VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

Metalectura, comprensión lectora y textos de psicología educacional. Una experiencia facilitadora de aprendizajes reflexivos en el nivel de educación superior.

Toledo, Gabriela Alejandra.

Cita:

Toledo, Gabriela Alejandra (2015). *Metalectura, comprensión lectora y textos de psicología educacional. Una experiencia facilitadora de aprendizajes reflexivos en el nivel de educación superior. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-015/482

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/epma/0EC

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

METALECTURA, COMPRENSIÓN LECTORA Y TEXTOS DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. UNA EXPERIENCIA FACILITADORA DE APRENDIZAJES REFLEXIVOS EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Toledo, Gabriela Alejandra
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN
Participando del Programa de investigación UBACyT "Creencias epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento", radicado en el IICE desde 2004 a la fecha, recogimos observaciones de profesores universitarios dando cuenta de dificultades en los estudiantes para realizar lecturas comprensivas de textos, uso abusivo de memoria de rutina, retención frágil del contenido, deficiencia en la utilización de terminología teórica, en distinción de conceptos generativos, y una disponibilidad limitada en estrategias de organización y secuenciación de la lectura, con visible resistencia a adoptar actitudes significativas hacia el aprendizaje de los contenidos a leer. En trabajos de campo ofrecidos por la cátedra de Psicología Educacional, Dpto. de Cs. de la Ed., observamos que el ejercicio de lectura anticipada o simultánea no es habitual en las prácticas de estudio de nuestros alumnos; la bibliografía generalmente recién es abordada próxima a las evaluaciones. Consecuentemente, se organizó un taller dirigido a metalectura de textos informativos, con el objetivo de andamiar la habilidad lectora de principiantes, lectores pobres o con dificultades. (Duell O. K. Y Schommer-Ailins, M, 2001) Un seguimiento posterior, indica que el ejercicio metacognitivo contribuyó en habilidades como establecer asociaciones, analogías, comparaciones, derivaciones o abstraer el propósito de la teoría, redundando en mejora del rendimiento académico.

Palabras clave
Creencias epistemológicas, Metacognición, Texto informativo, Educación superior

ABSTRACT
META-READING, READING COMPREHENSION AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY TEXTS. AN PROVIDE EXPERIENCE OF REFLECTIVE LEARNING AT THE HIGHER EDUCATION LEVEL
Participating in the "Epistemological beliefs about the nature of knowledge" UBACyT research program, located at the IICE since 2004 to date, collected observations of university professors giving account of difficulties in students to perform comprehensive readings of texts, abusive use of memory of routine retention fragile contents, deficiency in the use of theoretical terminology, in distinction from generative concepts, and limited availability in strategies of organizing and sequencing of reading, with visible resistance to adopt significant attitudes towards the learning of content to read. Work shops offered by Educational Psychology, Dept. of Cs. Ed, observed that the exercise of early or simultaneous reading is not usual in the practices of our students study; bibliography usually is newly boarded next to evaluations. As a result, organized a workshop aimed at meta-reading of academics texts, with the aim of scaffold reading beginners, poor readers or impaired ability. (Duell O. K. And Schommer - Ailins, M, 2001) a rear follow-up, indicates that Metacognitive exercise contributed to skills such as setting associations, analogies, comparisons, derivations or abstract the purpose of the theory, resulting in improved academic performance.

Key words
Beliefs epistemological, Metacognition, Informative text, Higer education

Introducción

El presente trabajo intenta acercar de modo sucinto las observaciones de alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación, que han participado de los talleres de Metalectura realizados en 2008 con el objetivo de colaborar en la mejora de los procesos cognitivos puestos en juego al momento de comprender los textos informativos propios de la asignatura. Estos estudiantes fueron entrevistados posteriormente en marzo de 2014 para cotejar sus impresiones con las volcadas previamente al desarrollo de la actividad en cuestión.
El taller articuló estrategias de enseñanza con los contenidos del programa de Psicología Educacional correspondientes a 2008/2013 que abordaba marcos teóricos sobre la cognición humana provenientes de diferentes orientaciones: la teoría psicogenética y sus desarrollos actuales, la teoría sociocultural y los enfoques situacionales, los abordajes recientes sobre la inteligencia humana y los modelos del procesamiento de la información.

