e implicaciones didácticas.....	55
4.2.1.2 .1 Metacognición y Lectura: una apuesta al aprendizaje autónomo.....	62
4.3 Paradigma sociocultural: aproximaciones teóricas y metodológicas	69
4.3.1 Bajtín y Vigostky: convergencias teóricas	70
4.3.2 Perspectivas de enseñanza de la lectura	77
4.3.2.1 Modelo interactivo discursivo Martínez: una búsqueda de la intersubjetividad	78
4.3.2.1.1 La argumentación como modo de organización.....	82
4.3.2.1.2 La explicación como modo de organización	84
4.3.2.3.1 Qué se entiende por estrategia.....	93
5. METODOLOGÍA	97

5.1	Diseño metodológico del primer estudio.....	97
5.1.1	Variables de estudio	98
5.1.1.1	Definición conceptual de la variable independiente.....	99
5.1.1.2	Definición operacional de la variable dependiente	99
5.1.2	Sistema de hipótesis	101
5.2	Segundo estudio	102
5.3	Población y muestra	104
5.4	Descripción de los instrumentos.....	105
5.4.1	Pretest-postest de comprensión textual:	105
5.4.1.1	Validación del pretest- postest de comprensión	106
5.4.1.1.1	Fiabilidad:.....	106
5.4.1.1.2	Validez de contenido	108
5.4.1.1.3	Validez de constructo	108
5.4.2	Encuesta sobre los ambientes de enseñanza de los cursos de comprensión y producción de textos académicos.....	112
5.4.3	Talleres “Mi imagen como lector” y “¿Cómo va mi lectura?”	114
5.5	Fases de la investigación	115
5.5.1	Caracterización de los ambientes de enseñanza	115
5.5.2	Pretest de comprensión textual:.....	115
5.5.3	Diseño del programa de intervención socio-metacognitiva:	115
5.5.4	Aplicación de la intervención de orientación sociometacognitiva:	116
5.5.4.1	Descripción global de la intervención	116
6.	RESULTADOS	123
6.1	Análisis descriptivo	123
6.2	Análisis inferencial.....	133
6.2.1	Prueba de hipótesis	133
6.2.1.1	Prueba De Wilcoxon grupo intervenido	134
6.2.2.2	Resultado prueba U de Mann-Whitney	137
6.3	Análisis y discusión de los datos cualitativos de las percepciones de los estudiantes	144
7.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	156
	BIBLIOGRAFÍA	170
	ANEXOS.....	180

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. NOCIONES DE METACOGNICIÓN.....	61
TABLA 2. FUNCIONAMIENTO DISCURSIVO DEL LENGUAJE.....	78
TABLA 3. MODOS DE ORGANIZACIÓN DISCURSIVA.....	81
TABLA 4. ESQUEMAS DE ENLACE DE PERELMAN	83
TABLA 5. DISEÑO METODOLÓGICO	98
TABLA 6. OPERACIONALIZACIÓN VARIABLE DEPENDIENTE	100
TABLA 7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS CUALITATIVO	103
TABLA 8. CATEGORÍA DE ANÁLISIS CUALITATIVO EMERGENTE	104
TABLA 9. COEFICIENTE DE RELACIÓN DE PEARSON GRUPO A	107
TABLA 10. COEFICIENTE DE RELACIÓN DE PEARSON GRUPO B	107
TABLA 11. ANÁLISIS DE RASCH PRETEST GRUPO A	110
TABLA 12. ANÁLISIS DE RASCH POSTET GRUPO A	110
TABLA 13. ANÁLISIS DE RASCH PRETEST GRUPO B	111
TABLA 14. ANÁLISIS DE RASCH POSTEST GRUPO B	111
TABLA 15. PAUTA DE ORIENTACIÓN SOCIOMETACOGNITIVA	117
TABLA 16. CRONOGRAMA.....	120
TABLA 17. ESTADÍSTICO DE CONTRASTE: PRETEST VS POSTEST GRUPO INTERVENIDO.....	134
TABLA 18. ESTADÍSTICO DE CONTRASTE: PRETEST VS POSTEST GRUPO CONTROL.	135
TABLA 19. ESTADÍSTICO DE CONTRASTE POR BLOQUES DE PREGUNTAS PRETEST - POSTEST	136
TABLA 20. ESTADÍSTICO DE CONTRASTE DE U DE MANN-WHITNEY INTERGRUPOS - POST TEST.....	137
TABLA 21. ESTADÍSTICO DE CONTRASTE DE U DE MANN-WHITNEY INTERGRUPOS - POST TEST.....	138
TABLA 22. ESTADÍSTICO DE CONTRASTE TEXTUALIDAD Y DISCURSIVIDAD: GRUPO EXPERIMENTAL GRUPO CONTROL VS GRUPO CONTROL	139
TABLA 23. AUTOPERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL CONOCIMIENTO Y CONTROL METACOGNITIVO PRE INTERVENCIÓN	144
TABLA 24. AUTOPERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SU CONOCIMIENTO Y CONTROL METACOGNITIVO POST INTERVENCIÓN	146
TABLA 25. EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS	154

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. LÍNEAS DE ABORDAJE DE LA LECTURA DESDE LA METACOGNICIÓN.	35
GRÁFICO 2. ESTRUCTURAS SEMÁNTICAS DEL TEXTO.	53
GRÁFICO 3. MODELO DE FLAVELL (1981). ADAPTADO DE NISBET Y SCHUCKSMITH, 1987..	56
GRÁFICO 4. CONOCIMIENTO METACOGNITIVO.....	57
GRÁFICO 5. MECANISMOS DE AUTORREGULACIÓN DE BROWN.	58
GRÁFICO 6. PROCESO DE SIGNIFICACIÓN	73
GRÁFICO 7 MICROESTRUCTURA TEXTUAL.....	80
GRÁFICO 8 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE ORIENTACIÓN SOCIOMETACOGNITIVA	91
GRÁFICO 9 PREGUNTA 5 ENCUESTA DE AMBIENTES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	124
GRÁFICO 10 PREGUNTA 6 ENCUESTA DE AMBIENTES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	126
GRÁFICO 11 PREGUNTA 7 ENCUESTA DE AMBIENTES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	129
GRÁFICO 12 PREGUNTA 8 ENCUESTA DE AMBIENTES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	130
GRÁFICO 13 PREGUNTA 9 ENCUESTA DE AMBIENTES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	132

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. PRETEST DE COMPRENSIÓN LECTORA	180
ANEXO 2. POST TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA	190
ANEXO 3. NIVELES DE COMPETENCIA TEXTUAL Y DISCURSIVA: DESCRIPCIÓN DE ITEMS PRETEST- POSTEST	198
ANEXO 4. PORTAFOLIO.....	200
ANEXO 5: TALLER 1: LOS GÉNEROS DISCURSIVOS	205
ANEXO 6: TALLER 2: LOS GÉNEROS DISCURSIVOS: ENUNCIADOR, ENUNCIATARIO Y REFERENTE	207
ANEXO 7: TALLER 3: EL GÉNERO DISCURSIVO ACADÉMICO	210
ANEXO 8: TALLER 4: SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN	211
ANEXO 9: TALLER 5: MICROESTRUCTURA Y MACROESTRUCTURA	213
ANEXO 10: TALLER 6: RELACIONES SUPERESTRUCTURALES.....	215
ANEXO 11: ENCUESTA DE AMBIENTES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.....	217

RESUMEN

Esta investigación diseñó y determinó la incidencia de un programa de orientación socio-metacognitiva en los procesos de comprensión textual de los estudiantes de primer semestre de la Universidad de Córdoba y las repercusiones del mismo en las percepciones de los discentes sobre su proceso lector. Dicho programa sintetiza dialécticamente los postulados de los enfoques cognitivos y socioculturales en el abordaje de la lectura, por tanto se orientó desde la concepción de la comprensión como un *proceso de reconstrucción de la significación discursiva* a partir del control y empleo de estrategias metacognitivas.

Para dar alcance a los objetivos planteados se requirieron dos estudios complementarios: uno de carácter empírico analítico y otro de orden interpretativo a partir de algunos de los resultados del primero. En el primero, se manipuló un programa de intervención sociometacognitiva constituido esencialmente por una didáctica basada en *modelado de estrategias* para establecer su efecto o relación en la competencia textual y discursiva de los estudiantes. En el segundo, se realizó un estudio de las percepciones que se detectan sobre el conocimiento y control metacognitivo de los estudiantes del grupo experimental en relación con sus procesos como lectores.

La investigación se desarrolló con una muestra conformada por 44 estudiantes pertenecientes a dos grupos intactos (A y B) matriculados en primer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba. Los cuales no fueron asignados de manera aleatoria porque eran grupos conformados antes del experimento. Para la recolección de la información, se aplicó pretest y postest de comprensión textual y se

utilizaron microtextos extraídos del portafolio para identificar las percepciones de los estudiantes sobre su conocimiento y control metacognitivo.

Para el análisis inferencial de la información cuantitativa se realizó una prueba de Wilcoxon para muestras intra-grupos y una prueba de U de Mann Whitney para muestras inter-grupos. Y para la interpretación de la información cualitativa se realizó un análisis del discurso de microtextos extraídos de los talleres “Mi imagen como lector” y “¿Cómo va mi lectura?

Los resultados de los estudios de orden empírico- analítico e interpretativo corroboran que la intervención del modelo social metacognitivo, crea un entorno propicio (un entorno favorecedor) para el desarrollo de los procesos de comprensión textual. Los primeros demuestran la existencia de diferencias significativas entre pruebas pretest - posttest en las medias de la competencia de las pruebas, igualmente, el análisis interpretativo muestra que la intervención favorece el conocimiento y control metacognitivo de las estrategias de lectura de planeación, monitoreo y evaluación, y la toma de conciencia de las diferentes secuencias y estrategias discursivas propias de los modos de organización explicativo y argumentativo. Además de ello, se demuestra la importancia de los elementos cognitivos y metacognitivos como aspectos sociales y culturales en los procesos de comprensión textual.

Palabras claves: comprensión textual, metacognición, enfoque sociocultural, sociometacognitivo.

ABSTRAC

This research designed and determined the incidence of an orientation program socio-metacognitive dialectically synthesizing the principles of cognitive and sociocultural approaches in addressing reading, text comprehension processes of the first semester students at the University of Cordoba and the impact thereof on the perceptions of learners about their reading process. This program is directed from the conception of understanding as a process of reconstruction of the discursive significance from control and use of metacognitive strategies.

To reach the goals set have taken two complementary studies: an empirical- analytical and another interpretive order from some of the results of the first. In the first, was manipulated a sociometacognitiva intervention program consisting essentially of a modeling-based teaching strategies to establish its effect or relationship on textual and discursive competence. In the second was performed a study of the perceptions that are detected on metacognitive knowledge and control of the experimental group in relation to their processes as readers.

The research was conducted with a sample composed of 44 students in two intact groups (A and B) enrolled in the first half of a degree in Spanish Language at the University of Cordoba. Which were not randomly assigned because they were formed before the experiment groups. To gather information, was applied pretest and posttest textual comprehension and used microtext extracted from the portfolio to identify students' perceptions about their knowledge and metacognitive control.

For the inferential analysis of quantitative data were performed Wilcoxon test for intragroup samples and a test of Mann Whitney test for between-groups. And for the interpretation of qualitative data was performed a speech analysis of microtext drawn from the workshops "My image as a reader" and "How will my reading? of portfolio.

The results of studies of order empirical-analytical and interpretive confirm that the intervention of social metacognitive model, create an enabling environment for the development of reading comprehension processes. The first show the existence of significant differences between tests pretest-posttest in the means of competition testing, also interpretive analysis shows that the intervention promotes knowledge and control metacognitive reading strategies of planning, monitoring and evaluation and awareness of the different sequences and discursive strategies specific to the modes of organization explanatory and argumentative. Furthermore, it demonstrates the importance of the cognitive and metacognitive as social and cultural aspects in text comprehension processes.

Key words: reading comprehension, metacognition, sociocultural approach, sociometacognitive approach.

INTRODUCCIÓN

El abordaje de los procesos de comprensión textual en el ámbito universitario constituye un eje indispensable, pues posibilita la construcción y reconstrucción crítica del conocimiento y la formación de sujetos activos y autónomos. Aunque este asunto se ha abordado ampliamente desde los niveles inferiores, su estudio en el contexto universitario es válido, pues diferentes investigaciones (Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata & Castillo, 2004; Perilla, Rincón, Gil y Salas, 2004; Hernández, 2005) dan cuenta de las dificultades que sortean los estudiantes cuando ingresan a la educación superior y deben interactuar con textos de modos de organización explicativo y argumentativo, más comunes en este grado de educación, los cuales demandan el empleo de estrategias de lectura, implican una intención, un posicionamiento por parte de los locutores y propósitos hacia interlocutores distintos de los requeridos por textos con modos de organización expositivo y narrativo, más explotados en los niveles de educación básica y media, como lo demuestran las investigaciones de Martínez (2001).

Adicional a ello, pese al amplio desarrollo de perspectivas teóricas desde las cuales se puede abordar la comprensión textual, en la práctica educativa, como lo señalan las indagaciones sobre las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario desarrolladas por Doria, Pérez y Peinado (2011), el énfasis recae sobre la lectura como mecanismo de evaluación y control de saberes, ajenos al verdadero objetivo de la educación superior, esto es, la construcción crítica del conocimiento y, tal como se plantea en el informe Universidad 2000, la necesidad de privilegiar el aprendizaje activo y autónomo:

“La sociedad basada en el conocimiento en la que estamos ya instalados induce a pensar que la enseñanza no va a reducirse a la mera transmisión de los conocimientos disponibles en un momento determinado (que, por otra parte, es muy posible que queden ya obsoletos cuando los estudiantes hayan terminado su periplo de estudios tradicionales), sino también y esencialmente a la estimulación de los mecanismos de reflexión propios de cada disciplina o de los que son necesarios para adquirir las habilidades necesarias para el ejercicio de una actividad profesional”
Bricall (2000, p. 167)

Esto influye en la calidad de la educación y se corrobora en los resultados del examen de estado de calidad en la educación superior (Saber pro), que señalan un promedio de 10,0 para la prueba de lectura crítica de la facultad de educación de la Universidad de Córdoba, lo cual indica que los discentes presentan dificultades en las competencias argumentativas y propositivas. por lo cual se precisa desarrollar en ellos la capacidad de leer comprensivamente diversos tipos de textos, mediante la aplicación de estrategias cognitivas y discursivas.

Coherente con lo anterior se hace necesario pensar la lectura en la universidad no como un mecanismo de evaluación sino como un elemento de transformación de saberes, de la cultura, una forma de crítica. Para ello es indispensable asumir una concepción discursiva e interactiva que conlleve a los discentes a la búsqueda de las discusiones inherentes en las ramas del saber, esto es, hacer visibles las luchas constantes que se dan entre los diferentes paradigmas que se yerguen en las disciplinas que hacen parte de su proceso de formación.

De igual forma, esa búsqueda se complementa con un proceso reflexivo, es decir convertir la lectura en sí en un proceso de conocimiento, es decir saber cómo se ejecuta para aportar a la construcción de la autonomía, pues como señala Delors (2004) “*la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él*” (p. 91)

En consecuencia, en esta investigación se ha diseñado un modelo de intervención sociometacognitiva que sintetiza dialécticamente los postulados de la perspectiva discursiva interactiva desde el paradigma sociocultural y de los aportes de la metacognición desde el paradigma cognitivo, reconociendo la comprensión como un *proceso de reconstrucción de la significación discursiva* a partir del control y empleo de estrategias metacognitivas. El propósito fundamental consistió en determinar su incidencia en los procesos de comprensión textual de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba, establecer la presencia de diferencias significativas, en la comprensión textual de estos como efecto del programa de intervención socio-metacognitiva en contraste con una orientación textolingüística e identificar las percepciones que poseen los estudiantes acerca del conocimiento y control metacognitivo implicados antes, durante y después de la interacción con el texto pre y post intervención.

En consonancia con lo anterior, se definieron dos grupos intactos de la asignatura de Comprensión y Producción de Textos matriculados en primer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba (grupos A y B), los cuales se asignaron

al azar uno como control y otro como experimental. Los grupos se tomaron tal y como se conformaron al inicio del semestre, debido a que se pretende proponer una orientación en modelados de estrategias de comprensión para los cursos que se desarrollan en condiciones normales en la universidad.

Coherente con los objetivos planteados se requirieron dos estudios complementarios: uno de carácter empírico analítico en relación con el pretest y posttest de comprensión textual y otro de orden interpretativo en el que se realizó un estudio de percepciones que se detectan sobre el conocimiento y control metacognitivo de la competencia textual y discursiva de los estudiantes del grupo experimental. Este tipo de abordaje es pertinente dado que la intención investigativa va orientada no solo a verificar el valor de un programa de intervención ideado por la unidad investigativa sino a una comprensión más amplia de los cambios que se generen eventualmente.

Para el análisis inferencial de la información cuantitativa se realizó una prueba de Wilcoxon para muestras intra-grupos y una prueba de U de Mann Whitney para muestras inter-grupos y para la interpretación de la información cualitativa se realizó un análisis del discurso de microtextos extraídos de las actividades “Mi imagen como lector” y “¿Cómo va mi lectura?”

Esta investigación constituye un aporte teórico y metodológico para el abordaje de dicho proceso en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba y demás programas de esta y otras universidades a nivel local y nacional, pues presenta una propuesta de abordaje de los procesos de comprensión que coadyuva a la

construcción y producción crítica del conocimiento y a la formación de los docentes de lenguaje, toda vez que orienta un cambio en la concepción de lectura y los procesos de comprensión a través de una intervención práctica que, brinda las bases para que el futuro docente jalone procesos de construcción crítica del conocimiento desde su accionar como docente de básica y media.

El informe se presenta en siete capítulos. En los tres primeros se presenta el problema de investigación, los objetivos y justificación. En el cuarto se da cuenta de los antecedentes y las perspectivas teóricas que orientaron el accionar investigativo. En el quinto se detallan los procesos metodológicos que se siguieron para llevar a cabo el estudio. En el sexto y séptimo se exponen el análisis e interpretación de los resultados, las conclusiones y recomendaciones.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción y formulación del problema

“para situar un fenómeno del lenguaje, es necesario situar al sujeto emisor oyente y al sujeto oyente del sonido, así como el sonido mismo, en una atmósfera social... además es necesario que nuestros individuos se reúnan en una situación social concreta”
(Bajtín, 1929, p. 74 -75)

Los procesos de comprensión textual están ligados tanto a elementos cognitivos y metacognitivos como a aspectos sociales y culturales. Así pues, tanto la planificación, el control y la evaluación de cada una de las fases de la lectura como los usos particulares del lenguaje, el contexto social de producción del texto, locutor e interlocutor, resultan claves para lograr la comprensión de lo que se lee.

Lo anterior sugiere que, desde el quehacer en el aula, el abordaje de esta habilidad debe contemplar la síntesis entre lo cognitivo y lo sociocultural. No obstante, en este espacio se enfatiza en la instrumentalización del ejercicio de leer y escribir¹, pues su práctica constituye el vehículo para alcanzar el conocimiento o el método más útil para evaluar saberes y poco se analizan los textos desde una perspectiva interactiva y dialógica que permita dar cuenta de las ideologías y puntos de vista vehiculados en las producciones escritas. La lectura se concibe como un proceso de codificación y decodificación.

¹Resultados parciales de la investigación sobre prácticas de lectura y escritura: "¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad colombiana?" adelantada por quince grupos de investigación de universidades públicas y privadas del país, señalan en el caso particular de la universidad de Córdoba (Doria, 2011) que la lectura se emplea como un mecanismo de constatación de saberes, más que como medio de construcción de conocimiento.

Es así como, durante los primeros años escolares se aborda el texto y su comprensión desde conocimiento y reconocimiento de los fonemas para ser transformados en palabras y realizar lectura y escritura de frases. Después de palabras y frases se trabaja en el aprendizaje de fonemas inversos y mas complejos (Perez, 2003).

Durante la educación básica y media se hace énfasis en la enseñanza de contenidos temáticos, los ejercicios de lectura privilegian la "verificación de datos e informaciones presentes en los textos (...) Este tipo de lectura no permite explorar más allá de los límites del texto para avanzar hacia interpretaciones más complejas en las que se involucren otras informaciones y otros textos. " (Perez, 2003, p. 16) se reflexiona poco sobre el proceso de comprensión, dando por sentado que la lectura se "aprendió" en los grados anteriores.

En consecuencia, al ingresar a la universidad se presume que los estudiantes están capacitados para leer y comprender correctamente los textos propios de este nivel, ignorando que: *"Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana"* (Bajtín, 1982 p. 248), lo cual implica que el contexto académico universitario, como una esfera más de actividad humana, demanda unos usos particulares del lenguaje con los que el individuo debe familiarizarse a través de la interacción con los docente y demás sujetos que hacen parte de esta esfera de actividad. Al orientador corresponde guiar la comprensión de los textos desde una perspectiva interactiva que favorezca el reconocimiento de modelos textuales, puntos de vista y dialogo intertextual. Esto implica que el docente debe asumir el rol de mediador,

de tal suerte que se pase de la instrumentalización de la lectura a la construcción y generación de conocimiento crítico desde la lectura.

La producción y comprensión crítica² del conocimiento resulta relevante en una sociedad actual caracterizada por “Las situaciones de sumisión, el sufrimiento por la desposesión y el desprecio hacia la dignidad humana” (McLaren, 2007, p.17), los abusos, la reproducción de esquemas de discriminación y la invisibilización de las ideologías por parte de las hegemonías, imponiendo lo que denomina Foucault la *voluntad de verdad*; todo ello a través de las prácticas textuales y discursivas. Por ello, las prácticas educativas y lectoras en el contexto universitario deben propender por el reconocimiento de las diferentes tomas de posición y la puesta en evidencia, a partir de la lectura analítica, de las discusiones que se tejen al interior de las disciplinas, las relaciones entre los textos, las formas cómo las hegemonías recrean las situaciones y actores sociales, brindar la posibilidad “de entrar y salir de los discursos teóricos pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos” (Giroux, 2007, p. 17). Para ello, es indispensable la asunción de perspectivas discursivas y críticas.

Sin embargo, las investigaciones sobre las prácticas de lectura a nivel universitario, dentro de las que se destaca la investigación interinstitucional “*¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura*

² Es importante destacar que aunque se habla de una lectura crítica, esta se orienta desde una perspectiva discursiva interactiva y no desde una pedagogía crítica o desde el análisis crítico del discurso, pues las implicaciones de estas últimas implican la intervención sobre la realidad para generar cambios y transformaciones en los contextos en los que se circunscribe y este objetivo rebosa los límites de la investigación. No obstante, se sienta las bases para que a largo plazo se lleven a cabo dichas transformaciones.

*académica en el país*³, establecen que, a nivel nacional las *prácticas de lectura universitarias se centran en materiales elaborados por el docente (79,78%) y apuntes propios (83,68), para la asignatura (88,78%) y con propósitos evaluativos (evaluación escrita 85,99 % y exposición 86,39%)*. Es decir, la lectura se sigue mirando como un producto acabado que favorece la adquisición y reproducción de un saber.

En el caso puntual de la universidad de Córdoba, los resultados de dicha investigación destacan que:

.... el principal propósito de la lectura es el de responder a una evaluación (escrita 88,10%; exposición 85,50%; oral 71,38% y discusiones grupales 59,48%), por el contrario actividades académicas que implican la producción de conocimiento como el diseño de proyectos y la participación en actividades académicas presentan frecuencias bajas (38, 66% y 33, 46%, respectivamente) que se distancian significativamente de las mencionadas arriba. Esto indica, que. Los propósitos de la lectura en la universidad están orientados más que todo al cumplimiento de actividades de la asignatura..... En la Universidad de Córdoba, y en general en la universidad colombiana, predominan prácticas de lectura que se centran en la reproducción del conocimiento, porque los documentos de lectura y las actividades para las que los estudiantes leen están centradas fundamentalmente en responder a una asignatura y entre los propósitos de la misma predomina la evaluación de contenidos" (Doria, Peinado y Pérez 2011, p. 5)

Esta situación requiere insistir en la comprensión como objeto y no como instrumento de conocimiento. Cuando se habla de la comprensión como objeto de conocimiento se refiere a un abordaje reflexivo que permita regular la actividad y reconocer los puntos de

³En el marco de este proyecto se realizó una serie de encuestas sobre las prácticas de lectura en la universidad en las que se indagó sobre el tipo de documentos leídos, lo que se hace con lo que se lee, actividades y propósito de la lectura.

vista que moviliza el texto, que otorgue el valor social de la lectura como medio de construcción del conocimiento y herramienta que permite develar las posiciones paradigmáticas de las disciplinas, los patrones que reproducen y la posibilita tomar distancias para generar aportes y transformación en los contextos de interacción.

Ahora bien, en la Universidad de Córdoba la Licenciatura en Lengua Castellana ofrece cursos de comprensión y producción de textos durante los dos primeros semestres con el objetivo *de potenciar el nivel de competencias comunicativas, para la comprensión y producción de conocimientos y para el ejercicio académico e investigativo*⁴. Tales cursos siguen el enfoque de la lingüística textual del paradigma cognitivo, que si bien posee aspectos favorables para la enseñanza de la comprensión se centra en los elementos textuales más que en los discursivos y obvia el componente metacognitivo que posibilita el control de la lectura.

Tales situaciones favorecen las falencias en la comprensión textual por parte de los estudiantes. Estas falencias se materializan, como lo cita Martínez (2001) tras un amplio análisis de las prácticas lectoras de estudiantes universitarios, en seis aspectos claves:

1. Dificultades para penetrar en el texto en tanto que unidad de significados relacionales. Hay una pérdida de los referentes lo cual indica una lectura localiza en las formas del lenguaje más no en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica del texto.

⁴ Plan de estudios programa de comprensión y producción de textos.

2. Dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto. Se hace una lectura basada únicamente en los esquemas del lector y se pone una acción estratégica de dictador.
3. Dificultades para identificar las ideas más pertinentes que globalizan el texto y la manera como el escritor las ha puesto en relación unas con otras a través de una estructura retórica determinada.
4. Dificultades para comprender los contextos situacionales, la situación de enunciación que genera el texto y posibilita identificar los propósitos del autor en relación con el lector: convencer, informar, persuadir, seducir.
5. Dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión.
6. Dificultades para identificar las diversas voces que se construyen a través del texto: heterogeneidad enunciativa.

(p. 143-4)

Dentro de estos aspectos se destaca 4, 5 y 6 como claves en el reconocimiento de los diferentes voces que convergen en los textos, la construcción discursiva de los sujetos y cómo a partir de ella se reproducen estereotipos. Asimismo, es importante resaltar que la forma de interrelacionar las voces y la asunción de una estructura textual (aspectos 3 y 4) determinan una intención y propósitos del locutor hacia sus interlocutores y la configuración de un tercero de allí la importancia de orientar tales aspectos teniendo conciencia de ello, esto es, desde lo discursivo y no desde lo instrumental.

Adicionalmente, los resultados arrojados por las pruebas saber pro señalan que en las competencias de lectura crítica los estudiantes de educación de la Universidad de Córdoba alcanzan un promedio 10, este promedio indica que los estudiantes presentan dificultades en las competencias argumentativa y propositiva, es dar cuenta de los puntos de vista que sustentan una determinada posición; (...) para inferir conclusiones, de plantear secuencias lógicas o de organización textual y de validar una afirmación a partir de casos particulares" igualmente, la " comprensión del tópico global del texto y la puesta en relación de éste con el contexto sociocultural en que se inserta (...) el establecimiento de relaciones entre el contenido del texto, sus interlocutores y lo que propone él como lector" (ICFES, 2011); son competencias que, pese a haber cursado los distintos niveles requeridos por la formación superior, los estudiantes no lograron potenciar.

En consecuencia, en esta investigación se sitúa *a los sujetos y al texto en una atmósfera social* (Martínez, 2001), por tanto el análisis léxico, de conectores textuales, elementos correferenciales y demás aspectos formales del texto se orientará en la clave de marcas formales que dan pistas sobre las posturas ideológicas y las problematizaciones sociales planteadas por los locutores en los textos y, por otra parte, sugiere orientar al sujeto hacia la reflexión metacognitiva de las actividades implicadas antes, durante y después de la lectura de tal forma que aprendan mientras leen, lean para comprender la realidad sociocultural y para construir el conocimiento críticamente.

Por consiguiente, se pretende reflexionar en torno a:

Pregunta central:

¿Cuál es la incidencia de un programa de orientación socio- metacognitiva en los procesos de comprensión textual de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba?

Subpreguntas:

¿Cuáles son las características de los ambientes de enseñanza aprendizaje de los cursos de comprensión y producción de textos en el programa de Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba?

¿Cómo orientar los cursos de comprensión y producción desde un enfoque socio- metacognitiva para el mejoramiento de la comprensión textual de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba?

¿Qué diferencias se presentan en la comprensión lectora de estudiantes de primer semestre de la Universidad de Córdoba que son orientados desde una propuesta sociometacognitiva y los que son orientados desde la perspectiva de la lingüística textual?

¿Qué percepciones poseen los estudiantes acerca del proceso lector y la reflexión metacognitiva implicados antes, durante y después de la interacción con el texto pre y post intervención?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Determinar la incidencia de un programa de orientación socio-metacognitiva en los procesos de comprensión textual de los estudiantes de primer semestre de la Universidad de Córdoba y las repercusiones del mismo en las percepciones de los discentes sobre su proceso lector.

2.2 Objetivos Específicos:

- Caracterizar los ambientes de enseñanza aprendizaje de los cursos de comprensión y producción de textos académicos en la Licenciatura En Humanidades en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba.
- Desarrollar un programa de intervención desde una orientación socio-metacognitiva para el mejoramiento de la comprensión textual de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba.
- Establecer la presencia de diferencias significativas, en la comprensión textual de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba como efecto del programa de intervención socio-metacognitiva en contraste con una orientación textolingüística.

- Identificar las percepciones que poseen los estudiantes acerca del conocimiento y control metacognitivo implicados antes, durante y después de la interacción con el texto pre y post intervención

3. JUSTIFICACIÓN

La sociedad actual avanza a un ritmo acelerado, impulsado por la revolución tecnológica que, centrada en las tecnologías de la información con recursos como el internet, generan nuevas plataformas de aprendizaje facilitando el acceso a grandes cantidades de información, la renovación constante del conocimiento y la reproducción de patrones de conducta y modelos de vida. Esta realidad le plantea nuevos retos al sistema educativo: cambiar el papel de transmitir conocimiento por el de enseñar estrategias, enseñar a pensar, orientar al sujeto hacia la toma posición y la crítica frente al conocimiento, la realidad y la cultura (Delors, 1996).

De acuerdo con lo anterior, el docente debe asumir el rol de mediador y orientador para que los discentes interactúen y dialoguen con la sociedad de la información, de tal manera que puedan transformar la información en conocimiento útil para su vida, se construyan como individuos y aporten a la construcción de sociedad.

En este contexto, la comprensión textual constituye un elemento clave, pues el texto vehicula la construcción, generación y difusión de conocimiento y la formación de valores sociales y culturales, teniendo en cuenta que se comprende el texto como portador de significados socioculturales y la comprensión como un proceso de construcción de la significación por parte del lector a través de la actualización de una situación de enunciación, producto de relaciones intersubjetivas y socioculturales, que se representan mediante las estructuras sintáctico-semánticas del texto (Martínez, 2004) y que requieren control y empleo de estrategias cognitivas por parte del sujeto.

De ahí, la importancia e interés por optimizar los procesos de comprensión tal como lo señala el plan decenal de educación 2006 - 2016, en el cual figura, como uno de sus principales enfoques, el fortalecimiento del proceso de lectura y escritura como condición para el desarrollo humano, así como la implementación de estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico.

En este marco, resulta pertinente la implementación de una propuesta de intervención en los cursos de comprensión y producción de textos de la Universidad de Córdoba, desde una orientación **socio-metacognitiva**. Teniendo en cuenta que se halla una complementariedad desde dos concepciones generalmente presentadas como antagónicas: sociocultural y cognitiva, esto implica un análisis de las estructuras formales del texto como pistas para el reconocimiento de las relaciones de fuerza que se establecen en los textos (entendidos como productos socioculturales) y la reflexión metacognitiva del sujeto en relación con dichas estructuras a través de la mediación docente, quien guía dicho proceso.

Desde la perspectiva metacognitiva se acentúa el interés por la reflexión del individuo en relación con el texto (antes, durante y después de la lectura) para lograr la comprensión y el aprendizaje, pues, como lo considera Solé (1992), acercarse a un texto, tanto para entretenerse como para resolver dudas, aporta conocimientos, pero cuando el interés es aprender exige la toma de conciencia del propósito de la lectura y la puesta en marcha de estrategias que garanticen el alcance del logro propuesto. En el primer caso, se habla de un *aprendizaje no intencionado* mientras que el segundo sería estratégico, en la medida que el discente evalúa el progreso de la actividad y emplea actividades remediales en caso de detectar problemas de comprensión.

Para lograr este aprendizaje estratégico es necesario y factible visibilizar y enseñar estrategias que permitan dar cuenta de las intenciones plasmadas por el locutor de las producciones discursivas, teniendo en cuenta que *“estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación del texto y para que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende para poder solucionar el problema que se encuentre”* (Palinscar y Brown, 1984, citada en Solé, 1992).

Ahora bien, es importante subrayar que este proceso es solo un eslabón de la cadena, pues ese aprendizaje intencionado también implica que:

(...) toda comprensión real y total tiene un carácter de respuesta activa (...) También el hablante mismo cuenta con esta activa comprensión preñada de respuesta: no espera una comprensión pasiva, que tan sólo reproduzca su idea en la cabeza ajena, sino que quiere una contestación, consentimiento, participación, objeción, cumplimento, etc. (Bajtín, 1985, p. 258)

Es decir, que el análisis de las estructuras textuales debe vehicular el análisis de las intenciones, relaciones de fuerza, para asumir la crítica y, valorando que "nos expresamos únicamente mediante determinados géneros discursivos, es decir, todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables", (Bajtín, 1985, p. 263), también requiere el estudio de las características de los géneros discursivos.

Se considera que el enfoque **socio-metacognitivo** es el idóneo para la orientar los procesos de comprensión, toda vez que la síntesis lograda entre los aportes cognitivos y la socioculturales para la configuración y ejecución de dicho proceso posibilita la construcción y producción crítica de saberes como es propio del contexto académico universitario.

Además de ello, en el contexto cordobés y caribeño las indagaciones sobre los procesos de comprensión textual se han desarrollado desde posiciones polarizadas bien desde lo sociocultural, bien desde lo cognitivo. En este sentido, esta investigación constituye un aporte teórico y metodológico para el abordaje de dicho proceso en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba y demás programas de esta y otras universidades a nivel local y nacional.

A su vez, la incorporación de una propuesta de abordaje de los procesos de comprensión que coadyuve a la construcción y producción crítica del conocimiento aporta al fortalecimiento del grupo de investigación Cognición, lenguaje y mediación tecnológica para la educación y el desarrollo humano de la maestría en educación de la SUE Caribe y a la investigación en la región Caribe.

Adicionalmente, este estudio aporta a la formación de los docentes de lenguaje de la Universidad de Córdoba, pues orienta un cambio en la concepción de lectura y los procesos de comprensión a través de una intervención práctica que, además de favorecer la construcción de conocimiento crítico del futuro educador, brinda las bases para que este jalone procesos de construcción crítica del conocimiento desde su accionar como docente

de básica y media. De esta manera se contribuye a superar las "contradicciones e incoherencias entre lo que saben y piensan los maestros para su hacer (concepciones) la forma como lo hacen (metodologías) y dónde y con quiénes lo hacen (contextos)", (Doria y Pérez, 2008, p. 6), pues la concepción del texto como un producto sociocultural y la lectura de la reconstrucción de tales significados, a través de un proceso de reflexión y control, se vehicula a partir de la modelación de estrategias claves.

El aporte a la formación resulta clave en la medida que nos ubicamos en un contexto en caracterizado por la reproducción de patrones de conducta, modelos de vida y formas de concebir el mundo que toman forma a partir de las prácticas discursiva y la perspectiva discursiva (Si bien no se ubica desde una perspectiva de análisis crítico neta aporta las bases para iniciarlas) brinda a los actores de estos contextos elementos para análisis rigurosos que les posibilita visibilizar las ideologías que se camuflan en las posturas paradigmáticas de las disciplinas y que se naturalizan en las prácticas cotidianas de los individuos al punto de dominar sus formas de interacción de tal suerte que, paulatinamente, generen cambios en las prácticas sociales y sobretodo para que los estudiantes que se preparan como docentes sean consciente de ello y lo tengan en cuenta su prácticas futuras.

Así, esta perspectiva teórica de la comprensión textual aporta al conocimiento de la realidad desde una lectura que no solo apunta a la comprensión del sentido del texto sino a la regulación y aprendizaje a partir del mismo y, al análisis, manejo conceptual y selección de la información en el contexto mediático y multicultural actual. Habilidades

indispensables para una construcción discursiva de la realidad que brinda las bases para “el equilibrio y la armonía entre el desarrollo económico, social y cultural humano” (Martínez, p.1)

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1 ANTECEDENTES

4.1.1 Abordaje teórico y metodológico de la comprensión textual

Los estudios sobre la comprensión textual en la Educación Superior se han desarrollado desde enfoques cognitivos en los que esta se entiende como "un proceso interactivo entre los esquemas de conocimiento del lector y la información del texto" (Parodi, 2003, p. 45) y perspectivas socioculturales en las cuales la comprensión se concibe como un proceso de interacción entre el texto, el lector y el contexto en la búsqueda de la ideología y dialogo intertextual, entre el texto y la cultura, y entre el texto y lector.

Desde las anteriores perspectivas se han diseñado metodologías y programas de intervención con el propósito de optimizar la ejecución de la comprensión textual. En lo sucesivo, presentaremos los principales estudios que en ellas se yerguen y resultan coherentes con la indagación que se presenta.

4.1.1.1 Investigaciones de perspectiva cognitiva

Desde esta perspectiva, se considera que los significados del texto se obtienen a través de numerosos subprocesos cognitivos entre los cuales se incluyen "el procesamiento de discriminación perceptual, la intervención de la memoria a corto plazo, la codificación de orden serial, la localización, la dirección de la atención, y un procesamiento inferencial"

(Kleiman, 1982, citado por León, 1991, p. 2). Subprocesos que se agrupan en torno a dos procesos básicos que tienen como objetivo la decodificación de palabras y la comprensión del texto (Calvo & Carrillo, 2011, p. 4).

Las investigaciones desarrolladas privilegian los modelos ascendentes, descendentes e interactivos de lectura. En este marco se destacan las indagaciones de:

Calabria, Cortés, Prado, & Riática (2006), quienes buscaban determinar la incidencia de un programa de intervención académica para el desarrollo de competencias lectoras relacionadas con el nivel crítico intertextual en estudiantes de la Universidad de Norte en Barranquilla. Esto, a través de una metodología de investigación acción en la que se utilizó la técnica de talleres educativos. Según los resultados, el grupo de estudiantes intervenidos mejoró en el nivel crítico de lectura, pues en la prueba diagnóstica sólo el 5% de ellos estuvo en este nivel, mientras que en la prueba final el 68% del grupo alcanzó el nivel crítico intertextual de lectura.

Esta investigación apunta hacia un modelo de lectura interactivo en el que se busca identificar el significado del texto a través de la relación lector-texto-lector. Sin embargo, al enfatizar en las operaciones mentales que permiten entender el significado del texto se descuida la importancia del contexto y la manera como este interviene en la construcción del sentido del mismo.

En esta misma línea se ubican las investigaciones de corte metacognitivo que se analizan de manera detallada a continuación.

4.1.1.2 investigaciones de orientación metacognitiva

Atendiendo a la naturaleza del presente estudio, se hace énfasis en las investigaciones que se enmarcan en la perspectiva metacognitiva, desarrolladas en Educación Superior.

Para ello se han delimitado, tres líneas de abordaje que se detallan a continuación.



Gráfico 1. Líneas de abordaje de la lectura desde la metacognición.

4.1.1.2.1 Control y supervisión metacognitiva

A nivel de educación superior se ubican Wong & Matalinares (2011) en Perú, quienes realizaron un estudio cuyo objetivo fue establecer la relación entre estrategias de

metacomprensión lectora y estilos de aprendizaje. Esto, a través de la aplicación del Inventario de Estrategias de Metacomprensión de Schmitt y el Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Kolb. En los resultados de dicha investigación se evidenció que los estudiantes universitarios poseen un bajo nivel de desarrollo de las estrategias metacomprensivas; además se determinó que no existe relación entre este tipo de estrategias y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Sandoval & Franchi (2007) buscaron describir la metacomprensión en enunciados de matemáticas de una muestra de estudiantes de ingeniería de la Universidad del Zulia (Venezuela), a través de la subescala metacomprensión del “Inventario de Metacognición” de las mismas autoras. Los resultados de la investigación reflejaron un nivel alto de metacomprensión en los estudiantes de ingeniería y un nivel bajo de comprensión. Lo que demuestra que son estudiantes que tienen problemas para comprender los textos que leen pero son conscientes de esta dificultad.

4.1.1.2.2 Enseñanza de estrategias metacognitivas:

En educación superior se señalan las indagaciones de:

Rivera (2003), asumiendo la necesidad de formular propuestas educativas en las que se reconozcan el cambio de pensamiento y modo de organización de la información de los jóvenes chilenos en la actualidad, diseñó un estudio descriptivo cuyo objetivo fue “explorar y describir las características de la comprensión lectora de alumnos universitarios, de primer año, al utilizar estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal”. Para esto diseñó un plan de lectura conformado por las fases de lectura individual y socialización grupal, en el que se privilegió la exposición de lo comprendido en la lectura individual, la asociación de textos a través de una o más de una disciplina, la producción de un título y la exposición de las asociaciones intertextuales.

Los resultado del estudios mostraron diversos niveles de logro en las respuestas de los estudiantes así: alto nivel de logro en la asociación de textos a través de una disciplina de estudio y la producción de un título que resume las asociaciones establecidas entre los textos; mediano nivel de logro en la exposición de lo comprendido individualmente en cada texto, asociación del contenido de los textos a través de más de una disciplina y exposición de las asociaciones intertextuales; y menor nivel de logro en las respuestas referidas a la comprensión individual del texto.

Como conclusiones de este estudio tenemos que: el taller propuesto permite desarrollar el pensamiento intuitivo y deductivo de los estudiantes; la desconcentración, el desconocimiento del vocabulario y la dificultad para identificar a los sujetos de quien se

habla afectan la comprensión individual; y los estudiantes valoran la posibilidad de realizar ejercicios de comprensión grupal en la que cada uno puede verificar las opciones de respuesta correcta y dar a conocer la manera propia de organizar la información.

En el mismo sentido, relativo al entrenamiento metacognitivo, se halla la investigación: *“Uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos”* de López y Arciniegas (2003). Esta fue una investigación cuasiexperimental desarrollada en la Universidad del Valle (Cali) en la que se aplicó un programa de intervención metacognitivo en la comprensión de textos escritos que buscaba que los estudiantes de segundo semestre de Lenguas Modernas desarrollaran sus capacidades para controlar, evaluar y autorregular sus procesos de comprensión y aprendizaje. El programa de intervención implicó el desarrollo de talleres que contemplaban técnicas de: conceptualización sobre la lectura y su relación con el aprendizaje; cómo se lee en la universidad, por qué y para qué; etapas del proceso de lectura y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación. Los resultados de la investigación muestran una incidencia positiva del programa en el desempeño de los estudiantes.

De las investigaciones anteriormente presentadas se pueden destacar tres aspectos:

En primer lugar, existe una fuerte tendencia en países como Brasil, Chile, España, Perú y Venezuela y en ciudades como Cali y Manizales (Colombia) a plantear el desarrollo de la comprensión textual a través de la implementación de programas de intervención metacognitiva con entrenamiento en estrategias de lectura de diversos tipos de texto. En el

contexto de Córdoba no se destacan indagaciones desde las que se promueva el abordaje metacognitivo de la lectura.

En segundo lugar, es evidente, a través del análisis de numerosas investigaciones de corte metacognitivo en educación básica (Peronard, 1989; Peronard, 1991; Mateos, 1991; Parodi, 1992; Parodi y Núñez, 1998; Vergara y Velásquez, 1999; Peronard y Velásquez, 2003; Quaas y Crespo, 2003; Jiménez, 2004; Peronard, 2005; Jaramillo, Montaña y Rojas, 2006; Piovenzan y Castro, 2006; López, Márquez y Vera, 2008) la influencia que han ejercido este tipo de estudios en el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora y cómo a pesar de ello en la educación superior se vislumbran deficiencias, aspecto que invita a seguir con procesos de este tipo en la educación superior, que permitan la formación de lectores autónomos que regulen y controlen sus procesos de lectura y escritura. Sobre todo porque en este nivel educativo, el grado de exigencia en la comprensión de textos académicos es cada vez mayor y requiere más dedicación y conciencia por parte de los estudiantes.

Finalmente, validan la utilidad de las estrategias metacognitivas en la comprensión textual, así como la proyección de este proceso desde un enfoque cuasiexperimental, y, en el caso de Crespo y Peronard (1999), Quaas y Crespo (2003), Mateos (1991), López, Márquez y Vera (2008) y Ruiz (2002), la necesidad de la mediación docente para el logro de resultados favorables.

Para la indagación que se lleva a cabo, reconocemos estos aportes, pues ofrecen una ruta teórica y metodológica para el logro del objetivo planteado; no obstante, se resalta que

este aporte constituye sólo un *eslabón de la cadena*, toda vez que como se ha sugerido en los primeros acápites de este trabajo, la comprensión implica el reconocimiento del contexto en el que se circunscriben los textos, las ideologías que movilizan, las imágenes construidas, las voces que discuten, entre otros. Aspectos no abordados desde las indagaciones reseñadas.

Por ello, se analizará a continuación cómo se trabaja la lectura desde el enfoque sociocultural y cómo este brindará los elementos que se reclaman al metacognitivo.

4.1.2 Investigaciones de orientación sociocultural

Dentro de este paradigma se ubican dos perspectivas de comprensión textual: la discursiva interactiva y la alfabetización académica.

4.1.2.1 Perspectiva discursiva interactiva

En este ámbito se destacan los siguientes estudios:

Martínez, et al. (2004) realizaron investigaciones de tipo experimental y cuasiexperimental con el propósito de validar con bases empíricas el trabajo teórico y pedagógico (de carácter cualitativo) realizado a partir de 1984 en el Mejoramiento de estrategias para la comprensión de los textos académicos, en la Universidad del Valle.

Dentro de estas indagaciones se encuentra:

Un trabajo experimental con el propósito de demostrar que “el diseño de un programa de intervención pedagógica para la comprensión de Textos Expositivos y sus diferentes Formas de Organización Superestructural, centrado en el desarrollo de un proceso activo e intencional y en la enseñanza a través de talleres inspirados en la perspectiva discursiva e interactiva de la enseñanza del lenguaje, podría incidir en el mejoramiento de la comprensión de los textos académicos en estudiantes universitarios” (p. 205). Para ello, se realizó una intervención basada en talleres que enfatizaban en las formas de organización Superestructural (FOS): Causalidad, Problema/Solución, Comparación y Descripción.

Los resultados de la investigación demuestran, por un lado, que: “el desarrollo de estrategias de comprensión y producción textual amerita un trabajo sistemático que no se adquiere ni con la lectura de los textos de las disciplinas, ni con la experiencia educativa ni con la edad. Se hace necesario un trabajo significativo en relación con los niveles del texto” (p. 222). Y, por otro, que la explicitación de manera gradual de las diversas FOS de textos expositivos en lengua castellana a partir de una intervención pedagógica orientada desde una perspectiva discursiva e interactiva de la enseñanza del lenguaje logró un impacto favorable en el mejoramiento de los niveles de comprensión textual del grupo de estudiantes de la Universidad del Valle (p. 222)

En otro estudio de índole experimental Martínez et al. (2004) buscaron “evaluar la eficacia de una propuesta de intervención pedagógica (entre dos pruebas), basada en el procesamiento activo del Nivel de Situación de Enunciación de textos argumentativos polifónicos, para facilitar la comprensión y producción de las estrategias discursivas «más difíciles», en un grupo de estudiantes universitarios de diferentes semestres y áreas” (p.

165). Para ello, se diseñaron y aplicaron talleres focalizando el nivel enunciativo del texto y el estilo directo del discurso referido desde una perspectiva discursiva e interactiva para la búsqueda del procesamiento activo y significativo del texto. Los resultados de la prueba final validaron el programa de intervención pedagógica en el que se buscaba entrenar a los estudiantes en el procesamiento activo del discurso en todos sus niveles.

Por otro lado, Perilla, Rincón, Gil, & Salas (2004) realizaron una investigación para el mejoramiento de la comprensión de textos académicos en la Universidad del Valle. En esta diseñaron y aplicaron una prueba de comprensión textual que luego de su aplicación fue examinada desde categorías derivadas del análisis del discurso, la lingüística textual y la psicología cognitiva. A partir de los resultados del estudio proponen “trabajar con diversos tipos textuales desde una perspectiva discursiva amplia que permita trabajar sus múltiples dimensiones textuales y relacionarlas” (p. 179). Además, plantean la división de los cursos de comprensión en tres bloques por áreas específicas, de acuerdo a los gustos e intereses de los estudiantes de la Universidad: Ciencias Básicas y Aplicadas, Ciencias Sociales y Educación, y Artes y Humanidades.

Hernández (2005), valorando que la organización del texto influye en los procesos de comprensión y producción escrita, buscó enriquecer los conocimientos en cuanto a comprensión y producción escrita de un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle, a partir de una perspectiva discursiva interactiva del lenguaje y del aprendizaje. Los resultados mostraron que hubo un mejoramiento significativo en la comprensión y la producción escrita de textos argumentativos polifónicos desde el Discurso Referido como resultado de esta intervención.

En estas investigaciones destacan la intersubjetividad, la lectura como un proceso de diálogo y discusión entre el lector y el texto, en el cual se busca poner de manifiesto un punto de vista determinado.

Además de ello, llama la atención que esta perspectiva en los estudios, a diferencia de la cognitiva ha tenido un mayor desarrollo en el ámbito universitario.

En la presente indagación se seguirá esta orientación, pues se considera que la noción de lenguaje y sus supuestos epistemológicos son los adecuados para el estudio de los fenómenos del lenguaje, sobretodo de la comprensión textual; sin embargo, no despreciamos la validez de la perspectiva reseñada anteriormente porque, como se citó, también nos brinda un aporte de gran interés. En consecuencia, se propende por la búsqueda de una síntesis dialéctica entre estas dos posturas, este aspecto se detallará en el acápite de referentes conceptuales. Por el momento, se pasará al análisis de las indagaciones que se yerguen desde la alfabetización académica que también ofrecen algunos elementos de interés para la propuesta que se presenta.

4.1.2.2 Alfabetización académica

Alrededor de esta perspectiva se desarrollan estudios que se ciñen a dos modos de abordaje: investigaciones descriptivas y de intervención.

Entre las investigaciones de metodología descriptiva se citan las que detallan la problemática relacionada con las prácticas de lectura y escritura de las universidades y dan

cuenta de experiencias investigativas en la línea de alfabetización académica a nivel internacional. Entre ellas se encuentran:

Callegaro, De Francesco, Saucedo (2011) en el marco de una investigación sobre comprensión y producción de textos académicos en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) desarrollaron un estudio exploratorio cuyos objetivos fueron: tabular y tipificar las dificultades que se presentan en los procesos lectores y caracterizarlas en relación con el tipo de texto, el léxico específico, la estructura y los contenidos. Los resultados de este estudio muestran que la mayor dificultad se encuentra en la “identificación de la secuencia textual, seguida por el reconocimiento de las ideas principales... y los procedimientos de lectura han manifestado debilidades a la hora de reconocer la escena genérica y las características intrínsecas del género discursivo que los alumnos debían abordar, en especial, en lo que respecta a la concatenación de conceptos” (p. 6).

Castañeda, Henao y Londoño (2011) realizaron investigaciones en la Universidad de Antioquia, la Universidad de Medellín y la Institución Universitaria de Envigado sobre los niveles de literacidad con los que ingresan los estudiantes a la universidad y con el que terminan luego de recibir un curso de lenguaje orientado desde la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso. Los resultados de las indagaciones muestran las ventajas del trabajo en lingüística textual y análisis del discurso en todas las universidades, pues al comparar los resultados de pruebas de comprensión y producción de los grupos control e intervenido se evidencia mayor competencia en los grupos intervenidos en las categorías de resumen, cohesión, coherencia, adecuación, intertextualidad y lectura crítica.

Doria, Pérez y Peinado (2011) en la primera fase de la investigación *“Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana: el caso de la Universidad de Córdoba”* realizaron una encuesta a partir de la cual dan cuenta de los documentos de lectura más utilizados, las actividades de lectura, los propósitos de lectura y lo que se hace con los documentos. El análisis descriptivo e interpretativo de los datos muestra lo siguiente: los documentos más leídos para responder a asuntos académicos son los materiales elaborados por el profesor y los apuntes propios de clase y los menos utilizados, los artículos científicos y libros de consulta general; las actividades académicas para las que más lee el estudiante giran en torno a la asignatura y los grupos de estudio; los propósitos de lectura en las actividades académicas son responder a una evaluación escrita, realizar una exposición o responder a una evaluación oral; y lo que más hacen los estudiantes con los documentos leídos es responder a una evaluación escrita o discutirlos oralmente en grupo.

Entre las indagaciones que proponen programas de intervención basados en la perspectiva de alfabetización académica para mejorar la comprensión lectora están:

Cassany (2005), quien expone los principios básicos de un macroproyecto desarrollado en Logroño (España) en el que se estudió cómo se lee y escribe la ideología que esconde cualquier texto. Al interior de este se desarrollaron varias investigaciones sobre:

1. Aspectos generales de la lectura crítica y su fundamentación, los cambios sociales que están creando nuevas prácticas lectoras, el incremento de la importancia de la comprensión crítica: Cassany: “Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica” y “Los significados de la comprensión crítica”.

2. Sobre la literacidad digital o electrónica o las formas de lectura en pantalla de los nuevos géneros “tecleados”, como el chat, los fórums, el correo electrónico o las webs: Cassany: “Navegando con timón crítico”; Martí: “Llegir, comprendre y clicar. Proposta per llegir críticament a Internet” y “Más allá del texto y de la pantalla”.

3. El estilo y la organización de algunos géneros académicos, desde el análisis formal con corpus lingüísticos hasta la exploración de las marcas de subjetividad, en diferentes áreas curriculares: López Ferrero y Atienza: “El desarrollo de la información en los exámenes de Humanidades”; y Atienza: “Ideología y discurso en los contextos educativos: manifestación del currículum oculto.

4. La lectura de textos científicos, las formas de cortesía y su significado Morales, González y Tona: “Análisis discursivo de artículos de revisión odontológicos publicados en revistas iberoamericanas entre 1995 y 2005: estudio exploratorio”; y Morales, Cassany y González: “La atenuación en artículos de revisión odontológicos publicados en español entre 1994 y 2004: estudio exploratorio.”.

5. Estudios en los que se indaga desde la concepción de la literacidad crítica. En la cual se sostiene que leer críticamente se entiende como: situar el texto en el contexto social de partida, reconocer y participar en la práctica discursiva y calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad. (Cassany)

Borgomilova, Carranza, Jiménez y Sierra (2011) quienes a partir de un diagnóstico sobre la competencia lingüística de los estudiantes para la comprensión y producción de

textos en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México tienen en curso un “Estudio textual y terminológico de los textos académicos de Ciclo Básico de la licenciatura en Ciencia Política y Administración Urbana de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México” que se centra en la descripción lingüística integral de los textos académicos de uso real en el aula. Esto para “la elaboración de una propuesta didáctico-metodológica adecuada a las exigencias del alumnado de las distintas carreras que contribuya al desarrollo de la competencia lingüístico-académica mediante estrategias cognitivas y de procesamiento textual que ayudarán al estudiante a mejorar su rendimiento académico ” (p. 6).

Este enfoque en principio se trabajó en países como Australia, Canadá y Estado Unidos, también se ha desarrollado con gran fuerza en España, Argentina y México exhortando a las universidades a realizar intentos curriculares e institucionales para desarrollar la alfabetización académica ya que es función de la educación superior permitir el ingreso de los estudiantes a las comunidades discursivas.

También se destaca el trabajo interinstitucional “*Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana, Un aporte a la consolidación de la cultura académica en el país*” desarrollado por de 17 universidades colombianas (10 públicas y 7 privadas) con el objetivo de “describir, caracterizar e interpretar las prácticas académicas de lectura y escritura en algunos pregrados presenciales de universidades públicas y privadas de Colombia, con el fin de proponer algunas orientaciones de política al respecto”(Rodríguez, Solano, Martínez y Del Villar, 2011, p.2).

De este enfoque se valoran las propuestas curriculares para el mejoramiento de la comprensión lectora y el interés por lograr la participación de los docentes en la comprensión y producción de textos académicos. Sin embargo no se comparte que en las indagaciones de aplicación se tiende, en ocasiones, a la instrumentalización de la comprensión, pues, con excepción de los postulados de Cassany, las demás indagaciones al intentar "adaptar" a los estudiantes al contexto académico universitario plantean rutas de trabajo en las que poco se privilegia el análisis de los problemas contextuales esbozados en los textos.

4.2 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

4.2.1 Abordaje teórico metodológico de la comprensión textual

El discurso es el vehículo que posibilita la construcción de la sociedad, de los sujetos, la producción y reproducción del conocimiento, de la cultura, es la base de las relaciones de poder que ejercen los individuos y las instituciones. De allí, el marcado interés por comprender y estudiar sus diferentes formas de materialización, principalmente el texto. Es así como a lo largo de la historia desde los paradigmas, conductista, cognitivo, constructivista y sociocultural se gestan propuestas que intentan dar cuenta de lo que significa comprender el texto, el rol del lector y los diferentes unidades de análisis.

En lo sucesivo, se explicarán los principales postulados de las concepciones teóricas y metodológicos de los paradigmas cognitivo y sociocultural que han servido de punto de partida para la construcción de la propuesta que se presenta en esta indagación: el modelo estructural de Van Dijk y Kincht, los aportes a la metacognición de Flavell, Baker y Brown y el modelo discursivo interactivo de Martínez y, finalmente, se describirá la orientación sociometacognitiva desde la cual se enfoca el programa de intervención.

4.2.1.1 El paradigma de cognitivo conceptualizaciones y alcances

El desarrollo de la ciencia cibernética posibilita la integración de disciplinas como la neurociencia, la lingüística y la inteligencia artificial, bajo el nombre de la ciencia cognitiva (Gardner, 1986, citado en Cabruja, 2005, p.181), cuyos postulados son acogidos en el ámbito de la educación alrededor de los sesenta para dar cuenta de las operaciones

mentales, las formas de aprender de los individuos y los procesos que lo favorecen o desfavorecen. Aspectos que no podían ser explicados desde el modelo conductista, su antecedente inmediato. Es así como, estableciendo una metáfora entre el funcionamiento de la máquina y del cerebro, intentan explicar los procesos de atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje y pensamiento.

Desde los constructos de este paradigma se avanza hacia la construcción de la comprensión textual como un proceso interactivo y se supera la concepción de lectura como proceso fónico guiado por los datos del texto y del lector como memorizador y organismo determinado por los estímulos circundantes, para centrarse en el estudio del funcionamiento de los mecanismos de comprensión, organización del conocimiento existente en la memoria del lector e integración de la información nueva en la representaciones construidas durante el proceso de lectura (Parodi, 2003).

Todo ello desde el concepto de esquemas. Los cuales se pueden considerarse "más o menos como formas, moldes o plantillas mentales que nos ayudan a asimilar los estímulos ambientales y acomodarnos a ellos" (Flavell, 1985, p.79). Es decir, son paquetes de información compuestos por unidades menores que el individuo almacena en su memoria a lo largo del tiempo y activa cuando se le presenta alguna demanda cognitiva. Desde esta perspectiva, la comprensión se entiende como:

"un proceso interactivo entre los esquemas de conocimiento del lector y la información del texto. Las dos formas de procesamiento, ascendente y descendente, quedan englobadas en la idea de que, cuando un sujeto lee, debe

hacer uso de todos los recursos disponibles, atendiendo a los datos del texto como activando en su memoria la información necesaria. Esta visión del proceso constituye lo que se llama modelos interactivos de lectura" (Parodi, 2003, p 45.)

Desde esta perspectiva, se destaca el papel activo del lector, quien reconstruye los significados del texto de acuerdo con sus esquemas cognitivos, ya no se trata solamente de lo que el texto aporta sino cómo él puede comprender lo planteado en el texto estableciendo conexiones entre sus conocimientos previos y lo dado. Así pues, son los esquemas los que favorecen el análisis, comprensión, interpretación y construcción de significados textuales.

En cuanto a la lectura se destacan seis funciones específicas que cumplen los esquemas:

- a. Proveer marco ideacional: su función es proporcionar una referencia para organizar la información.
- b. Permite la atención selectiva: ayuda al lector a seleccionar la información importante del texto
- c. Contribuye al proceso inferencial: contribuye a recuperar la información implícita del texto
- d. Facilita la edición y el resumen: ayuda a determinar las ideas más importantes y a la construcción de organizadores gráficos
- f. Permite la reconstrucción inferencial: contribuye a la formulación de hipótesis de la información faltante.

(Nist y Mealey, 1991 citado en Parodi, 2003, p.46)

4.2.1.2 El modelo constructivo integrativo de van Dijk y Walter Kintsch

El modelo constructivo integrativo propone que el lector procesa el texto en ciclos, a partir de los cuales va formando ideas o proposiciones mediante el establecimiento de conexiones positivas y negativas entre las expresiones del texto y las ideas inferidas. (Dijk y Kintsch, citado en Pozo, 2003). Dichas conexiones contribuyen a la formación de redes de representaciones de información, las cuales se almacenarán en la memoria episódica del lector, dejando la memoria operativa libre para nuevos ciclos de procesamiento de información. Es así como, según el modelo interactivo, el texto posee tres unidades semánticas: macroestructura, microestructura y superestructura y en el proceso de lectura se activan diferentes tipos de ideas que conforman una red estableciendo, entre ellas, relaciones positivas o negativas.

A continuación se esquematizan las diferentes unidades semánticas mencionadas por Van Dijk, su definición y componentes específicos.

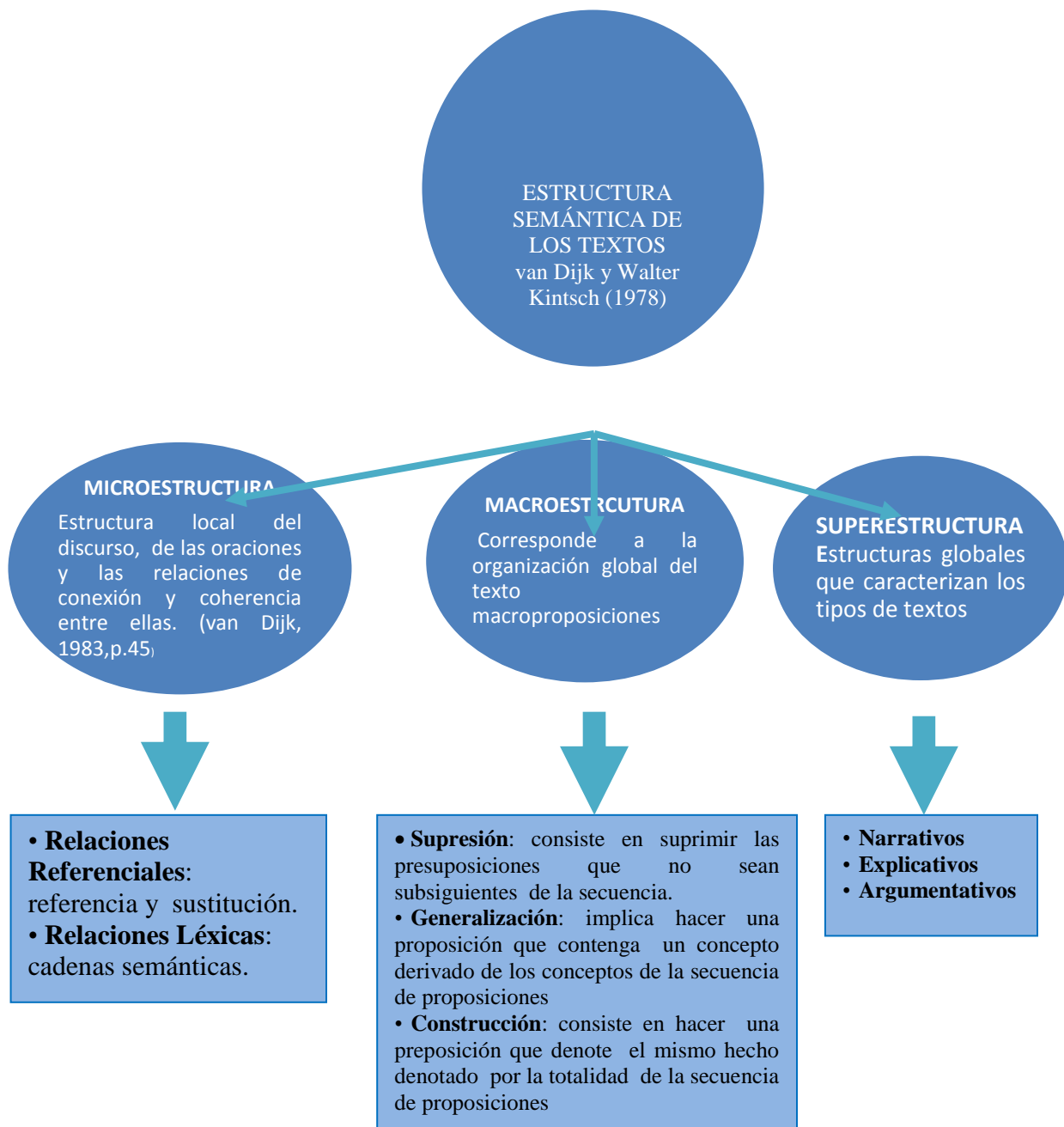


Gráfico 2. Estructuras semánticas del texto.

Así pues, La comprensión del texto se llevará a cabo en estas unidades conceptuales. Ahora bien, ¿cuál es el papel de estos niveles en la comprensión y cómo se relacionan con los esquemas? Así lo explican los autores:

The semantic structure of texts can be described both at the local microlevel and at a more global macrolevel. A model for text comprehension based on this notion accounts for the formation of a coherent semantic text base in terms of a cyclical process constrained by limitations of working memory. Furthermore, the model includes macro-operators, whose purpose is to reduce the Information in a text base to its gist, that is, the theoretical macrostructure. These operations are under the control of a schema, which is a theoretical formulation of the comprehender's goals. The macroprocesses are predictable only when the control schema can be made explicit. On the production side, the model is concerned with the generation of recall and summarization protocols. This process is partly reproductive and partly constructive, involving the inverse operation of the macrooperators. The model is applied to a paragraph from a psychological research report, and methods for the empirical testing of the model are developed. (van Dijk, Walter Kintsch, 1978, p. 383)

En consecuencia, la comprensión se lleva a cabo a partir de la interacción de dos procesamientos: 1. Ascendente: de la microestructura a la macroestructura con la intervención de la memoria a corto plazo. 2. Descendente: esto es, de los esquemas del lector a las estructuras textuales.

El primero, implica la configuración de significados a partir del reconocimiento y procesamiento de las oraciones mediante un proceso inferencial. Tal proceso depende de la correferencia y la red de conocimiento la cual orienta la selección de los significados de mayor valor.

El segundo, contribuye a la reducción y selección de significados más adecuado, a través de las macro-operaciones que, con la metas del lector representadas en esquemas que incluyen a su vez modelos de texto (superestructurales: argumentativos, explicativos, expositivos, etcétera), permiten crear macroproposiciones, esto es, el sentido de base del texto.

Los aportes de este autor resultan relevantes para este estudio, pues reconoce el papel del contexto y el funcionamiento cognitivo que tiene lugar durante la lectura y, aunque enfatiza en el último aspecto, los planteamientos sobre la estructura semántica del texto constituyen un gran avance para la comprensión de los elementos discursivos y contextuales que se enfatizan desde perspectivas socioculturales, como es el caso de la interactiva discursiva que se discutirá más adelante.

4.2.1.2 Metacognición definiciones e implicaciones didácticas

El concepto de *metacognición* es introducido hacia los años 70 por Jhon Flavell (1985), quien parte de las investigaciones de la memoria iniciadas por Tulving y Madigan y distingue, al referirse al conocimiento, cuatro fenómenos importantes: procesos básicos, conocimientos, estrategias y metamemoria. Este último se conceptualiza como el conocimiento sobre todo lo relativo con la memoria. Así pues, interesaba determinar lo que sabían los niños con relación a la dificultad de memorizar, cuándo creían haberlo memorizado y las estrategias empleadas en el proceso de memorización. En esta línea de estudio surge el constructo de metacognición definido por Flavell (1976) como:

...el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje... La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de una meta u objetivo concreto. (citado en Mateos, 2001, p.21).

En esta propuesta se destaca el conocimiento y control de la actividad cognitiva como elementos constitutivos de la metacognición, resaltando que el proceso de control ejercido sobre la actividad cognitiva depende de la interacción entre cuatro elementos.

El grafico siguiente, ilustra los diferentes elementos que constituyen la metacognición y sus interrelaciones. Las flechas doble punta indican la relación dinámica establecida entre cada uno de los componentes.

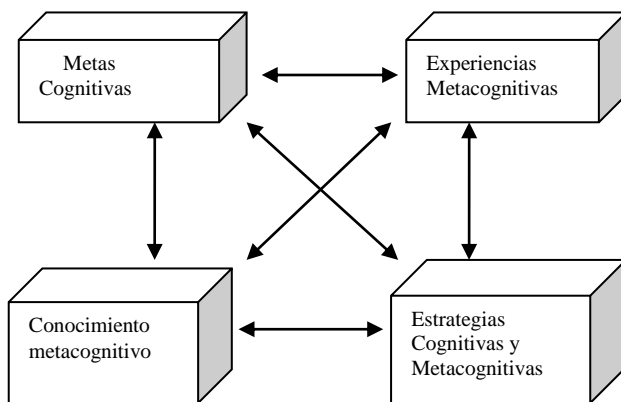


Gráfico 3. Modelo de Flavell (1981). Adaptado de Nisbet y Schucksmith, 1987.

Fuente: Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. (p.22). Buenos Aires: Aique grupo editor

Flavell (1985) otorga un importante lugar al conocimiento y las experiencias metacognitivas. A propósito del primero, señala, como sus componentes constitutivos, las variables: persona, tarea y estrategia. La primera se refiere a “ cualquier conocimiento y creencia que uno pudiera adquirir respecto a qué son los seres humanos considerados como procesadores cognitivos.”, (p.159). Esto es, a nivel individual, interindividual y social. La segunda alude a la demanda de la tarea y cómo su conocimiento afecta su ejecución. La última apunta al conocimiento de los procedimientos alternativos para abordar una tarea y hacen parte tanta de la actividad cognitiva como metacognitiva.

A continuación se esquematizan el concepto de conocimiento metacognitivo. El gráfico muestra, a través de las flechas dispuestas de forma circular, la interrelación entre los diferentes tipos de conocimientos y los elementos constitutivos de cada uno. El triángulo central indica la relación entre el conocimiento de la persona y el de la tarea como determinantes de la estrategia que seleccione el sujeto.

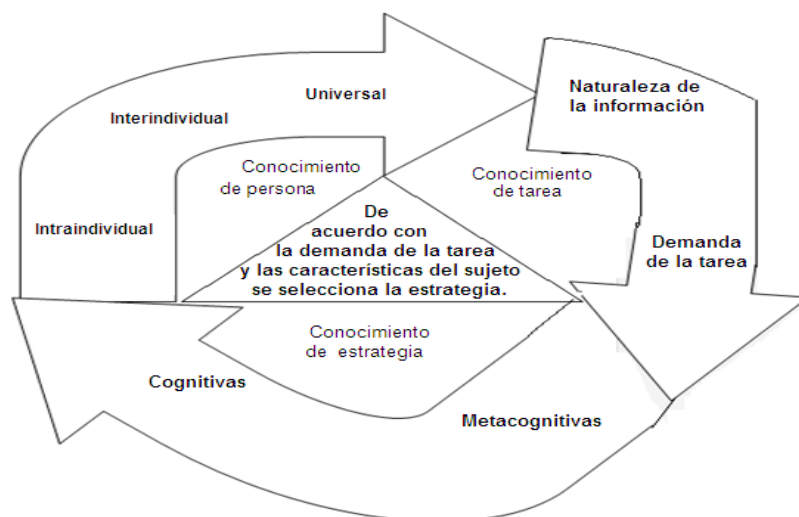


Gráfico 4. Conocimiento metacognitivo

En lo que respecta a las experiencias metacognitivas, el autor indica que corresponden a “experiencias cognitivas o afectivas que están relacionadas con una empresa cognitiva” (p. 162).

Por otra parte, se destacan los aportes de Ann Brown (1987, citada en Mateos, 2001) quien define la metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. En esta perspectiva se le da importante lugar a los mecanismos de autorregulación como se ilustra en el siguiente gráfico:

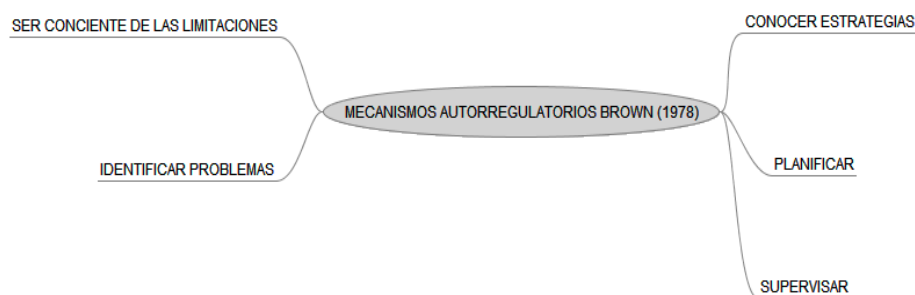


Gráfico 5. Mecanismos de autorregulación de Brown.

Fuente: Baker y Brown. (1987). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique grupo editor.

Para la autora, la autoconciencia constituye un elemento clave para la autoregulación en la medida que posibilita a los sujetos saber cómo y cuándo emplear una estrategia y, en consecuencia ejercer control sobre ella. Igualmente establece una diferencia entre la autorregulación automática como resultado de la practica continua de una tarea y la autorregulación consciente que se lleva a cabo cuando el individuo encuentra problemas

durante el desarrollo de una actividad y se ve en la necesidad de afrontar la solución de manera consciente y deliberada. Igualmente Brown (1987, citada en Mateos, 2001) establece una distinción entre conocimiento de la cognición y regulación de la cognición:

“El conocimiento de la cognición es un conocimiento explícito y verbalizable, relativamente estable, falible en la medida en que se poseen ideas erróneas y surge de forma tardía en el desarrollo ya que requiere que el sujeto considere más inestable y dependiente del contexto y de la tarea, menos dependiente de la edad y difícilmente verbalizable”. (p.27)

La regulación se define como:

*"the ability to use self-regulatory mechanisms to ensure the successful completion of the task, such as **checking** the outcome of any attempt to solve the problem, **planing** one's next move, **evaluating** the effectiveness of any attempted action, **testing**, and **revising** one's strategies for learning, and **remediating** any difficulties encountered by using compensating strategies"* (Baker y Brown, 1984. Citado en Crespo, 2004).

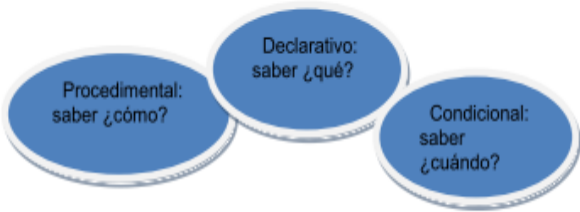
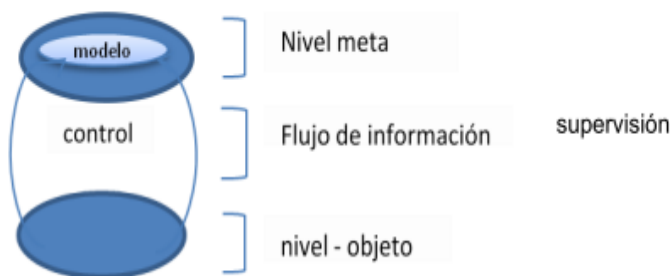
Así pues, la planificación, evaluación y el monitoreo son constitutivos de la actividad autorreguladora, además de la capacidad del sujeto para poder cambiar de estrategias o ejecutar acciones remediales cuando detecte fallos en la actividad que lleva a cabo.

Es importante señalar que tanto Flavell como Brown indagan acerca de las deficiencias cognitivas de los sujetos, pero el análisis se hace desde dos ópticas distintas; para Flavell

estas obedecen al conocimiento insuficiente de las variables que afectan el rendimiento en tarea, por ello sugiere el fomento de la interpretación e introspección de las experiencias metacognitivas, mientras que Brown establece que obedecen a la falta de control sobre la actividad cognitiva y enfatiza en la necesidad de intervenir sobre la práctica y control de las estrategias. De otra parte, se destacan los aportes de: Paris, Lipson y Wixon (1983), Nelson y Narrens (1990), Palincsar (1984), Poggiolly (1998), Pozo y Monereo (1999) y Carretero (2001) quienes convergen al considerar que la metacognición está asociada con los mecanismos de control y autorregulación.

Tabla 1:

Nociones de metacognición

AUTORES	DEFINICIÓN
París, Lipson y Wipson (1983)	<p>La metacognición se refiere al conocimiento sobre la propia cognición. Este conocimiento puede ser de tres tipos:</p>  <p>(Citado en Mateos, 2001, p. 29)</p>
Stemberg (1985)	<p>Este autor define la metacognición como el conjunto de procesos de conducen a la resolución efectiva de problemas nuevos (citado en mateos. 2001 n 30)</p>
Nelson y Narrens (1990)	 <p>En este modelo se destaca el conocimiento y control metacognitivo haciendo énfasis en el papel declarativo y procedimental respectivamente. Para ello, se distingue entre el nivel objeto como un nivel inferior de conocimientos, el meta como responsable de supervisión y control y el flujo de información entre niveles se comprende como parte de la acción reguladora. (Citado en Mateos, 2001, p. 31)</p>
POGGIOLY (1998)	<p>Entiende la metacognición como el grado de conciencia o conocimiento de las personas sobre su formas de pensar, los contenidos y las habilidades para controlar esos procesos, con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados de aprendizaje.</p>
Pozo y Monereo (1999)	<p>Señalan que puede referirse al conocimiento que tiene la persona sobre lo que sabe así como la conciencia de sus propias capacidades y de las capacidades de las personas con las que se relacionará mientras aprende, al conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea o actividad, así como de las estrategias para llevarla a cabo y el conocimiento de las variables del contexto.</p>
Carretero (2001)	<p>“ por una parte, se refiere a la metacognición como el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Un ejemplo de este tipo de conocimiento sería saber que la organización de la información en un esquema favorece su recuperación posterior. Por otra, asimila la metacognición a operaciones cognitivas relacionadas con los procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Por ejemplo, para favorecer el aprendizaje del contenido de un texto, un alumno selecciona como estrategia la organización de su contenido en un esquema y evalúa el resultado obtenido”.(Citado en Osses, 2008, p. 191)</p>

Valorando las diferentes concepciones de metacognición, en la presente investigación se manejará el concepto de metacognición como el conocimiento que un individuo posee acerca de sus procesos cognitivos y a su vez de la capacidad que tenga para controlarlos, esto es planearlos, monitorearlos y evaluarlos, considerando a ambos aspectos como determinantes del éxito en las tareas emprendidas por los sujetos. En este sentido se tendrán en cuenta como parte del conocimiento metacognitivo las variables persona, tarea y estrategia como elementos que se configuran dentro del conocimiento declarativo y procedimental y los elementos de autorregulación como parte de conocimiento condicional. Entendidos ambos aspectos como complementarios e interrelacionados. Más adelante aclararemos cómo esta concepción se nutre desde el punto de vista sociocultural.

4.2.1.2 .1 Metacognición y Lectura: una apuesta al aprendizaje autónomo

Apoyados en los postulados esbozados líneas arriba, se yerguen diferentes modelos desde los cuales se pretende que los estudiantes ejerzan un control y monitoreo de las diferentes actividades implicadas en la comprensión textual de tal suerte que se garantice el éxito de esta actividad.

Dentro de ellos se destaca: En Norteamérica Baker y Brown (1984) con la enseñanza recíproca, Guthrie et al. (1996) con el concept-oriented reading instruction (CORI) y Cross y Paris (1998) con Informed strategies for learning (ISL); en España los trabajos de Solé con las estrategias antes, durante y después de la lectura y en Latinoamérica el desarrollo del conocimiento metacomprendido propuesto por Peronard (2003).

- **La enseñanza recíproca de Palinscar y Brown (1984):** es un procedimiento de enseñanza de estrategias cognitivas guiadas por el docente, quien gradualmente delega la responsabilidad a los sujetos:

"la enseñanza recíproca es un procedimiento de enseñanza de estrategias cognitivas que puede conducir a la mejora de la comprensión de la lectura (...) se trata de una práctica guiada que da al alumno la oportunidad de experimentar un conjunto de actividades cognitivas en presencia del profesor (...) el propósito de la enseñanza recíproca es dotar al alumno de cuatro destrezas: aclarar, resumir, predecir, formular preguntas" (citadas en Pinzas, 2003,p. 100-1)

La actividad de resumen implica la identificación e integración de la información importante del texto; la generación de preguntas es una forma de autoevaluación del estudiante, quien se cuestionará sobre los posible interrogantes que el maestro pueda hacerse; el clarificar es un procedimiento que permite revisar comprensiones erróneas y mantenerse alerta frente al contenido de las palabras; y la predicción implica anticiparse al contenido del texto.

- **Monitoreo cognitivo de Baker y Brown (1984, citadas en Pinzas, 2003),** las autoras se refieren al monitoreo de la comprensión como un tipo de monitorio cognitivo y lo incluyen como componente de la metacognición y señalan las diferentes técnicas de investigación empleadas para evaluarlo, veamos:

- Preguntas de comprensión: implica la formulación de preguntas luego de la lectura de un texto, bien sea de tipo literal, inferencial y experiencial. Pueden ser cerradas o abiertas.
- Técnicas de tipo cloze: demanda al lector a completar frases que han sido omitidas en el texto.
- Informes verbales: contempla los autorreportes o entrevista individual en los que se pide al estudiante hacer comentarios referidos a los pensamientos y acciones ejecutados durante la actividad de lectura.
- Medidas de procesamiento durante la lectura: implica el registro de los movimientos oculares durante la lectura o el tiempo que toma el niño mientras lee, análisis de errores en la lectura oral.
-
- Técnicas del texto interferido: se trata de manipular la inteligibilidad de los textos para verificar si el sujeto logra identificarlos como muestra de que está construyendo significados y reacciona cuando estos se alteran. (Baker y Brown 1984, citadas en Pinzas, 2003p. 92)

- **El Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) de Guthrie et al. (1998)**, es un programa de instrucción que pretende incrementar el *engagement of reading*:

Our instructional goal was to create classroom environments in which reading engagement was sustained for extended periods of time. We expected that this context would lead to long-term generalized engagement in reading, in which students approach new learning situations with more motivated strategy use than students who have not experienced the instruction. (p. 261)

Los autores se basan en la concepción de *engagement of reading* como la motivación para el uso de estrategias y conocimiento conceptual durante la lectura (1998) considerados como procesos dinámicos en el que los conocimientos previos juegan un rol importante en tanto que permiten la construcción de redes conceptuales. En consecuencia, plantean una instrucción basada en tres aspectos: la tematización conceptual, que implica brindar un marco conceptual amplio a los estudiantes para optimizar su comprensión; la interacción con el mundo real, que tiene que ver con la posibilidad de proporcionar experiencias reales relacionadas con los marcos conceptuales y el autodireccionamiento, orientada a que los estudiantes establecen los objetivos de su lectura y seleccionen sus textos. Tales aspectos, son enseñados en cuatro fases: observar y personalizar, buscar y recuperar, comprender e integrar, y comunicar a otros.