Marco teórico

La comprensión de la lectura abarca procesos cognitivos de construcción del conocimiento, metacognitivos y epistémicos (Kitchener & Brenner, 1992).
La metacognición refiere al pensar acerca del pensamiento y los modos de pensar. Se enfoca en el pensamiento autorregulado. Observa las estrategias que emplean los sujetos al momento de pensar; facilita a los sujetos la comprensión del modo en que ellos mismos aprenden. Implica el monitoreo de la efectividad de los procesos cognitivos, es decir, poder responderse a uno mismo acerca del modo en que se adquiere el conocimiento, cuáles son los errores que pueden observarse al conocer y cuán capáz se es al conocer algo.
Flavell (1979) definió la metacognición como aquel conocimiento que aborda los numerosos aspectos comprendidos en una tarea cognitiva. Es aquella actividad mental que vuelve sobre sí misma para tomarse como objeto de análisis; el sujeto se interroga hasta dónde es conciente del alcance de su conocimiento e identifica las limitaciones

del mismo. Este concepto vincula dos grupos de actividades: conocer acerca del conocimiento y regular dicho conocimiento.
El primero correponde a la conciencia personal acerca de los recursos cognitivos y de la relación que se establece entre el sujeto aprendiz y la situación de aprendizaje. Es decir, el conocimiento relativamente estable acerca de los procesos cognitivos puestos en juego en cualquier actividad académica.
La habilidad para reflexionar y regular los propios procesos cognitivos, ser consciente
de las actividades que se llevan a cabo mientras se lee, soluciona problemas o realiza diferentes tareas cognitivas, se desarrolla tardíamente. Implica saber o estar alerta de aquello necesario para desempeñarse efectivamente, y responder a las exigencias de la situación a resolver. Si quien aprende no toma en cuenta sus limitaciones en relación con la tarea de aprendizaje, difícilmente pueda anticipar obstáculos o trasponerlos una vez que han aparecido.
El conocimiento metacognitivo es aquel conocimiento almacenado o aquellas creencias acerca de uno mismo u otros, como agentes cognitivos, acerca de las habilidades, acciones o estrategias, y el modo en que todos estos elementos interactúan afectando la resolución de cualquier actividad intelectual.

De la metalectura

Algunas de las habilidades metacognitivas propias de la lectura son:
a) Clarificación de los propósitos de la lectura, esto es, comprender las exigencias
implícitas y explícitas de la tarea.
b) Identificación de aspectos importantes del mensaje.
c) Concentración de la atención en el contenido relevante.
e) Auto interrogación para determinar si los objetivos están siendo alcanzados.
f) Implementación de acciones correctivas cuando se detectan fallas en la
comprensión [Brown (1980) en Baker y Brown (1984)].
La metalectura excede la tarea de comprensión del texto apelando al despliegue de la planificación, el monitoreo y evaluación de la acción, todos ellos procesos metacomponenciales que guían la acción (Sternberg, 1986).
Las actividades de monitoreo están explícitamente incorporadas en varios modelos de comprensión [Collins, Brown y Larkin (1980), Goodman (1976), Rudell (1976), Rumelhart (1980), Woods (1980) en Baker y Brown (1984)]. Estas concepciones consideran a la comprensión como un proceso activo de prueba de hipótesis o de construcción de un esquema. Los lectores elaboran hipótesis con la información que disponen. Con la adquisición de más información, estas hipótesis pueden ser modificadas o perfeccionadas. La comprensión se dificulta al no disponer de hipótesis orientadoras. Markman (1994) considera la relación entre comprensión y las expectativas o hipótesis del lector sobre el significado del texto; sostiene que si el aprendiz es capaz de confirmar o rechazar sus propias hipótesis adquiere conocimiento acerca de cuán bien está comprendiendo.
Actuales teorías sobre la lectura postulan similares estrategias de comprensión. El modelo de Rudell (1976) en Baker y Brown (1984) incluye la evaluación de la adecuación de la información, recolección de datos, elaboración de hipótesis, organización y síntesis de los datos y prueba de hipótesis. De acuerdo con Goodman (1976) en Baker y Brown (1984) los lectores deben probar sus hipótesis usando como “cernidores ” al significado y a la gramática por medio de frecuentes preguntas hechas a sí mismos sobre si lo que están leyendo tiene sentido. El lector debe monitorear sus elecciones de modo tal que pueda reconocer sus errores y recoger pistas adicionales cuando sea necesario.
Si se concibe la comprensión como construcción de esquemas, los investigadores señalan que las fallas en el proceso se originan en tres fuentes principales:
a) Los esquemas apropiados no están disponibles, esto es, el lector no tiene
suficiente conocimiento acerca del tema como para poder interpretar el texto.
b) Los esquemas apropiados están disponibles pero el autor no ha provisto
suficientes pistas para sugerirlos, esto es, el autor comete una falta al no expresar
sus ideas con suficiente claridad.
c) El lector encuentra una interpretación consistente del texto pero no la que el autor
tenía en mente, esto es, entiende el texto pero malentiende al autor. (Malbrán, 2004)
Aún cuando los lectores expertos monitorean su comprensión, la mayoría de las veces este control no es una experiencia consciente. Brown (1984) distingue entre un estado automático y un estado de *debugging* que permite corregir el error *(bug)* o la respuesta inadecuada. Un fenómeno importante consiste en darse cuenta cuando una expectativa sobre el texto es confirmada. Otro, cuando se encuentran conceptos poco familiares en gran frecuencia en la lectura de un texto como para seguir tolerando nuestra ignorancia. En ambas situaciones, la reacción es aminorar la velocidad de procesamiento, dedicando tiempo y esfuerzo a la tarea cognitiva de aclarar las fallas de comprensión.
El proceso para reducir la ambigüedad y aumentar la claridad supone búsqueda deliberada, planificada, estratégica, bien distinto de la automatización inconciente.
Las características de personalidad de los sujetos, los diferentes estilos cognitivos pueden influenciar el monitoreo de la comprensión.
Leer un texto interactuando con otros lectores, es una experiencia de comunicación de importante valor educativo. Cuando los lectores participan en un ambiente de diálogo compartido, el aprendizaje no queda limitado al producto, sino que abarca el desarrollo de la comprensión y de las habilidades para usar los procesos mediante los cuales el conocimiento se edifica. El texto ocupa el lugar de generador de habilidades.

Descripción de la experiencia

Mediante una encuesta realizada al comienzo del segundo cuatrimestre del año 2008, indagando acerca de las prácticas de estudio de los alumnos inscriptos en nuestra signatura, pudimos observar que los conocimientos que poseían acerca de los fenómenos cognitivos y metacognitivos puesto al momento de leer eran limitados o escasos. Los estudiantes coincidían en mencionar que generalmente no practicaban la lectura previa o simultánea al desarrollo de los contenidos en los encuentros de clase y que la consulta bibliográfica tenía lugar principalmente al acercarse las evaluaciones. Consecuentemente se elaboró un taller de Metalectura, optativo, durante tres horas cátedra previas a las correspondientes a las clases prácticas de la asignatura Psicología Educacional. Fue llevado a cabo por el grupo de alumnos adscriptos a la cátedra, orientando la lectura y el análisis de los textos académicos utilizando un protocolo de lectura elaborado por M. del C. Malbrán.
El protocolo de lectura está organizado en tres momentos: *planificación, monitoreo* y *evaluación*. Se especifican funciones para cada momento como guía para el tratamiento de los textos.

El primer taller consistió en la presentación del proyecto y del protocolo del que se utilizó el metacomponente *planificación* en el tratamiento de un texto de B.F. Skinner (1969) a partir del cual surgieron las siguientes preguntas:
¿Qué se entiende por planificar?
¿Planifican la lectura de textos?
¿De qué tipo de textos: académicos, informativos u otros?
¿Qué aspectos se planifican?
¿Cómo se hace?
¿Para qué sirve?
Estas preguntas sirvieron para plantear la planificación, de manera de avanzar en la conciencia de las estrategias de anticipación a la lectura.
Posteriormente los asistentes en pequeños grupos analizaron cada momento del protocolo cubriendo los tres aspectos.
Estrategias formuladas fueron detectar ideas subordinadas, complementarias e ilustrativas, reconocer aspectos poco claros, falacias y aspectos contradictorios y la distinción entre aspectos empíricos y teóricos del contenido.
En el segundo taller la metodología fue similar. En este caso se trató el metacomponente *monitoreo* a través del texto de Ausubel (2002), controlando aspectos como la retención significativa de los elementos centrales del contenido, el rescate de materiales almacenados en la memoria de largo plazo y la detección de párrafos para revisar y profundizar.
El tercer taller versó sobre *evaluación* de la lectura. Se comenzó por caracterizar el momento y recuperar aspectos abordados en los talleres previos. El texto objeto consistió en un artículo de Gagné (1977). Los emergentes surgidos tienen que ver con reflexiones sobre el contenido, sugerencias para búsquedas futuras y síntesis de lo leído. (Malbrán, 2008)
Al finalizar el taller, los alumnos participantes coincidieron en señalar que la modalidad de trabajo es interesante y útil, si bien llega tarde (tercer año de los estudios). Aconsejaron la incorporación del mismo en el primer año de la carrera.