- **Informed Strategies for Learning (ISL) de Cross y Paris (1998):** este programa buscaba instruir a los sujetos sobre el uso de estrategias estimulando el conocimiento declarativo, procedimental y procedural a partir de la enseñanza de la evaluación, planeación y regulación de la comprensión a través del modelado, práctica guiada y la actividad independiente:

"ISL includes several features of direct instruction (see duffy, sherman, & roehler, 1977) such as (a) directing children's attention to the material to be learned, (b) generating high levels of student involvement, and (c) providing frequent practice and immediate feedback.... This was accomplished through (a) modeling of the target strategies, (b) guided practice, and (c) independent application of strategies." (p. 132)

• **Estrategias antes, durante y después de la lectura Solé (1994):** en sus trabajos Solé insiste en la factibilidad y necesidad de enseñar estrategias de lectura, pues considera que son claves en la construcción de significados y la formación de lectores autónomos capaces de afrontar diversidad de textos y aprender a partir de ellos. Por ello considera enseñar estrategias que permitan al discente "la planificación de la tarea general de la lectura y su propia ubicación-motivación, disponibilidad ante ella; (pues) facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuadas en función de los objetivos que se persiguen" (p. 73)

Coherente con ello, plantea las siguientes estrategias:

1. Antes de la lectura: se orientan con el propósito de suscitar la necesidad de leer y convertir al lector, en un sujeto activo, esto es, conocedor de por qué lee y responsable de ello. (Solé, 2004, p. 115). Para lograr tal cometido se proponen tres estrategias claves:

a. Establecer objetivos de lectura: se destacan unos objetivos genéricos: leer para obtener una información precisa, leer para seguir una instrucciones, leer para obtener una información, leer para aprender, leer para revisar un escrito propio, leer por placer, leer para comunicar un texto a un auditorio. Estos objetivos están relacionados con las tipologías textuales y de ellos se derivan unos más específicos.

b. Activar el conocimiento previo: este aspecto se resalta pues se considera que para atribuir significado a un texto es necesario poseer un bagaje considerable sobre el tema a tratar. Por ello, proporcionar información sobre lo que se leerá, orientar la atención

hacia aspectos específicos del texto y exponer los temas que se desconocen sobre lo que se lee, constituyen actividades indispensables.

c. Establecer predicciones sobre el texto: a partir de las superestructuras, los títulos, etc.

d. Formular preguntas al texto: esta estrategia permite mantener la atención sobre la actividad de lectura. En este punto resulta clave orientar las preguntas de acuerdo con la superestructura textual, pues guía al lector sobre el contenido del texto. Así por ejemplo, en un texto narrativo se formularán preguntas como: el lugar de los sucesos, personajes, etc.; mientras que un texto expositivo sugerirá preguntar por los procesos, procesamiento, estructuras, entre otras.

2. Durante la lectura: se pretende que el lector establezca predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, las verifique y ejemplifique un proceso activo de control de la comprensión. (Solé, 2004, p. 120) Solé destaca, siguiendo los postulados de Palinscar y Brown, que las principales estrategias son: formular predicciones, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, sugiriendo trabajarlas a través de la lectura compartida en el aula.

3. Después de la lectura: enseñar e identificar la idea principal, el resumen, formular y responder preguntas constituyen las estrategias claves en esta etapa de la lectura. En el primer caso se sugiere explicar en qué consiste y saber encontrarla o generarla; la segunda, muy relacionada con la anterior, presupone el empleo de las macrorreglas señaladas por Van Dijk, las últimas deben ser coherentes con los objetivos de lectura y que

pueden ser de tres tipos: de respuesta literal, de piensa y busca (inferencial) y preguntas de elaboración personal.

• **El conocimiento metacomprendivo de Marianne Peronard (2003)** se refiere al conocimiento del lector sobre los aspectos que se convierten en prerequisites para la actividad de lectura:

1. El conocimiento de la tarea: está relacionado con discernir el objetivo de la lectura para determinar la estrategia pertinente según el propósito. Esto porque según cambien los fines de la lectura (diversión, selección de información, estudio) deberán cambiar las estrategias.

2. El conocimiento del texto: se refiere a que los estudiantes tengan dominio sobre características del texto escrito: microestructura, macroestructura, superestructura, cohesión, coherencia, entre otras.

3. El conocimiento de las estrategias “que permite al lector cumplir con éxito con la finalidad que guio su acción de leer” (Peronard, 2003, p. 92). Esta autora considera las siguientes: de planificación, de lectura, de evaluación y remediales. Las primeras implican una actividad preparatoria; las de lectura tienen que ver con la ejecución y puesta en marcha de la tarea; las de evaluación son acciones que el lector puede llevar a cabo para valorar el nivel de logro que se ha tenido en una tarea de lectura; las remediales son acciones que se concretizan para resolver un problema de comprensión que se le ha presentado al lector durante la lectura.

Cada uno de estos modelos se orientan hacia una actividad mecánica de control de estrategias, coherentes con los postulados de la metacognición y aunque en algunos se destaca la mediación del docente, un elemento de gran valor, es una mediación que no destaca aspectos del entorno como claves para la comprensión, pues el modelo en el que se enmarcan los esquemas como paquetes de conocimiento no son de naturaleza sociocultural.

En la presente indagación se retomarán aspectos del modelo antes, durante y después de la lectura y del reciprocal teaching antes expuestos, pero con la salvedad de que no se pretende enseñar unas estrategias como lo indica el modelo original en el acápite siguiente se explicará con más detalle cuál es el aporte de estos dos enfoques.

4.3 Paradigma sociocultural: aproximaciones teóricas y metodológicas

Los trabajos de Vygotsky con su modelo Socio-histórico constituyen los pilares de este paradigma. Aunque sus postulados se plantearon alrededor de los años 20, sólo hasta finales de los 70 y principios de los 80 se difunden y acogen con éxito, gracias a los trabajos de Michael Cole y James Wertsch, quienes dan a conocer una amplia serie de escritos del autor en inglés (Kozulin en Vigostky, 1986). Igualmente, se destacan en esta línea los aportes de Bajtín (1929- 1982), Bernstein (1996) y Habermas (1979).

Desde esta línea se concibe que las construcciones de los esquemas y el proceso de significación están mediados por el lenguaje, y este, aunque requiere de un proceso de

construcción interna, es de construcción social, externo; es decir, es *intersubjetivo*. En consecuencia, la comprensión se concibe como un proceso de interacción entre el texto, el lector y el contexto en la búsqueda de la ideología y el diálogo entre textos, entre el texto y la cultura, entre el texto y el lector.

A continuación se ilustrarán los aportes de Bajtín y Vigostky en cuanto a la construcción de significados, pues estos constituyen la base epistemológica que permite comprender los postulados de las propuestas de abordaje de la comprensión que se trabajarán más adelante.

4.3.1 Bajtín y Vigostky: convergencias teóricas

"no es la conciencia del hombre lo que determina su ser, sino, que por el contrario, es su ser social el que determina su conciencia" (Marx, 1976)

La obra de Bajtín comparte con la Vigostkyana un proyecto investigativo sociológico desde el que se explica cómo se desarrolla la conciencia, el lenguaje⁵ y los procesos de significación. Aclarando que para el segundo constituye un apoyo, pues su formación principal es psicológica, mientras que para el primero es su batuta.

Bajtín critica el objetivo abstracto que soporta la psicología comprensiva y hermenéutica y la psicología funcional, porque considera que el primer grupo descuida el aspecto ideológico y el segundo lo considera como creación individual. Igualmente, se distancia del

⁵ Psicología y aunque explica las funciones psicológicas superiores, el énfasis radica en el lenguaje y el habla.

psicologismo espontáneo y el anti psicologismo, correlatos de las posturas anteriores, toda vez que el primero tiende a interpretar el ser interior *metafísicamente*, mientras el *segundo* no reconoce el contenido y lo reduce a una especie de lugar formal y vacío (Bajtín, 1929). Como vemos, se presentan como dos polos opuestos e irreconciliables desde los que se ignora la realidad del lenguaje: *ideológica* y *sociológica*.

Frente a tal situación Bajtín reconoce los aportes del antipsicologismo: la ideología no deriva del siquismo, y del el psicologismo: no existe signo externo sin el signo interno; abogando por una *síntesis dialéctica* que permita superar el visible *deslinde* entre el psiquismo y la ideología, esto es, *entre lo individual y lo social*, entre lo interno y lo externo; planteado desde las corrientes expuestas. Pues considera que la ideología que caracteriza al lenguaje se genera en la interacción y, a su vez, requiere del psiquismo humano que consiste en la interiorización de los signos, esto es, el lenguaje interior para derivar el proceso de comprensión y réplica:

“El individuo como poseedor de los contenidos de su conciencia, como autor de sus ideas, como persona responsable por sus pensamientos y deseos es un fenómeno estrictamente socioideológico. Por eso el contenido de la psique «individual» es por su naturaleza tan social como la ideología” (Bajtín, 1929, P.61)

En consecuencia, “toda expresión sígnica externa, por ejemplo un enunciado, puede constituirse en dos direcciones: hacia el sujeto y desde éste hacia las ideología... así es como se realiza el deslinde entre el psiquismo y la ideología” (p.64).

Lo contrario conduce a sendas inadecuadas, toda vez que, como se ha señalado, “todo signo es social en cuanto tal, y un signo interno no lo es menos que el externo” (p.62). Consecuentemente, el signo ideológico resulta ser la llave para abrir el acceso a las dos esferas: “el signo ideológico es el territorio común para el psiquismo como para la ideología; es un territorio material, sociológico y significativo”. (p.60)

En este contexto, la **palabra** o el enunciado resulta ser el signo ideológico por excelencia caracterizada por su "pureza semiótica, su neutralidad ideológica, su participación en la conducta comunicativa, su habilidad para convertirse en palabra interna y, en fin, su presencia obligatoria, como fenómeno concomitante, en algún campo particular de la creatividad ideológica" (Bajtín, 1929, p.39).

Así pues, el **enunciado** es una unidad real que se delimita por el cambio de los *sujetos discursivos*, por la respuesta y comprensión tácita del otro y *se caracteriza por la conclusividad* determinada por la capacidad de objeto agotado, la intencionalidad discursiva y las formas genérica típicas, que implican la posibilidad de contestación (Bajtín, 1929). Adicional a ello, está condicionado por la organización social de los sujetos, esto es por los **géneros discursivos** entendidos como tipos de enunciado relativamente estables generados en las diferentes esferas de interacción humana caracterizados por su diversidad y heterogeneidad.

Otro aspecto importante que es necesario mencionar es cómo se da el proceso de significación en el enunciado. Bajtín destaca en el proceso de significación aspectos lingüísticos (sintácticos) y extraverbales, y la participación activa de los sujetos en su

reconstrucción, oponiéndose a la propuesta del monologismo que sólo reconoce elementos lingüísticos y apela por la pasividad del individuo.

El esquema presentado líneas abajo ilustra el proceso de significación. Este depende, como lo indica la línea doble punta, de la interacción entre tema y significado, el primero se ubica en el polo superior y en el marco del enunciado, mientras el segundo ocupa el límite inferior e incluye los elementos sintácticos.

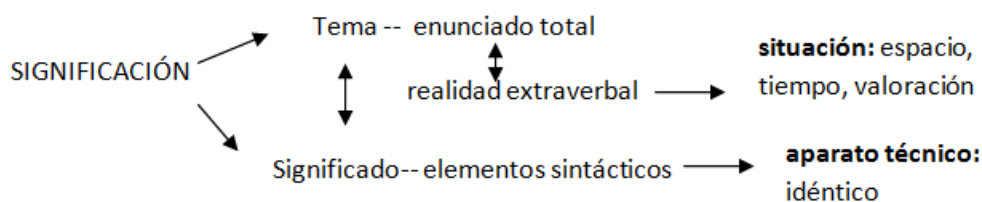


Gráfico 6. Proceso de significación

En esta conceptualización de la significación se destaca el valor contextual, se sitúa el carácter dialógico de la lengua, el papel activo del sujeto y, consecuente con ello, la necesidad de una comprensión activa que dé lugar a la réplica: "toda comprensión es dialógica...la comprensión busca para la palabra del hablante una contrapalabra." (p.142). Ahora bien, estos dos elementos constitutivos de la significación se interrelacionan y no puede acentuarse uno sobre el otro, en la lingüística tradicional se tiende a hacer una extrapolación de estos elementos y esto se ve reflejado en los modelos de lectura de corte cognitivo.

En suma, desde los postulados bajtinianos corresponde abordar el lenguaje, el proceso de significación y comprensión desde lo semiótico y la interacción, no exclusivamente desde el psiquismo ni la ideología individual, pues no es posible dar cuenta de un fenómeno social e ideológico por fuera de estos dos planos.

De forma análoga, Vigostky (1986) encuentra, desde la psicología, la síntesis dialéctica que reclamaba Bajtín, síntesis que encuentra su punto en el signo como herramienta de mediación. El autor resalta que la relación entre el pensamiento y la palabra (ideología y signo discursivo en Bajtín) constituyen un proceso de movimiento continuo del pensamiento a la palabra y viceversa. En este ir y venir tales elementos sufren cambios considerados desarrollo en el sentido funcional. *El pensamiento no se expresa simplemente con palabras llega a la existencia a través de ellas.* (p. 202)

Este autor se opone a los planteamientos piagetianos, de gran auge en ese entonces, y resalta que el concepto de *habla egocéntrica considerado como individual para su autor*: Piaget, es también de naturaleza social. A través de sus indagaciones y experimentos da cuenta de que el habla egocéntrica representa la transición entre el habla "*social*" y la "*individual*" así pues esas relaciones exteriores o interpsicológicas, se convierten en relaciones interiores o intrapsicológicas:

"para nosotros, el habla egocéntrica es un fenómeno de la transición del niño del funcionamiento interpsíquico, es decir de su actividad social y colectiva a su actividad más individualizada, un modelo de desarrollo común a todas las funciones psicológicas superiores. El habla para uno mismo tiene su origen en la diferenciación

respecto al habla para los demás. Puesto que el curso principal del desarrollo del niño es la individualización gradual" (p. 209)

Para explicar este proceso retoma el concepto de herramienta de Engels desde el que se destaca el poder de la razón reflejado en la actividad mediadora de los individuos, esto es, la capacidad de hacer actuar a los objetos sobre otros como medios de poder para alcanzar sus fines. Todo ello, para establecer una analogía con el concepto de signo apelando a su carácter mediador. Vigostky (1979) resalta la importancia del signo como herramienta que permite al individuo comunicarse, operar más allá del contexto inmediato, llegar al plano de la abstracción y posibilita la internalización de los procesos que se dan a un nivel interpersonal, debido a la interacción con la cultura. Por ello, critica la separación entre el uso de signos, y la inteligencia práctica:

"aunque la inteligencia práctica y el uso de signos puedan operar independientemente la una de la otra en los niños pequeños, la unidad dialéctica de estos sistemas en el ser humano adulto es la esencia de la conducta humana compleja(...) *el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes prácticamente independientes, convergen*" (p. 47, la cursiva es del autor)

Para Vigostky, el uso de los signos transforma la interacción del individuo con las herramientas, condición que lo diferencia de los animales, además de ello, le permiten dominar el entorno y resolver tareas prácticas. Un elemento indispensable en todo este

proceso resulta ser la *internalización del lenguaje social* esto es, "la reconstrucción interna de una operación externa" (Vigostky, 1979, p.92) proceso de transformación en espiral que permite el paso de un estadio a otro y depende de varios factores:

- a. una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.*
- b. un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal*
- c. la transformación de un proceso interpersonal en su proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.*

(Vigostky, 1979, p.93)

Vale reiterar que todas estas operaciones están mediadas por los signos, que permitirán el paso a los procesos mentales superiores. Como vemos, el signo no es comprendido en el sentido Saussuriano sino en la línea Bajtiniana, es un signo que vehicula un significado cuya configuración no se da internamente sino durante el desarrollo ontogenético del hombre en sociedad, es una construcción social e ideológica que luego se internalizará.

4. 3.1.1 Otros aportes de Vigostky: Zona de desarrollo próximo

Dentro de las preocupaciones de Vigostky (1979), y de interés capital para la propuesta presentada, se ubica la relación entre el aprendizaje y el desarrollo en la cual es crucial el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) entendida como:

"la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema con la guía de un adulto(...) refiere aquellas funciones que aún no han madurado, pero que se hallan en proceso de

maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario" (p. 133, la cursiva es del autor)

Esta noción resalta una vez más a la mediación. Vista anteriormente desde una perspectiva semiótica, en esta ocasión se incorpora la intervención del adulto. Así al instar a niños de edad cronológica semejante a resolver problemas con la ayuda de un adulto, Vigostky demostró que el desempeño varía. Lo anterior le permitió aseverar que el desarrollo evolutivo no coinciden con los procesos de aprendizaje, y a destacar la necesidad de diferenciar entre el desarrollo real y el potencial teniendo en cuenta que *"el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodea"* (p. 136)

Este elemento es fundamental en la propuesta que se lleva a cabo en la medida que se privilegia el papel del docente y la interacción entre los alumnos como efectos de mediación que permitirán el paso de los estudiantes a la zona de desarrollo potencial, esto es, a alcanzar el nivel de comprensión y el dominio de unas determinadas estrategias.

4.3.2 Perspectivas de enseñanza de la lectura

Dentro del paradigma sociocultural destacaremos dos enfoques: modelo interactivo discursivo de Martínez en el cual se adscribe la propuesta de lectura y el enfoque de la alfabetización académica.

4.3.2.1 Modelo interactivo discursivo Martínez: una búsqueda de la intersubjetividad

Martínez (2000), retoma la noción de signo y enunciado de Bajtín, la explicación de los procesos de internalización de lenguaje exterior de Vigostky, la noción de código de Bernstein, la noción dialógica de Ducrot, entre otros, para explicitar una noción de discurso, la integración del contexto social y cultural en el enunciado, su carácter dialógico e ideológico y, con base en ello, explicar el funcionamiento discursivo del lenguaje:

Tabla 2:

Funcionamiento discursivo del lenguaje

EL FUNCIONAMIENTO DISCURSIVO DEL LENGUAJE			
GÉNERO DISCURSIVO +C/-C <hr/> Situación de Enunciación YO - TU EL (Lo referido) Tonalidad Predictiva Tonalidad Apreciativa Tonalidad Intencional	NARRATIVO	Textualidad Cohesión global y lineal del texto	<i>Organización Macroestructural</i>
	CONVERSACIONAL		<i>Relaciones referenciales y desarrollo temático</i>
	EXPOSITIVO	Discursividad Coherencia global intencional del discurso	<i>Relaciones léxicas</i>
	EXPLICATIVO		<i>Polifonía, Heterogeneidad y construcción discursiva de los sujetos (Discurso Referido)</i>
Tipo de contrato y Organización Enunciativa	ARGUMENTATIVO	Doble articulación del Discurso	<i>Implicaturas/Presuposiciones/Sobrentendidos</i> <i>Organización funcional del discurso y Actos discursivos</i>
	Secuencias privilegiadas de la Organización Discursiva		<i>Relaciones de significada (Textualidad)</i> <i>Relaciones de sentido (Discursividad)</i>
NIVEL GLOBAL		NIVEL LINEAL	

Fuente: Martínez, M. (2004). Discurso y aprendizaje. (p.49). Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Como vemos en el cuadro se retoma la noción de macroestructura Van Dijk y se recontextualiza en una plano dialógico e ideológico que permite dar cuenta de la

construcción social de los sujetos y de lo referido. Así pues desde esta base teórica y epistemológica hace una revisión crítica del modelo de Kintsch y van Dijk especialmente en lo que respecta al concepto de esquemas cuya conceptualización refuta y postula que:

"Los esquemas cognitivos son el resultado de generalizaciones motivadas por el intercambio verbal y los esquemas interaccionales se hacen significativos solamente en el proceso discursivo, es decir, que para que esa relación entre experiencia externa (mundo ontológico, social y cultural) y los procesos subjetivos se vuelva significativa, para que se convierta en esquemas conceptuales, es necesaria la mediación del discurso" (Martínez, 1991, p.31)

Desde este punto de vista, los esquemas responden a la naturaleza de las interacciones verbales, son esquemas de naturaleza discursiva. Así pues, a diferencia del modelo interactivo que hacía énfasis en el carácter cognitivo de los esquemas en este se enfatiza en su naturaleza social y por ende, el proceso de comprensión de textos, además de depender de la configuración estructural de los textos, los esquemas o conocimientos previos, habilidades cognitivas y estratégicas del lector, también se relaciona con el concepto que el sujeto tiene de lenguaje, de su aprendizaje y la forma cómo se categoriza el mundo natural, social y cultural (Martínez, 2004).

De esta manera, el modelo discursivo interactivo considera la significación como proceso discursivo en el cual se da una interpretación discursiva de lo social, del sujeto y de la realidad y concibe el papel activo del lenguaje en el proceso de conocimiento, y la comprensión se entiende como un proceso de construcción de la significación por parte del lector a través de la actualización, a partir del texto, de una situación de enunciación, creada

a partir de relaciones intersubjetivas y socioculturales y representada mediante las estructuras sintáctico-semánticas del texto (textualidad, discursividad).

Lo anterior implica que al dialogar con un texto se hace necesario analizar los siguientes elementos:

1. *Situación de comunicación:* implica el reconocimiento del locutor, esto es, la voz responsable del enunciado, diferente del autor empírico del texto, el contrato social de habla, intención del locutor con relación al tema y propósito del locutor con relación al interlocutor y el tema privilegiado.

2. *Situación de enunciación:* conlleva el reconocimiento de los sujetos discursivos: enunciador y enunciatario, las relaciones de fuerza social, a partir de las tonalidades (predictiva, intencional y apreciativa) que entre ellos se establece y los puntos de vista que se vehiculan en el texto.

3. *Textualidad: dimensión de carácter sintáctico-semántico* que permite la construcción de las relaciones de significado, a partir de la reconstrucción de cadenas semánticas, desarrollo textual, relaciones referenciales y correferenciales. Está relacionado con la categoría de microestructura textual señala por Van Dijk veamos:

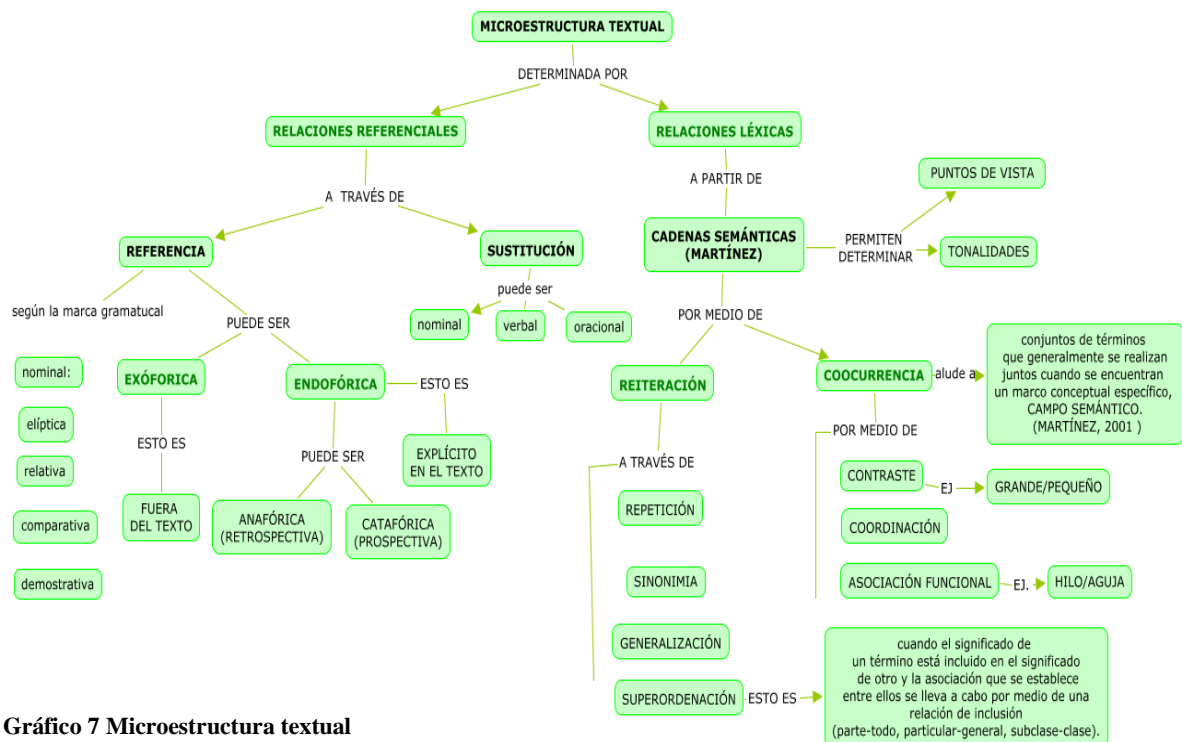


Gráfico 7 Microestructura textual

4. *Discursividad*: “dimensión de carácter semántico-pragmático que permite interpretar la manera como se construyen las relaciones de sentido en el discurso y el valor que toman las expresiones en términos de actos de habla y de voces enunciativas o puntos de vista” (Martínez, 2006). Se ubica por el aspecto de la coherencia textual.

5. *Modos de organización discursiva*: están relacionados con la categoría superestructura de Van Dijk. Veamos:

Tabla 3:

Modos de organización discursiva

MODOS DE ORGANIZACIÓN DISCURSIVA	
Tipos de esquemas	Tipos de secuencias
Conversacional	Cambio de roles - reglas de conducta
Narrativa	Situación inicial-complicación-resolución -evaluación
Explicativa	Comparación/contraste - causalidad-descripción-problema/solución
Expositivo	Estructura Proceso procesamiento
Argumentativo	Premisa (garante) conclusión- Fases del debate polémico-esquemas argumentativos

Fuente: Martínez, M. (2006). Curso virtual de producción y comprensión de textos. Módulo VI: relaciones superestructurales (p. 25). Cali, Colombia: Universidad del Valle

Teniendo en cuenta que en la propuesta se trabajaba fundamentalmente con textos de orden explicativo y argumentativo dedicaremos un breve espacio a la conceptualización de estos elementos.

4.3.2.1.1 La argumentación como modo de organización

Desde Aristóteles hasta finales del siglo XIX la argumentación estuvo ligada a la "lógica, "arte de pensar correctamente", a la retórica, "arte de hablar bien" y a la dialéctica "arte de dialogar bien"" (Plantín, 2001, p.1). Los estudios de Stephen Toulmin y Olbrechts-Tyteca, entre otros, generan un cambio de perspectiva. Estos autores asumen la argumentación desde un punto de vista práctico relacionado con las reglas que rigen los dominios sociodiscursivos: jurídico, científico, administrativo, pedagógico, político (Martínez, 2005).

En consecuencia, Toulmin propone un modelo de seis componentes: conclusión, datos, garantía, fundamentos, modalización y reserva; siendo los tres primeros básicos. Cada elemento cumple una función específica:

"Los datos son siempre explícitos; las garantías no son datos, son reglas o principios y están implícitos, son deductibles; la conclusión siempre está presente, es la tesis que se quiere justificar. Los soportes son datos más particulares que apoyan la garantía...la modalidad acompaña la conclusión y da indicios del grado de certeza o probabilidad de la conclusión" (Martínez, 2005, p. 132)

El propósito de este modelo es encontrar la racionalidad, la lógica entre la práctica cotidiana y el contenido proposicional. Perelman, por su parte, establece unos tipos de razonamiento o técnicas discursivas que permiten conseguir la adhesión del auditorio a

las tesis propuestas por el orador, destacando los valores. En esta perspectiva encontraremos diferentes mecanismos a través de los cuales se da una argumentación:

Tabla 4: Esquemas de enlace de Perelman

ESQUEMAS DE ENLACE			
Casi-lógicos	Basados en la estructura de los real	Establecen la estructura de los real	Las disociaciones
1. Incompatibilidad-Contradicción. 2. Identidad, definición, silogismo y tautología. 3. Regla de justicia y reciprocidad. 4. Transitividad, inclusión y división. 5. Comparación	A. Enlaces de sucesión 1.Causa efecto 2.Pragmático 3. Medio-fin B. Enlaces de coexistencia 1. Autoridad C. Doble jerarquía	1. Ejemplo 2. Ilustración 3. Modelo y antimodelo 4. Analogía y metáfora	Disociaciones

Fuente: Martínez, M. (2005). La construcción del proceso argumentativo en el discurso: perspectivas teóricas y trabajos. (p. 174). Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Por su parte, Martínez en su propuesta interactiva discursiva asume la argumentación como un modo de organización al igual que el explicativo, expositivo y narrativo, resaltando que la selección del primero obedece al interés del locutor de convencer a su interlocutor para que se adhiera a su punto de vista, todo ello en el marco de lo lógico y lo ético, por tanto integra los elementos de Perelman y de Olbretchs-Tyteca, pero desde una propuesta más pedagógica que teórica.

En este sentido, se reconoce que "las secuencias argumentativas de los textos obedecen en general a una organización en términos de premisas iniciales, garante o aserciones que permiten el paso a la tercera parte que es la conclusión" (Martínez, 2002, p. 105) y se destaca a los esquemas de enlace (ver cuadro N°) como tipos de secuencias discursivas

argumentativas. Ambos aspectos deben ser conocidos y reconocidos por estudiantes y docentes:

"el conocimiento explícito de la estructura de la información de un texto, capacitará por un lado al profesor para dirigir a los estudiantes hacia patrones regulares de información, y por otro lado al estudiante para aprender a identificar *textos reales*, y para pensar en *textos posibles*, bien estructurados y coherentes. Esto ayudará a que el estudiante adquiera marcos específicos no sólo para interpretar y aprender sino también para producir y tomar notas, lo cual incidirá en una individualización y autonomía en el aprendizaje (...) Es preciso que como lectores (...) conozcamos más sobre la manera como se constituyen y organizan los textos, sobre las estructuras subyacentes que facilitarán la aprehensión de una información en un momento dado" (Martínez, 2001b, p.80)

Dicha perspectiva de la argumentación será la adecuada para este estudio dada su orientación pedagógica y el interés por aumentar, en términos de Flavell, el conocimiento de la tarea y llevar al estudiante a una formación autónoma.

4.3.2.1.2 La explicación como modo de organización

Es mucho lo que versa en la literatura sobre la explicación. Por un lado, hay quienes la categorizan (al igual que la exposición, explicación y argumentación) como tipo de texto, mientras otros la conceptualizan como modos de organización. Por otro lado, se encuentran autores como Álvarez (2001), quienes avocan la proximidad conceptual entre

el "texto" expositivo y el "texto" explicativo y optan por referirse al tema como "texto" expositivo-explicativo, mientras otros como Martínez (2000, 2001) trazan una clara diferencia entre ambos conceptos y los consideran no como textos, sino como modos de organización discursiva.

En este estudio se sigue esta última orientación, esto es, el planteamiento de la explicación⁶ como un modo de organización cuya intención principal es disminuir las distancias entre el locutor e interlocutor, tratando de hacer lo más explícito posible una temática determinada. Es por esto que al seleccionar este modo de organización para presentar las ideas se dispone de diferentes secuencias:

1. Serie de fases o estadios: secuencia de momentos o pasos que se han seguido o se deben seguir.
2. Enumeración: presentación en forma de lista de diferentes aspectos o partes.
3. Problema y solución: búsqueda de respuesta al problema expuesto.
4. Causas y consecuencia: se establece una relación causal/temporal entre antecedentes y consecuentes.
5. Comparación y contraste: características, semejanzas y diferencias.

⁶ Es importante aclarar que en los primeros estudios de Martínez (2000) se conceptualiza como modo de organización expositivo las definiciones aquí planteadas como explicativas, pero en sus estudios posteriores (Martínez, 2006) aclara y señala que el modo de organización expositivo es aquel cuya intención primordial es exponer una temática determinada para lo cual el locutor cuenta con diferentes opciones prototípicas o prototextos: estructura física, proceso; mientras que lo explicativo se entiende tal como se ha presentado líneas arriba.

6. Una descripción: objetos/sujetos, relación parte/todo, localización, rasgos/propiedades.

(Martínez, 2006, p. 18-20)

4.3.2.2 La alfabetización académica y literacidad crítica: una invitación al trabajo desde las disciplinas

La alfabetización académica tienen sus raíces en el contexto anglosajón y se refiere al "conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad" (Carlino, 2005, p. 13) y pone de manifiesto que "los modos de leer y escribir- de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos" (p.14).

Desde esta concepción se enfatiza que la lectura y la escritura no son sólo procesos cognitivos son prácticas culturales, formas sociales cuyos fines varían de acuerdo con las comunidades en que tiene lugar, enfatizando en que aprender a producir e interpretar en el lenguaje escrito es un proceso continuo que no acaba al ingresar a la universidad (Carlino, 2006). Por ello, se destaca que los procesos de lectura y escritura deben desarrollarse en el contexto universitario y desde las disciplinas, no exclusivamente desde los cursos ofrecidos durante los primeros semestres para potenciar las competencias en lectura y escritura. Dentro de los autores que han trabajado en esta corriente se destacan Creme y Lea, Narvaja de Arnoux, Carlino, Castelló, entre otros.

De Carlino se destaca la amplia indagación y conceptualización del trabajo que, en este marco, se realizó en ámbito anglosajón y, a partir de ello, el planteamiento de una ruta metodológica para orientar los procesos de lectura y escritura desde las disciplinas, llevadas a cabo en el contexto Argentino en donde se desempeña como docente. Dentro de las actividades metodológicas que desarrolla se destacan: asignar consignas a los estudiantes para orientar al reconocimiento de la intertextualidad, conciliar lo que el docente espera con lo que es estudiante creen que se le pide, las guías de lectura para orientar al estudiante a la significación de acuerdo con las orientaciones de las disciplinas, el diseño de fichas de lectura y reseñas de clase, la organización de proyectos de aula (seminarios) para significar las prácticas de escritura, entre otros. Los trabajos de Castelló y Creme Lee son desarrollados en el contexto español y se enfatizan más en las prácticas de escritura.

Ahora bien, pese a estar ubicado en el marco sociocultural, en algunas ocasiones, desde esta perspectiva se vuelve sobre la instrumentalización de la lectura en el sentido de pretender formar al estudiante para "responder" una dinámica específica y establecer unas pautas que al centrarse en las disciplinas tienden a olvidar la conexión con el reconocimiento de las tensiones sociales.

Por su parte, Cassany, luego de un amplio trabajo sobre los procesos de escritura desde la concepción cognitiva, se ocupa de los procesos de comprensión textual desde una perspectiva sociocultural que "entiende que la lectura y la escritura son "construcciones sociales, actividades socialmente definidas (...) que la lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana" (Cassany, 2006, p. 23). De ahí que abogue por la necesidad de ocuparse de esta práctica en el ámbito universitario. Pero, a diferencia de la

posturas anteriores, diserta en torno a la literacidad crítica, teniendo en cuenta los aportes de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, los estudios de la ideología desarrollados en el marco de la corriente de análisis crítico del discurso (ACD) que deviene de dicha corriente, los aportes de Freire desde la pedagogía crítica, entre otros. Desde allí distingue de la propuesta de lectura crítica desde la cual se comprende que "el discurso no posee conocimiento en sí, sino que este emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad. El conocimiento es siempre cultural e ideológico"(p. 82) a diferencia de lo que se entiende desde la postura de lectura crítica tradicional que supone que "el conocimiento es natural y neutro (...) y el discurso es sólo un envoltorio transparente e inocuo" (p. 81).

Amparado en la propuesta de ACD retoma algunas categorías de análisis de la propuesta de Van Dijk, la construcción del nosotros y el ellos, la ironía, las comparaciones, entre otros; para dar cuenta de las posiciones de locutor con respecto al texto. La propuesta de Cassany se interesa mucho por los textos multimodales y las producciones en internet.

Esta propuesta es de interés para la investigación que se desarrolla, pues resalta el papel de las ideologías, no obstante las categorías que resaltan no se tendrán en cuenta en la propuesta de análisis.

4.3.2.3 Orientación socio-metacognitiva: conceptualización y aproximaciones metodológicas

Para efectos de esta propuesta se ha diseñado un modelo de intervención que sigue un orientación que hemos denominado *sociometacognitiva*, pues implica una *síntesis dialéctica* entre la propuesta interactiva discursiva de Martínez y los aportes del modelo metacognitivo. Toda vez que se reconoce que sólo es posible analizar y comprender textos como producciones discursivas que reflejan la complejidad de las esferas de interacción humana pero, para su logro son necesarios los procesos cognitivos, más específicamente de la metacognición.

Así pues, desde esta orientación se considera que la comprensión es un *proceso de reconstrucción de la significación discursiva* a partir del control y empleo de estrategias metacognitivas. En este sentido resulta clave analizar la textualidad y discursividad y rescatar el concepto de esquemas, desde la noción discursiva bajtiniana, como construcciones intersubjetivas. Por consiguiente, la mediación docente y la interacción entre estudiantes es de gran valía, toda vez que permitirán la construcción de guiones conceptuales que orientarán el empleo y control de determinadas estrategias para la reconstrucción de la significación discursiva. Con ello se espera llevar a procesos de autonomía desde la heteronomía.

Es importante resaltar dos aspectos. Primero, cuando hablamos de reconstrucción de significación discursiva, de acuerdo con las aportes de Bajtín señalados en acápites anteriores, implica que el sujeto comprende el texto como producto y realización

sociocultural, que requiere visibilizar los puntos de vista y diálogo de voces, distanciamiento, oposiciones, acercamientos, legitimación o deslegitimación de nociones. Así pues, la lectura no es el simple vehículo para la apropiación de un saber. Coherente con ello, se concibe que el sujeto es un actor activo y crítico que construye en el proceso de interacción unos esquemas que le permiten entrar en diálogo con las producciones discursivas.

Segundo, el programa de intervención no implica la enseñanza directa de estrategias como elementos fijos que garantizarán la comprensión en todos los contextos, sino en una enseñanza indirecta a través del modelado, lo que implica la comprensión del aula como un ambiente de interacción y discusión entre docente- estudiantes, estudiante-estudiante que permitirá la construcción conjunta de una ruta de actividades que resultan coherentes con los propósitos de la lectura y las características discursivas de los textos.

El siguiente esquema sintetiza cómo se configura la síntesis dialéctica descrita anteriormente:

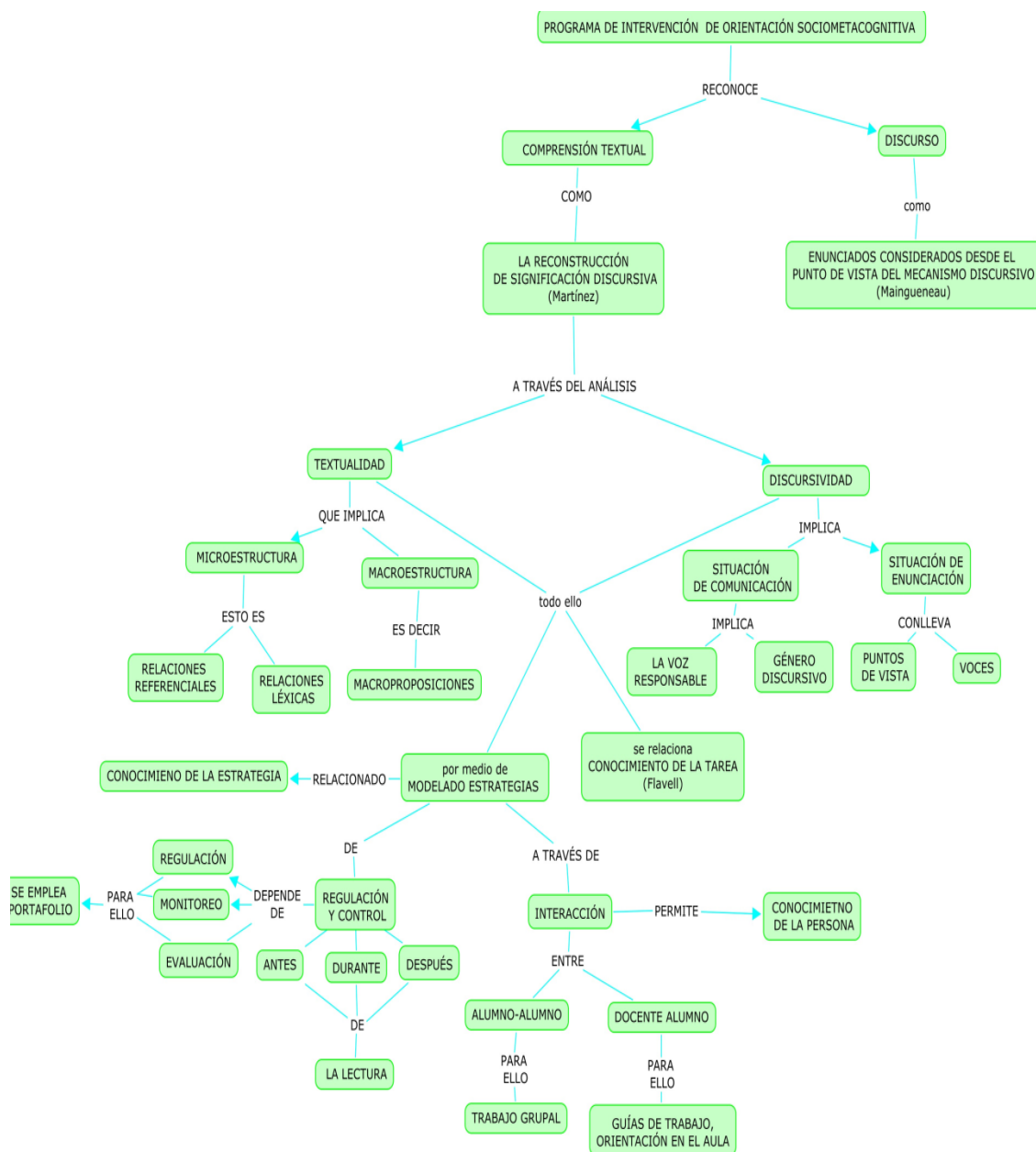


Gráfico 8 Programa de intervención de orientación sociometacognitiva

Llegados a este punto, es necesario referirse a las teorizaciones en torno a los distintos métodos de enseñanza en el marco de la metacognición para delimitar el posicionamiento de la propuesta que se presenta. Dentro de los autores que a este respecto se refieren se destaca el aporte de Mateos (2001) quien habla de métodos de "instrucción metacognitiva":

"en esta instrucción, (el profesor) asume fundamentalmente el papel de modelo y guía de la actividad cognitiva y metacognitiva del alumno, llevándole poco a poco a participar en el nivel creciente de la competencia, al tiempo que va retirando paulatinamente el apoyo que proporciona hasta dejar el proceso en manos del alumno"(p.103)

Valorando el nivel de ayuda ofrecido por el docente y grado de autonomía delegado al alumno, clasifica los métodos en cuatro grupos: instrucción explícita, práctica guiada, práctica cooperativa y práctica individual.