Confrontación de datos con el presente

En el año 2014 se realizó una entrevista en profundidad a dos de los alumnos participantes del taller ocurrido en 2008.
Refirieron haber recuperado en varias situaciones de lectura académica distintos items aplicados en los tres momentos de revisión de la misma (planificación, monitoreo y evaluación), que facilitaron la comprensión de los temas abordados en los textos y la posterior puesta en palabras propias al momento de las evaluaciones o elaboración de trabajos escritos.
A modo de ejemplo:
En la planificación, decisión acerca de una lectura global o lectura por partes; identificación de constructos, conceptos y principios claves; identificación de ideas subordinadas, complementarias e ilustrativas; reconocimiento de fundamentos y supuestos teóricos y metodológicos; discriminación de posturas alternativas.
En el monitoreo, modos de retención significativa de los aspectos centrales del texto; detección de errores y dificultades en la comprensión; congruencia de los puntos de vista enunciados.
En la evaluación de la lectura, integración del conocimiento aprendido al existente; pertinencia de los logros respecto de la planificación de la lectura; limitaciones del conocimiento alcanzado; certidumbre del conocimiento obtenido; aplicabilidad de las ideas.
Del listado de actividades realizadas en el taller de metalectura, como procedimientos para el tratamiento de la información, recuperaron coincidentemente las siguientes:
-reformular - parafrasear en términos más simples, corrientes.
- releer secciones precedentes para mejorar la comprensión
- usar el contexto para otorgar significado a un término desconocido, utilizado en una acepción poco corriente, propio del autor o del marco teórico
- identificar la información según su grado de importancia
- jerarquizar el contenido para la construcción de un “borrador mental”
- resumir, sintetizar y organizar el material
- volver a examinar el texto para retener las ideas organizativas principales
- buscar el sentido

A modo de conclusión

Los docentes que utilizan de modo explicito estrategias metacognitivas en los espacios académicos, pueden impactar positivamente en el aprendizaje de sus alumnos, colaborando en la apropiación de un plan adecuado para abordar textos informativos, que puede ser automatizado y eventualmente incorporado como rutina en el aprendizaje.
Como los estudiantes consultados observaron que no habían encontrado relación clara entre el taller de metalectura y las actividades de los trabajos prácticos realizados durante la cursada, es de rescatar que el ejercicio debe mostrar un objetivo explícito y claro, como parte de la asignatura, previendo una coordinación más cercana o estrecha entre ambas actividades.
Como ejemplo del esfuerzo que implica el ejercicio de procesos metacognitivos, compartimos una frase dicha durante el curso de 2008 por una de los alumnos entrevistados posteriormente en 2014, modificando su evaluación favorablemente:
“No se cumplió con el objetivo, ya que es muy difícil cambiar un hábito de lectura automatizado. ”

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D.P. (2002): Adquisición y retención del conocimiento. Barcelona, Paidós.
Brown, A.L., J.C. Campione y J.D. Day (1981): “Learning to Learn: On Training Students to Learn from Texts ”. En: Educational Researcher, n. 10, 14-21.
Brown, A.L., J.C. Campione y J.D. Day (1982): “Learning How to Learn from Reading ”. En: Langer, J. y T. Smith-Burke (ed.): Reader Meets Author; Bridging the Gap. Newark, N.J., Dell.
Flavell, J. (1979): “Metacognition and cognitive monitoring ”. En: American Psychologist, n. 34.
Gagné, R.M. (1977): Las condiciones del aprendizaje. México, Interamericana.
Kitchener, K.S. y P.M. King (1992): “Reflective Judgment ”. En: Journal of Applied Developmental Psychology, n. 2.
Malbrán, M. del C. (2004): Creencias epistemológicas acerca de la naturaleza del conocimiento. Buenos Aires, OPFyL. (Ficha de cátedra.)
Markman, K.M. y otros (1994): “The Concept Map as a Research and Evaluation Tool”. En: Journal of Research in Science Teaching, n. 31, 91-101.
Schommer, M. (1990-2004): “Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension ”. En: Journal of Educational Psychology, vol. 82, n. 3
Skinner, B.F. (1969): “Ciencia y conducta humana ” . Barcelona, Fontanella.
Sternberg, R.J. (1986): Las capacidades humanas. Barcelona, Labor.
Sternberg, R.J. (ed.) (1990): Wisdom. Cambridge, Cambridge University Press.