La instrucción explícita contempla la explicación directa y el modelado cognitivo. Este último, de especial interés para el trabajo que se desarrolla, tiene que ver con las acciones cognitivas que son expresadas verbalmente por el modelo con el objetivo de exteriorizar los procesos de pensamiento que tienen lugar durante la aplicación de una estrategia y que generalmente están ocultos y con "las actividades metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación de las primeras" (p. 107). La práctica guiada se refiere a la interacción entre el profesor y el alumno en la cual el diálogo juega un rol crucial, pues tiene la finalidad de proporcionar apoyo para que, posteriormente, el alumno pueda realizar actividades individualmente. La práctica cooperativa alude al trabajo realizado entre pares y la práctica individual al trabajo que es capaz de hacer el individuo de forma autónoma.

La ruta que establece la autora se considera válida, pero es importante señalar que no se comparte la base epistemológica subyacente a este concepto, pues implica la transferencia

gradual del control del aprendizaje, lo cual resulta poco coherente con los postulados defendidos a lo largo de esta indagación. Por consiguiente, es recontextualizada en el marco de la noción vigostkiana y para efectos del trabajo esbozado se considera como *construcción metacognitiva*, pues no se comparte que exista una transferencia de estrategias del docente al alumno, se trata más bien de una construcción conjunta en la que el docente, como experto media para que el estudiante llegue a la zona de desarrollo potencial. En este sentido, es retomada en la propuesta que arriba se describió.

4.3.2.3.1 Qué se entiende por estrategia

Son diferentes las acepciones que se encuentran en la literatura respecto al término estrategias. Algunos las teorizan como táctica, destreza, orientación, proceso. Otros autores plantean la distinción clara entre estrategias cognitivas y metacognitivas Flavell (1985) por ejemplo se refiere al respecto como:

“la función principal de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar la meta de cualquier empresa cognitiva en la que uno esté ocupado. En cambio, la función principal de una estrategia metacognitiva es proporcionar información sobre esta empresa” (p.160)

Osses (2007) por su parte, define las estrategias metacognitivas como “el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas” (citada en Osses, 2008, p.197)

En el caso que nos ocupa se comparte la concepción de estrategias como conjunto de procedimientos que implican autodirección- la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe, y autocontrol, es decir la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario (Valls, 1990, citado en Solé, 1994). Lo anterior implica un concepto de estrategias cognitivas que demanda una reflexión metacognitiva por parte del sujeto en relación con el texto, para nuestro caso específico, en la medida que exige establecer objetivos, controlar y evaluar conscientemente la lectura para comprender el texto.

4.3.2.4 El portafolio como estrategia de regulación y control metacognitivo

El empleo de los portafolios en el ámbito educativo surge alrededor de los ochenta en el contexto norteamericano como herramienta de evaluación de la competencia de los docentes en formación. Con esta estrategia se pretendía que los futuros formadores demostraran sus habilidades y conocimientos en situaciones reales de enseñanza reuniendo "datos acerca de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y redactados por ellos con cuidadosa reflexión, (de tal forma) que... permitan comprender el sentido de sus actuaciones educativas". (Gavari, 2008, p.456).

Desde entonces, el empleo de esta estrategia se ha difundido en distintos contextos europeos y latinoamericanos⁷ y han sido diversas las conceptualizaciones y formas que ha tomado. Así, Shulman (1999 citado en González, 2007, p. 214) lo define como "la historia documental estructurada de un conjunto de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación" y Chapin y Mesick (1996, citado en Mateos, 83) manifiestan que " el portafolio contiene una muestra del trabajo del alumno e incluso de evidencias escritas respecto del pensamiento y de los sentimientos del alumno que son suficientemente comprensivos como para generar una representación de cómo lo está haciendo".

En el presente estudio se considera el portafolio como una estrategia de control y autorregulación metacognitiva del estudiante sobre la actividad de lectura vista desde una perspectiva sociocultural. Esto implica que el estudiante debe registrar las diferentes actividades de lectura que se realicen durante las sesiones no con el propósito de entregar un producto final, que probablemente se "diseñe" en el último momento para cumplir con el requisito, sino para autoevaluarse continuamente y facilitar la co-evaluación y heteroevaluación, en términos cualitativos, con el ánimo de poner en común fortalezas y dificultades, de tal suerte que esta interacción funcione como apoyo y fortalecimiento de las falencias y las habilidades presentes en los miembros del grupo.

⁷ En el caso particular de Colombia, esta estrategia es empleada en los procesos de formación que ofrece el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) con una función meramente instrumental y como mecanismo de evaluación docente. Así es definido: " El portafolio de evidencias, es el documento que contiene toda la información concerniente al candidato en proceso de evaluación y certificación de su competencia laboral" (SENA, 2003,p.30)

Esta estrategia se considera de gran valía en la medida que permite educar al estudiante para la autoevaluación y co-evaluación, pues nuestra experiencia docente nos muestra lo difícil que les resulta a los estudiantes asumir estos procesos crítica y conscientemente no para obtener la nota de mayor conveniencia, sino para conocer cómo se dan sus procesos de construcción del conocimiento desde la interacción con sus pares y desde su autoevaluación. Ello permite desplazar la creencia de la evaluación como trabajo único y exclusivo del docente.

5. METODOLOGÍA

La presente investigación ha requerido dos estudios complementarios para dar alcance a los objetivos planteados: uno de carácter empírico analítico y otro de orden interpretativo a partir de algunos de los resultados del primero. Este tipo de abordaje es pertinente dado que la intención investigativa va orientada no solo a verificar el valor de un programa de intervención ideado por la unidad investigativa sino a una comprensión más amplia de los cambios que se generen eventualmente.

El abordaje investigativo es necesario porque se considera que la realidad estudiada se caracteriza por su multidimensionalidad y complejidad pues se determina por la interacción de numerosos agentes individuales (rol del docente, papel de los estudiantes, metodología, contexto académico, lineamientos curriculares, entre otros). Características que conllevan a la utilización de diversos métodos (Ruiz, 2008) en el que se cuenta con la posibilidad de lograr unos resultados de investigación que den cuenta de un conocimiento completo del proceso de comprensión textual que incluya valoraciones empíricas e interpretativas. A continuación se detallan los elementos de diseño que caracterizan los dos estudios:

5.1 Diseño metodológico del primer estudio

Se desarrolla un diseño cuasi-experimental en el cual se manipula una variable independiente para establecer su efecto o relación con una variable dependiente (Hernández, Fernández y Baptista, 1998)

Se definieron dos grupos intactos de la asignatura de Comprensión y Producción de Textos matriculados en primer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba (grupos A y B), los cuales se asignaron al azar uno como control y otro como experimental como se aprecia en el siguiente esquema:

Tabla 5:

Diseño metodológico

	Grupos de Comprensión y Producción de textos.	Pre-test	Intervención	Pos-test
Control	1	0 ¹	X ^{NO}	0 ²
Experimental	2	0 ³	X ^I	0 ⁴

Interesó hacer comparaciones intragrupo e intergrupos (muestras relacionadas – muestras no relacionadas) con medidas antes y después de la intervención para determinar la existencia o presencia de diferencias significativas en la variable dependiente.

5.1.1 Variables de estudio

En este estudio se ha considerado como variable independiente el programa de intervención socio-metacognitiva constituido esencialmente por una didáctica basada en *modelado de estrategias*. La variable dependiente es la competencia textual y discursiva para la cual se hizo un análisis inferencial.

5.1.1.1 Definición conceptual de la variable independiente

El modelado de estrategias es comprendido en este estudio como un proceso de construcción sociometacognitivo guiada por el docente, quien modela estrategias, acompaña al estudiante en el proceso y orienta el trabajo grupal, con el propósito de que el discente alcance un nivel de desarrollo que le permita realizar actividades de forma autónoma.

La perspectiva sociometacognitiva está referida a la *síntesis dialéctica* entre la propuesta interactiva discursiva de Martínez (1997, 2001, 2002, 2004, 2005) y los aportes del modelo metacognitivo (Baker y Brown, 1984; Palinscar y Brown, 1984; Flavell, 1985; Solé, 1994). Toda vez que se reconoce que sólo es posible analizar y comprender textos como producciones discursivas que reflejan la complejidad de las esferas de interacción humana pero, para su logro son necesarios los procesos cognitivos, más específicamente de la metacognición.

5.1.1. 2 Definición operacional de la variable dependiente

Tabla 6:

Operacionalización Variable Dependiente

VARIABLE DEPENDIENTE: COMPETENCIA TEXTUAL Y DISCURSIVA			
DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL		
	DIMENSIONES	INDICADORES	
La competencia textual y discursiva es la capacidad del sujeto para comprender los puntos de vista e ideologías vehiculadas por el texto.	TEXTUALIDAD “La textualidad es una dimensión de carácter sintáctico-semántico a través de la cual se construyen las relaciones de significado en el texto como un todo” (Martínez, 2006, pág. 12)	Microestructura	Analiza las relaciones léxicas, referenciales y causales del texto.
			Traduce el significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.
			Reconoce a manera de transcripción los sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto.
			Identifica relaciones entre los componentes de un párrafo o de una oración.
		Macroestructura	Reconoce la idea central del texto
			Realiza inferencias a partir del contenido texto
		Superestructura	Reconoce las secuencias superestructurales de los textos explicativos y argumentativos
	DISCURSIVIDAD “La discursividad es una dimensión de carácter semántico-pragmático que permite interpretar la manera como se construyen las relaciones de	Situación de comunicación y situación de enunciación (Martínez et al, 2004)	Identifica el locutor, interlocutor, enunciador y enunciatario del texto
			Reconoce la intención y propósito del locutor.
			Reconoce las características del contexto que están implícitas en el contenido del texto.
			Diferencia e identifica el tipo de género discursivo.

	sentido en el discurso y el valor que toman las expresiones en términos de actos de habla y de voces enunciativas o puntos de vista” (Martínez, 2006, pág. 12)		Establece relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. (POLIFONIA)
--	--	--	--

5.1.2 Sistema de hipótesis

5.1.2.1 Hipótesis central

La competencia textual de los estudiantes universitarios se favorecerá mayormente en aquellos que son intervenidos desde un programa de orientación socio-metacognitiva que aquellos que son sujeto de una didáctica basada en el enfoque de la lingüística textual.

5.1.2.2 Hipótesis de diferencia intragrupo (antes-después): muestras relacionadas:

H1 Existen diferencias significativas entre pruebas pre-test post test en las medias del grado de desarrollo de la competencial textual y discursiva del grupo experimental cuando es intervenido con el programa de estrategias sociometacognitivas.

H⁰¹ No existen diferencias significativas entre pruebas pre-test post test en las medias del grado de desarrollo de la competencial textual y discursiva del grupo experimental cuando es intervenido con el programa de estrategias sociometacognitivas.

5.1.2.3 Hipótesis de diferencia inter grupo solo posttest: muestras independientes

H2 Se presentan diferencias significativas en las medias de los resultados de los post test que evalúan el grado de desarrollo de la competencia textual y discursiva cuando se compara el grupo control con el grupo experimental.

H^{O2} No se presentan diferencias significativas en las medias de los resultados de los post test que evalúan el grado de desarrollo de la competencia textual y discursiva cuando se compara el grupo control con el grupo experimental.

5.2 Segundo estudio

Para el abordaje de la segunda parte de esta investigación se realizó un estudio de percepciones que se detectan sobre el conocimiento y control metacognitivo de la competencia textual y discursiva de los estudiantes del grupo experimental.

Dado que se usó la técnica de portafolio para consolidar la producción de los estudiantes a partir del sistema de tareas propuestas en la intervención, la fuente de información para este análisis cualitativo de percepciones fueron microtextos de los talleres rotulados como “Mi imagen como lector” y “¿Cómo va mi lectura?”.

En este estudio se definieron dos categorías apriorísticas basados en los soportes de investigaciones previas (Flavell, 1985; Solé, 1994; Mateos, 2001; Peronard, 2003) que caracterizan los elementos declarativos y procedimentales de la metacognición. Las cuales se muestran a continuación.

Tabla 7:**Categorías de análisis cualitativo**

CATEGORIAS	DEFINICIÓN	RASGOS
CONOCIMIENTO METACOGNITIVO	Abarca el conocimiento que desarrollamos sobre las características de la persona, de la tarea y de las estrategias que pueden afectar a nuestro rendimiento en las tareas de naturaleza cognitiva (Flavell, 1987 citado en Mateos, 2001, p. 53)	Lo que piensan los estudiantes de manera explícita y consciente sobre la tarea
		Los conocimientos que los estudiantes tienen sobre las características de la tarea
		El conocimiento que los estudiantes tienen sobre las estrategias de lectura
CONTROL METACOGNITIVO	Procesos de supervisión y de regulación que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando nos enfrentamos con una tarea (Mateos, 2001, p. 20)	Lo que estudiante manifiesta sobre la planificación de sus procesos de comprensión.
		Lo que los estudiantes manifiestas sobre sus procesos de supervisión.
		Las manifestaciones de autoevaluación.

Luego del primer análisis basado en el anterior sistema de categorías, se encontró, dentro de los microtextos, algunas manifestaciones que bien podrían concebirse como experiencias metacognitivas. Este constructo constituiría una categoría emergente del análisis cualitativo, definida como se aprecia a continuación.

Tabla 8:

Categoría de análisis cualitativo emergente

Categoría	Definición	Rasgos
EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS	Las experiencias metacognitivas son autopercepciones del éxito o fracaso de una tarea cognitiva que están siempre basadas en vivencias con implicaciones en el esquema de representaciones de sí mismo o sobre la actividad de conocer o sobre la actividad de aprender o sobre los aspectos motivacionales del aprendizaje. (Flavell, 1979 citado en Peronard et al 1997; Sierra, 2012)	La vivencia que se tiene sobre el éxito de una tarea cognitiva.
		La autopercepción del fracaso de una tarea cognitiva.
		Las implicaciones de las vivencias sobre la actividad de conocer.
		Las implicaciones de las vivencias sobre la actividad de aprender.
		Las implicaciones de las vivencias sobre los aspectos motivacionales del aprendizaje.

5.3 Población y muestra

La muestra estuvo conformada por 44 estudiantes pertenecientes a dos grupos intactos (A y B) matriculados en primer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba. Los cuales no fueron asignados de manera aleatoria porque eran grupos conformados antes del experimento. Son estudiantes entre 15 y 17 años de edad registrados en la asignatura de Comprensión y Producción de Textos

Los grupos para el estudio cuasiexperimental fueron distribuidos así:

Grupo A: grupo experimental, conformado por 19 estudiantes.

Grupo B: grupo control, conformado por 25 estudiantes.

Para el estudio cualitativo se asumió la información derivada del proceso de intervención realizado con los sujetos del grupo A (grupo experimental)

5.4 Descripción de los instrumentos

Para el estudio cuasiexperimental se empleó el siguiente instrumento de investigación

5.4.1 Pretest-posttest de comprensión textual: aplicados a los grupos control y experimental del estudio constituyen la pre-prueba y post-prueba en las que se emplearon cuestionarios con preguntas cerradas, opción mutuamente excluyente, es decir, solo una de ellas es la acertada.

Las pruebas pretenden evaluar el nivel de competencia textual y discursiva de los estudiantes antes y después de la intervención sociometacognitiva aplicada en la investigación. Estos test fueron diseñados con base en la concepciones de lectura de los modelos cognitivo y sociocultural de lectura. En los cuales se conceptualiza sobre las dimensiones de textualidad y discursividad de los textos. La primera referida a “la dimensión de carácter sintáctico-semántico a través de la cual se construyen las relaciones de significado en el texto como un todo” (Martínez et al. 2004, pág. 60). La segunda, “una dimensión de carácter semántico-pragmático que permite interpretar la manera como se construyen las relaciones de sentido en el discurso y el valor que toman las expresiones

en términos de actos de habla y de voces enunciativas o puntos de vista” (Martínez et al. 2004, pág. 62).

Ahora bien, atendiendo a la naturaleza cognitiva y sociocultural de la lectura, estas dimensiones son evaluadas mediante varios indicadores que atiende a: relaciones microestructurales, relaciones macroestructurales, situación de enunciación y de comunicación y secuencias superestructurales de los textos así:

Cada uno de los cuestionarios está conformado por 25 preguntas de opción múltiple con única respuesta, de las cuales 8 interrogan sobre las relaciones microestructurales, 7 sobre las relaciones macroestructurales, 1 sobre las secuencias superestructurales y 9 sobre la situación de comunicación y de enunciación.

5.4.1.1 Validación del pretest- posttest de comprensión

Para validar el instrumento de investigación se realizó análisis de la confiabilidad, validez de contenido y validez de constructo como se detalla seguidamente.

5.4.1.1.1 Fiabilidad: La confiabilidad de un instrumento de medición hace referencia a la estabilidad o constancia en el tiempo de las medidas que se obtienen con el instrumento. Para evaluar la confiabilidad del test de comprensión textual se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, a través del cual se correlacionan los resultados obtenidos de la aplicación del mismo test al mismo grupo en diferentes períodos de tiempo (Ruiz, 2010, p. 4).

Para calcular la confiabilidad de la prueba de comprensión textual se aplicó pretest-postest del mismo cuestionario a dos grupos intactos (A-B) de la asignatura de comprensión textual. De los resultados de esta aplicación se tomó el total de respuestas correctas de cada uno de los estudiantes de estos grupos (ver tablas). Con base en ellas se calculó el coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 9:

Coeficiente de relación de Pearson grupo A

Grupo A			
Pretest		Postest	
Estudiante	Respuestas Correctas	Estudiante	Respuestas Correctas
1	18	1	19
8	18	14	19
16	18	10	18
4	17	18	18
13	17	2	17
18	17	7	17
14	16	4	16
15	16	8	16
17	16	11	16
6	15	19	16
19	15	3	15
5	14	13	15
12	14	16	15
3	13	17	15
7	13	6	14
10	13	5	12
9	10	12	12
11	9	15	11
2	8	9	9

El coeficiente de correlación de Pearson para el grupo A fue de 0.96

Tabla 10:

Coeficiente de relación de Pearson grupo B

Grupo B			
Pretest		Postest	
Estudiante	Respuestas Correctas	Estudiante	Respuestas Correctas
1	18	19	17
9	17	1	16
11	17	6	16
21	17	16	16
22	17	25	16
1	16	2	15
5	16	5	15
13	16	11	15
14	16	12	15
16	16	13	15
3	15	15	12
4	15	3	12
20	15	9	12
25	15	10	12
2	14	18	11
6	14	20	11
12	14	8	9
15	14	21	9
7	13	4	8
8	13	7	8
17	12	24	8
23	11	14	7
24	11	17	6
18	10	23	6
19	10	22	4

Los coeficientes de correlación para los grupo A y B fueron de 0.96 y 0.97 respectivamente (faltan los valores de referencia), por tanto este resultado indica que existe una correlación “muy alta” entre las puntuaciones de la primera y la segunda aplicación del test, lo cual equivale a decir, que el instrumento analizado es altamente confiable, en cuanto a la estabilidad de las puntuaciones a través del tiempo.

5.4.1.1.2 Validez de contenido

La validez de contenido se realizó a partir del juicio de expertos. Para ello se contó con la colaboración de 5 profesores del departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba, considerados como idóneos para esta labor por debido a su formación en el campo de La Lingüística y La Didáctica del Lenguaje y experiencia en la enseñanza de la lengua.

Así pues, los docentes valoraron la congruencia, claridad, tendenciosidad y adecuación de los ítems de la prueba y sus respectivas opciones de respuestas y recomendaron clarificar algunos puntos, eliminar otros y disminuir la extensión de los textos. Recomendaciones tenidas en cuenta para la presentación final de la prueba.

5.4.1.1.3. Validez de constructo

La validez de constructo intenta responder la pregunta ¿hasta dónde un instrumento mide realmente un determinado rasgo latente o una característica de las personas y con cuánta eficiencia lo hace? Esta pregunta tiene sentido, particularmente en los instrumentos que se utilizan en la investigación psicoeducativa. Por tanto, es necesario que podamos mostrar

evidencia de que, efectivamente, el instrumento mide el rasgo o constructo que pretende medir, Ruiz (2012).

Para ello existen varios métodos estadísticos que permiten dar evidencia de ello, tal es el caso de el Modelo de Rasch. Este modelo, permite establecer la probabilidad de respuesta de una persona ante un estímulo dado, en término de la diferencia entre la medida del rasgo de la persona y la medida del estímulo utilizado. La variable de interés es la diferencia de ambas medidas. El modelo de Rasch requiere que la variable sea unidimensional, es decir, que mida un solo rasgo de la persona; ordena que el rasgo tenga una dificultad directa con el ítems; y además que la variable sea exclusiva. Debido a que la caracterización de la variable de estudio que evalúa el test de comprensión lectora es también unidimensional, en este estudio se realizó el análisis de Rasch, del cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 11:

Análisis de Rasch pretest grupo A

PREGUNTA	MEDIDA p	MEDIDA q	Bp	Dq	Pni
3, 19	1.00	0.00	20.7233	-20.0301	1.0000
14	0.84	0.16	1.6740	-1.6740	0.9660
10	0.79	0.21	1.3218	-1.3218	0.9336
5, 11, 13, 16, 17	0.74	0.26	1.0296	-1.0296	0.8869
9, 18, 2	0.68	0.32	0.7732	-0.7732	0.8244
4	0.63	0.37	0.5390	-0.5390	0.7461
7, 21, 24	0.58	0.42	0.3185	-0.3185	0.6541
2	0.53	0.47	0.1054	-0.1054	0.5525
20, 25	0.47	0.53	-0.1054	0.1054	0.4475
15	0.42	0.58	-0.3185	0.3185	0.3459
12	0.32	0.68	-0.7732	0.7732	0.1756
6	0.21	0.79	-1.3218	1.3218	0.0664
8, 23	0.16	0.84	-1.6740	1.6740	0.0340
1	0.11	0.89	-2.1401	2.1401	0.0137

PRETEST

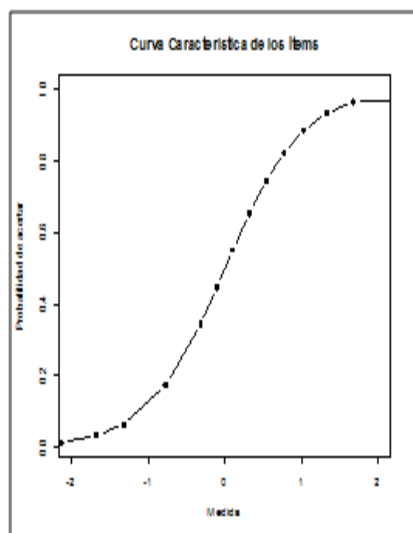


Tabla 12:

Análisis de Rasch posttest grupo A

PREGUNTA	MEDIDA p	MEDIDA q	Bp	Dq	Pni
20	0.89	0.11	2.1401	-2.1401	0.9863
5, 7, 18	0.84	0.16	1.6740	-1.6740	0.9660
12, 15	0.79	0.1	1.3218	-1.3218	0.9336
19, 21	0.74	0.26	1.0296	-1.0296	0.8869
3, 11, 17, 23	0.68	0.32	0.7732	-0.7732	0.8244
4, 13	0.63	0.37	0.5390	-0.5390	0.7461
2, 16, 22	0.58	0.42	0.3185	-0.3185	0.6541
14	0.53	0.47	0.1054	-0.1054	0.5525
1, 6, 25	0.47	0.53	-0.1054	0.1054	0.4475
24	0.37	0.63	-0.5390	0.5390	0.2539
8	0.32	0.68	-0.7732	0.7732	0.1756
9	0.26	0.74	-1.0296	1.0296	0.1131
10	0.16	0.84	-1.6740	1.6740	0.0340

POSTEST

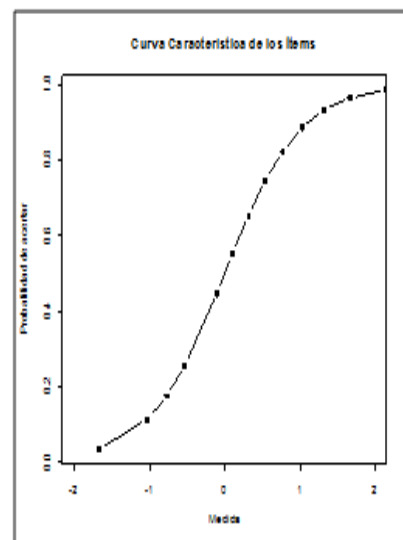


Tabla 13:

Análisis de Rasch pretest grupo B

PREGUNTA	MEDIDA p	MEDIDA q	Bp	Dq	Pni
14	0.96	0.04	3.1781	-3.1781	0.9983
19	0.92	0.8	2.4423	-2.4423	0.9925
5	0.88	0.12	1.9924	-1.9924	0.9817
3 y 17	0.84	0.16	1.6582	-1.6582	0.9650
13 y 22	0.76	0.24	1.1527	-1.1527	0.9093
4, 9, 10 y 16	0.72	0.28	0.9445	-0.9445	0.8686
11 y 18	0.64	0.36	0.5754	-0.5754	0.7596
2	0.56	0.44	0.2412	-0.2412	0.6183
21 y 25	0.52	0.48	0.0800	-0.0800	0.5399
20	0.48	0.52	-0.0800	0.0800	0.4601
7	0.44	0.56	-0.2412	0.2412	0.3817
24	0.40	0.60	-0.4055	0.4055	0.3077
15 y 23	0.32	0.68	-0.7538	0.7538	0.1813
6	0.24	0.76	-1.1527	1.1527	0.0907
1 y 8	0.20	0.80	-1.3863	1.3863	0.0588
12	0.16	0.84	-1.6582	1.6582	0.0350

PRETEST

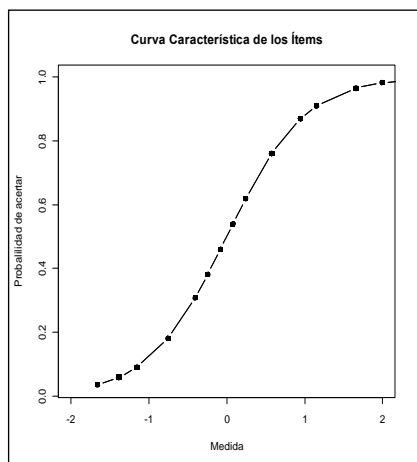
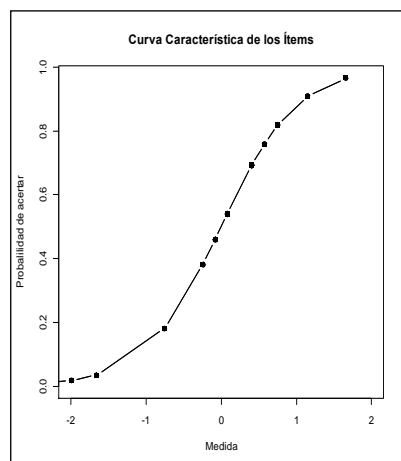


Tabla 14:

Análisis de Rasch posttest grupo B

PREGUNTA	MEDIDA p	MEDIDA q	Bp	Dq	Pni
15	0.84	0.16	1.6582	-1.6582	0.9650
12	0.76	0.24	1.1527	-1.1527	0.9093
19	0.68	0.32	0.7538	-0.7538	0.8187
7	0.64	0.36	0.5754	-0.5754	0.7596
4, 5, 16, 18, 20 y 21	0.60	0.40	0.4055	-0.4055	0.6923
1, 3 y 14	0.52	0.48	0.0800	-0.0800	0.5399
2, 13, 17 y 25	0.48	0.52	-0.0800	0.0800	0.4601
11 y 23	0.44	0.56	-0.2412	0.2412	0.3817
8	0.32	0.68	-0.7538	0.7538	0.1813
10 y 22	0.16	0.84	-1.6582	1.6582	0.0350
24	0.12	0.88	-1.9924	1.9924	0.0183
6	0.08	0.92	-2.4423	2.4423	0.0075
9	0.04	0.96	-3.1781	3.1781	0.0017

POSTEST



Los gráficos muestran buenos índices que verifican el comportamiento de los estudiantes en cada ítem de la prueba y para los test en su completitud. Tales resultados llevan a las siguientes conclusiones:

- En general, para las pruebas se observó que los ítems con probabilidad de aceptación $p=0.5$, tienen una calibración $D=0$; $p<0.5$, $D>0$; y $p>0.5$, la medida o calibración D es menor que cero. Como se define por el Modelo de Rasch.
- Por otra parte, solo en el pretest realizado al grupo A se encontró que las preguntas 3 y 19 tiene una probabilidad de aceptación de uno, lo cual indica que los ítems son muy fáciles de responder y no se puede establecer a ciencia cierta si este pueda medir el rasgo latente que se quiere. Para ello, se realizaron algunas modificaciones en estos ítems y se puede observar en los posteriores test aplicados en ambos grupos, la facilidad de ellos se disminuyó a un nivel aceptable.
- Además, observando las graficas que resulta del análisis de Rasch en las aplicaciones de los test en los diferentes grupos, estas muestran la forma en que una curva características de los ítems (CCI) refleja un buen ajuste del modelo, lo cual indica que el test discrimina bien al rasgo latente, y por ende el test es válido.

5.4.2 Encuesta sobre los ambientes de enseñanza de los cursos de comprensión y producción de textos académicos.

Este instrumento fue aplicado a estudiantes de segundo semestre de Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana con el objetivo de establecer las características de los ambientes de enseñanza de los cursos de comprensión y producción de textos académicos de la Universidad de Córdoba. Constituye una adaptación del diseñado por Martha Giraldo en el marco de la investigación “*Caracterización de las Prácticas de Escritura de la Institución de Educación Superior y Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA*”.

La encuesta se rediseñó desde las orientaciones teóricas de la metacognición y la orientación sociocultural. En el primer aspecto se siguen la concepción de metacognición de Flavell (1984) con relación al conocimiento metacognitivo, lo cual implica las variables persona, tarea y estrategia, y los aportes Brown(1984) en torno a los mecanismos de autorregulación: la planificación, evaluación y el monitoreo.

Por su parte, desde la perspectiva sociocultural se siguen los planteamientos de Vigostky (1978), en tanto que se indaga por la mediación docente durante las actividades de comprensión, así como las orientaciones de Martínez (2004) en tanto que se indaga por los propósitos de lectura.

Así pues, los tres primeros ítems permiten dar cuenta de las propósitos de lectura de los cursos, y los cinco restantes valoran conjuntamente el conocimiento y control metacognitivo en correlación con la mediación docente.

5.4.3 Talleres “Mi imagen como lector” y “¿Cómo va mi lectura?”

Instrumentos aplicados con el fin de identificar las autopercepciones de los estudiantes sobre sus conocimientos, control y experiencias metacognitivas. A través de estos talleres se buscaba que los discentes autoevaluaran su proceso de comprensión textual en la medida en que se desplegaban cada uno de los talleres relacionados con los aspectos de textualidad y discursividad (Martínez, 2004), y con las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, concebidos en la intervención sociometacognitiva. Se pretendía que definieran, de manera consciente y constante, habilidades, debilidades, preferencias, avances, estrategias del proceso de comprensión textual con el fin de mantener un control consciente de las actividades realizadas en el curso de Comprensión y Producción de Textos y de éxito o fracaso de la propia actividad cognitiva (Sierra, 2012).

El diseño de estos los talleres está basado en las contribuciones teóricas de Flavell (1976) y Mateos (2001) acerca del conocimiento y control metacognitivo, quienes conceptualizan sobre el conocimiento de las capacidades y limitaciones cognitivas que pueden afectar el rendimiento en la actividad de comprensión lectora, el conocimiento de los objetivos de la tarea, el conocimiento de todas aquellas características de la misma que influyen sobre su mayor o menor dificultad y el conocimiento estratégico de la comprensión, todo ello en correlación con los elementos de textualidad y discursividad de la perspectiva interactiva discursiva de Martínez (2004).

5.5 Fases de la investigación

5.5.1 Caracterización de los ambientes de enseñanza: se realizó una caracterización de los ambientes de enseñanza de los cursos de comprensión y producción de textos de la licenciatura en Lengua Castellana a través de la aplicación de encuestas dirigidas a docentes titulares de esta asignatura y estudiantes de segundo semestre de la carrera.

La aplicación de esta encuesta evidencia la necesidad de enfatizar en la mediación docente y las estrategias de control y supervisión durante el proceso de comprensión textual, elementos que se materializaran en la de la pauta sociometacognitiva construida por la unidad investigativa.

5.5.2 Pretest de comprensión textual: en esta fase se aplicó el pretest de comprensión textual a los grupos control y experimental con el fin de determinar el grado de desarrollo de su competencia textual y discursiva.

5.5.3 Diseño del programa de intervención socio-metacognitiva: para realizar la intervención en el grupo experimental se diseñó un programa de curso desde una que contempla unidades temáticas pensadas desde una orientación discursiva interactiva del lenguaje y una pauta de orientación metacognitiva y sociocultural; de ahí la orientación sociometacognitiva.

5.5.4 Aplicación de la intervención de orientación sociometacognitiva: la intervención se desarrolló desde una orientación sociometacognitiva. Por esto, se enfatizó en favorecimiento de la interacción discursiva estudiante-estudiante y estudiante-docente para lograr, con actividades basadas en los postulados de Martínez (2000), la reconstrucción significativa del texto y, al mismo tiempo, favorecimiento de procesos de reflexión metacognitiva, autoevaluación y autorregulación del proceso lector, en este sentido el rol del docente como mediador resultó fundamental.

5.5.4.1 Descripción global de la intervención: La orientación socio-metacognitiva en los cursos de comprensión de textos en la universidad de Córdoba estructuró como se señala a continuación:

- **Presentación:** se describen los fundamentos y los objetivos del programa.
- **Estrategias metodológicas:** el diseño del programa incluye una pauta metacognitiva como estrategia que guía el accionar docente sujeta a cambios de acuerdo con la dinámica del grupo e intereses de los estudiantes. Además de ello, se diseñó un portafolio para el manejo del estudiante como mecanismo de autoevaluación y co-evaluación.
- ✓ La Pauta metacognitiva está basada en la aplicación de estrategias antes, durante y después de la lectura (Solé, 1992) que permitieran determinar cada uno de los componentes discursivos y textuales propuestos desde la perspectiva discursiva

interactiva de la lectura (Martínez, 2000) y los diferentes tipos de conocimiento metacognitivo (Paris) y el conocimiento metacognitivo de Flavell.

Tabla 15:

Pauta de orientación sociometacognitiva

PAUTA DE ORIENTACIÓN SOCIOMETACOGNITIVA			
ESTRATEGIAS DE LECTURA	ASPECTOS DE LA CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LECTURA: RECONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO	ASPECTOS METACOGNITIVOS IMPLICADOS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS IMPLICADAS
<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconstrucción de la noción de lectura y texto • Construcción grupal de los objetivos de la lectura • Discusión de lo que se entiende se espera de la lectura • Contextualización de la lectura: <ul style="list-style-type: none"> Análisis de la fuente de donde proviene el texto • Conocimiento previos sobre el tema: ¿Qué conocemos sobre este tema? ¿Está relacionado con alguna situación particular de la vida o el contexto inmediato? En ese caso: ¿quiénes han hablado de ello?, ¿qué dicen?, ¿usted qué dice?, ¿dónde se habla más de ello?, ¿por qué? • Construcción de los objetivos de lectura <p>Discuta con el compañero la utilidad de estas posiciones, piense además: ¿para qué cree que debe leer?, ¿qué cree que debe buscar en su lectura?, ¿por qué?</p>	<p>Ser consciente sobre la puesta en escena de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punto de vista autorial • Puntos de vista ajenos o voces que el autor presenta para discutir • Discusión entre punto de vista autorial y ajeno. <p>Reconocer el punto de vista del lector y cómo se posicionará ante lo planteado en el texto.</p>	<p>Conciencia metacognitiva (saber qué)</p>	<p>Planear formular objetivos de lectura</p>
			<p>Predecir Adelantarse a los puntos de vista Reconocer el punto de vista del lector</p>
			<p>Activar el conocimiento previo Registro de actividades en el portafolio</p>
<p>Durante la lectura</p> <p>Pausas por párrafo</p> <p>¿Cuales con las marcas textuales (pronombres, conectores,...) que permiten identificar distanciamientos y acercamientos con relación a un punto de vista determinado?</p>	<p>Reconocer relaciones microestructurales</p> <p>Reconstruir la macroestructura textual</p> <p>Identificar situación de</p>	<p>Regulación o control metacognitivo (saber cómo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Predecir <ul style="list-style-type: none"> -Plantear preguntas -Adelantarse a las valoraciones del enunciador

<p>¿En qué género discursivo se enmarca el texto?, ¿cuál es el interlocutor?, ¿cuál es la intención y propósitos persigue el locutor?</p> <p>¿Qué adjetivos o afirmaciones dan cuenta del posicionamiento del autor y la imagen que construye del otro?</p> <p>Señalar al margen las principales voces que entran en discusión</p> <p>¿Qué se puede objetar o agregar a las afirmaciones que hechas por el locutor del texto?</p> <p>Predicciones: ¿cómo está construyendo a los interlocutores?, ¿por qué los construye de esa manera y no de otra?</p> <p>Formulemos interrogantes sobre la posición al autor.</p>	<p>comunicación</p> <p>Identificar situación de enunciación</p>		<p>• Monitorear</p> <p>-Subrayar</p> <p>-Escribir al margen</p> <p>-Corroborar predicciones con relación a los puntos de vista</p> <p>-Seguir los objetivos planteados</p> <p>-Registro de actividades en el portafolio</p> <p>• Regular</p> <p>-Releer</p> <p>-Establecer relaciones entre la voz autorial, la ajena y la del lector</p> <p>• Evaluar</p> <p>-Formular preguntas</p> <p>-Resumir</p> <p>-Trabajos entre pares</p>
<p>Después de la lectura</p> <p>¿Cómo presentó topicalizó el autor?, ¿cuál es la posición del autor frente al tema?, ¿con qué posiciones discutió?, ¿cuál es su punto de vista al respecto?, ¿Puede explicitar cómo planteo, desarrolló y concluyó el autor?, ¿a qué obedece esa selección?</p> <p>Formule algunos interrogantes que puedan ser resueltos por un sujeto que haya comprendido el texto que usted acaba de realizar.</p> <p>¿Qué dificultad tuvo para comprender el texto? Cuando esto paso yo... (Referenciar esta experiencia en el diario)</p>	<p>Reconocer relaciones microestructurales</p> <p>Reconstruir la macroestructura textual</p> <p>Identificar situación de comunicación</p> <p>Identificar situación de enunciación</p>	<p>Regulación o control metacognitivo (saber cómo)</p>	<p>• Evaluar</p> <p>-Formular preguntas</p> <p>-Resumir, volver a leer</p> <p>-Elaboración de organizadores gráficos</p> <p>-Registro de actividades en el portafolio</p>

✓ Portafolio: para que se cumpla con la autorregulación y control del proceso de comprensión textual se estructuró el portafolio de la siguiente manera:

- **Presentación:** se dan a conocer los objetivos del curso, cronograma de actividades y se sugieren lecturas, de tal suerte que los estudiantes conozcan la ruta de trabajo y a su vez hagan propuestas con relación al curso.

- **Imagen como lector:** se propone una actividad de reconocimiento de las debilidades y fortalezas de los estudiantes en relación con la lectura, con el propósito de que se establezcan metas personales para alcanzar durante el curso.

- **Evaluación del proceso de lectura:** con este ejercicio se pretende que los discentes registren periódicamente sus experiencias de lectura, tanto las que tengan lugar en el marco de las clases de comprensión textual como aquellas que deba realizar en las demás áreas del conocimiento, de tal suerte que el ejercicio no se convierta en una tarea más de la "clase de comprensión", sino como un mecanismo útil dentro de la formación docente que se proyectará en el accionar con otros saberes. Además del registro, se socializan las experiencias ante el grupo.

- **Registro de los talleres:** se aconseja al estudiante registrar cada una de las lecturas.

- **Glosario:** se pide al estudiante que registre aquellos términos desconocidos que encuentre durante su lectura y plantee, de acuerdo con el contexto del texto, un significado aproximado para discutir en las interacciones en el aula.

- Puesta en común: es una práctica de socialización de la autoevaluación y coevaluación que será orientada inicialmente por el docente de tal manera que el estudiante posea un referente para, más adelante, realizar el ejercicio independientemente.

- Cronograma de actividades:

Tabla 16:

Cronograma

FECHA	ACTIVIDAD	TEXTOS COMPLEMENTARIOS
13 de septiembre de 2011	Aplicación del pretest de comprensión lectora	Pretest
16 de septiembre de 2011	Reflexiones en torno a las prácticas de lectura en el ámbito universitario. modelado docente en monitoreo de lectura	Prácticas de lectura y escritura
23 de septiembre de 2011	Aplicación del instrumento mi imagen como lector	Instrumento
27 de septiembre de 2011	Diálogo dirigido sobre estrategias de lectura de los estudiantes	
30 de Septiembre de 2011	Los géneros discursivos	Taller 1
25 de noviembre de 2011 ⁸	Géneros discursivos	Taller 2
29 de noviembre y 2 de diciembre de 2011	El género discursivo académico	Taller 3
6 de diciembre de 2011	Situación de comunicación	Taller 4
9 de diciembre de 2011	Situación de enunciación	Taller 4
13 y 16 de diciembre de 2011	Microestructuras, Macroestructuras	Taller 5
20 de diciembre de 2011	Secuencias superestructurales	Taller 6
25 de enero de 2012	Aplicación de mi imagen como lector 2	Instrumento
26 de enero de 2012	Aplicación del postest de comprensión textual	Postest de comprensión textual

⁸ Como puede apreciarse, hubo una interrupción de la intervención sociometacognitiva por un período de siete semanas, durante los meses de octubre y noviembre. Esto, debido al paro estudiantil de las universidades públicas nacionales.

- Rol del estudiante: el estudiante se concibe como un sujeto estratégico y activo capaz de reconstruir el sentido de los textos controlando conscientemente su proceso de comprensión, de tal suerte que adopte estrategias remediales cuando sea necesario. Un estudiante participativo en los ejercicios de lectura, que comprende y reflexiona sobre el accionar metodológico del docente y sobre todo un alumno con capacidad de autoevaluación y disposición para trabajar entre pares y contribuir a la evaluación de estos.

- Rol del docente: el docente se configura como un guía, un mediador de los procesos de enseñanza que orienta a los discentes a la reconstrucción de los elementos textuales y discursivos implicados en el texto, creador de un ambiente propicio para el trabajo entre pares y la autoevaluación de los discentes.

5.6.5 Análisis y discusión de resultados: el análisis del pre test y el postest de comprensión, diseñado para determinar presencia o ausencia de diferencias significativas (intra e intergrupos) en el grado de desarrollo de la competencia textual y discursiva antes y después de la intervención sociometacognitiva, se realizó empleando pruebas no paramétricas dada la distribución de los datos. Para muestras intra-grupos se empleó la prueba de signo de Wilcoxon y para la muestra inter-grupos se empleó la prueba de Mann-Whitney. Dicho análisis se realizó a través del programa SPSS versión 10. Las pruebas se aplicaron con un grado de confianza del 95%.

El análisis de los talleres "Mi imagen como lector" y "¿Cómo va mi lectura?" se realizó desde técnicas de análisis cualitativo, específicamente análisis discursivo. Para ello, se señalaron los microtextos que dieran cuenta de los avances o debilidades de los estudiantes antes y después de la intervención. Todo ello en el marco del conocimiento y control metacognitivos durante la reconstrucción de la significación textual, aspectos privilegiados en este estudio.

6. RESULTADOS

En este apartado se describen los resultados arrojados por el análisis descriptivo de las encuestas que indagan los ambientes de enseñanza aprendizaje de los cursos de comprensión y producción de textos académicos de la Universidad de Córdoba, la información cuantitativa a partir de la comparación intragrupo e intergrupo antes y después de la intervención: las pruebas pre y post test y los datos que se derivan del análisis e interpretación cualitativa, esto es, los microtextos recuperados de los reportes del proceso de comprensión de los estudiantes resultado de los talleres *¿Cómo va mi lectura?* y *mi imagen como lector*.

6.1 Análisis descriptivo

A continuación se expone el análisis descriptivo de la encuesta de Ambientes de enseñanza aprendizaje de los cursos de Comprensión y Producción de Textos Académicos de la Universidad de Córdoba. Encuesta aplicada a docentes y estudiantes de segundo semestre con el propósito establecer las características de los ambientes de enseñanza de los cursos mencionados. Es importante aclarar que de los 9 ítems con que cuenta la encuesta, sólo se procesaron los cinco últimos, toda vez que se consideraron más oportunos para los objetivos de este estudio.

Los resultados de la pregunta “Respecto a las prácticas de lectura generalmente el profesor (...)” que indagaba sobre la mediación docente antes, durante y después de la lectura los estudiantes señalan lo siguiente:

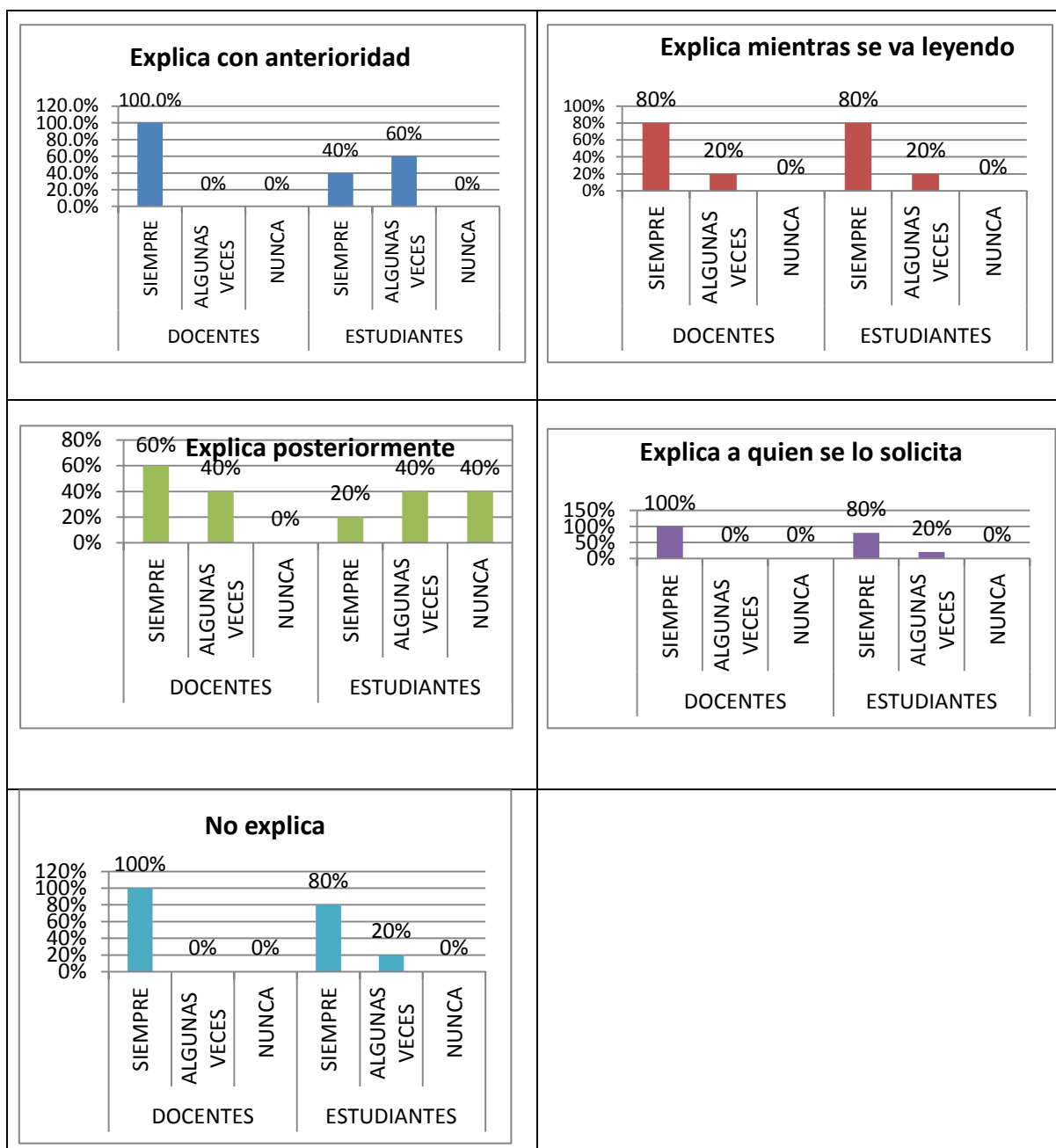


Gráfico 9 Pregunta 5 encuesta de ambientes de enseñanza aprendizaje

Las respuestas de docentes y estudiantes en este ítem no son correspondientes. El 100 % de los docentes afirma que siempre explican con anterioridad, mientras que 60% de los estudiantes manifiesta que estos sólo lo hacen algunas veces. Por otro lado, mientras que el 60% de los docentes aseveran que siempre explican después de la actividad de lectura, esto es, que realizan el control y evaluación, un 40% de los estudiantes opinan que sólo ocurre algunas veces y otro 40% afirma que nunca sucede. Por último, el 80% de estudiantes y docentes coinciden en afirmar que siempre se explica durante la lectura y a los discentes que lo solicitan.

Los datos expuestos muestran que solo se apoya la lectura durante su realización. Por consiguiente los docentes de la universidad no priorizan en la planificación y evaluación de los ejercicios de comprensión textual, elementos que influyen de forma negativa en el éxito de esta actividad.

El ítem ¿Con qué tipo de apoyo cuenta usted por parte de su profesor en las tareas de lectura? Se observó lo siguiente:

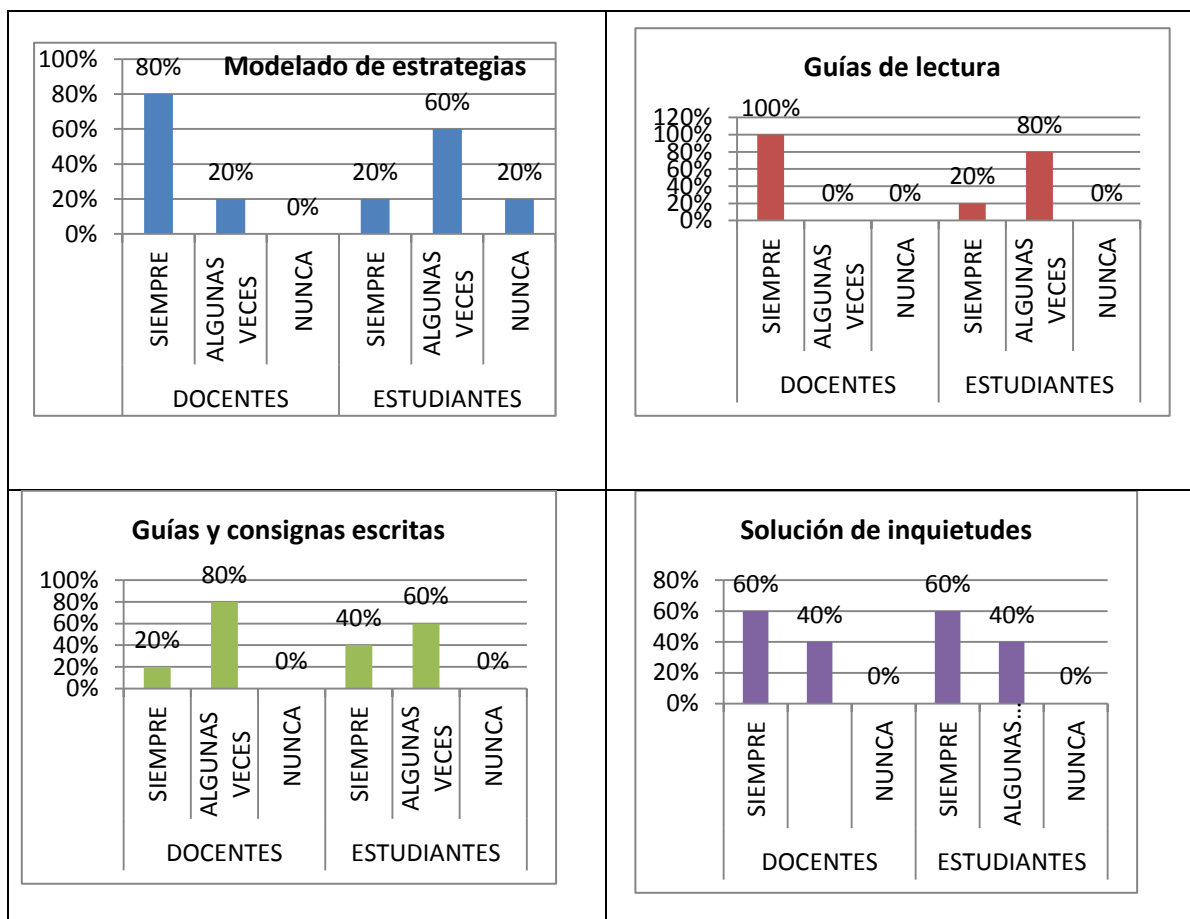
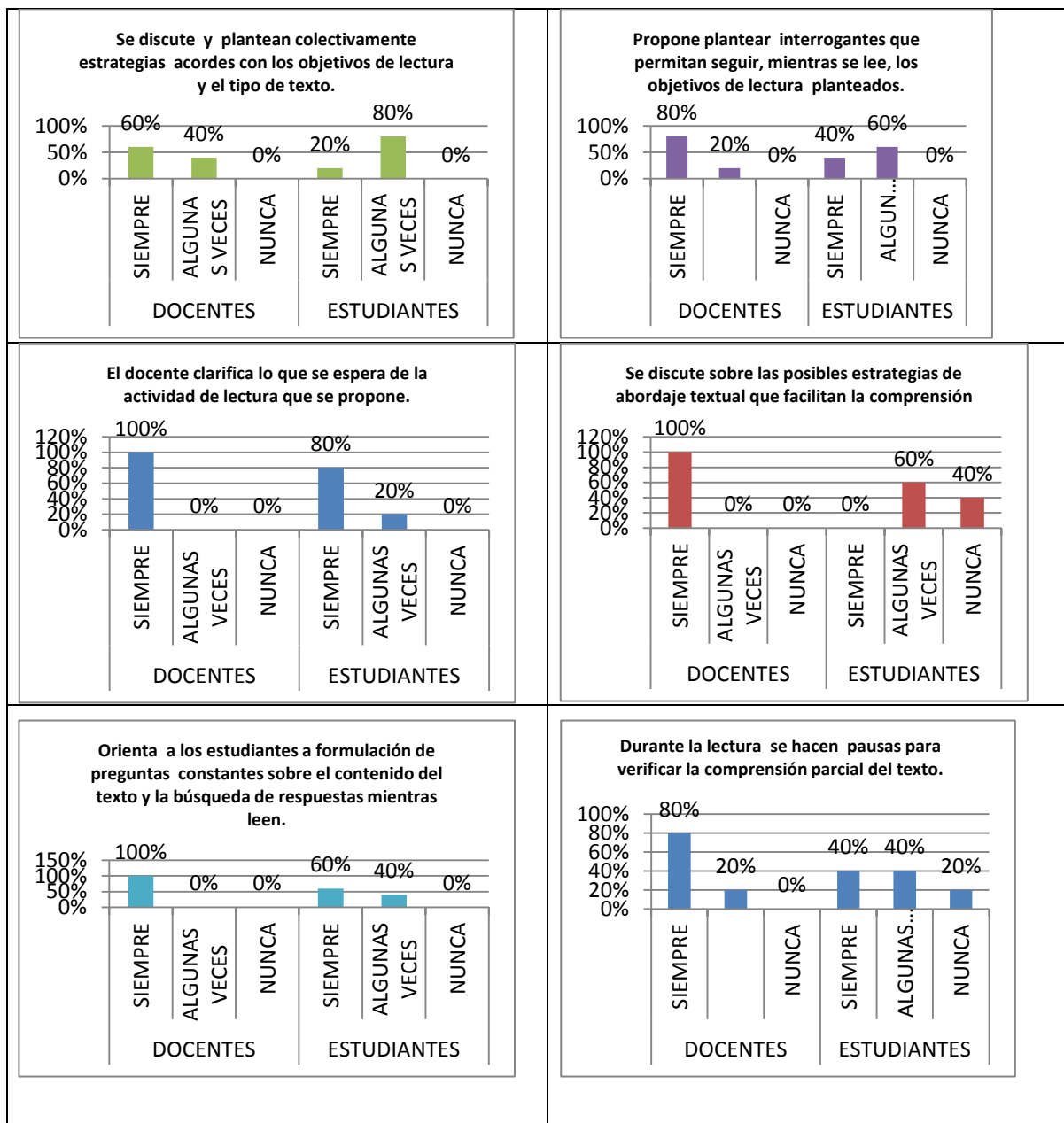
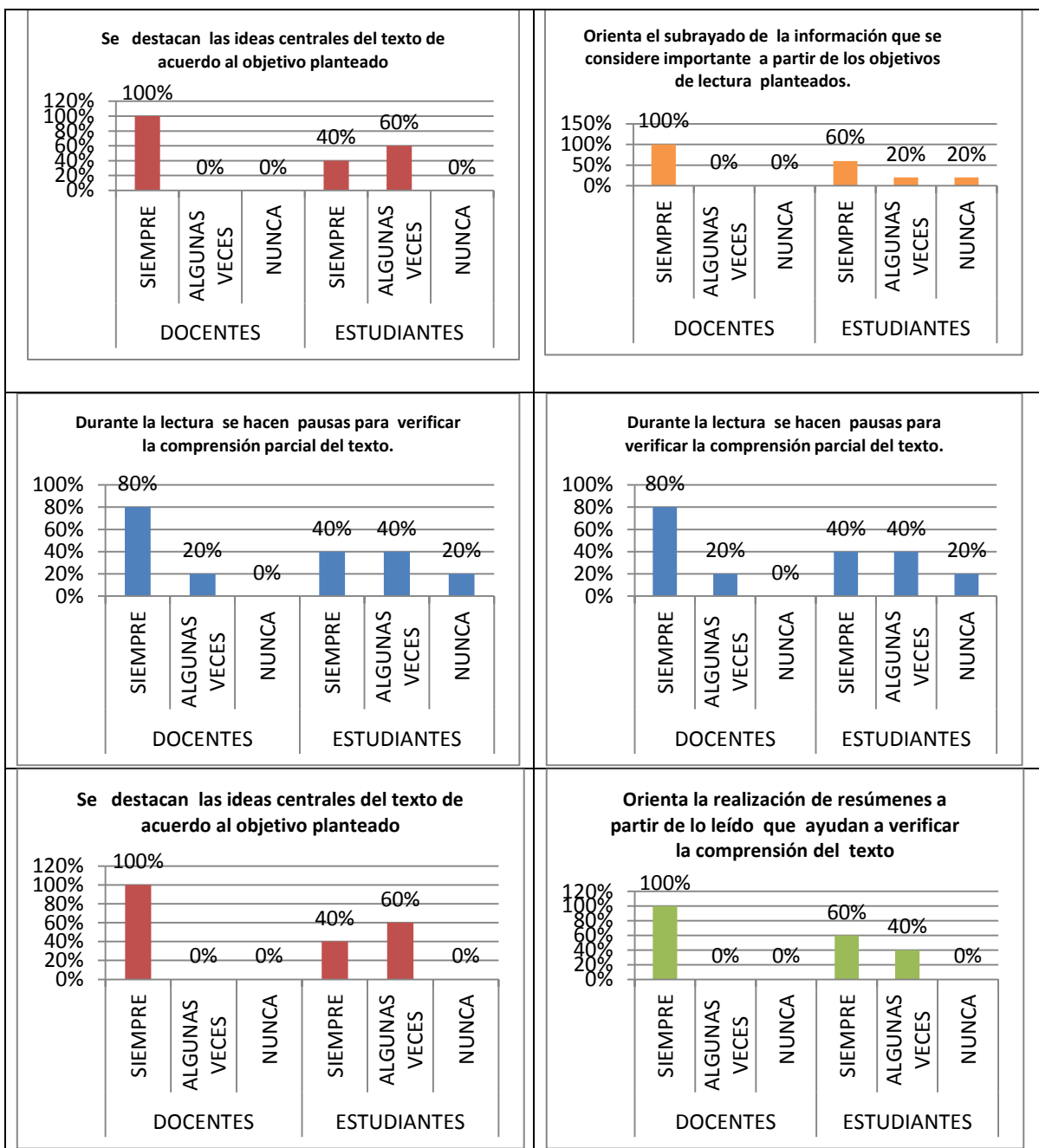


Gráfico 10 Pregunta 6 encuesta de ambientes de enseñanza aprendizaje

Como en el ítem anterior no hay unanimidad entre lo manifestado por docentes y estudiantes respecto al apoyo brindado por los docentes. Sobre el modelado de estrategias el 80% de los docentes afirman que siempre los hacen, mientras el 60 % de los estudiantes opina que sucede algunas veces. En cuanto a las guías de lectura el 100% de los afirma que siempre las realizan y el 80 % de los estudiantes declaran que las desarrollan algunas veces . En los ítems consignas escritas los resultados presentan mayor correspondencia y la solución de inquietudes se encuentra total unanimidad.

Con relación a la pregunta: “Cuando se realizan actividades de lectura grupal durante las clases ¿cómo se realiza el ejercicio?” se señala lo siguiente:





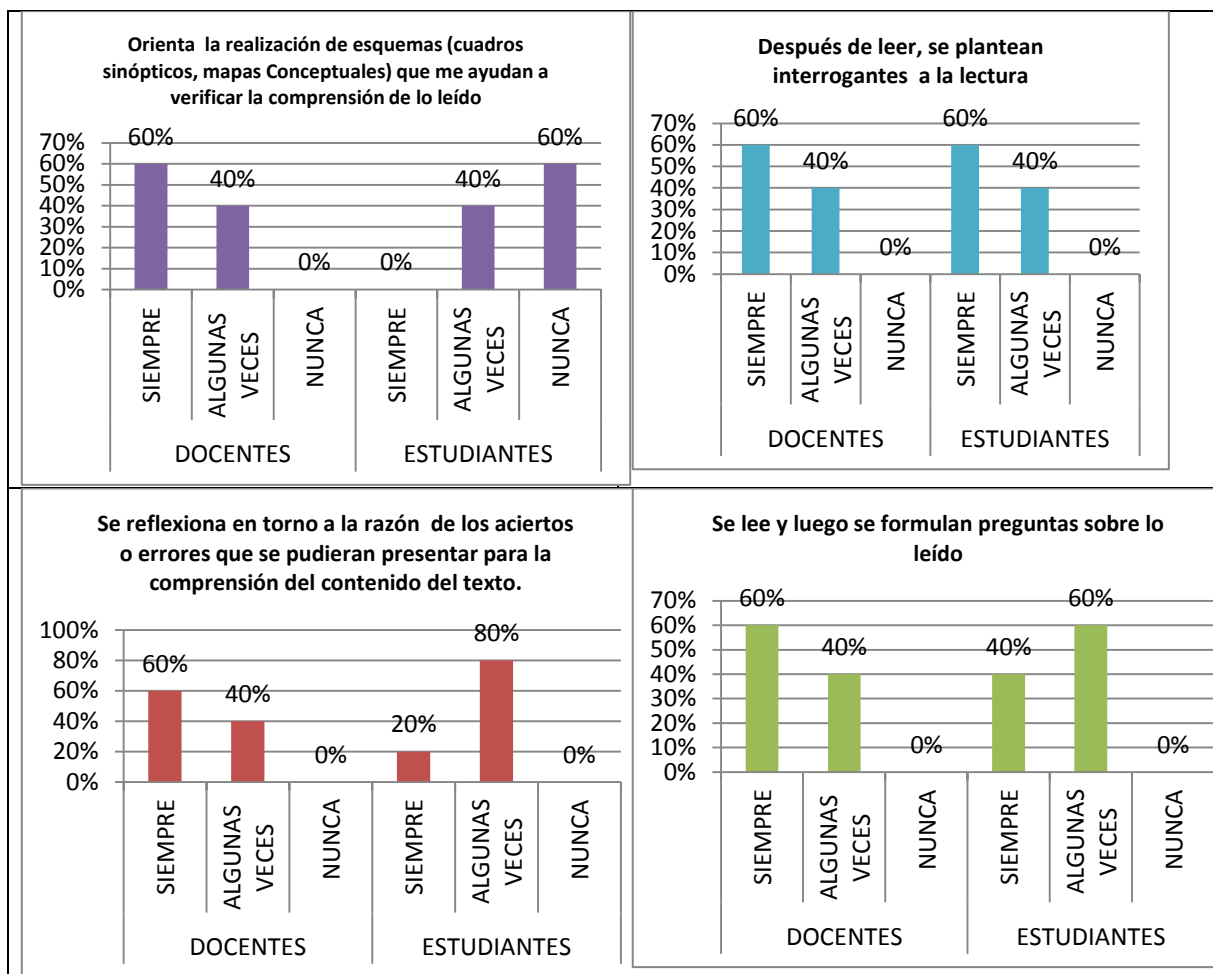


Gráfico 10 Pregunta 7 encuesta de ambientes de enseñanza aprendizaje

Como se pudo notar en los gráficos anteriores hay poco acuerdo entre las opiniones de los docentes y los estudiantes en lo relacionado con la orientación recibida durante las actividades de comprensión del texto de acuerdo con las características que posea y el cambio de actividad cuando se detecten fallos o errores de comprensión, excepto en la estrategia de realizar interrogantes al finalizar la lectura. Lo cual quiere decir que no hay claridad sobre las estrategias cognitivas de lectura y metacognitivas de planeación, control y evaluación. Estos resultados muestran la necesidad de institucionalizar en los cursos de

comprensión y producción de textos la orientación de la comprensión, a través de la modelación docente de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión las cuales permitan a los estudiantes el control consciente y deliberado en la construcción de la significación del texto.

Los resultados de la octava pregunta ¿A qué aspecto se le da mayor importancia a la hora de evaluar el proceso de comprensión lectora? son los siguientes:

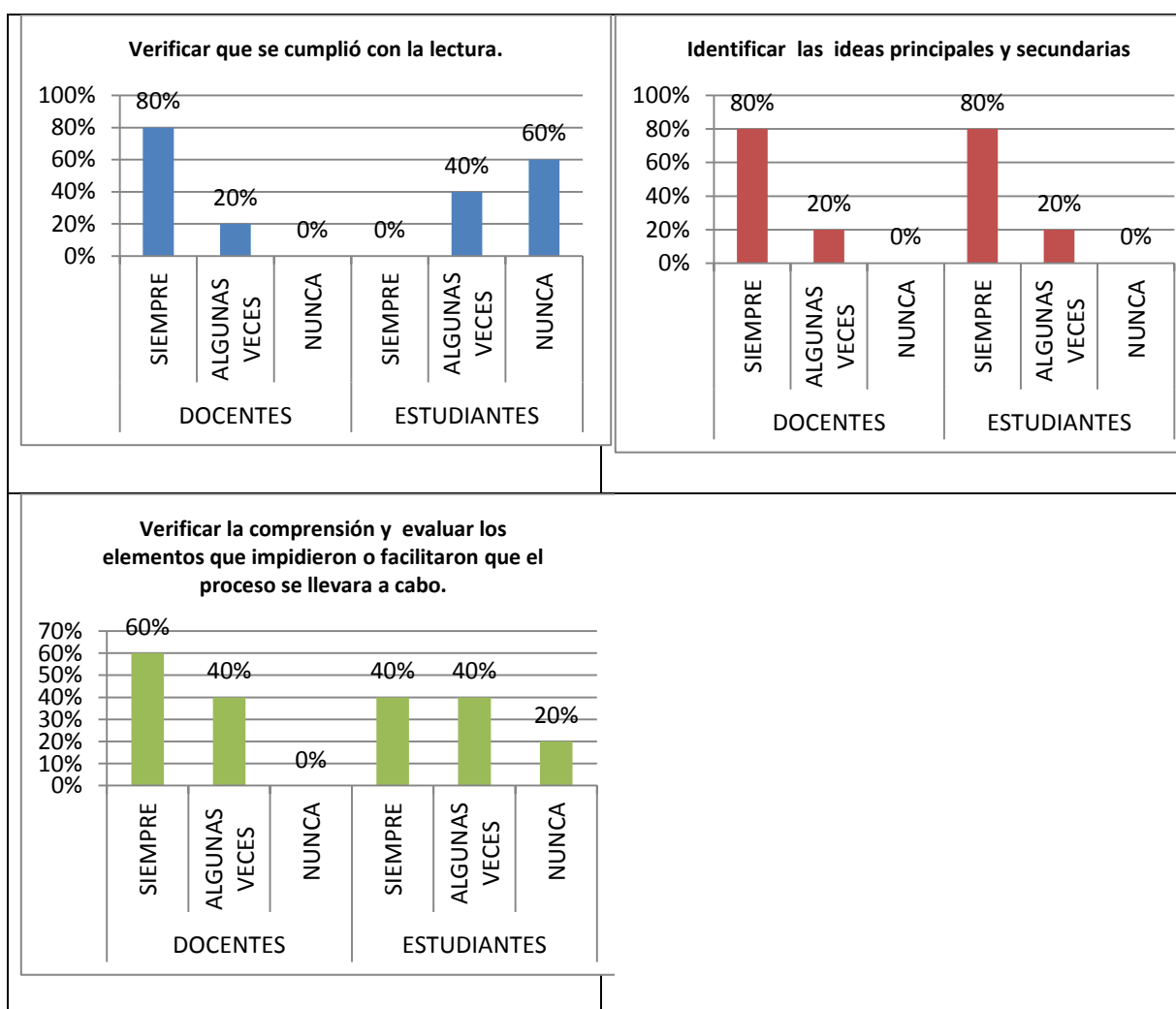
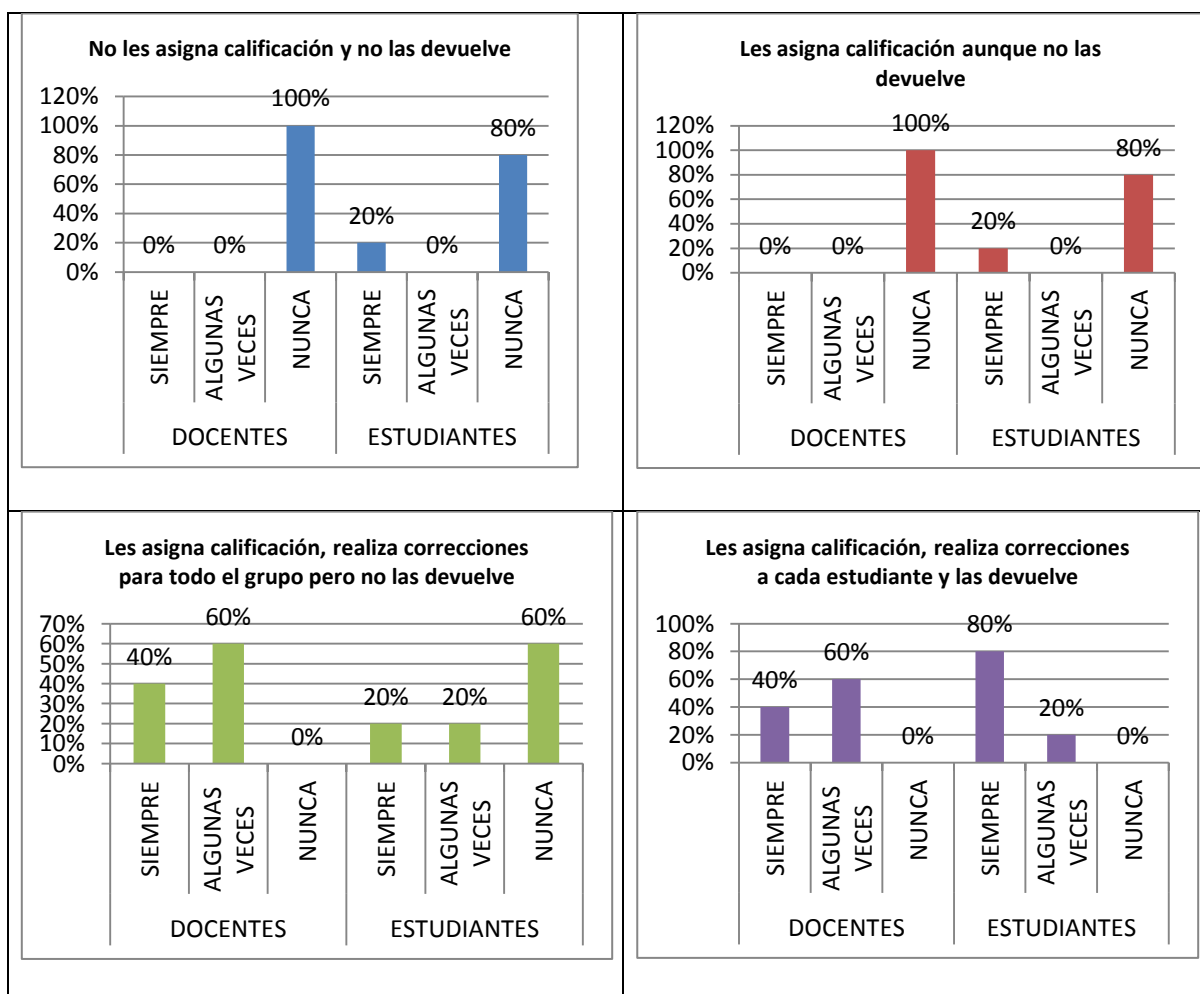


Gráfico 11 Pregunta 8 Encuesta de ambientes de enseñanza aprendizaje

Los resultados de este ítem demuestran que los docentes de la Universidad de Córdoba, al momento de evaluar los procesos de comprensión dan mayor importancia a la identificación de las ideas principales y secundarias. Aspecto en el que hay acuerdo entre estudiantes y docentes al valorar, en su mayoría, que siempre lo hacen (80%). Sin embargo, al opinar sobre los aspectos que impiden o facilitan la comprensión hay disparidad de opiniones.

Los resultados de la novena pregunta: Cuando usted hace entrega de actividades de comprensión generalmente..., son los siguientes:



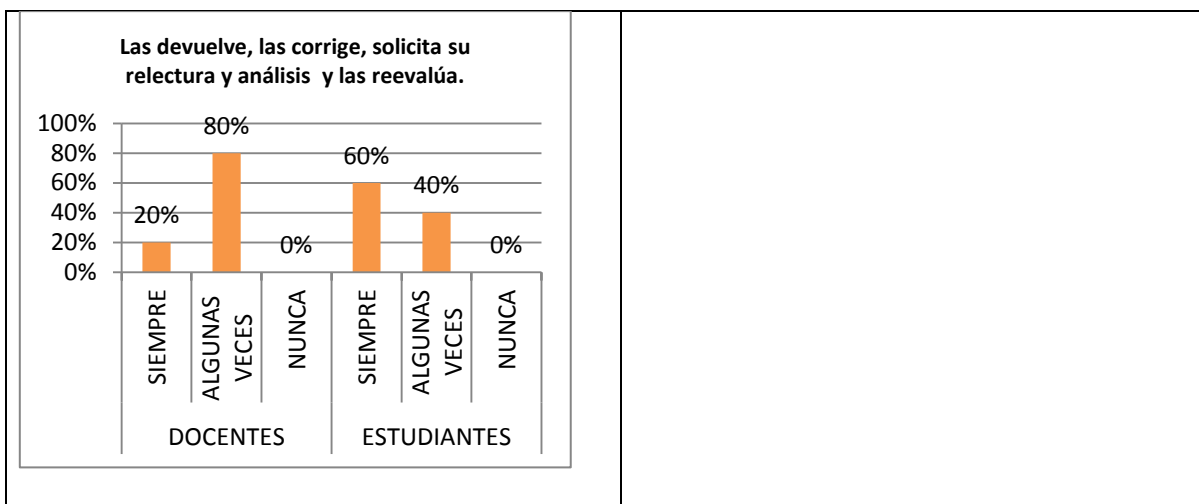


Gráfico 12 Pregunta 9 encuesta de ambientes de enseñanza aprendizaje

Estos resultados confirman que las prácticas de lectura en los cursos de comprensión y producción textual de la Universidad de Córdoba se desconoce actividades de control, reflexión y la autoevaluación en el procesos de la construcción significativa de los textos.

Estos resultados permiten colegir que los cursos de comprensión de textos académicos de la Universidad de Córdoba se caracterizan por la poca orientación por parte del docente en la planeación, supervisión y evaluación de la comprensión textual, lectura se concibe como ejercicio de decodificación y como un medio para la realización de tareas, talleres o evaluaciones.

Lo anterior invitan a pensar en la necesidad de intervenir en los cursos de Comprensión y Producción Textual, de tal suerte que se orienten y acompañen los procesos a través del modelado de estrategias desde una perspectiva cognitiva y sociocultural en la que la lectura no sea un medio para evaluar, sino para la construcción crítica del

conocimiento, en la que se aborde el conocimiento de los aspectos de textuales y discursivos del texto para alcanzar la reconstrucción de su sentido para lograr una lectura consciente, autorregulada y contextualizada; coherente con los objetivos de la lectura en la Educación Superior.

6.2 Análisis inferencial

Con el propósito de establecer el valor de verdad de las hipótesis planteadas se analizan desde la estadística no paramétrica los resultados obtenidos de la comparación intragrupo (pretest-posttest grupo A y B) e intergrupo (posttest grupo A y B) antes y después de la intervención. En el primer caso se hará un análisis aplicando el test de Wilcoxon y para el segundo el de Mann-Withney. Estos procedimientos permiten establecer la presencia o ausencia de diferencias significativas (p. valor menor de 0,05) en las medias de los resultados pre test y post test que evalúa el grado de la competencia textual y discursiva de los sujetos participantes en el estudio.

6.2 1. Prueba de hipótesis

Se espera que los cambios en la competencia textual y discursiva entre el grupo experimental y el grupo control obedezcan al proceso de intervención del curso de comprensión de textos desde una perspectiva socio-metacognitiva, planteada desde una síntesis dialéctica entre aspectos metacognitivo y socioculturales.

6.2.1.1 Prueba De Wilcoxon grupo intervenido

A partir de esta prueba se valoraron los resultados del test a nivel individual (antes y después de la intervención), estos se analizaron de dos formas: todos los ítems que la conformaron como un conjunto y por bloques de pregunta, atendiendo a las dimensiones correspondientes con la variable dependiente. En el primer caso los resultados obtenidos indican lo siguiente:

Tabla 17:

Estadístico de contraste: pretest Vs posttest grupo intervenido. Prueba de Wicolxon.

Rangos		N	Rango promedio	Suma de rangos
POSTEST GRUPO A -	Rangos negativos	4 ^a	8,38	33,50
PRETEST GRUPO A	Rangos positivos	12 ^b	8,54	102,50
	Empates	3 ^c		
	Total	19		

a. POSTEST GRUPO A < PRETEST GRUPO A

b. POSTEST GRUPO A > PRETEST GRUPO A

c. PRETEST GRUPO A = POSTEST GRUPO A

ESTADISTICO DE CONTRASTE	
Pretest Vs Post Test	
Z	-1,789 ^a
P. VALOR	0,74

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 18:

Estadístico de contraste: pretest Vs posttest grupo control. Prueba de Wicolxon

Rangos		N	Rango promedio	Suma de rangos
POSTEST GRUPO B - Rangos negativos		16 ^a	14,25	228,00
PRETEST GRUPO B Rangos positivos		7 ^b	6,86	48,00
Empates		2 ^c		
Total		25		

a. POSTEST GRUPO B < PRETEST GRUPO B

b. POSTEST GRUPO B > PRETEST GRUPO B

c. PRETEST GRUPO B = POSTEST GRUPO B

ESTADISTICO DE CONTRASTE	
Pretest Vs Post Test	
Z	-2,748?
P. VALOR	0,006

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

La prueba de hipótesis permite determinar la diferencia entre proporciones P1 y P2, esto es, grupo intervenido Vs grupo control, teniendo que H0: $P1 \neq P2$. Lo anterior niega la H1, esto quiere decir que a nivel individual no se han presentado diferencias significativas en las medias del grado de desarrollo de la competencial textual y discursiva del grupo experimental, pues el valor obtenido (0,75) es mayor a 0,05; mientras que en el control, a nivel individual, si se obtienen diferencias, pues el valor arrojado por la prueba (0,06) es 0,05.

El análisis de las medias de los resultados de las comparaciones pretest-postest por bloques de preguntas (textualidad: microestructura, macroestructura, superestructura; discursividad: situación de comunicación y de enunciación) de los grupos control y experimental muestran lo siguiente:

Tabla 19:

Estadístico de contraste por bloques de preguntas pretest - postest

ESTADÍSTICO DE CONTRASTE TEXTUALIDAD Y DISCURSIVIDAD GRUPO EXPERIMENTAL VS GRUPO CONTROL Prueba de Wilcoxon				
DIMENSIONES	INDICADORES	GRUPOS	z	P VALOR
TEXTUALIDAD	Microestructura	INTERVENIDO	-1,213 ^a	0,225
		CONTROL	-0,093 ^b	0,366
	Macroestructura	INTERVENIDO	-0,295 ^a	0,768
		CONTROL	-2,454 ^b	0,014
	Superestructura	INTERVENIDO	-2,111 ^a	0,035
		CONTROL	-0,905 ^b	0,366
DISCURSIVIDAD	Situación de comunicación y enunciación	INTERVENIDO	-0,875 ^a	0,382
		CONTROL	-0,263 ^b	0,793

A nivel individual se presentan diferencias significativas en los sujetos del grupo control e intervenido en la dimensión textual. En el primer caso a nivel de la macroestructura: $0,014 < P$ valor y en el segundo caso a nivel de la superestructura: $0,035 < P$ valor. Aunque en las demás dimensiones no se registra una diferencia significativa en ninguno de los grupos, es importante resaltar que se da una diferencia después de la

intervención que puede ser atribuida a la orientación socio-metacognitiva empleada en el curso.

6.2.2.2 Resultado prueba U de Mann-Whitney

Para establecer la presencia de diferencias significativas en las medias de los resultados de los post test que evalúan el grado de desarrollo de la competencia textual y discursiva cuando se compara el grupo control con el grupo experimental se analizaron los resultados de las muestras independientes a través de la prueba de U de Mann-Whitney.

Los resultados son los siguientes:

Tabla 20:

Estadístico de contraste de U de Mann-Whitney intergrupos - post test
Rangos

	GRUPO	N	Rango promedio	Suma de rangos
PRETEST	GRUPO A	19	19,47	370,00
	GRUPO B	25	24,80	620,00
	Total	44		

Estadístico de contraste de U de Mann-Whitney intergrupos – pretest	
U de Mann-Whitney	180,000
W de Wilcoxon	370,000
Z	-1,378
P Valor	0,168

a. Basado en la disponibilidad de memoria de trabajo especial.

Tabla 21:

Estadístico de contraste de U de Mann-Whitney intergrupos - post test

Rangos			
GRUPO		N	Rango promedio
POSTEST	GRUPO A	19	29,05
	GRUPO B	25	17,52
	Total	44	

Estadístico de contraste de U de Mann-Whitney intergrupos - posttest grupo experimental Vs control	
U de Mann-Whitney	113,000
W de Wilcoxon	438,000
Z	-2,980
P Valor	0,003

La prueba de hipótesis permite determinar la diferencia entre proporciones P1 y P2, esto es, grupo intervenido Vs grupo control, teniendo que $H_0: P_1 = P_2$ Vs $H_2: P_1 \neq P_2$. Lo anterior confirma H_2 . Antes de la intervención no se presentaron diferencias significativas en las medias de los resultados de los pretest que evalúan el grado de desarrollo de la competencia textual y discursiva cuando se compara el grupo control con el intervenido y después de la intervención, a nivel grupal, si se presentan diferencias significativas, pues el valor obtenido (0,003) es menor que 0,05.

Luego de analizar las medias de los resultados de los bloques de preguntas (relaciones microestructurales, relaciones macroestructurales, situación de comunicación y de enunciación, y secuencias superestructurales) entre posttest del grupo A y B se obtiene que:

Tabla 22:

Estadístico de contraste textualidad y discursividad: grupo experimental grupo control Vs grupo control

ESTADÍSTICO DE CONTRASTE TEXTUALIDAD Y DISCURSIVIDAD GRUPO EXPERIMENTAL VS GRUPO CONTROL Prueba de Mann-Withney							
DIMENSIONES	INDICADORES	PRUEBA	U DE MAN WITHNEY	W DE WILCOXON	Z		P. VALOR
TEXTUALIDAD	Microestructura textual	PRE	97,000	287,000	-0,717	0,474	0,509 ^a
		POST	102,500	180,500	-0,490	0,624	0,646 ^a
	Macroestructura textual	PRE	107,000	185,000	-0,299	0,765	0,795 ^a
		POST	58,500	136,500	-2,353	0,019	0,023^a
	Superestructura Textual	PRE	101,500	291,500	-0,585	0,558	0,617 ^a
		POST	94,000	172,00	-1,119	0,263	0,435 ^a
DISCURSIVIDAD	Situación de comunicación y enunciación	PRE	100,500	290,500	-0,569	0,570	0,589
		POST	88,500	278,500	-1,050	0,294	0,306

La comparación de los resultados por bloques de pregunta muestra que existen diferencias significativas en las medias de los resultados en la dimensión textual, específicamente en el nivel macroestructural: $0,019 < p$ valor, diferencia que puede ser atribuida al modelo de intervención socio-metacognitivo implementado con el grupo.

Por medio de este estudio se determinó la incidencia de un programa de orientación socio- metacognitiva en los procesos de comprensión textual en un curso de comprensión de textos académicos de la universidad de Córdoba entre estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana (grupo A y B) luego de la intervención del grupo A con una orientación sociometacognitiva.

Así, el segundo objetivo específico indica la intencionalidad de establecer diferencias significativas en los resultados de las pruebas de valoración de los niveles de comprensión textual entre estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba aplicadas antes y después de la intervención de orientación socio-metacognitiva en contraste con una orientación desde la lingüística textual.

Los análisis de los resultados permiten aseverar que no en todas las pruebas la mediana del porcentaje del resultado es significativa, así, por ejemplo, la prueba de Wilcoxon (que mide los resultados de un mismo sujeto antes y después de la intervención) muestra la ausencia de diferencias significativas a nivel individual en el grupo intervenido, mientras que en el control se nota una diferencia. Esto sucede cuando se valora el test a nivel global.

Ahora bien, los resultados del test por bloques de preguntas evidencian diferencias significativas en ambos grupos. En el grupo intervenido a nivel superestructural, esto quiere decir que un mismo sujetos después de la intervención del curso con orientación socio-metacognitiva demuestra habilidades para reconocer los modos de organización del texto

(expositivo o argumentativo) y en el grupo control a nivel macroestructural, es decir, un mismo discente, al finalizar el curso orientado desde el modelo de la lingüística textual, es capaz de establecer los temas y reconocer las ideas centrales del texto.

Esta particularidad podría explicarse por el conocido "efecto de los test", esto es, por la familiarización de los estudiantes con los ítems de las pruebas y no exclusivamente por los efectos de la intervención. Tales resultados permiten afirmar la hipótesis de diferencia intragrupo: no se presentan diferencias significativas en las medias de los resultados de los post test que evalúan el grado de desarrollo de la competencia textual y discursiva cuando se compara el grupo control con el grupo experimental.

Al aplicar la prueba de Mann Wihtney (que permite comparar los grupos y establecer los niveles de desempeño en los resultados de los test) se encuentra que, para el caso del pre test ninguno de los grupos presenta diferencias significativas en las medias que miden los niveles de comprensión de acuerdo con las variables e hipótesis planteadas, lo cual indica que los las características de los grupos son homogéneas.

En el caso del postest arroja una diferencia significativa ($< p$. valor) en las medias que miden los niveles de comprensión del grupo intervenido en la dimensión textual a nivel de la macroestructura, esto quiere decir que los estudiantes mejoraron en el reconocimiento de las macroproposiciones del texto, que son capaces de representar las situaciones y eventos contruidos por el locutor y sintetizarlos.

Aunque en los demás niveles no se evidencie una diferencia estadísticamente significativa en los resultados de las medias pretest - posttest, la diferencia en el nivel macroestructural es de gran valía, pues el dominio de este nivel requiere transformar la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (Martínez, 2004, p.25), lo cual implica que para lograr sintetizar y reconstruir el significado del texto se debe poseer un reconocimiento y dominio de las relaciones microestructurales. Estas diferencias se pueden atribuir al modelo de intervención empleado en esta investigación.

Es importante destacar que, aunque cada dimensión posee unos ítems, tanto estos como aquellas están interrelacionados. De hecho, el nivel que mayor número de ítems presenta en las pruebas pre y post intervención es el macroestructural, pues las actividades de generalización que exigen los ítems permiten ubicarlos como pertenecientes a esta categoría, pero están pensados en la clave de identificación de aspectos discursivos e integra el reconocimiento de relaciones microestructurales. Así pues es asumido como marca formal para determinar el posicionamiento ideológico y puntos de vista expuestos en los textos.

Por ello, aunque estadísticamente no se evidencien diferencias significativas entre pruebas pretest - posttest, en lo que a la discursividad respecta (0,58 Vs 0,3) se valora la orientación sociometacognitiva como pertinente y adecuada para asumir los cursos de comprensión y producción de textos académicos.

Por su parte, el grupo control no presenta diferencia estadísticamente significativa entre pruebas pretest-postest. Lo anterior corrobora la hipótesis de este estudio: La competencia textual de los estudiantes universitarios se favorecerá mayormente en aquellos que son intervenidos desde un programa de orientación socio-metacognitiva que aquellos que son intervenidos desde el enfoque de la lingüística textual.

Aunque no se pueda afirmar taxativamente que la intervención genera transformaciones totales, se perciben las bondades de un modelo que integra aspectos metacognitivos e interactivos discursivos para el abordaje de la lectura, en el que se destaca el rol de docente como mediador y la interacción entre pares, resaltando el valor del texto como vehículo de la realidad social, de sus luchas y contradicciones. Lo anterior se afirma con base en la confirmación de la hipótesis de trabajo: Existen diferencias significativas entre pruebas pre-test post test en las medias del grado de desarrollo de la competencial textual y discursiva del grupo experimental cuando es intervenido con el programa de estrategias sociometacognitivas.

6.3 Análisis y discusión de los datos cualitativos de las percepciones de los estudiantes

En esta parte del estudio se realizó un análisis del discurso de microtextos extraídos de los talleres “Mi imagen como lector” y “¿Cómo va mi lectura? del portafolio, con el fin de identificar las autopercepciones de los estudiantes sobre sus conocimientos, control y experiencias metacognitivas. Seguidamente se puede apreciar el estado de tendencias del anterior análisis.

Tabla 23:

Percepciones de los estudiantes sobre el conocimiento y control metacognitivo con relación a la actividad de comprensión pre intervención

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL CONOCIMIENTO Y CONTROL METACOGNITIVO CON RELACIÓN A LA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN PRE INTERVENCIÓN						
CATEGORIAS	DEFINICIÓN	DESCRIPTORES	ANTES DE LA INTERVENCIÓN			
			Habilidades		Debilidades	
			Frecuencia	Microtexto	Frecuencia	Microtexto
CONOCIMIENTO METACOGNITIVO	Abarca el conocimiento que desarrollamos sobre las características de la persona, de la tarea y de las estrategias que pueden afectar a nuestro rendimiento en las tareas de naturaleza cognitiva (Flavell, 1987 citado en	Conocimiento de la persona	3	-“Si no comprendo algo muy bien me gusta investigarlo” (E1) -“Leo rápido y casi siempre entiendo el contenido de la lectura. (E2) -“Soy consciente cuando leo, me doy cuenta si entiendo o no entiendo”(E15)	10	-“Para captar un texto enseguida se me hace un poco complicado. Me gustaría saber leer para comprender todo lo que leo”.(E1) -“Cuando leo sino me gusta el texto no le pongo mucho interés”(E2) -“Mis debilidades como lectora no me ayudan a comprender ni entender lo que estoy leyendo”(E3) - “Me toca releer para poder entender” (E4) -“Como lector me considero una persona muy lenta...A la hora de leer no alcanzo a comprender lo que estoy leyendo aunque vuelva a releer...Me distraigo” (E6) -“Por lo general no entiendo la lectura al leerla por primera vez”(E7)

	Mateos, 2001, p. 53)					-“Como lector pienso que faltan muchas cosas, por lo general se me dificulta entender algunos textos, por ende pienso que no hago una buena lectura”(E8) -“Me distraigo con facilidad... Se me dificulta definir muchas palabras dentro de los textos”(E9) -“Me distraigo con facilidad... Soy de lectura lenta porque si leo rápido no entiendo”(E10) -“Tengo dificultades para comprender un texto en la primera lectura” (E11) -“Me desconcentro, no leo rápido”(E14) -“Tengo dificultades para comprender en la primera lectura”(E15)
		Conocimiento de la tarea	2	-“Trato de tener objetivos principales de lectura” (E5) -“Coloco metas de lectura”(E12)	3	-“No cumplo con los objetivos que me propongo”(E6) -“No comprendo lo que leo, no regulo la lectura”(E12) -“Manejo un bajo estado de ánimo para leer”(E13)
		Conocimiento de las estrategias	4	-“Si no entiendo vuelvo a leer” (E2) -“Realizo anotaciones de lo que voy entendiendo y al final plasmó resúmenes de lo que entendí”(E4) -“Trato de leer en voz alta para escucharme y evitar distraerme”(E11) -“Uso diccionario a la hora de leer”(E14)	0	
CONTROL METACOGNITIVO	Procesos de supervisión y de regulación que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando	Planeación				
		Monitoreo				

	nos enfrentamos con una tarea (Mateos, 2001, p. 20)	Evaluación				
--	---	------------	--	--	--	--

Tabla 24:

Percepciones de los estudiantes sobre su conocimiento y control metacognitivo con relación a la actividad de comprensión post intervención

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE SU CONOCIMIENTO Y CONTROL METACOGNITIVO CON RELACIÓN A LA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN POST INTERVENCIÓN						
CATEGORIAS	DEFINICIÓN	DESCRIPTORES	DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN			
			Habilidades		Debilidades	
			Frecuencia	Microtexto	Frecuencia	Microtexto
CONOCIMIENTO METACOGNITIVO	Abarca el conocimiento que desarrollamos sobre las características de la persona, de la tarea y de las estrategias que pueden afectar a nuestro rendimiento en las tareas de naturaleza cognitiva (Flavell, 1987 citado en Mateos, 2001, p. 53)	Conocimiento de la persona	10	-He mejorado mi léxico, me gusta leer más, no sólo temas de mi interés, también de cualquier tema" (E2) -"Aprendí a entender de manera general" (E4) -"He alcanzado a leer un párrafo sin tener que releerlo"(E6) -"Trato de identificar qué clase de lectura es"(E7) -"He aprendido a comprender mejor los textos de otras asignaturas"(E10) -"Creo que comprendo mejor cualquier tipo de texto"(E12) -"Puedo comprender cualquier tipo de texto"(E14) -"Leo rápido y bien acentuado"(E16) -"Entiendo mejor lo que leo"(E18) -"Tomé gran interés por los texto argumentativos que antes me	9	-"Me distraigo con facilidad, muchas veces pienso que es por falta de interés en ciertos libros que a veces no me gusta leer"(E1) -"Cuando leo con mucho ruido no me puedo concentrar"(E2) -"Me distraigo con facilidad"(E4) -"Al momento de leer no capto las ideas principales en la primera lectura. Tengo que leer varias veces para entender"(E5) -"No entiendo la lectura"(E9) -"Me distraigo con facilidad"(E10) -"Me distraigo con facilidad, necesito escucharme al hablar"(E11) -"He logrado darme cuenta que no entiendo bien porque siempre busco en la lectura lo que quiero encontrar"(E12) -"Me desconcentro un poco"(E14)

				parecían muy aburridos”(E19)		
		Conocimiento de la tarea	8	<p>-“Entender un texto no simplemente es leerlo, es analizar. Por ejemplo antes de tener conocimiento sobre los diferentes tipos de texto yo simplemente leía y ya...Pero ya las cosas cambian cuando se tiene el conocimiento de entender y saber de qué hablamos se nos hace más fácil comprender un texto sea cual sea” (E1)</p> <p>-“A veces solo leía cuentos, los cuales no necesitaba ayuda para comprenderlos pero en este curso he aprendido bases que me ayudan a comprender otros textos. Ahora me interesa leer todo tipo de textos: ensayos, reseñas, resúmenes” (E4)</p> <p>-“Cuando leo un libro me fijo en su estructura”(E5)</p> <p>-“Ya reconozco lo que quería decir el autor en el texto y una posible relación entre ese texto y otro”(E7)</p> <p>-“Comprendo la intención del autor, la estructura textual y sé que esta es el eje de las ideas ”(E8)</p> <p>-“Ahora que comprendo la estructura textual leo textos expositivos, narrativos, argumentativos”(E10)</p> <p>-“Antes solo tenía gusto por leer libros de poesía, ahora con el conocimiento de algunas estructuras textuales se me facilita la comprensión de variedad de textos”(E12)</p> <p>-“Logro identificar la idea principal de un párrafo, el locutor, interlocutor y género discursivo de un texto”(E14)</p>	0	

		Conocimiento de las estrategias	9	<p>-“Para entender mejor muchas veces parafraseo y subrayo...”(E1)</p> <p>-“Para entender el texto parafraseo, monitoreo mi lectura, subrayo lo más importante. Si no entiendo vuelvo a leer, defino palabras desconocidas, comento con mis compañeros”(E2)</p> <p>-“Subrayo, busco el significado de las palabras desconocidas contextualizando, ya no me desconcentro con facilidad”(E3)</p> <p>-“Monitoreo la lectura, hago resúmenes y cuadros sinópticos”(E4)</p> <p>-“Ahora entiendo más porque hago predicciones, parafraseo, identifico ideas principales”(E5)</p> <p>-“He mejorado con respecto a la interpretación de textos siguiendo un conjunto de estrategias de lectura como monitorear, parafrasear, predecir, entre otras” (E6)</p> <p>-“Puedo entender los textos mucho mejor porque sigo las siguientes recomendaciones: hago mapas conceptuales, subrayo ideas importantes, escribo al margen”(E10)</p> <p>-“Comprendo mejor porque utilizo estrategias como subrayar, resaltar, definir palabras desconocidas, interrogarme, parafrasear”(E13)</p> <p>-“Entiendo mejor los textos porque subrayo, parafraseo, hago lecturas detalladas, defino las palabras por contextualización”(E14)</p>	0	
CONTROL METACOGNITIVO	Procesos de supervisión y de regulación que ejercemos sobre nuestra propia	Planeación	1	-“Cuando leo un libro me hago unas pre-comprensiones acerca del tema antes de leerlo ”(E5)	0	
		Monitoreo	5	-“Al momento de leer siempre busco la manera de ir entendiendo la	0	

	actividad cognitiva cuando nos enfrentamos con una tarea (Mateos, 2001, p. 20)			lectura en el transcurso de ésta. Por eso parafraseo y escribo al margen las ideas”(E4) -“Ya no tengo que devolverme tanto porque escribo al margen las ideas”(E12) -“Cuando el tema no me gusta controlo mi lectura parafraseando y escribiendo al margen las ideas de cada párrafo”(E15) -“Cuando estoy leyendo hago lo posible por identificar el género discursivo. Para mí esto es importante porque entiendo mejor.”(E15) -“Si me doy cuenta que no estoy entendiendo me autointerrogo”(E18)		
		Evaluación	1	-“Al finalizar siempre plasmo resúmenes, cuadros sinópticos, entre otros para evaluar de manera sistemática si he entendido y comprendido la lectura”(E4)	0	

La comparación entre el estado de tendencias de la autopercepción del conocimiento y control metacognitivo de los estudiantes permite interpretar lo siguiente:

Conocimiento de la persona: referido, según Mateos (2001), al conocimientos de las capacidades y limitaciones cognitivas que pueden afectar el rendimiento en la actividad de comprensión lectora. Antes de la intervención, los estudiantes resaltaban con mayor frecuencia limitaciones con relación a: falta de comprensión del texto en la primera lectura, lentitud al leer y falta de concentración; pero no sugerían parámetros claros para superarlas, es decir en este momento los discentes adolecían del conocimiento de los aspectos textuales y discursivos que deben aprender para comprender mejor los textos. No obstante, se percibe la voluntad de superar tales dificultades.

Esta situación cambió al aplicar la intervención sociometacognitiva porque en la Imagen como lector 2 los discentes aluden de manera frecuente a un conjunto de capacidades cognitivas que favorecen la comprensión del sentido del texto: ampliación del léxico, comprensión de la macroestructura, identificación de la superestructura textual, de la situación de comunicación: locutor, interlocutor. Las cuales facultan a los estudiantes para leer comprendiendo las ideologías y puntos de vista vehiculados en los textos, además de las referencias sociales que en ellos se circunscriben.

De lo anterior se puede colegir que la modelación metacognitiva de estrategias de lectura puestas en práctica desde una perspectiva interactiva, permite favorecer el conocimiento de la tarea de los aspectos textuales y discursivos que demandan las

actividades de lectura por lo que los estudiantes mejoran la autopercepción del conocimiento de la persona al reconocer que tienen más habilidades que deficiencias cognitivas para la comprensión del sentido de los textos.

Por otro lado, se presenta también una alta frecuencia en la declaración de dificultades relacionadas con el conocimiento de la persona: desconcentración y el desinterés. Lo que demuestra que los estudiantes tienen mayor conciencia de otros aspectos que también inciden en la comprensión de textos de la carrera de Lengua Castellana. Sobre este aspecto no se hace hincapié en la presente investigación pero su estudio podría ser de gran interés toda vez que refleja una autopercepción de los estudiantes como lectores.

Conocimiento de la tarea: el conocimiento de la tarea, esto es, el “conocimiento que tenemos de los objetivos de la tarea y de todas aquellas características de la misma que influyen sobre su mayor o menor dificultad” (Mateos, 2001, p. 56), se limita antes de la intervención, tanto en habilidades como en debilidades, a la planificación del acto de leer, es decir, en los microtextos de los estudiantes priman como condiciones para entender el texto las metas y objetivos de lectura.

A diferencia de ello, después de la intervención los microtextos de los estudiantes, referidos al conocimiento de la tarea, muestran que existe una clara concepción de los aspectos textuales y discursivos involucrados en la demanda de la actividad de comprensión, tal como lo sugiere Martínez (2004): microestructura, macroestructura, superestructura, situación de comunicación, situación de enunciación.

Por otro lado, los discentes manifiestan que antes de la intervención, la lectura de textos con modo de organización explicativa y argumentativa carecía de su interés, pues no poseían habilidades para abordarlos, pero tras la intervención y la toma de conciencia de las diferentes secuencias y estrategias discursivas propias de dichas tipologías su lectura les resulta más amena. Esto permite corroborar los postulados de Martínez (2001) según los cuales el conocimiento de la manera como se constituyen los textos resulta clave en la interacción entre el lector y el texto. Además de ello ratifica la importancia de modelar unas determinadas estrategias metacognitivas que conllevan al aprendizaje estratégico de estrategias cognitivas que permiten el control y autorregulación de la actividad de comprensión textual.

Conocimiento de la estrategia: antes de la intervención, los estudiantes hacen poca alusión a las estrategias que les permiten lograr la comprensión textual. Entre las mencionadas está la relectura, las anotaciones al margen, la lectura en voz alta, el uso del diccionario y la realización de resúmenes. Estrategias que retrasan el proceso de comprensión porque para actividades como la relectura y la lectura en voz alta se requiere mayor tiempo en un procedimiento que en realidad no garantiza la comprensión.

Por otro lado, el uso del diccionario para definir palabras desconocidas, en lugar de la realización de operaciones de lectura como la definición, impide la autonomía de los lectores al tener que recurrir constantemente a herramientas extratextuales.

Luego de la intervención, los discentes se perciben como mejores lectores, aspecto que relacionan con el logro del conocimiento estratégico de la comprensión, que según Mateos (2001) se logra cuando los estudiantes han aprendido "...cuáles son los cursos de acción alternativos para llevar a cabo una tarea, cómo se aplican y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultan más efectivas "(p. 58) Así, se puede afirmar que la intervención sociometacognitiva favoreció la aprehensión, por parte de los discentes, de conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales de las siguientes estrategias de lectura: predicción, paráfrasis, subrayado, definición por contextualización, escritura al margen, realización de resúmenes y mapas conceptuales.

Control metacognitivo: como se puede evidenciar en las imágenes como lectores, aplicadas antes de la intervención, no se presentan microtextos que permitan visibilizar la puesta en práctica del control ejecutivo en la actividad de comprensión textual. Sin embargo, luego de la intervención sociometacognitiva se aprecian las concepciones que dan cuenta de la utilización activa de los conocimientos metacognitivos de la tarea y la estrategia para el supervisión y regulación de las estrategias de planificación, monitoreo y evaluación de la lectura. Así se da cuenta de estrategias puestas en práctica antes de la lectura, como la predicción; durante la lectura, como parafraseo, escritura al margen y autointerrogación; y después de la lectura, como realización de resúmenes y cuadros sinópticos.

El análisis inferencial de los resultados de los test, analizados en el acápite anterior, corroboran las declaraciones de los estudiantes. Ahora bien, es necesario reforzar elementos discursivos que hagan de la actividad de comprensión un proceso más eficaz.

Finalmente, es necesario señalar la categoría **experiencias metacognitivas** que surgió de en el ejercicio de análisis cualitativo del contenido de los microtextos extraídos del portafolio, procediéndose de manera inductiva a establecer la categoría de experiencias metacognitivas que según Flavell (1979, citado en Peronard et al 1997) consisten en “darse cuenta del éxito o fracaso que, posiblemente, se va a lograr, se está logrando o se logró en una tarea cognitiva específica (p. 266)” y según (Sierra, 2012) están siempre basadas en una vivencia con implicaciones en el esquema de representaciones de sí mismo o sobre la actividad de conocer o sobre la actividad de aprender o sobre los aspectos motivacionales del aprendizaje. Así, una experiencia metacognitiva siempre implica metacompreensión y transferencia.

Tabla 25:

Experiencias metacognitivas

EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS
-“Como en la carrera nos exigen escribir textos y realizar trabajos en algunos de ellos he utilizado las pautas metacognitivas para una mayor comprensión de los textos, los cuales utilizamos para realizar los trabajos, gracias a ello en la mayoría de los trabajos he tenido un buen desempeño. ” (E4)
-“Gracias a todas estas estrategias puedo identificar, comprender e interpretar un texto, además las aplico en mi vida cotidiana y me ayudan a mejorar mi imagen como lector”(E7)
-“Una experiencia importante es que pude percibir en los cuentos de Jorge Luís Borges que la mayoría de ellos al final tendían la muerte o el fin de las cosas”. (E9)
-“Antes de comenzar con el curso solo me gustaban obras de García Márquez porque tenía más acceso a ellas y creía que las entendía, hoy luego de aplicar nuevas estrategias a todos los libros que leo, todos me gustan y no puedo decir cuál es mi libro preferido porque entiendo más y aplico todos los ejercicios que doy en el curso a los documentos de otras materias.”(E10)
-“Lo aprendido en sus clases fue muy importante. Por su experiencia, debe saber que dar clases a futuros licenciados (colegas) es algo especial, es como dar dos clases al tiempo, una práctica y una teórica. Los temas que se desarrollaron son muy importantes pero la metodología y el carácter demostrado en cada clase serán elementos mucho más útiles para mí. Confieso que usted posee muchos métodos y comportamientos dentro de la clase que son dignos de imitar. Espero que no haya demandas por derechos de autor”. (E11)

-“Creo que la mejor experiencia sin duda fue haber conocido las pautas metacognitivas para comprender mejor un texto. Además, creo que la orientación durante el curso fue la adecuada, y me atrevería a decir que de cierta manera hasta me siento adelantada en el proceso de comprensión lectora, aunque sé que aún falta recorrido. Este curso, me ha hecho que le tenga más amor que antes a la lectura”. (E12)

-“Me he dado cuenta que la lectura va mucho más allá de lo imaginable de cada texto, que siempre encontraré algo para aprender. Considero a la lectura como la fuente número uno de aprendizaje con que cuenta el ser humano”. (E13)

-Ahora sé que no es que los texto sean malos siempre, sólo que nosotros mismos nos implantamos limitaciones y no les ponemos ganas, gusto y trabajo a algo que no nos ayuda sólo como estudiantes, también como personas del común que deberían interesarse más en algo tan maravillosos como la lectura. (E17)

-“Desde que estoy haciendo el curso de comprensión en mis lecturas hago lo posible para identificar el género discursivo, estoy pendiente en las comas y su función si estas cambian el sentido de la lectura. Para mi esto es muy importante porque entiendo mejor y me gusta saber identificar las cosas”.(E19)

Las anteriores experiencias permiten afirmar lo siguiente:

1. La modelación metacognitiva de distintas estrategias cognitivas y metacognitivas ha permitido no solo la aplicación de los conocimientos metacognitivos a los ejercicios de comprensión dados en el curso comprensión y producción de textos sino también en los diferentes contextos en que se desenvuelven los estudiantes.
2. Con la orientación sociometacognitiva se logra además del aprendizaje de estrategias de supervisión y regulación metacognitiva, la modelación de metodologías que se constituyen en pautas y modelos para el futuro ejercicio pedagógico de los estudiantes.
3. El conocimiento de la manera como se constituyen los textos y las estrategias que facilitan su lectura resulta clave en la interacción efectiva entre el lector y el texto.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Del análisis descriptivo de los ambientes de enseñanza aprendizaje de los cursos de comprensión y producción textual se puede colegir que en la universidad de Córdoba se privilegia una lectura con fines evaluativos y que la mediación docente se limita al durante de la lectura, mientras que el antes y después no son tan valorados. Lo anterior evidencia una polarización hacia el enfoque cognitivo e invita a la puesta en marcha de una intervención que en la que la lectura constituya una herramienta para la construcción crítica del conocimiento, proceso en el que se privilegie la mediación docente, valorando que la universidad, como una esfera más de la interacción humana con demandas particulares de uso del lenguaje, requiere que sus miembros acompañen a los nuevos integrantes de la esfera en el dominio de tales usos, de tal suerte que puedas interactuar de forma idónea en este espacio.

Por otra parte, los resultados de los estudios de orden empírico- analítico e interpretativo corroboran que los procesos de comprensión textual están ligados tanto a elementos cognitivos y metacognitivos como a aspectos sociales y culturales. En consecuencia, el diseño y aplicación del modelo social metacognitivo, que sintetizó dialécticamente ambas perspectivas, creó un entorno propicio (un entorno favorecedor) para el desarrollo de los cursos de comprensión de textos en la Universidad de Córdoba.

En primer lugar, el estudio empírico analítico determinó la presencia de diferencias significativas entre pruebas pretest-posttest del grupo intervenido en relación con la superestructura textual, lo cual demuestra que los estudiantes no solo han tomado conciencia de los modos de organización explicativo y argumentativo sino que tienen habilidades para analizar este tipo de estructura en los textos, lo cual garantiza el mejoramiento de la competencia textual y discursiva a partir de intervenciones sociometacognitivas.

Los resultados sobre la influencia del modelo sociometacognitivo en el conocimiento y control metacognitivo de los estudiantes, permiten confirmar que el portafolio empleado como mecanismo de registro de experiencias y autoevaluación de las prácticas de lectura, constituye una estrategia de control y autorregulación metacognitiva del estudiante sobre la actividad de lectura, toda vez que permite la autoevaluación continua y facilita la coevaluación y heteroevaluación en términos cualitativos para poner en común fortalezas y dificultades con el fin de superar las falencias y fortalecer las habilidades relacionadas con la comprensión significativa de los textos.

Ahora bien, la adquisición del conocimiento estratégico de la comprensión, la toma de conciencia de la aplicación de estrategias de lectura y las habilidades para reconocer los modos de organización de un texto, imputables al modelo de intervención empleado en esta investigación, vehiculan procesos de comprensión en los que los estudiantes supervisan y evalúan la reconstrucción de la significación discursiva de los textos. Es decir, los discentes supervisan y controlan procesos de comprensión textual en los que entienden al texto como

producto y realización sociocultural, buscando en él no solo la comprensión de la textualidad constituida por macro, micro y superestructura; sino, de manera complementaria, la comprensión de la discursividad comprendiendo la voz responsable, el género discursivo, los puntos de vista y las voces que entran en diálogo en el texto.

Lo anterior puede evidenciarse con los resultados del estudio empírico- analítico porque al analizar las diferencias intergrupo del posttest de comprensión textual se encuentran diferencias significativas entre los grupos control y experimental en lo relativo a la macroestructura textual. Diferencia que es de gran valía, pues el dominio de este nivel requiere transformar la microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (Martínez, 2004, p.25), lo cual implica que para lograr sintetizar y reconstruir el significado del texto se debe poseer un reconocimiento y dominio de las relaciones microestructurales. Además, la identificación de aspectos macroestructurales del texto incluye la identificación de aspectos discursivos por lo cual se asume esta estructura textual como marca formal para determinar el posicionamiento ideológico y puntos de vista expuestos en los textos.

Es importante señalar que en la investigación se interrumpieron las sesiones durante 10 semanas, por situaciones sociales ajenas al manejo de las investigadoras, así el tiempo se convirtió en una variable interviniente, pues se considera que en las intervenciones sociometacognitivas la continuidad de las sesiones es fundamental para el proceso. Y aunque, el estudio permitió comprobar una de las hipótesis de diferencia, se piensa que la continuidad de estos procesos arrojaría mejores resultados en las diferentes categorías de

análisis del estudio. Por ello, se sugiere desarrollar investigaciones con una intervención continua para observar la influencia del programa sin la intervención de la variable tiempo, con el fin de conocer el alcance de este modelo en las dimensiones de la textualidad y discursividad.

Coherente con lo anterior, con el análisis de orden cualitativo se determinó que los estudiantes han creado conciencia de la aplicación de estrategias de lectura para planear (hacer predicciones), controlar (parafrasear, subrayar, definición por contextualización, escribir al margen) y evaluar (realiza resúmenes y mapas conceptuales) de manera continúa el proceso lector y, además de ello, cuentan con la capacidad de elegir la estrategia más adecuada de acuerdo con la meta que tienen al leer o con las dificultad que deban solucionar en su proceso lector.

Adicionalmente, tales estrategias permitieron a los discentes la construcción de la significación, el reconocimiento de los posicionamientos de los locutores de los textos. De lo anterior se puede colegir que la intervención sociometacognitiva beneficia la aprehensión de conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales de las estrategias de lectura y, por consiguiente, como lo señala Solé (1994) la formación de lectores autónomos capaces de afrontar diversidad de textos y aprender a partir de ellos:

"la planificación de la tarea general de la lectura y su propia ubicación-motivación, disponibilidad ante ella; (pues) facilitarán la comprobación, la revisión y el control

de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuadas en función de los objetivos que se persiguen" (p. 73).

Por otro lado, las percepciones de los estudiantes (post intervención) sobre el conocimiento metacognitivo de la tarea relacionado con el “conocimiento que tenemos de los objetivos de la tarea y de todas aquellas características de la misma que influyen sobre su mayor o menor dificultad” (Mateos, 2001, p. 56), muestran que la intervención favorece la toma de conciencia de las diferentes secuencias y estrategias discursivas propias de los modos de organización explicativo y argumentativo. Lo cual permitió a los estudiantes comprender los posicionamientos e intenciones de los interlocutores cuando son presentados en dichas modalidades, incidiendo, tal como lo plantea Martínez (2001b), en la adquisición de esquemas específicos “no sólo para interpretar y aprender sino también para producir y tomar notas, lo cual incidirá en una individualización y autonomía en el aprendizaje” (p.80). Esto porque el conocimiento sobre la manera como se constituyen y organizan los textos, sobre las estructuras subyacentes facilitan la aprehensión de una información en un momento dado.

Así los estudiantes en sus escritos y las socializaciones sobre su trabajo reconocen la importancia de estos aspectos en la medida que les permiten comprender diversas tipologías textuales y acceder a textos que antes consideraban aburridos por falta de conocimiento sobre la secuencias que en ellos se manejaban y si bien en las pruebas aún se requiere continuar con este trabajo, se deja un avance que ha influido tanto en los conocimientos como en la modificación de las concepciones relativas a la comprensión textual.

Igualmente, le permitió al estudiante potenciar su capacidad de análisis, ser más selectivo con la información, tener mayor manejo conceptual que le permite comprender información de textos académicos propios de la Educación Superior, reconstruir y construir los saberes que vehiculan, criticar de manera activa y consecuentemente *aprender a pensar y seguir aprendiendo*. Objetivo fundamental de la educación del siglo actual en el que se piensa en la formación de estudiantes autónomos y reguladores de sus propios aprendizajes.

Lo anterior se corrobora en la actitud e interacción de los estudiantes en las clases, cuando se discutían sobre los aspectos textuales y discursivos estaban inquietos frente a la búsqueda de ideas, enunciadores, voces, estructuras textuales y cómo con ello podía contribuir a la discusión grupal, pues se trascendió la instrumentalización de conocimiento porque la lectura era en sí era objeto de conocimiento. Esto permitió hacer del aula un ambiente de interacción y discusión entre docente- estudiantes, estudiante-estudiante para la construcción conjunta de conocimiento. Además, se puede confirmar con las concepciones reportadas en los portafolios sobre sus habilidades personales y las actividades de lectura que ahora realizan con más destreza en las demás asignaturas.

Igualmente en la socialización de los reportes y autoevaluaciones de los estudiantes, estos daban cuenta de la necesidad de poder comprender sin relectura y cualquier tipología textual, entendiendo de qué se trata, de quien habla, a quien se refiere, entre otros aspectos.

Esto corrobora la importancia de la modelación de las estrategias sociometacognitivas en el mejoramiento de los procesos de comprensión de los educandos.

Por otra parte, la comprensión desde la perspectiva interactiva y, en este marco, el modelado de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte del docente, permitió a la modificación de las concepciones de los aprendices relativas a la comprensión textual. Esto se determinó a partir de la identificación de algunas experiencias metacognitivas que surgieron de manera emergente en la interpretación de las percepciones de los estudiantes. Este aspecto constituye un gran aporte, pues valida una perspectiva sociometacognitiva, en la medida que vehicula el conocimiento declarativo y procedimental en la interacción en el aula permitiendo a los discentes la aprehensión de concepciones teóricas claras y coherentes con los planteamientos contemporáneos sobre lectura y escritura, sugiriendo prácticas correspondientes con tales percepciones, una amplia reflexión, evaluación y discusión grupal, que no son comprendidas como recetas repetibles en todos los contextos, pero sí como guía o pistas para generar nuevas prácticas que se ajusten al contexto en el que tenga lugar la enseñanza .

Esto constituye a su vez un gran aporte para el programa de Humanidades de la Universidad de Córdoba, pues la indagación de Doria y Pérez (2008) sobre las prácticas de enseñanzas de los egresados de dicho contexto demuestra que las creencias de la mayoría de los docentes participantes en la investigación se basan en la lingüística estructural y que no existe claridad conceptual al reflexionar sobre las metodologías, los contextos y las concepciones de lectura; tales aspectos afectan sus prácticas de enseñanzas pues, de

acuerdo con los investigadores, "no es posible mejorar o transformar las prácticas de enseñanza si no se tiene claridad conceptual, pues, la falta de teoría deja ver poco sobre lo que se hace en el día a día" (p. 111). Así, se sugiere que la implementación de este modelo en los cursos de comprensión constituye un gran aporte, en la medida que brinda bases teóricas y recomienda un actuar didáctico que ayuda a la orientación de las prácticas del futuro docente.

Cada uno de estos aspectos destacan la importancia de este estudio cualitativo pues además de las evidencias que se obtienen del análisis textual permitió a los estudiantes la práctica de la autoevaluación y heteroevaluación consciente que les permitió reconocer sus procesos cognitivos al tiempo que se reconocía la lectura como un proceso de reconstrucción de la significación e identificación de voces y aprendían de las experiencias de sus pares. Prácticas poco usuales en el ejercicio del aula, pues generalmente son delegados al docente o asumidos con poca seriedad por parte de los estudiantes.

Tal interacción despierta la motivación y búsqueda de alternativas que permitan a los estudiantes cumplir estos roles pues se demostró interés por este curso ubicándolo en un nivel de importancia que pocas veces es asumido por los estudiantes pues la Comprensión y Producción de textos tiende a considerarse como una "materia relleno" y en este caso los estudiantes expresaban constantemente cómo la metodología de la asignatura y los conocimientos adquiridos les permitían cada vez mas ser mejores lectores no solo en las clases de Comprensión sino en los demás ejercicios realizados en otras asignaturas y cómo

podían superar dificultades de lectura que les impedían comprender de manera rápida y total un texto.

La principal dificultad presentada en la investigación radicó en la interrupción de las sesiones, no obstante los estudiantes retomaron con mucha motivación, permitiendo continuar con el trabajo sin tantos trastornos. Una de las estrategias que contribuyó a ello, fue el trabajo entre pares.

Lo anterior permite colegir, a manera de hipótesis, que:

- El modelo sociometacognitivo probablemente contribuye al pensamiento de una didáctica para la autonomía en el contexto universitario donde no sólo se debe educar en los procedimientos para actuar en contexto sino para ser autorregulador del conocimiento y las habilidades que permiten pensar estratégicamente. Esto es una muestra del aporte que la Maestría en Educación SUE Caribe genera en el campo de la educación en el Caribe colombiano porque las investigaciones realizadas tributan a miradas distintas de las prácticas educativas que buscan contribuir con la calidad de la educación en Colombia.
- En la investigación se empezaron a recorrer rutas investigativas que podrían ser el objeto de futuras investigaciones en el campo de la comprensión y producción textual tales como la caracterización de los ambientes de enseñanza-aprendizaje y el estudio de hábitos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. También sería

interesante evaluar el alcance de la intervención sociometacognitiva en la formación y práctica educativa de los estudiantes y egresados de la Licenciatura en Lengua Castellana.

- Las concepciones sobre la lectura son capitales en la formación docente con miras a la calidad de las prácticas educativas, por lo cual se recomienda al departamento de Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba formular una política institucional en la que se definan concepciones claras sobre la lectura que tengan en cuenta los avances de esta investigación.
- Los resultados de investigaciones empírico analíticas pueden enriquecerse con interpretaciones cualitativas que no solo permiten medir el resultado de test o cuestionarios sino valorar el impacto personal que los distintos modelos de intervención hayan tenido en los sujetos que conforman la muestra de la investigación.
- Es importante señalar que el modelo de orientación textolingüística empleado en los cursos de Comprensión y Producción de Textos de la Licenciatura en Lengua Castellana no es desfavorable y con él se logran avances individuales en la comprensión de los aspectos macroestructurales del texto.

Sin embargo, se piensa que aplicados en el marco de un ambiente discursivo y metacognitivo podrían catalizar las ventajas de dicho modelo y contribuir a la creación, en los estudiantes de un proceso de comprensión de textos consciente y

autorregulado en el que se lograría de manera más evidente el progreso en la comprensión de textos y contribuiría a la formación de los docentes de lenguaje de la Universidad de Córdoba pues favorece la construcción de conocimiento crítico del futuro educador y brinda las bases para que este jalone procesos de construcción crítica del conocimiento desde su accionar como docente de básica y media.

Por ello, se considera necesario que el modelo sociometacognitivo sea valorado como un antecedente investigativo para la reflexión teórica y práctica sobre los procesos de comprensión y producción crítica de conocimiento en la Universidad de Córdoba. Para ello, es urgente definir lineamientos institucionales, desde el departamento de Español y literatura, para los procesos de comprensión y producción de textos de la Universidad a partir del aporte del modelo sociometacognitivo. A continuación

PROPUESTA PARA LA REESTRUCTURACIÓN DEL CURSO DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL QUE SE IMPARTEN EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

En la actualidad el aprendizaje autónomo, estratégico y el pensamiento crítico se constituyen en habilidades imprescindibles en la Educación Superior toda vez que permiten el acceso a la comprensión y construcción crítica del conocimiento mediante la codificación, organización, elaboración, transformación e interpretación de la información adquirida. Razón por la cual la asignatura de **Comprensión y Producción de Textos** en la Universidad de Córdoba tiene nuevos retos educativos pues debe convertirse en un contexto para la enseñanza de estrategias, para enseñar a pensar, orientar al sujeto hacia la toma posición y la crítica frente al conocimiento, la realidad y la cultura (Delors, 1996).

Esta nueva configuración de la educación debe llevar a que los objetivos de los cursos de Comprensión y Producción de textos pasen de la resolución de talleres y evaluaciones⁹ a la reconstrucción de la significación discursiva de los mismos. Esto, a través del análisis de los elementos textuales y discursivos de los textos, los cuales implican según Martínez (2004): el reconocimiento de la situación de comunicación, situación de enunciación, la construcción de las relaciones de significado y de las relaciones de sentido en el discurso, y el reconocimiento de los modos de organización discursiva de los textos.

Para cumplir estos objetivos, se precisa la formación de lectores autónomos y autorreguladores que mediante la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura: antes, durante y después de la lectura (Solé, 1994) supervisen y controlen su proceso de comprensión textual.

Sin embargo, esto sería imposible si la metodología de los docentes no supera la transmisión de conocimientos porque este tipo de metodologías impide el cumplimiento de los retos educativos actuales: lograr que el estudiante sea cada vez menos dependiente de

⁹ Los resultados de la encuesta “Ambientes de enseñanza aprendizaje de los cursos de comprensión y producción de textos académicos” realizada en la investigación Intervención sociometacognitiva para el mejoramiento de la comprensión de textos en estudiantes universitarios (Díaz, S. y Morales, I., 2012) señalan que la lectura responde a motivos de tipo instrumental como la resolución de talleres y evaluaciones.

sus docentes, es decir, se convierta en un discente autónomo y autorregulador. Por este motivo, se sugiere que los docentes ejerzan el rol de mediadores de este proceso a través de la práctica guiada (Mateos, 2001), que invita a la interacción constante entre docentes estudiantes en la enseñanza aprendizaje, y el modelado de estrategias sociometacognitivas. El cual permite mediar el aprendizaje de los elementos textuales y discursivos, y la práctica de las estrategias de planeación, supervisión y evaluación de la comprensión textual.

Así, se sugiere que en los cursos de Comprensión y Producción textual de la Universidad de Córdoba se apunte a los siguientes contenidos:

CONTENIDO DE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL	
ASPECTO	CONTENIDO
ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS DE COMPRENSIÓN TEXTUAL	Estrategias de planificación Estrategias de supervisión Estrategias de evaluación
TEXTUALIDAD	Macroestructura textual Microestructura textual -Cohesión Signos de puntuación Los conectores Las referencias -Superestructura textual *Tipos de textos Argumentativo Expositivo *Secuencias de los textos expositivos y argumentativos
DISCURSIVIDAD	-Situación de comunicación Locutor Interlocutor Tema Estilo - Situación de enunciación Enunciador Enunciatario Lo referido -El género discursivo *Género discursivo académico Reseñas Comentarios

	Informes Ponencias Relatorías
--	-------------------------------------

Se apunta a los anteriores contenidos porque a través de los resultados de la intervención sociometacognitiva se pudo corroborar que los procesos de comprensión textual están ligados tanto a elementos cognitivos y metacognitivos como a aspectos sociales y culturales. Así que los temas propuestos sintetizan dialécticamente ambos aspectos creando un entorno propicio para los cursos de comprensión y producción de textos de la Universidad de Córdoba.

Por último, se insiste en la necesidad de tener claridad sobre el rol que los docentes y estudiantes cumplen en esta dinámica pues se espera que el docente asuma el rol de mediador y orientador, de tal suerte que se pase de la instrumentalización de la lectura a la construcción y generación de conocimiento crítico desde la lectura, y los discentes ejerzan un control y monitoreo de las diferentes actividades implicadas en la comprensión textual de tal suerte que se garantice el éxito de esta actividad para interactuar y dialogar con la sociedad de la información, de tal manera que puedan transformar la información en conocimiento útil para su vida, se construyan como individuos y aporten a la construcción de sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, Teodoro (2004). Textos expositivo-explicativos y argumentativos. Barcelona: Octaedro

Arnoux, E., Nogueira, S., & Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35, 129-148.

Bajtín/Voloshinov, Valentín N. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Trad. de Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza editorial, 1992.

Bajtín, Mijail. (1982). Estética de la creación verbal. Trad. de Tatiana Bubnova. México: Siglo XXI editores.

Baker, L. y Brown, A. (1984) "Cognitive monitoring in Reading" en Flood, J. (Eds.) *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*. Delaware: I.R.A. (pp. 21-43).

Borgomilova, E., Carranza, T., Jiménez, E., & Sierra, G. (2011). La lecto-escritura en la universidad mexicana: el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura*. Universidad del Norte, Barranquilla 15 al 17 de junio

Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Recuperado el 12 de Mayo de 2012, de Biblioteca digital de la OIE: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>

Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 117-175.

Cabruja, T. (ed.) (2005) *Psicología: perspectivas deconstruccionistas. Subjetividad, psicopatología y ciberpsicología*. Barcelona: EDIUOC.

Calabria, Y., Cortés, Z., Prado, A., & Riática, R. (2006). *Incidencia de un programa de lectura relacionado con el nivel crítico intertextual en estudiantes universitarios*. Recuperado el 2 de febrero de 2012 en <http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/193>

Callegaro, A., De Francesco, K., & Saucedo, M. (2011). Aproximación a un modelo de lectura de textos académicos y de escritura para la redacción del informe de lectura (I.L.). *Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura*. Universidad del Norte, Barranquilla 15 al 17 de junio.

Calvo, Á., & Carrillo, M. S. (2011). *El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva*. Recuperado el 11 de febrero de 2012 en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/lengua/primaria/acceso_cognitivo.pdf

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 6(20), 409-420.

_____ (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad una introducción a la alfabetización académica. Argentina: Fondo de Cultura Económica

_____ (2006). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿por qué es necesaria la alfabetización académica? En Narváez y cadena (2008). Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior caminos posibles. Cali: Universidad Autónoma de Occidente

Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. *Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (págs. 89-96). Logroño: Universidad de la Rioja.

_____ (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama

Castañeda, L. E., Henao, J. I., & Londoño, D. (2011). Nivel de literacidad en tres universidades del Valle de Aburrá. *VI Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura*. Barranquilla: Universidad de Norte.

Crespo, Nina, (2004). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. En *Revista Signos*, 33(48), 97-115

Crespo, y Peronard (1999). El conocimiento metacomprendivo en los primeros años escolares. *Rev. Signos* [online]. Recuperado el 16 de marzo de 2010 en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100011&lng=es&nrm=iso. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09341999000100011.

Cross, D. R. y Paris, S. G. (1998). Developmental and Instructional Analyses of Childre's Metacognition and Reading Comprensión. *Journal of Education Psychology*, 80, 2, 131-142.

De Zubiria, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas. mecanismos del aprendizaje semántico*. (Tomo I). Bogotá D.C.: Fondo de publicaciones Bernardo Heredia Merino.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI*. España: Ediciones Santillana.

Doria y Pérez (2008). Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de montería: concepciones y metodologías. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Córdoba -SUE Caribe, Montería, Colombia.

Doria, R, Pérez A, Peinado A.(2011) Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana: el caso de la Universidad de Córdoba. *Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura*. Universidad del Norte, Barranquilla 15 al 17 de junio.

Ducrot, O. (1988). Polifonía y Argumentación Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali Colombia Universidad del Valle.

Flavell, J. P. (1985). *Cognitive Development*. United States of America: Prentice - Hal, Ing.

Gavarie, Starkie (2008). El papel del docente y del alumno en la elaboración de portafolios. En *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 451-462

Gardner, H (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. F.C.E., México.

Giraldo, Martha (2010) “*Caracterización de las Prácticas de Escritura de la Institución de Educación Superior y Unidad Central del Valle del Cauca UCEVA*”. Tesis de maestría no publicada. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

González Fernández, A. (1992). *Estrategias metacognitivas en la lectura*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

González, M (1992). *Análisis metacognitivo de la comprensión lectora un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado el 11 mayo de 2009 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listatesis>.

González, M. (2007). El portafolio reflexivo Metodología didáctica en el EEES. En *Educatio* Siglo XXI, n.º 25 · 2007, pp. 209-226

Guthrie, John , et al. (1998) Does Concept-Oriented Reading Instruction Increase Strategy Use and Conceptual Learning From Text? En *Journal of Educational Psychology*. Vol. 90, No. 2, 261-278

Hernández, F. (2005). Comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido. *Lenguaje*, 33, 38-74.

Hernández, S. Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (1998) Metodología de la investigación. México; Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

ICFES. (2012). *Resultados Saber Pro 2011-2*. Recuperado el 12 de Mayo de 2012, de Sistema Nacional de Información de Evaluación Educativa:
http://www.icfesinteractivo.gov.co/result_ecaes/sniece_ind_resul_2011.htm

Inga, M. (2007). Estrategias Metacognitivas para la comprensión y producción de textos continuos. *Investigación Educativa*, 11(20), 45-59.

Jaramillo, A., Montaña, G., Rojas, L. (2006). Error detection in the metacognitive monitoring process of children's reading comprehension. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* (online). Recuperado el 14 de febrero de 2010 en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=441466&indexSearch=ID>

Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado el 11 mayo de 2009 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listatesis>

Jurado, F., Pérez, M., & Bustamante, G. (2008). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias lecto-escritoras*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janes Editores.

León, J. A. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y aprendizaje*, 56, 5-24.

López Wilmer, M. A. (2008). Estrategias Metacognitivas empleadas en la lectura de un texto de química. *ORBIS: Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 4(10), 49-80.

López, Márquez y Vera (2008) *Estrategias Metacognitivas Usadas En La Lectura De Un texto de química*. Recuperado el 16 de enero de 2010 en www.revistaorbis.org.ve

López, G. S y Arciniegas E (2003) “El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos”. *Revista Lenguaje* (31). Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

Mateo, J. A (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Universidad de Barcelona: Horsori.

Martínez, M. C. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura*, p. 11-42. Universidad del Valle, Cali

_____ (2001). “La dinámica enunciativa en el discurso”. En didáctica del discurso, argumentación y narración. Universidad del Valle, Cali.

_____ (2001b). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Colombia: Homo Sapiens.

_____ (2002) *Lectura y Escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle, Cali.

_____ (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*. Universidad del Valle, Cali

Martínez, M. C., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F., & Luís, C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Catedra UNESCO MECEAL: Lectura y escritura.

Mateos, M.M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 56, pp.25-50.

_____ (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique grupo editor

Monereo, C. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

_____ (coord.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó

_____ (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 239-265.

Montserrat, Castelló. (coord) Iñiestas, Anna. Miras, Mariana. Sóle, Isabel Teberosky, Ana (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Editorial Grao.

Naciones Unidas, N. (2008). *Objetivos del milenio*. Nueva York: Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Las Naciones Unidas .

Observatorio del Caribe, c. (2006). *Indicadores económicos y sociales de la región Caribe Colombiana*. Cartagena: Banco de la República.

Osses Sonia, Jaramillo Sandra (2008). Metacognicion: un camino para aprender a aprender. En *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 1: 187-197.

Parodi, G., & Núñez, P. (1998). Estrategias lectoras en alumnos de Educación Básica. En M. Peronard, L. Gómez, G. Parodi & P. Núñez (Eds.), *Comprensión de Textos Escritos: de la Teoría a la Sala de Clases* (pp. 149-162). Santiago: Editorial Andrés Bello.

Parodi, G. (1992). Estructura textual y estrategias lectoras. *Lenguas Modernas*, 19, 89-98

_____ (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

_____ (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba

_____ (2011). La teoría de la comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista signos*, 44. 145-167.

Pérez, M. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Santafe de Bogotá, D.C. : Nomos Impresores S.A.

_____ (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogota: Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES.

Perilla, A., Rincón, G., Gil, J., & Salas, R. (2004). El mejoramiento de los procesos de comprensión el ámbito universitario. *Lenguaje*, 159-182.

Peronard, M (1989). Estrato social y estrategias de comprensión de lectura. *Lenguas Modernas*, 16, 23-25.

_____ (1991). La comprensión de textos escritos como proceso estratégico, en A. Bocaz (Ed). *Actas del primer simposio sobre cognición, lenguaje y cultura: Diálogo transdisciplinario en ciencias cognitivas*. Santiago: Editorial Universitaria, 172-184.

_____ (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos* (online), 38, 57. Recuperado el 20 de enero de 2010 en
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100005&lng=es&nrm=iso>.

Peronard, Velásquez, Crespo (2000). La evaluación del conocimiento metacomprendivo. *Revista Signos*, 33, 167-180.

Peronard, Velásquez (2003). Desarrollo del conocimiento metacomprendivo. *Revista Signos*, 36, 89-101.

Pinzas, Juana (2003). *Metacognición y lectura*. Perú: Pontificia universidad Católica del Perú.

Piovezan, N. M., & Castro, N. R. (2006). Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16, 53-62.

Piovezan & Castro (2006). *Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio*. Recuperado el 23 de junio de 2009 en <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/34/08.htm>

Plan Decenal de Educación. (2006). Bogotá.: M.E.N.

Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.

Quaas, Crespo (2003). ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendido de sus alumnos? *Rev. Signos* [online]. Recuperado el 16 de noviembre de 2009 en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09342003005400007.

Rivera, M. (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de Educación Superior. *Revista digital UMBRAL 2000*, 1-14.

Rodríguez, A., Solano, E., Martínez, A., Del Villar, L. (2011) Lectura y escritura en la universidad colombiana: resultados de una investigación nacional e implicaciones para la calidad de la educación superior en el país. *Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura*. Universidad del Norte, Barranquilla 15 al 17 de junio.

Ruiz (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado* [online]. Recuperado el 16 de abril de 2010 en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-0087.

Ruiz, C. (2010). Confiabilidad. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación.

_____ (2012). Validez. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación.

Ruiz, Carlos (2008). Enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 8, 13-28.

_____ (2010). Confiabilidad. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación.

_____ (2012). Validez. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación.

Sandoval (1996). *Investigación Cualitativa*. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: ICFES.

Sandoval, A., & Franchi, L. (2007). Meta comprensión en estudiantes de ingeniería. *Omnia*, 98-119.

SENA (2003). Sistema de evaluación y certificación de competencias laborales. Disponible en <http://www.sena.edu.co/downloads/dsnfp/Evaluar%20ok.pdf> recuperado en marzo 15 de 2011

Sierra (2012) Diseño, desarrollo y validación de estrategias metacognitivas en ambientes de aprendizaje: un modelo de intervención para el aprendizaje autorregulado. Documento de trabajo Universidad de Córdoba.

Solé, Isabel (1992). Estrategias de lectura.(2a ed.) Barcelona: Grao

_____ (1994). Estrategias de lectura.(4a ed.) Barcelona: Grao

_____ (2005). PISA: La lectura y sus lecturas. *Aula de Innovación Educativa*, 139, 22-27.

Tristan L. A (2001). Libro Análisis de Rasch para todos. Ceneval – México.

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (2010). *Programa de comprensión y producción de textos I*. Montería: Universidad de Córdoba.

Van Dijk & Kintsch W (1978) «Towards a model of discourse comprehension and production». *Psychological Review* 85, 363- 394.

Van Dijk, T. (1980). Estructura y funciones del discurso. Colombia: Siglo XXI editores.

Vergara, Velásquez (1999). Relación entre la comprensión de textos escritos y la experiencia metacomprendiva. *Rev. Signos* [online]. Recuperado el 16 de noviembre de 2009 en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100014&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934. doi: 10.4067/S0718-09341999000100014.

Villegas, Teresita (2001). Cuadernillo de conocimiento y uso de estrategias metacognitivas de lectura para la comprensión de textos científicos. México: Instituto Politécnico Nacional Tresguerras

Viloria, J. (2006). *Educación superior en el caribe colombiano: análisis de cobertura y calidad*. Cartagena: Banco de la República.

Vigostky, Lev (1986). Pensamiento y lenguaje. Trad. Pedro Tosaus Abadia. España: Paidós

_____ (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Trad Silvia Furió. Barcelona: Crítica

Wong, F. & Martalinares, M. (2011) Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista IIPSI*, 14, 235-260.

ANEXOS

ANEXO 1. Pretest de comprensión lectora

Introducción: El cuestionario que sigue consta de 25 preguntas que debes responder a partir de la lectura de los textos 1 y 2. Está diseñado para identificar el nivel de competencia que tienes en tu proceso de lectura.

Instrucciones: Contesta las preguntas teniendo en cuenta el siguiente orden:

Preguntas del texto 1: de la 1 a la 11

Preguntas del texto 2: de la 12 a la 21

Preguntas sobre ambos textos: de la 22 a la 25

IDENTIFICACIÓN

Fecha (aaaa/mm/dd): _____ Facultad _____

Programa _____ Semestre _____

Fecha de ingreso a la carrera: Año _____ Semestre _____ Edad: _____ Género: F _____ M _____

E-mail: _____

Estrato (escriba el estrato que aparece en los recibos de servicios públicos): _____

Nombre: _____

Texto N° 1 SOBRE LA LECTURA

ESTANISLAO ZULETA

(Adaptación)



Voy a hablarles de la lectura. Me referiré a un texto escrito hace unos años; al final del prólogo de la *Genealogía de la moral*, Nietzsche dice que

requiere un lector que se separe por completo de lo que se comprende ahora por el hombre moderno. El hombre moderno es el hombre que está de afán, que quiere rápidamente asimilar; “por el contrario, mi obra requiere de lectores que tengan carácter de vacas, que sean capaces de **rumiar**, de estar tranquilos”.

En su texto *Zaratustra*, Nietzsche dice que va a contar la manera como en la

buena lectura el espíritu se convierte en primer lugar en camello, el camello se convierte en león y éste se convierte finalmente en niño.



Nietzsche plantea que primero el espíritu se convierte en camello, es el espíritu que tiene admiración, dedicación, fervor, y trabajo —es un aspecto que se refiere al pensamiento—. Si no se logra leer así, no se entiende nada; pero el espíritu no es sólo eso, el espíritu es también crítica, oposición y entonces dice que el espíritu se convierte en león; como león el espíritu se opone al deber, es el espíritu rebelde, que mata todas las formas

de imposición y de jerarquía, pero que todavía se mantiene en la negación. Y dice Nietzsche que el león se convierte finalmente en niño y explica así: el niño es inocencia y olvido, un nuevo comienzo, y una rueda que gira. Nuestra capacidad de olvidar es nuestra superación del resentimiento.

Así, al poner el acento sobre la “interpretación” Nietzsche rechaza toda concepción naturalista o instrumentalista de la lectura: leer no es recibir, consumir, adquirir, leer es trabajar. Que leer es trabajar, quiere decir ante todo que no hay un tal código común al que hayan sido “traducidas” las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio **código** por las relaciones que establece entre sus signos; el trabajo consiste pues en determinar el valor que

el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos.

Quiero subrayar aquí un punto: no hay un tal código común. Cuando uno aborda el texto, cualquier que sea, no hay ningún código común previo, pues el texto produce su propio código, le asigna su valor; ese es un punto importantísimo en la teoría de la lectura. Cuando nosotros abrimos *El Capital*, no tenemos con Marx un código común; por ejemplo: Marx comienza a hablarnos de la mercancía: “La riqueza de las sociedades donde impera el régimen capitalista de producción se nos aparece como un inmenso arsenal de mercancías”... pero precisamente el concepto de mercancía y el concepto de riqueza que están en la primera frase de *El Capital* no nos es común. Nosotros lo entendemos sin necesidad de buscarlo en el diccionario, nadie ignora qué es una mercancía, nosotros creemos y lo entendemos también por una vía empírica porque podemos dar ejemplos. ¡Ah! si, la mercancía... lo que está exhibido en las vitrinas de los almacenes.

El problema de la lectura es que nunca hay un código común cuando se trata de una buena escritura. Tenemos que descifrar el código de la manera como esa escritura lo revele. La literatura como la filosofía imponen un código que hay que definir y el texto lo define; cada término se define por las relaciones necesarias que tiene con los otros términos.

Ahora, ustedes pueden coger cualquier texto que sea verdaderamente una escritura, si no le logran dar una determinada asignación a cada una

de las manifestaciones del autor, sino que le dan la que rige en la **ideología dominante**, no cogen nada. Por ejemplo, no cogen nada del Quijote si entienden por locura una oposición a la razón, no cogen ni una palabra, porque precisamente la maniobra de Cervantes es poner en boca de Don Quijote los



pensamientos más razonables, su mensaje más íntimo y fundamental, su mensaje histórico, y no es por equivocación que a veces delira y a

veces dice los pensamientos más cuerdos. Ustedes encuentran en el Quijote los textos más alarmantemente locos; en boca de Don Quijote también encuentran la parodia más maligna y los textos más Razonables

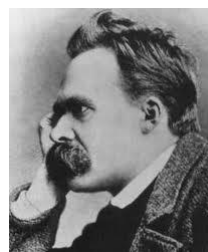
Pero si queremos saber qué significa interpretar, partamos de una base: interpretar es producir el código que el texto impone y no creer que tenemos de antemano con el texto un código común, ni buscarlo en un maestro.

¡Ah! es que todavía no tengo elementos, dicen los estudiantes; el estudiante se puede caracterizar como la personificación de una demanda pasiva. “Explíqueme”, “deme elementos”, “¿cuáles son los prerrequisitos para esta materia?”, “¿cómo estamos en la escalera?”, “¿cuántos años hay que hacer para empezar a leer El Quijote? No hay que hacer ningún curso. Hay que aprender a pensar.

Lo que le falta a estos estudiantes no son elementos, lo que le falta es interpretación, posición activa,

discusión con el texto. Pero el estudiante tiene una posición pasiva, deme elementos, métodos, es decir cabestro, pero ¿cuál es el método? El método es pensar, es interpretar, criticar. Se puede empezar un estudio de filosofía perfectamente con El Ser y el Tiempo de Heidegger, los pre-requisitos están en el texto mismo.

Pero no vaya a creerse que el trabajo al que nos referimos cuando se habla de leer consiste en restablecer el pensamiento auténtico del autor, lo que en realidad quiso decir. El así llamado autor no es ningún propietario del sentido de su Textos. Si cogemos el ejemplo del Quijote, el verdadero problema no es el preguntarse qué quería decir Cervantes; el problema es qué dice el texto y el texto siempre dice las cosas que se escapan al autor, a la intención del autor. El autor no es una última instancia.



El lector que Nietzsche reclama no es solamente cuidadoso, “**rumiante**”, capaz de interpretar. Es aquel que es capaz de permitir que el texto

lo afecte en su ser mismo, hable de aquello que pugna por hacerse reconocer aún a riesgo de transformarle, que teme morir y nacer en su lectura; pero que se deja encantar por el gusto de esa aventura y de ese peligro.

Pero ¿cómo puede el lector permitir que el texto lo afecte en su ser? y además, ¿cuál ser? “Dejarse afectar” y ninguna apelación al “coraje” o al valor, es suficiente aquí.

Así como, hay que mirar desde alguna parte, así mismo hay que leer desde alguna parte, desde alguna perspectiva. Se lee desde un trabajo,

desde una pregunta abierta, desde una cuestión no resuelta; ese trabajo se plasma en una escritura; entonces, todo lo que se lee alude a lo que uno busca, se convierte en lenguaje de nuestro ser. No se lee por información, ni por diversión; eso no es lectura en el sentido que queremos darle en este texto a la lectura. Siempre se lee porque uno tiene una cuestión qué resolver y aspira a que el texto diga algo sobre la cuestión; lo más importante en toda teoría de la lectura es salir de la idea de la lectura como consumo, hay que tomar por lo tanto en su sentido más fuerte la tesis de que es necesario leer a la luz de un problema.

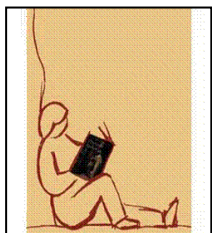
La lectura es siempre el sometimiento de un texto que por sus condiciones de producción y por sus efectos escapa a la propiedad de cualquier “autor”; es una elaboración, parte de un proceso, que en ningún caso puede ser pensado como consumo; puede ser lenguaje en que se reconoce una indagación o puede ser neutralizado por una traducción a la ideología dominante, pero no puede ser la apropiación de un saber. Y ese es el punto al que hay que llegar para romper la concepción y la práctica de la lectura en la ideología burguesa.

Texto N° 2 IMPORTANCIA DE LA LECTURA

Luz Stella Castañeda, José Ignacio

Henao

Si preguntamos ¿qué papel cumple la lectura en la preparación en la formación del estudiante universitario?, los docentes, los investigadores y los estudiantes



responderán que la lectura es el eje

central del proceso educativo y que de su dominio depende, en parte, el ingreso a la universidad y el éxito académico y profesional.

El estudiante universitario descubre que la lectura es una actividad decisiva en su trabajo académico, porque necesita ampliar, confrontar y reelaborar, a partir de una bibliografía, los conceptos que se trabajan en clase y en las asesorías.

Cada vez con mayor intensidad, la metodología de los cursos descansa, básicamente, sobre las actividades que llevan a cabo los estudiantes en relación con la elaboración de informes de lectura, ensayos, estudios, monografías y trabajos de investigación. Para cumplir con estos requerimientos en forma eficiente y productiva, el estudiante debe desarrollar al máximo su habilidad lectora y la capacidad para utilizar adecuadamente todos los servicios que prestan las bibliotecas y los centros de documentación, y adquirir criterios para seleccionar los materiales que necesita.

Nuestra experiencia docente en la universidad y en el bachillerato, y los planteamientos que hemos encontrado en artículos de revistas, periódicos y libros, nos indican que el estudiante que posee un buen desarrollo de la aptitud verbal logra un mejor rendimiento en la Universidad.

El ex profesor de la Universidad Nacional de Colombia, Salomón Kalmanovitz, considera que la universidad colombiana no ha resuelto el problema de las deficiencias de lectura y de escritura que presentan sus estudiantes, lo que repercute directamente en la formación académica y en la baja calidad profesional de sus egresados, quienes salen sin capacidad

para continuar su formación científica e innovar.

Ernesto Guhl, presidente de la Asociación de Facultades de Ingeniería, en 1987, atribuía la considerable deserción de estudiantes de esta área a que ni en la primaria ni en el bachillerato se preparaba al estudiante para consultar, elaborar raciocinios ni estudiar por cuenta propia, actividades para las cuales es necesario un buen desarrollo de la habilidad lectora.

Fernando Ocampo, profesor de la Universidad Pedagógica, en una ponencia que presentó en el Congreso Pedagógico Nacional en 1987, afirmaba que el fracaso de la educación colombiana se evidencia en la dificultad que muchos estudiantes universitarios tienen para leer y escribir; comentaba que, como director de tesis de grado, se tenía que dedicar a corregir la redacción y la ortografía en lugar de dedicarse a los aspectos propiamente investigativos.

Los conceptos emitidos por los autores mencionados, todos ellos vinculados a la educación superior en Colombia, nos permiten afirmar que la universidad no ha logrado compensar la falta de habilidades para leer y escribir que presentan la mayoría de los estudiantes que ingresan a ella. Con los planes de estudio vigentes es difícil superar a corto plazo este problema, ya que, por lo general, las carreras tienen, como máximo, dos cursos de español; y no siempre el énfasis en éstos se hace en el desarrollo de la lectura y de la escritura. Tanto en Colombia como en el mundo existe una preocupación por elevar la calidad de la educación para formar profesionales competentes e investigadores capaces de resolver problemas. Se reconoce que para lograr este objetivo es necesario potenciar al

máximo las habilidades para leer y escribir, porque son esenciales para el avance científico, tecnológico y cultural de un país. Como ejemplo citamos el caso norteamericano, donde:

El analfabetismo funcional es sólo uno de *los* grandes problemas que afectan a los Estados Unidos, pero gran parte del éxito japonés proviene del hecho que sus obreros pueden interpretar matemática avanzada, leer planos complejos y llevar a cabo tareas sofisticadas en las plantas, y lo hacen definitivamente mejor que sus contrapartes americanos.

La situación se agrava para los norteamericanos porque:

“La mayoría de los nuevos trabajos requerirá de habilidades muy sólidas en escritura y en lectura y sólo la cuarta parte de la población que accede al mercado laboral dispondrá de ellas”.

Colombia no es ajena a este problema. Salomón Kalmanovitz, ya citado, considera que:

Nuestro sistema universitario no cuenta con herramientas para estudiar y desarrollar la lengua española, tal como históricamente se ha formado en el país y, sin embargo, ha pretendido asimilar las ingenierías, las ciencias básicas y de la salud, el derecho y las ciencias sociales. Existen raquíticos departamentos de literatura en muy pocas universidades y escasea aún más la investigación en las áreas del lenguaje. Este se va desarrollando a la par de la sociedad pero sin cauce académico alguno, contribuyendo a que la comunicación en general, especialmente en relación con ciencias y técnicas, sea pobre y torpe.

Kalmanovitz también afirma que el sistema universitario colombiano no ha valorado suficientemente el español, sabiendo que los profesionales pasan gran parte de su vida laboral redactando informes y que los investigadores deben tener muy desarrollada la capacidad para leer, procesar y seleccionar grandes cantidades de información, porque tienen que manejar conceptos teóricos de variados niveles de abstracción, con el fin de organizar los hechos que investigan y escribir con buen estilo sus trabajos para que atraigan al lector. Considera que el egresado con habilidad para la lectura y la escritura tiene éxito

en el mercado de trabajo; pero:

“no existe un sólido apoyo de parte de los sectores dominantes para un proyecto educativo que propicie el español y su literatura ni el desarrollo intelectual de los jóvenes de todas las clases, en un ambiente de libertad y goce por el saber y la cultura cuando su enseñanza puede ser la clave de un futuro en el que existan más individuos propensos a la tolerancia, al goce y a la creación, a una apropiación inteligente de la técnica y de las profesiones.

Consideramos que la lectura y la educación son inseparables, porque sin negar el papel que cumplen y deben cumplir los medios audiovisuales en el proceso educativo, todavía la lectura es el instrumento más utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las investigaciones sobre el fracaso escolar han descubierto que el factor que más **incide** en dicho fracaso es la deficiencia en la lectura. Además de **su papel** en el proceso educativo formal, la lectura proporciona entretenimiento y es fuente de placer; es una de las mejores maneras de utilizar productiva y creativamente el tiempo libre. Como es portadora de conocimientos, ayuda a comprender las ideas de los demás, a **refutarlas** y a contrastarlas. También, nos sirve para conocer las culturas y las visiones del mundo que tienen otros pueblos; es la mejor forma de remontarnos al pasado y de reconstruir, en lo posible, la historia del hombre y de la sociedad, así como de acercarnos a las obras de autores que han dejado testimonios valiosos para la humanidad y que han aportado al desarrollo cultural y científico.

PREGUNTAS SOBRE EL TEXTO 1

1. La palabra rumiar utilizada en el primer párrafo del texto 1 podría definirse como:

- a. Destrozar lentamente el libro.
- b. Tratar de comprender de manera general las ideas del texto.
- c. Realizar una comprensión detallada del texto.
- d. Comer el papel del libro sin cesar.

2. La intención del autor en el texto N° 1 es:

- a. Explicar la importancia de conocer las estructuras de un texto para realizar una buena lectura.
- b. Realizar una reflexión sobre la manera como se aborda la interpretación de un texto.
- c. Exponer el concepto de lectura desde la perspectiva de Nietzsche.
- d. Explicar la manera como un ser humano puede transformarse de camello a niño.

3. El texto está dirigido fundamentalmente a:

- a. Docentes de Lenguaje que estén interesados en escribir una teoría sobre la lectura.
- b. Escritores de textos filosóficos que buscan la manera de hacer textos con más fácil entendimiento.
- c. Jóvenes estudiantes que tienen pobres interpretaciones de los textos que leen.
- d. Pedagogos que abordan el problema de la lectura en Colombia.

4. Según Zuleta lo que impide a los estudiantes una buena lectura es:

- a. La creencia de que se puede empezar a leer desde cualquier nivel de complejidad.
- b. La posición pasiva que les impide pensar y por lo tanto interpretar.
- c. La falta de habilidad para hallar el código común de todos los textos.
- d. El exceso de crítica que impide interpretar el real mensaje del autor.

5. En el texto “Sobre la lectura”, la palabra código en el quinto párrafo significa:

- a. Mensaje
- b. Letra
- c. Cifra
- d. Signo

6. Entre el cuarto y el quinto párrafo del primer texto hay una relación de:

- a. Causa
- b. Oposición
- c. Adición
- d. Consecuencia

7. En el texto N° 1 se privilegia especialmente un discurso de tipo:

- a. Religioso
- b. Científico
- c. Literario
- d. Filosófico

8. Según Nietzsche las etapas que una persona debe seguir para hacer una interpretación crítica de un texto son:

- a. Admirarlo, criticarlo y crear a partir de él.
- b. Leer textos que sean bases teóricas de éste, comprenderlo y crear textos nuevos a partir de él.
- c. Leerlo, comprenderlo y encontrar el código común.
- d. Leerlo, admirarlo y criticarlo.

9. Según Zuleta interpretar es:

- a. Entender la ideología dominante que rige al texto.
- b. Comprender cada una de las ideas principales del texto.
- c. Restablecer el pensamiento auténtico del autor.
- d. Producir el código que el texto impone.

10. Cuando Zuleta habla del lector rumiante que exige Nietzsche, se puede entender que es un lector que:

- a. Interpreta cuidadosamente cada una de las ideas del texto.
- b. Se gasta bastante tiempo releendo el texto tantas veces como sea necesario.
- c. No reflexiona sobre las posibles interpretaciones de la lectura.
- d. Busca siempre la idea que prevalece en la cultura en que se encuentre.

11. En primer texto al afirmarse que: “La lectura es siempre el sometimiento de un texto que por sus condiciones de producción y por sus efectos escapa a la propiedad de cualquier “autor””, debe interpretarse que:

- a. Los lectores deben interpretar el mensaje literal que el autor quiso impregnar en su escrito.
- b. Los lectores deben interpretar el código del texto sin apegarse al autor a través de la comprensión y reelaboración de todas las ideas del texto.
- c. El lector debe abandonar la posición del texto e imponer totalmente su forma de pensar para comprender de manera independiente lo que lee.
- d. El lector debe despreciar de manera contundente la posición de la persona que escribió el texto si desea interpretarlo de manera adecuada.

PREGUNTAS SOBRE EL TEXTO 2

- 12.** En el texto N° 2 “Importancia de la lectura” el planteamiento principal es:
- a. La metodología de los cursos de comprensión descansa sobre las actividades que llevan a cabo los estudiantes en relación con la elaboración de informes de lectura, ensayos, estudios, monografías y trabajos de investigación
 - b. El estudiante universitario debe desarrollar al máximo su habilidad lectora y la capacidad para utilizar adecuadamente todos los servicios que prestan las bibliotecas y los centros de documentación.
 - c. La Universidad no ha logrado compensar la falta de habilidades para leer y escribir que presentan la mayoría de los estudiantes que ingresan a ella.
 - d. El fracaso de la educación colombiana se evidencia en la dificultad que muchos estudiantes universitarios tienen para leer y escribir.
- 13.** El texto Importancia de la lectura está dirigido especialmente a:
- a. El Ministerio de Educación Nacional.
 - b. Docentes y estudiantes universitarios.
 - c. Jóvenes interesados en mejorar sus procesos de comprensión lectora.
 - d. Docentes de la educación básica secundaria.
- 14.** En el texto N° 2 cuando se habla, en el octavo párrafo, de los **autores mencionados** se hace referencia a:
- a. Femando Ocampo, Ernesto Guhl, Salomón Kalmanovitz.
 - b. Luz Stella Castañeda, José Ignacio Henao.
 - c. Estanislao Zuleta, Nietzsche.
 - d. Luz Stella Castañeda, José Ignacio Henao, Estanislao Zuleta.
- 15.** La intención del autor en el texto N° 2 es:
- a. Sustentar la importancia de la lectura en la educación universitaria.
 - b. Exponer las deficiencias del sistema educativo colombiano.
 - c. Explicar las causas de los problemas de comprensión lectora en Colombia.
 - d. Describir los principales escenarios en

que la lectura juega un papel relevante.

16. Acerca de los escritores del texto N° 2 se puede afirmar que son:

- a. Escritores con conocimientos filosóficos que busca cambiar el pensamiento existente sobre la manera de leer.
- b. Periodistas a quienes les interesa documentar todos los sucesos relacionados con problemáticas de lectura en Colombia.
- c. Pedagogos que pretenden confirmar una teoría sobre la enseñanza de la lectura.
- d. Docentes investigadores preocupados por los problemas de la lectura en Colombia.

17. En el texto N° 2 se privilegia especialmente un discurso de tipo:

- a. Religioso
- b. Científico
- c. Literario
- d. Pedagógico

18. Según Ernesto Guehl el problema de la lectura ha tenido repercusiones en:

- a. La deserción estudiantil
- b. La formación académica y baja calidad profesional de los egresados
- c. El fracaso de la educación colombiana
- d. La baja valoración del español como lengua

19. A partir de la lectura del texto N° 2 se puede pensar que una de las

maneras para superar las dificultades de comprensión en la Universidad es:

- a. Disminuir la asignación horaria de los cursos de comprensión lectora.
- b. Seleccionar estudiantes que no tengan problemas de comprensión al ingresar a la Universidad.
- c. Crear programas que hagan énfasis en las actividades de lectura- escritura y aumentar la asignación horaria de los cursos de comprensión.
- d. Contratar docentes con maestrías y doctorados en este campo con el fin de evitar la falta de manejo de las temáticas.

20. En el último párrafo del texto N° 2 la expresión **su papel** hace alusión a:

- a. Los docentes universitarios
- b. Los estudiantes universitarios
- c. La lectura
- d. La escritura

21. La palabra **incide** del último párrafo del texto N° 2 significa:

- a. Carencia o privación de algo
- b. Actuar en contra de una ley, norma o costumbre
- c. Herir, dañar o perjudicar
- d. Ejercer efectos una cosa sobre otra.

PREGUNTAS REFERIDAS A AMBOS TEXTOS

22. Con relación al tema que se plantea en ambos textos se puede plantear que:

- a. Ambos autores están interesados por el problema de la lectura pero lo abordan desde diferentes perspectivas.
- b. Los autores se interesan por dar a conocer alternativas para solucionar la problemática de lectura en Colombia.
- c. El eje central de los textos es convencer a los estudiantes universitarios acerca de la importancia de leer bien.
- d. Se habla sobre la problemática de la comprensión pero en ninguno de los textos se dan posibles alternativas para su solución.

23. El texto de Castañeda difiere del anterior en que:

- a. Proporciona elementos para resolver los problemas de lectura en Colombia.
- b. Hace énfasis en los problemas de comprensión de los jóvenes.
- c. Hace hincapié en la interpretación como una manera de resolver los problemas de lectura.
- d. Aborda la problemática de la comprensión de textos pero no aporta elementos para la resolución de ésta.

24. Desde la perspectiva de ambos autores la lectura es:

- a. El instrumento que permite pensar y resolver problemas.
- b. El peor de los problemas de la educación universitaria colombiana.
- c. El método por excelencia para comprender la cultura.
- d. La manera exclusiva para expresar lo que se piensa.

25. Los dos textos coinciden en su carácter:

- a. Argumentativo
- b. Didáctico
- c. Expositivo
- d. Descriptivo

ANEXO 2. Post test de comprensión lectora

Introducción: El cuestionario que sigue consta de 25 preguntas que debes responder a partir de la lectura de los textos 1 y 2. Está diseñado para identificar el nivel de competencia que tienes en tu proceso de lectura.

Instrucciones: Contesta las preguntas teniendo en cuenta el siguiente orden:

Preguntas del texto 1: de la 1 a la 12

Preguntas del texto 2: de la 13 a la 22

Preguntas sobre ambos textos: de la 23 a la 25

IDENTIFICACIÓN

Fecha (aaaa/mm/dd): _____ Facultad _____

Programa _____ Semestre _____

Fecha de ingreso a la carrera: Año _____ Semestre _____ Edad: _____ Género: F _____ M _____

E-mail: _____

Estrato (escriba el estrato que aparece en los recibos de servicios públicos): _____

Nombre: _____

TEXTO 1

SOBRE LA GUERRA

Estanislao Zuleta

Pienso que lo más urgente cuando se trata de combatir la guerra es no hacerse ilusiones sobre el carácter y las posibilidades de este combate. Sobre todo



no oponerle a la guerra, como han hecho hasta ahora casi todas las tendencias pacifistas, un reino del amor y la abundancia, de la igualdad y la homogeneidad, una entropía social. En realidad la idealización del conjunto social a nombre de Dios, de la razón o de cualquier cosa conduce siempre al terror,

y como decía Dostoyevski, su fórmula completa es "Liberté, égalité, fraternité... de la mort". Para combatir la guerra con una posibilidad remota, pero real de éxito, es necesario comenzar por reconocer que el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo social, como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos. La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable, ni en la vida personal -en el amor y la amistad-, ni en la vida colectiva. Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo.

Es verdad que para ello, la superación de "las contradicciones antinómicas" entre las clases y de las relaciones de dominación entre las naciones es un paso muy importante. Pero no es suficiente y es muy peligroso creer que es suficiente. Porque entonces se tratará inevitablemente de reducir todas las diferencias, las oposiciones y las confrontaciones a una sola diferencia, a una sola oposición y a una sola confrontación; es tratar de negar los conflictos internos y reducirlos a un conflicto externo, con el enemigo, con el otro absoluto: la otra clase, la otra religión, la otra nación; pero éste es el mecanismo más íntimo de la guerra y el más eficaz, puesto que es el que genera la felicidad de la guerra.

Los diversos tipos de pacifismo hablan abundantemente de los dolores, las desgracias y las tragedias de la guerra -y esto está muy bien, aunque nadie lo ignora-; pero suelen callar sobre ese otro aspecto tan inconfesable y tan decisivo, que es la felicidad de la guerra. Porque si se quiere evitar al hombre el destino de la guerra hay que empezar por confesar, serena y severamente la verdad: la guerra es fiesta. Fiesta de la comunidad al fin unida con el más entrañable de los vínculos, del individuo al fin disuelto en ella y liberado de su soledad, de su particularidad y de sus intereses; capaz de darlo todo, hasta su vida. Fiesta de poderse aprobar sin sombras y sin dudas frente al perverso enemigo, de creer tontamente tener la razón, y de creer más tontamente aún que podemos dar testimonio



de la verdad con nuestra sangre. Si esto no se tiene en cuenta, la mayor parte de las guerras parecen extravagante

mente irracionales, porque todo el mundo conoce de antemano la desproporción existente entre el valor de lo que se persigue y el valor de lo que se está dispuesto a sacrificar.... Hay que decir que las grandes palabras solemnes: el honor, la patria, los principios, sirven casi siempre para racionalizar el deseo de entregarse a esa borrachera colectiva.

Los gobiernos saben esto, y para negar la disensión y las dificultades internas, imponen a sus súbditos la unidad mostrándoles, como decía Hegel, la figura del amo absoluto: la muerte. Los ponen a elegir entre solidaridad y derrota. Es triste sin duda la muerte de los muchachos argentinos y el dolor de sus deudos y la de los muchachos ingleses y el de los suyos; pero es tal vez más triste ver la alegría momentánea del pueblo argentino unido detrás de Galtieri¹⁰ y la del pueblo inglés unido detrás de Margaret Thatcher.

Si alguien me objetara que el reconocimiento previo de los conflictos y las diferencias, de su inevitabilidad y su conveniencia, arriesgaría paralizar en nosotros la decisión y el entusiasmo en la lucha por una sociedad más justa, organizada y racional, yo le replicaría que para mí una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo **escéptico** sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz

¹⁰ **Leopoldo Fortunato Galtieri** militar [argentino](#) que alcanzó la comandancia del [Ejército Argentino](#) con el rango de [Teniente General](#). Ocupó [de facto](#) la [presidencia de la Nación](#) entre 1981 y 1982, durante la dictadura autodenominada [Proceso de Reorganización Nacional](#).

TEXTO 2

LA CRISIS ÉTICA

Alejandro Angulo

Ligar vida, paz y justicia social: así podría definirse la utopía colombiana para hoy. Ligarlas, por motivos de la ética, o sea en términos de bien y mal, entendiendo por ahora muy generalmente como bien aquello que todos deseamos y mal aquello que todos rechazamos.

Al entender así la ética estamos, obviamente, hablando de un consenso general. Por consiguiente defino la crisis colombiana como la desaparición de hechos del consenso general sobre lo bueno y lo malo, o sea como una fractura de la ética social.

La desaparición del consenso es la madre del conflicto, y la radicalización del conflicto general de la guerra. La guerra, pues, no es sólo la antítesis de la paz, sino la interrupción de la justicia social y la negación de la vida.

El hecho que nos reúne, o al menos el que me trae a mí aquí, es el reconocimiento de que hoy en Colombia se está negando la vida, es decir se está asesinando actual guerra diezma al país en nombre de la justicia social. La guerra está justificada según ellos cuando con ella se logra una sociedad justa.

Aquí de nuevo me tropiezo con una ética que no es la mía. Para mí no existe la posibilidad de lograr un bien por el intermedio de un mal. La sociedad justa la cual se dice que llegaría gracias al asesinato, hasta donde yo entiendo, tiene que ver con la forma de distribución de los recursos naturales.

Una de las partes en guerra parece afirmar que ya estamos en una sociedad justa y que sus adversarios están demoliendo esa situación buena, por consiguiente son injustos y deben ser eliminados para que

deliberadamente. Para mí esto significa una inversión ética, o sea, un traslado real de algo que yo consideraba como bueno a la categoría de lo malo y viceversa.

Yo creía que la vida era una cosa buena para mí y para los demás, pero hoy me encuentro dos interlocutores que me dicen lo contrario. Uno de esos interlocutores es el Estado colombiano,...

El otro interlocutor es un grupo muy heterogéneo de colombianos que yo llamaría el sector guerrerrista de la sociedad civil.

Tanto el sector guerrerrista de la sociedad civil, como el Estado colombiano me dicen con sus hechos concretos y diarios que el asesinato de unos colombianos es un bien para otros colombianos.

Esta afirmación del asesinato como bueno para algunos se apoya en el criterio de que el asesinato deja de ser malo cuando se perpetúa para lo que ellos llaman hacer justicia. Aquí me encuentro otra inversión ética porque lo que me está diciendo es que la ejecución del mal (el asesinato, la guerra) tiene resultados buenos (una situación justa, la paz).

Este raciocinio introduce un concepto ético nuevo: lo justo. Cada uno de los grupos contendores en la justicia se mantenga. De la otra parte parece alegarse que la situación en que vivimos es de injusticia y que la guerra busca eliminar los elementos injustos para instaurar una sociedad justa.

Es claro, pues, que el consenso sobre lo que es justo no existe y que de allí surge un consenso sobre la bondad de la guerra como instrumento para lograr el consenso sobre lo que es justo. La lógica de esta proposición no me convence, pero tiene la virtud de mostrarnos cómo el instrumento de la lucha armada es totalmente inadecuado para resolver el conflicto ético.

Y además pone de relieve cómo el acuerdo sobre la bondad de la guerra, o sea la inversión del no matarás, tiene una raíz distinta del problema de la justicia (la inversión del no hurtarás)....

En Colombia se ha establecido la bondad del asesinato porque previamente se había establecido la bondad del hurto. Y la aceptación del hurto y del asesinato como regla y no como excepción ha destruido la red de relaciones que conforman la sociedad civil.

El hurto se ha establecido como regla en Colombia mediante la adopción de una economía de despojo. -----La especulación financiera, el comercio inflacionario, la industria estafadora y el narcotráfico son actividades lícitas de hecho. Digo lícitas de hecho porque no sólo no son impedidas, en general, por el estado sino, lo que es mucho más grave, tampoco generan una protesta colectiva como sucede a veces con la falta de luz o de alcantarillado.

Hay de hecho un consenso en que esos hurtos organizados e institucionalizados son canales aceptables para enriquecerse: son muestras del ingenio colombiano.

A esta deshonestidad en las relaciones económicas, transformada en bondad por su capacidad enriquecedora, se añade una

política económica fundamentada en la inequidad. La tributación, la inversión estatal, la inversión monetaria están, por regla general, orientadas a favorecer al sector más favorecido de la población, como lo demuestran numerosos análisis en las revistas especializadas sobre el tema. Lo cual permite detectar una nueva inversión ética: la del bien común...

... Así se conectan la justicia social y la guerra para engendrar la muerte, gracias a una inversión de la ética.

¿Cómo podemos invertir el proceso y lograr que la ética de la vida rija en Colombia? Yo sólo conozco una respuesta: que cada uno de nosotros decida dedicar su vida para que todos los demás vivan. No existe ninguna fórmula por la que yo pueda lograr la justicia social mientras yo sea un ladrón y un asesino, y mientras yo lo sea no puedo pretender que nadie deje de serlo.

Esto no es una renuncia a la acción colectiva. Todo lo contrario necesitamos una decisión colectiva de recuperar la ética de la economía como en todo el resto de las relaciones sociales. Pero una acción colectiva por la ética, en manos de un escuadrón de personas deshonestas, es la gran hipocresía que pudre nuestra sociedad hoy.

Tomado de: Plan Talentos Universidad
del Valle

Responda las preguntas de la 1 hasta la 12 teniendo en cuenta el texto 1

1. De acuerdo con la temática y el modo en que el locutor habla se infiere que el

texto 1 tiene como propósito comunicativo:

- a. Informar
- b. Persuadir
- c. Explicar
- d. Resaltar

2. Según el autor del texto, el honor, la patria y los principios son:

- a. La causa de la fiesta de la guerra
- b. La consecuencia de una buena guerra
- c. El resultado de la convivencia en las naciones pacifistas
- d. La base para el enfrentamiento de las naciones

3. En el texto 1 se privilegia especialmente un discurso de tipo:

- a. Religioso
- b. Científico
- c. Literario
- d. Filosófico

4. Entre el primer y segundo párrafo se establece una relación de:

- e. Causa
- f. Ampliación
- g. Consecuencia
- h. Adición

5. El punto de vista aliado al locutor es:

- a. Construir un espacio en el que se puedan manifestar los conflictos
- b. Negar la diferencia e idealizar la sociedad.
- c. Evitar la disensión e imponer el terror de la muerte
- d. Idealizar en nombre de Dios las razones del conflicto

6. En el segundo párrafo la afirmación: "Es verdad que para ello, la superación de "las contradicciones antinómicas" entre las clases y de las relaciones de dominación entre las naciones es un paso muy importante" constituye:

- a. Una opinión sobre la guerra
- b. Un argumento a favor de su postura personal
- c. Un contra- argumento que respalda la idea que defiende
- d. La tesis defendida en el texto

7. Tomando como referencia el tema tratado y el desarrollo del tema podemos decir que la modalidad privilegiada en este escrito es:

- a. Está escrito en modalidad argumentativa
- b. Está escrito en modalidad expositiva
- c. Está escrito en modalidad descriptiva
- d. Está escrito en modalidad narrativa

8. Por el tema del que habla y por el modo en que el locutor habla se infiere que el escritor del texto 2 es:

- a. Un filósofo
- b. Un periodista experto en temas éticos y sociales
- c. Un político
- d. Un investigador en temas sociales y económicos

9. En el segundo párrafo, el uso de las comillas en la expresión: "las contradicciones antinómicas" tiene como objetivo:

- a. Señalar las palabras textuales del locutor
- b. Señalar las palabras textuales de otra voz que habla en el texto
- c. Señalar palabras textuales del autor
- d. Resaltar la frase enunciada

10. El término hostilidad en el primer párrafo del texto, significa:

- a. Rivalidad
- b. Guerra
- c. Contienda

d. Favorabilidad

11. De acuerdo con lo planteado en el texto, el locutor diría a propósito de las causas de la guerra en Colombia que:

- a. Se genera por la falta de acuerdo entre los grupos al margen de la ley y el gobierno nacional
- b. Obedece a la inversión lógica de la fiesta de la guerra.
- c. Es ocasionada por la falta de comprensión del conflicto y la ausencia de espacios idóneos para su desarrollo.
- d. Es auspiciada por la falta de armonía, igualdad y la homogeneidad de los grupos al margen de la ley

12. En la expresión “es verdad que para ello” subrayada en el segundo párrafo, el pronombre ello se refiere a:

- a. La idea de ordenar la sociedad
- b. La idea de una sociedad en las que los conflictos puedan manifestarse sin la supresión del otro
- c. La idea de concebir a una sociedad armónica en la que no existan ningún tipo de conflictos.
- d. La necesidad de la guerra en la sociedad.

Responda las preguntas de la 13 a la 22 teniendo en cuenta el texto 2

13. La crisis ética de los colombianos planteada por el locutor del texto 2 se da porque:

- a. Cada persona ha definido de manera individual la ética correcta.
- b. La ética se ha definido desde el consenso, gestándose así posiciones éticas desde la justicia social.

c. En el consenso que se ha realizado de lo que es justo se ha aceptado la necesidad de la guerra para tener justicia social

d. La ética se ha concebido de manera inadecuada al dejar en manos de cada persona lo justo o injusto.

14. La manera adecuada de definir el término utopía (subrayado en el primer párrafo) teniendo en cuenta el contexto del texto es:

- a. Proyecto irrealizable
- b. Movimiento afectivo hacia lo apetecido
- c. Carente de realidad o fundamento
- d. Estado del ánimo en el cual se nos presenta como posible lo que deseamos.

15. En el texto 2 se privilegia especialmente un discurso de tipo:

- a. Científico
- b. Literario
- c. Filosófico
- d. Ético

16. El punto de vista aliado al locutor del texto 2 es que:

- a. La inversión ética constituye el argumento que justifica el conflicto en Colombia
- b. Ligar la vida, la paz y la justicia social en nombre de la ética es una utopía
- c. La guerra constituye la antítesis de la paz y la negación de la vida
- d. El estado colombiano promueve la inversión ética

17. De acuerdo con lo planteado por el autor se podría decir que entre los hechos que han legitimado el hurto están:

- a. El comercio inflacionario, la industria estafadora y el narcotráfico

- b. La economía del despojo y los niveles tolerables de la ciudadanía
- c. Los intereses particulares, la justicia social y la bondad de la guerra
- d. La fiesta de la guerra y la madurez para el conflicto.

18. La solución planteada por el locutor para la problemática planteada es:

- a. Superar la inversión ética desde el compromiso personal y la acción colectiva.
- b. Construir una ética desde la individualidad
- c. Lograr la justicia social desde la renuncia a toda acción colectiva
- d. Recuperar la ética económica desde el estado

19. El tema abordado en el texto 2 es:

- a. La justicia social
- b. La inversión ética
- c. La bondad del conflicto
- d. Los intereses del estado

20. el conector "por consiguiente" en el 2 párrafo establece, con la oración precedente una relación de:

- a. Causa consecuencia
- b. Adición
- c. Contraste
- d. Concesión

21. El locutor del texto 2 define la guerra como:

- a. El asesinato deliberado y la negación de la vida.
- b. La antítesis de la paz, la interrupción de la justicia social y la negación de la vida.
- c. La crisis ética y la inversión de la realidad.

d. La desaparición del consenso y la radicalización del conflicto.

22. La ética criticada por el locutor se construye desde una noción de:

- a. Inversión de la realidad - Proyecto irrealizable
- b. Del bien y el mal
- c. Lo justo e injusto
- d. Bondadoso y mísero

Conteste las preguntas de la 23 a la 25 atendiendo a los planteamientos de los textos 1 y 2

23. La semejanza entre las ideas presentadas en los textos 1 y 2 radica en que ambos autores consideran que la guerra se origina a partir de la justificación de la misma. Esto se puede notar cuando los escritores hablan de:

- a. Combatir el bien y el mal
- b. La felicidad de la guerra y la inversión ética
- c. Combatir la guerra y defender la vida de los colombianos
- d. Aceptar los conflictos como naturales de la sociedad e invertir la ética

24. Los textos 1 y 2 difieren en la concepción de conflicto porque:

- a. En el texto 1 se plantea como una necesidad que requiere de espacios idóneos, mientras en el texto 2 se ve como producto de la nueva concepción de la ética.
- b. En el texto 1 se plantea que obedece a la falta de compromiso de los gobernantes mientras que el segundo asevera que es producto de la falta de compromiso personal.
- c. Para el primero es el resultado de la falta de consenso sobre el bien y el mal

mientras que en el segundo se piensa obedece a la falta de armonía entre los ciudadanos colombianos.

d. Que en el primero la guerra se define como la felicidad de algunos sectores de la sociedad y en el segundo se conceptualiza como la crisis de la ética colombiana.

25. La fiesta de la guerra (texto 1) y la inversión ética (texto 2) constituyen para los locutores de los textos respectivos:

- a. Un escepticismo para la sociedad
- b. Una verdad justificada por los defensores del conflicto
- c. Una realidad oculta
- d. Una verdad injustificada para los pacifistas

ANEXO 3. Niveles de competencia textual y discursiva: descripción de ítems pretest- postest

VARIABLE DEPENDIENTE: COMPETENCIA TEXTUAL Y DISCURSIVA					
DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL				
	DIMENSIONES	INDICADORES		PRE	POST
La competencia textual y discursiva es la capacidad del sujeto para comprender los puntos de vista e ideologías vehiculadas por el texto.	TEXTUALIDAD “La textualidad es una dimensión de carácter sintáctico-semántico a través de la cual se construyen las relaciones de significado en el texto como un todo” (Martínez, 2006, pág. 12)	Microestructura	Analiza las relaciones léxicas, referenciales y causales del texto.	1, 5, 21	10, 14
			Traduce el significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.	7, 8, 16	2, 17, 21
			Reconoce a manera de transcripción los sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto.	14, 20	12
			Identifica relaciones entre los componentes de un párrafo o de una oración.	12	19
		Macroestructura	Reconoce la idea central del texto	4, 9, 10, 11, 19	6, 9, 11, 13, 18, 22
			Realiza inferencias a partir del contenido texto	6	4, 20
		Superestructura	Reconoce las secuencias superestructurales de los textos explicativos y argumentativos	25	7
	DISCURSIVIDAD “La discursividad es una dimensión de carácter semántico-pragmático que	Situación de comunicación y situación de enunciación (Martínez et al,	Identifica el locutor, interlocutor, enunciador y enunciatario del texto	6	4, 20
			Reconoce la intención y propósito del locutor.	1, 5, 21	10, 14

	permite interpretar la manera como se construyen las relaciones de sentido en el discurso y el valor que toman las expresiones en términos de actos de habla y de voces enunciativas o puntos de vista” (Martínez, 2006, pág. 12)	2004)	Reconoce las características del contexto que están implícitas en el contenido del texto.	22, 23, 24	23,24, 25
			Diferencia e identifica el tipo de género discursivo.	17	3, 15
			Establece relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. (POLIFONIA)	25	7

PORTAFOLIO



Identificación

Nombre: _____

Facultad _____

Programa _____ Semestre _____

Fecha de ingreso a la carrera: Año _____ Semestre _____ Edad: _____ Género: F _____
M _____

E-mail: _____

Estrato (escriba el estrato que aparece en los recibos de servicios públicos): _____

Teléfono fijo /Celular: _____

En ese curso creo que leeremos sobre...

Mis expectativas con este curso...

Para mi lectura es...

Presentación

“No hay investigación sin escritura. No hay escritura sin lectura. Tanto la investigación como la lectura-escritura comprometen a la educación”.

Jurado Valencia.

En la llamada sociedad de la información el reto principal de los sujetos, es poder transformar la información en conocimiento útil para su desarrollo profesional y personal. En esta labor la lectura y la escritura constituyen las habilidades claves, toda vez que la lectura consciente, planificada, autorregulada y crítica es la brújula que guía y evita naufragar en el mar de información que tiende a ahogar a los individuos que navegan en él; y la escritura es el medio eficaz para expresar opiniones, ideas y conocimientos críticamente, de tal suerte que no seamos unos marginados de la sociedad.

Es así, como desde los diferentes centros que imparten educación el dominio de dichas habilidades se convierte en un foco de interés, especialmente en el ámbito universitario en el que propiciar el aprendizaje permanente, difundir un conocimiento mediante la investigación, poder opinar sobre problemas éticos, sociales y culturales, poseer una autoridad académica (UNESCO, 1998); constituyen los pilares fundamentales, y es precisamente mediante el dominio de la lectura y la escritura crítica que se logran tales cometidos.

De acuerdo con lo anterior, en los diferentes programas y universidades se ofrecen para los primeros semestres académicos cursos de formación para los discentes con el propósito de brindar elementos teórico- prácticos que les permitan acercarse a la comprensión y producción de textos académicos. En este curso en particular se hace énfasis en el discurso académico.

Por consiguiente, el objetivo fundamental del curso consiste en orientar al estudiante hacia una lectura crítica, controlada y consciente, con capacidad para autoevaluarse y trabajar entre pares.

Mi autoimagen como lector 1

Este es un espacio dispuesto para que plasmes tus creencias como lector: debilidades, fortalezas, gustos e intereses, además de aquellas cosas que crees que nutren tanto las debilidades como las fortalezas que poseas. Es el momento de evaluar cuál han sido tu progreso en el curso

¿CÓMO VA MI LECTURA?

Esta página está reservada para que registres tus experiencias de lectura de este curso incluso, puedes plasmar las experiencias que tengas con lecturas diferentes a las que se discutan en las asignatura de comprensión de textos.

FECHA:

TÍTULO DEL TEXTO:

EL TEXTO ES DE CARÁCTER EXPOSITIVO____ ARGUMENTATIVO____

SITUACIÓN:

(¿Dónde leí?, ¿con quién? ¿Por qué? ¿Cómo?)

DESCUBRIMIENTOS:

Mientras leía el texto yo....

Me di cuenta que no/si comprendí cuando....

Leer este tipo de texto me pareció....

Comentarios adicionales

A PROPÓSITO DE LAS ESTRATEGIAS...

Esperamos puedas registrar aquellas estrategias que te son útiles a la hora de interactuar con los textos, cómo las empleas y cuáles no son tan útiles o te resultan más complejas.

ANEXO 5: Taller 1: Los géneros discursivos

Objetivo: identificar las principales características de los géneros discursivos.

ACTIVIDAD 1

Escucha con atención el cuento de Reinaldo Ruíz, un cuentero costumbrista de nuestra región, y lee el texto que se presenta a continuación.

Luego de la lectura responde los siguientes interrogantes.



1. ¿Responden ambos materiales a la misma intención?
2. La respuesta activa que se está evocando en los textos: ¿es la misma o es diferente?
3. ¿Qué se espera lograr con el texto?
4. ¿Puede identificar el género discursivo en el cual se enmarca cada uno?
5. ¿Cuáles marcas le posibilitaron establecer diferencias o semejanzas?

PLANIFIQUEMOS

- ¿Qué debo hacer en esta tarea?
- ¿Tengo conocimientos sobre el tema?
- ¿Sé lo que es un género discursivo y cuáles tipos existen?
- ¿Qué estrategias de lectura voy a utilizar para rescatar la información que me piden?

TEXTO 1 PRÁCTICAS DE LECTURA

Los textos o sus contenidos no modifican los individuos, más influencia tienen los modos de leer; por ello, los textos que entran en la escuela no son más los mismos, asumen una nueva función que los transforma.

Gomes, A.

Decanos, docentes y estudiantes coincidieron en mostrar una fuerte preocupación por el tema de la lectura y la composición escrita en las encuestas que se realizaron en la primera fase de la investigación. La tabulación de dichas encuestas indicó que los decanos, y 40 de los 45 docentes encuestados, consideran que el desarrollo de los procesos de escritura y lectura no debe ser de dominio exclusivo de una asignatura, aunque debe ser liderado y orientado por especialistas considerando las especificidades de cada disciplina; asimismo, se mostraron muy

interesados en que todos los docentes participen activamente en la alfabetización de los estudiantes y se preparen para desarrollar y fomentar estos procesos.

Correlativamente, 36 docentes y 83 estudiantes, de los 92 encuestados, afirman que en las clases se realizan ejercicios de comprensión de lectura con el propósito de elaborar algún escrito o identificar problemas e hipótesis. Los estudiantes señalan que los géneros más leídos en la Universidad son el artículo y el ensayo; y sólo 14 de ellos niegan haber recibido pautas de análisis o tutorías para

apoyar el proceso de comprensión, cuando lo 38requerían. También sostienen que las lecturas realizadas en clase contribuyen a la elaboración de los escritos solicitados por los docentes y que en las cátedras sólo se incentiva la lectura de textos que tratan temáticas específicas propias de las respectivas asignaturas. 72 de los estudiantes aseguran que las lecturas que se realizan son evaluadas y coinciden en ubicar los tipos de lectura exigidos en el ámbito de lo literal y lo crítico, más que en lo inferencial.

Llama la atención que, a diferencia de los estudiantes, los docentes aseguran que en sus clases se leen libros, artículos e informes, en ese orden - solo 7 de los docentes mencionan el ensayo-; y que enfocan los ejercicios de comprensión de lectura tanto a lo literal y crítico como a lo inferencial. Aunque debe destacarse que 8 de los docentes indican que nunca realizan ejercicios de lectura en sus clases y 10 de ellos, que no enfocan los ejercicios de comprensión a ninguno de los ámbitos sugeridos.

Si los resultados que acabamos de leer se suman a las características de los procesos de lectura de los estudiantes ingresantes, que se detallaron en el capítulo anterior, surgen muchas preguntas: ¿cómo son los ejercicios y las pautas de lectura que se proponen en las asignaturas?, ¿reconocen estos ejercicios las capacidades con las que llegan los estudiantes a la Universidad?, ¿de qué manera contribuyen las lecturas a la elaboración de los

EVALUEMOS

¿Qué pasos realicé para resolver la tarea?

¿Logré el objetivo?

¿Me equivoqué? ¿Qué otras estrategias puedo utilizar para resolver con éxito la tarea?



textos escritos y desde qué perspectiva se asumen?, ¿cuál es el propósito cuando se evalúan las lecturas?, ¿cómo se entiende lo literal, lo inferencial y lo crítico en las cátedras?...

Anexo 6: Taller 2: Los géneros discursivos: enunciador, enunciatario y referente

Indicaciones:

Los textos que siguen a continuación construyen versiones diferentes de un suceso acaecido en una zona del Urabá antioqueño. En cada texto se pone en escena diferentes enunciadores y enunciatarios como distintas construcciones del referente. Caracterice estos tres elementos en cada texto y compárelos

* Subraye en los tres textos los términos que se usan para nombrar a los participantes de la historia que se narra.

* Subraye los verbos u otras formas de representar las acciones que realizan dichos participantes.

* Observe en cada texto y compare los elementos que se narran.

* Caracterice al enunciador y destinatario contruidos en ambos textos, a partir de los estilos y usos del lenguaje. Infiera el medio que publica cada texto.



PLANIFIQUEMOS

- *¿Cuál es mi objetivo en esta tarea?*
- *¿Tengo conocimientos sobre el tema?*
- *¿Sé lo que es enunciador y enunciatario?*
- *¿Qué estrategias de lectura voy a utilizar para rescatar la información que me piden?*

SUPERVISEMOS

- ¿Estoy entendiendo el texto?
- ¿He hallado los participantes y acciones de los textos?
- ¿Cómo puedo comparar esta información?
- ¿Qué dificultades he tenido?, ¿Cómo puedo resolverlas?
- ¿La estrategia de lectura me ha permitido identificar la información que necesito?
- ¿Debo cambiar la estrategia?

Policías asesinados por las Farc

Sus compañeros los recuerdan como dos patrulleros muy entusiastas, alegres y trabajadores, que tenían mucho contacto y dedicación con la ciudadanía.

Ayer, los familiares del policía monteriano asesinado esperaban su cuerpo en el barrio Galilea, al sur de la ciudad. Dos patrulleros de la Policía fueron asesinados por las Farc en Apartadó, Antioquia; se trata de Marcos Iván Mendoza Mora, de 24 años de edad y Adrián Bedoya Murillo, de 22.

El comandante de la Policía Urabá, Coronel Jaime Ávila, informó que los patrulleros fueron asesinados en el barrio 20 de Enero, cuando desarrollaban tareas de control; ofreció una recompensa de 20 millones de pesos por información que permita encontrar a los responsables. Mañana, 14 de julio, cumplirían un año en la Policía; ambos eran egresados de la Escuela de formación policial Rafael Núñez, de Corozal.

Era de Montería

Marcos Mendoza Mora nació en Montería, Córdoba, tenía 24 años, vivía en unión libre con Lina García, con quien tenía una hija de tres años de edad. Desde julio de 2010 estaba en la Policía de Apartadó, donde era destacado, dedicado por completo a labores con la comunidad y al patrullaje en los barrios populares de la localidad.

Según sus familiares, el agente y su compañero salieron a atender una supuesta emergencia que se presentaba en el sector 20 de Enero, cuando llegaron los estaban esperando guerrilleros que los asesinaron y les robaron los fusiles y la dotación que tenían. El agente era hijo de Mary Luz Mora, comerciante independiente y Pedro Mendoza Doria, taxista; era el mayor de dos hermanos. El cadáver del policía llegó anoche a la ciudad de Montería y será sepultado hoy en las horas de la tarde.

Martes, 12 de julio de 2011



DOS POLICÍAS ASESINADOS, LOS RECIBIERON A PLOMO

Dos jóvenes patrulleros de la policía fueron asesinados al parecer por hombres de la Farc en el barrio 20 de enero de san José de Apartadó, en el Urabá antioqueño. Los dos uniformados fueron identificados como Adrián Bedoya Murillo de 26 años, oriundo de Maicao (la Guajira) y Marco Iván Mendoza mora de 22 años oriundo de Montería.

FALSO REPORTE

Según versiones extraoficiales Marco Mendoza y su compañero salieron hacia el sector a tender un reporte telefónico. Cuando ingresaban en la motocicleta fueron recibidos a tiros al parecer desde varios puntos. Ambos cayeron al piso, os maleantes cargaron sus armas y equipos de dotación. Mendoza y Bedoya fueron trasladados al hospital local donde el parte fue que estaban muertos a pesar de los intentos médicos.

EVALUEMOS

- *¿He logrado el objetivo propuesto?*
- *¿A qué se debió mi equivocación?*
- *¿Qué estrategias voy a utilizar ahora?*
- *¿Puedo hacer un cuadro sinóptico con la información que obtuve?*

Anexo 7: Taller 3: el género discursivo académico

Objetivo: reconocer las características, los componentes y los tipos de texto del género discursivo académico.

ACTIVIDAD 1

Teniendo en cuenta la información de la siguiente tabla, reconozca en los sucesivos textos:



1. El tipo de contrato social de habla construido en la Situación de Comunicación y el Género Discursivo en el que se enmarca el texto.

2. Las voces de Locutor e Interlocutor representadas en el texto con su respectiva Intención y Propósito.

3. El dominio abordado y las características léxicas y composicionales del Tema referido.

4. El medio de difusión.

PLANIFIQUEMOS

- ¿Cuál es mi objetivo en esta tarea?
- ¿Qué conozco del tema?
- ¿Sé lo que es Situación de Comunicación?
- ¿Qué pasos debo seguir para realizar esta tarea?
- ¿Qué estrategias de lectura voy a utilizar para rescatar la información que me piden?

El siguiente cuadro resume los componentes de un Género discursivo: **Análisis de género discursivo.**

Género discursivo		
Comunicación discursiva o Situación de comunicación: Tipo de Contrato Social de Habla:		
Componentes de la Situación de Comunicación		
Locutor (estatus socio-discursivo) - Rol asumido	Tema y dominio Estilo: léxico, gramática – Organización composicional	Interlocutor (estatus socio-discursivo) Rol Asignado
Voz responsable del Enunciado que se presenta con una INTENCIÓN con respecto al Tema y un PROPÓSITO con respecto al Interlocutor	Tema privilegiado y dominio o esfera socio-discursiva	Voz convocada de la que se espera una respuesta activa

Tomado de : Martínez, M. (2006).Curso Virtual de Comprensión y Producción de Textos Escritos. Cali: Universidad del Valle.

Anexo 8: Taller 4: Situación de enunciación

Objetivo: Reconstruir la dinámica enunciativa del texto reconociendo el contrato de habla establecido entre el enunciador, el enunciatario y lo referido.

ACTIVIDAD 1

Lea los textos y realice lo siguiente:

1. Clasifíquelo según su género discursivo
2. Identifique el enunciador y su intención; enunciatario y propósito y, lo referido o el tema.
3. Describa el contrato de habla que se establece en cada texto.

Tenga en cuenta la siguiente información

SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN	ENUNCIADOR	Corresponde a la imagen de Locutor que a través de la forma y el contenido de un enunciado se presenta en un Enunciado particular. El Locutor de un texto establecerá relaciones jerárquicas particulares y de proximidad o lejanía entre él y el Enunciador, entre el Enunciador y el Tercero (o Lo Enunciado); lo mismo hará con respecto al Enunciatario: Informar o ser informado, Seducir o ser seducido, Convencer o ser convencido, Distraer o ser distraído.
---------------------------------	-------------------	--

EVALUEMOS

¿Qué pasos realicé para resolver la tarea?

¿Logré el objetivo?

¿Me equivoqué? ¿Qué otras estrategias puedo utilizar para resolver con éxito la tarea?

¿Puedo representar mediante un gráfico la información que se me ha pedido en esta tarea?



	ENUNCIATARIO	Corresponde a la imagen de Interlocutor que se muestra a través del Enunciado con respecto al Enunciador y al Tercero. El Enunciario se construirá en relación con la respuesta activa que de él se convoca y se bosqueja a través de las formas de manifestación y el contenido abordado. El Enunciario se puede construir como Aliado u Oponente.
	REFERIDO	Corresponde a las voces ajenas que han sido invitadas por el Locutor para apoyar un punto de vista, una opinión o Presentar un acontecimiento. Se trata de una evaluación social que se establece entre el Locutor con respecto a su Enunciador (punto de vista) y de éste en relación con el acontecimiento u opinión expresada. En esta interrelación social se presenta una imagen que se Acaricia, se Respeta, se Iguala o por el contrario se Rebaja.

TEXTO 1

Nuestro estilo es contemporáneo porque se basa en conocimientos científicos modernos; dinámicos porque enfatiza la fluidez del movimiento. Un concepto diferente y único en el país. Dinámico, moderno y eficaz. Se realiza sobre máquinas “Reformer” que constan de cuerdas, mancuernas, resortes, poleas y pisos deslizantes. Sirve para endurecer, afinar, estilizar y “levantar”. También para problemas posturales porque elonga y alinea.

... www...

Anexo 9: Taller 5: microestructura y macroestructura

Objetivo:

Identificar las relaciones microestructurales de un texto y sus estructuras globales de significado.

ACTIVIDAD 1

Identifica las relaciones microestructurales que se presentan en el siguiente texto

TEXTO 1

La comprensión lectora es el resultado de la interacción entre el lector y el texto fruto de la cual el lector va construyendo el significado del texto a partir tanto de sus conocimientos previos como de la información concreta que el texto le proporciona. Durante este proceso, el lector va elaborando una serie de representaciones del contenido del texto que van actualizándose a medida que se avanza en la lectura –y por lo tanto son cambiantes–, al tiempo que van haciéndose progresivamente más complejas hasta desembocar, cuando la comprensión es completa, en la elaboración de un modelo mental de la situación global que el texto evoca.

Llegar a este tipo de representación no es fácil. Depende tanto de las características del lector como de la dificultad del texto y, muy especialmente, de cómo el lector vaya subsanando las dificultades que encuentre en los distintos niveles de comprensión que el texto exige. Pero para subsanar las dificultades primero hay que detectarlas. Por ello, es especialmente importante que el lector vaya autoevaluando su comprensión a medida que lee para poder adoptar estrategias adecuadas que le permitan enfrentarse a los diferentes problemas de comprensión que se le pueden presentar. Es decir, es necesario dotar al lector de estrategias para la supervisión y el control de su propio proceso de comprensión¹.

Sin embargo, no todas las dificultades tienen la misma naturaleza ni tampoco exigen las mismas soluciones. No es lo mismo el problema de comprensión que puede suscitar el no comprender una palabra, que el que plantea no saber establecer niveles de importancia entre las ideas del texto. Por lo tanto, las estrategias para solucionarlos tampoco pueden ser las mismas. Por ello, para que un lector pueda autoevaluarse, para que sea capaz de supervisar y regular su propio proceso de comprensión, es preciso que posea al menos una idea general de en qué consiste este proceso para poder detectar la naturaleza de las dificultades y adoptar las estrategias adecuadas para subsanarlas.

(Proyecto de lectura para centros escolares)

ACTIVIDAD 2

MACROESTRUCTURA

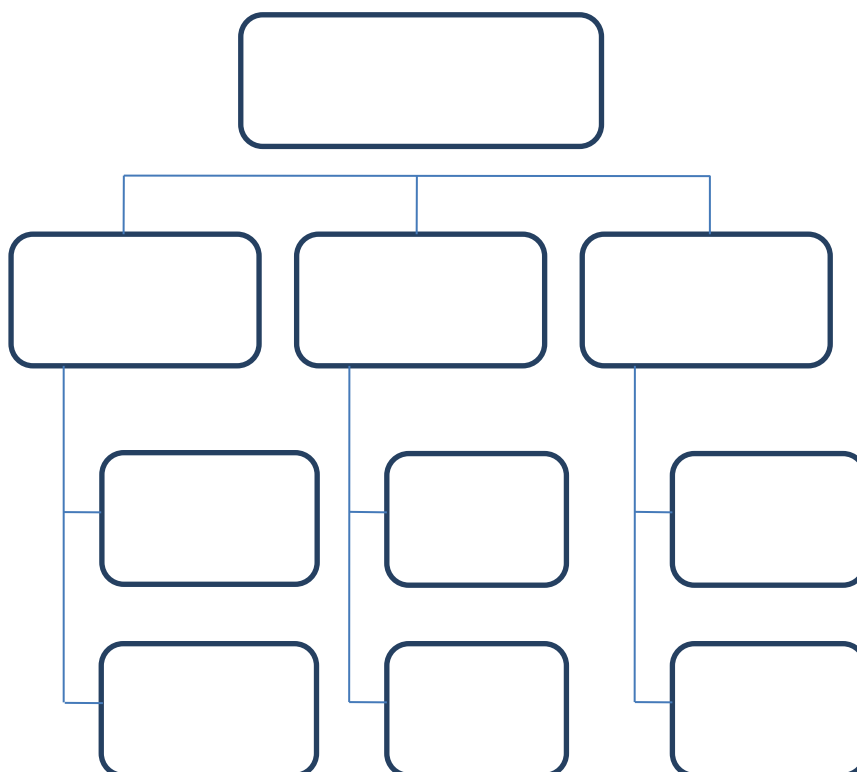
Identifica el tema y las ideas principales del siguiente texto

Tenga en cuenta lo siguiente:

Texto 1

El sapo, después de soportar durante muchos años insultos, persecuciones y vejámenes a causa de su fealdad y sintiendo que el fin de su vida se acercaba, quiso averiguar a qué sabía la belleza. Se tragó una espléndida mariposa de Muzo y sintió el maravilloso placer del viaje de esas hermosísimas alas azules en su vuelo interminable hacia la flor anfibia de su corazón.

Hugo Niño



Anexo 10: Taller 6: relaciones superestructurales

Objetivo:

Reconocer los modos de organización de los discursos conversacionales, narrativos, explicativos, argumentativos y expositivos.

ACTIVIDAD

1. Identifica el género discursivo y la situación de enunciación de los siguientes textos.
2. Analiza y representa la superestructura de los siguientes textos.

TEXTO 1

Truman Capote es el gran camaleón de la literatura del siglo XX. En su obra se encuentra el periodismo, la literatura y, desde luego, el chisme.

Desde los diez años Capote comenzó a jugar con la realidad y la ficción. A esa edad participó en un concurso de cuentos, en el que hizo el perfil de un vecino suyo. El relato obtuvo el primer premio, pero los jurados lo descalificaron porque era un texto real. Treinta años más tarde, Capote demostró que sí era posible hacer literatura a partir de la realidad. Su obra *A sangre fría* fue un éxito; es un relato basado en un crimen ocurrido en 1959.

Como un camaleón que cambia de color, Capote va de lo real a lo literario con un estilo excepcional que hace únicos sus libros.

Felipe Restrepo. Adaptación

TEXTO 2

Tanto los fuegos artificiales como las palomitas de maíz estallan por la misma razón. El calor que existe en ambos hace que se forme un gas, que es más grande que la sustancia de donde procede.

Las moléculas de los sólidos o líquidos siempre están en movimiento. Al aplicarles calor éstas se mueven más rápido, rebotan por todas partes y se obligan a sí mismas

a mantenerse unas alejadas unas de otras. Según se apartan las moléculas, la sustancia se expande. Con suficiente calor, se convierte en un gas. Por ejemplo, cuando hierve el agua, ésta se expande y forma vapor.

Después de que el técnico en fuegos artificiales enciende la mecha en un cohete, la pólvora contenida en él se prende y explota. Los gases calientes generados por la pólvora al explotar, ejercen presión en el interior del cohete y escapan. El cohete es lanzado hacia arriba y allí estalla, disparando partículas de color por el cielo.

TEXTO 3

Un hombre sueña que ama a una mujer. La mujer huye. El hombre envía en su persecución a los perros de su deseo. La mujer cruza un puente sobre un río, atraviesa un muro, se eleva sobre una montaña. Los perros atraviesan el río a nado, saltan el muro y al pie de la montaña se detienen jadeando. El hombre sabe, en su sueño, que jamás podrá alcanzarla. Cuando despierta, la mujer está a su lado y el hombre descubre, desconcertado, que ya es suya.

Ana María Shua

TEXTO 4

La creación de un sistema de alerta mundial para prevenir los maremotos, propuesto ayer por el presidente de Estados Unidos George W. Bush, requerirá de varios años para ponerlo en ejecución.

No obstante, los primeros encuentros internacionales para crear un sistema de detección de maremotos causados por temblores de tierra, inspirado por el sucedido en el océano Pacífico, tendrán lugar en el próximo enero, en Japón.

www.eltiempo.terra.com

ANEXO 11: ENCUESTA DE AMBIENTES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS CURSOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

La actividad de lectura cobra vital importancia en el ámbito universitario toda vez que constituye la herramienta que permite la construcción y aprehensión de conocimientos, de ahí el marcado interés por el fortalecimiento de dichos procesos. Es así como, se adelanta una indagación que tiene como propósito establecer el valor educativo de un programa de intervención metacognitiva en la comprensión de textos académicos. Para ello, es importante conocer los ambientes de enseñanza aprendizaje de la lectura en los cursos de comprensión y producción de textos. Agradecemos responder la siguiente encuesta, la cual está compuesta por una serie de preguntas en torno a cómo se desarrolla, evalúa, regula y planean las distintas actividades en dicho curso. Las preguntas constan con diversas opciones de respuestas para que destaque la frecuencia de empleo y el lugar que ocupan las actividades indicadas en las clases de comprensión.

IDENTIFICACIÓN

Fecha (aaaa/mm/dd): _____ Facultad _____
Programa _____ Semestre _____
Fecha de ingreso a la carrera: Año _____ Semestre _____ Edad: _____ Género: F _____ M _____
E-mail: _____
Estrato (escriba el estrato que aparece en los recibos de servicios públicos): _____
Nombre: _____
Teléfono fijo /Celular: _____

1. En esta asignatura es necesario leer para (**Ordene** del 1 al 9, asignando 1 a la función para la que más se lee):

Actividades	Orden
a) Participar en los ejercicios de motivación de la clase	
b) resolver ejercicios de clase	
c) Reflexionar sobre las ideas planteadas	
d) Practicar lo aprendido	
e) Desarrollar talleres	
f) Realizar informes de autorregulación y autoevaluación	
g) Para expresar lo que se piensa	
h) Para cumplir con una tarea	
i) Para afianzar conocimientos	

2. Cuál de las siguientes tipos de textos se solicitan estudiar en esta asignatura con mayor frecuencia. (**Ordene** del 1 al 10, asignando el 1 a la que se exija con mayor frecuencia):

3. Cuándo le asignan generalmente le es _____ cumplir con

Tipos de textos	orden
a) Resumen	
b) Ensayo	
c) Informe	
d) Relatoría	
e) Comentario	
f) Proyecto	
g) Reseña	
h) Artículo	

tareas de lectura ,
fácil _____ o **difícil**
ellas

- Si marcó **fácil**, pase a la columna de la izquierda y **ordene** del 1 al 7, asignando 1 al motivo que considera más determinante).

- Si marcó **difícil**, pase a la columna de la derecha y **ordene** del 1 al 7, asignando 1 al motivo que considera más determinante).

Fácil porque	orden	Difícil porque	orden
Antes de leer planteo objetivos de lectura		No establezco objetivos de lectura	
Mientras leo sigo los objetivos de lectura planteados		Nunca me han enseñado en la universidad las exigencias de cada tipología textual	
Conocí en la universidad las exigencias de cada tipología textual y la forma de abordarlos para una mejor comprensión		En la universidad se leen tipos de texto diferentes de los que leía en el colegio y no me han enseñado cómo hacerlo	
En el colegio me enseñaron las exigencias de la lectura para la realización de trabajos		No entiendo lo que el profesor espera de mi trabajo	
Comprendo lo que el profesor espera de mí en la actividades de lectura que propone		No sé cómo buscar la información necesaria para comprender textos	
El profesor de la asignatura ofrece guías que ayudan a comprender el texto		No se proporcionan guías de lectura que me ayuden a comprender mejor los textos	
El vocabulario que contienen los textos es sencillo		El vocabulario de los textos que se manejan es complejo	

4. Respecto a las prácticas de lectura al asignar un texto para su análisis generalmente el profesor,

Actividades	siempre	algunas veces	nunca
Explica con anterioridad			
Explica a medida que se va leyendo el texto			
Explica posteriormente			
Explica a quien lo solicita			

No explica			
------------	--	--	--

5. ¿Con qué tipo de apoyo por parte del profesor cuenta usted en sus tareas de lectura?

Actividades	Siempre	algunas veces	nunca
Modelado de estrategias			
Guías de lectura			
Guías y consignas escritas			
Solución de inquietudes			

6. se realizan actividades de lectura grupal durante la clase ¿cómo se desarrolla el ejercicio?

Actividades	siempre	algunas veces	nunca
El docente clarifica lo que espera de la actividad de lectura que propone			
Se discute sobre las posibles estrategias de abordaje textual que facilitan la comprensión.			
Antes de la lectura se plantean colectivamente objetivos de la actividad.			
Se discuten y plantean colectivamente estrategias acordes con los objetivos de lectura y el tipo de texto.			
Se propone el planteamiento de interrogantes que permitan seguir, mientras se lee, los objetivos de lectura planteados.			
Se orienta hacia la formulación de preguntas constantes sobre el contenido del texto y la búsqueda de respuestas mientras se lee.			
Se orienta el subrayado de la información que se considere importante a partir de los objetivos de lectura planteados.			
Durante la lectura se hacen pausas para verificar la comprensión parcial del texto.			
Se destacan las ideas centrales del texto de acuerdo con el objetivo planteado			
Se orienta la realización de resúmenes a partir de lo leído, que ayuden a verificar la comprensión del texto,			
Se orienta la realización de esquemas (cuadros sinópticos, mapas Conceptuales) que me ayudan a verificar la comprensión de lo leído.			
Después de leer se plantean interrogantes a la lectura			
Se reflexiona en torno a la razón de los aciertos o errores que se pudieran presentar para la comprensión del contenido del texto.			
Se lee y luego se formulan preguntas sobre lo leído			

7. ¿Cuáles son los aspectos más importantes para su profesor a la hora de **evaluar** el proceso de comprensión lectora?

ASPECTOS	siempre	algunas veces	nunca
Sólo verificar que se cumplió con la lectura.			
Identificar las ideas principales y secundarias			
Verificar la comprensión y evaluar los elementos que impidieron o			

facilitaron que el proceso se llevara a cabo.			
---	--	--	--

8. Cuando el profesor asigna de actividades de comprensión, generalmente:

Aspectos	siempre	algunas veces	nunca
No les asigna calificación y no las devuelve			
Les asigna calificación aunque no las devuelve			
Les asigna calificación, realiza correcciones para todo el grupo pero no las devuelve			
Les asigna calificación, realiza correcciones a cada estudiante y las devuelve			
Las devuelve, las corrige, solicita su relectura y análisis y las reevalúa.			