

Intervención sociometacognitiva: una apuesta para la comprensión textual

SANDRA PATRICIA DÍAZ ARRIETA
Docente, Universidad del Valle, Colombia

IBETH DEL ROSARIO MORALES ESCOBAR
Magíster en Educación y docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba

1. Introducción

El aprendizaje autónomo, estratégico y el pensamiento crítico constituyen habilidades imprescindibles en la Educación Superior toda vez que permiten el acceso a la comprensión y construcción crítica del conocimiento. Estas habilidades a su vez dependen del desarrollo de “una competencia que permita el acceso a los principios de apropiación y generación del conocimiento” (Martínez, 1998): la comprensión textual. Por lo cual la lectura y la reflexión sobre ella se han convertido en ejes indispensables para el contexto universitario.

Sin embargo, los desarrollos investigativos (Martínez et al., 2004; Perilla, Rincón, Gil y Salas, 2004; Hernández, 2005) en el ámbito de la Educación Superior dan cuenta de las dificultades que sortean los estudiantes para comprender textos con modos de organización explicativo y argumentativo. Esto nos lleva a insistir en el desarrollo de estudios que aboguen por la unificación teórica y práctica de las concepciones de lectura, que promuevan el abordaje de este proceso como construcción del conocimiento y no como método elemental de evaluación.

En consecuencia, se desarrolló una investigación en la que se 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. Esta orientación sintetiza dialécticamente los postulados de las corrientes cognitivas y socioculturales.

Para la consecución de dicho objetivo; se caracterizaron los ambientes de enseñanza aprendizaje de los cursos señalados; se desarrolló y aplicó un programa de intervención desde una orientación socio-metacognitiva, que permitió establecer la presencia de diferencias significativas en la comprensión textual entre los sujetos que participaron en la investigación intervenidos socio-metacognitiva y aquellos intervenidos desde una orientación textolingüística y, finalmente, se identificaron las percepciones de los estudiantes acerca del conocimiento y control metacognitivo implicados antes, durante y después de la interacción con el texto pre y post intervención.

Lo anterior requirió la aplicación de dos estudios complementarios: uno de carácter empírico analítico, consistente en la implementación de un programa de intervención sociometacognitiva y otro de orden cualitativo, que implicó el análisis del discurso de los estudiantes para dar cuenta de sus percepciones

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 61/4 – 15/04/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

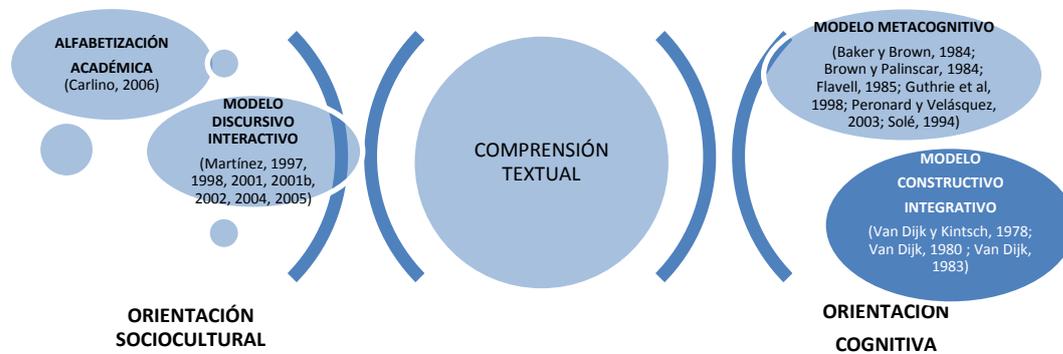
Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



como lectores. Para ello, se implementó el programa de intervención con grupos intactos de estudiantes de la asignatura de Comprensión y Producción de textos de primer semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba. 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.

2. Dos visiones de abordaje de la comprensión: entre lo cognitivo y sociocultural

La comprensión textual ha sido abordada desde distintas perspectivas entre las que se encuentran la cognitiva y sociocultural.



La perspectiva cognitiva se centra en el estudio del funcionamiento de los mecanismos de comprensión, la 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). Desde aquí, se propone que la comprensión es un proceso interactivo entre los esquemas de conocimiento del lector y la información del texto. Esos esquemas se consideran como 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. Así, el papel del lector consiste en reconstruir los significados del texto de acuerdo con sus esquemas cognitivos.

En esta línea se ubica el enfoque metacognitivo, representado, entre otros autores, por Flavell, Baker y Brown. Del primero se destacan las concepciones sobre conocimiento metacognitivo, integrado por 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, haciéndola parte, tanto de la actividad cognitiva como de la metacognitiva. A continuación se esquematiza el concepto de conocimiento metacognitivo.

Gráfico 1:
Conocimiento metacognitivo



El aporte Brown radica en el valor atribuido a lo que él denomina mecanismos de autorregulación, considerando que deben integrarse con el conocimiento metacognitivo. Estos contemplan el reconocimiento de las limitaciones, identificación de problemas, planificación, supervisión y reconocimiento de estrategias.

Coherente con estas dos posturas, en esta investigación se entiende la 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. 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 denominado conocimiento declarativo y procedimental¹ (Cross y Paris, 1988) y los elementos de autorregulación como parte de conocimiento condicional. Entendidos ambos aspectos como complementarios e interrelacionados.

Desde esta perspectiva 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.

Entre esos modelos se debe señalar la Enseñanza Recíproca de Brown y Palinscar (1984), el Concept-Oriented Reading Instruction (CORI) de Guthrie et al. (1998), Informed Strategies for Learning (ISL) de Cross y Paris (1988), las Estrategias antes, durante y después de la lectura Solé (1994) y el Conocimiento Metacomprendido de Marianne Peronard (2003). Entre estos se señala la importancia del planteamiento de Solé quien 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 último, se destaca la perspectiva sociocultural en la que se concibe que las construcciones de los esquemas y el proceso de significación están mediados por el lenguaje. En consecuencia, la comprensión se define 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.

¹ El conocimiento de la persona y la tarea conllevan a saber cuáles son las habilidades y debilidades que posee el estudiante como lector y a dominar los elementos textuales y discursivos de los textos que se constituyen en presaberes para el proceso de comprensión, es decir "saber qué" (Conocimiento declarativo); mientras que el conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura permite conocer cuáles son los cursos de acción posible cuando se emprende la tarea de la lectura, lo que instituye el conocimiento procedimental: "saber cómo".

Desde esta mirada son válidos los aportes de Martínez (2000), quien retoma la noción de signo y enunciado de Bajfín, la explicación de los procesos de internalización de lenguaje exterior de Vigostky, la noción de código de Bernstein, la concepción 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:

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

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

En esta postura la noción de macroestructura de Van Dijk es recontextualizada en un plano dialógico e ideológico que permite dar cuenta de la construcción social de los sujetos y de lo referido. Desde esta base teórica la autora refuta la noción de esquema postulada en el marco cognitivo y reconoce 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)

A diferencia del modelo interactivo que enfatiza en el carácter interno de los esquemas desde la orientación discursiva se enfatiza en su naturaleza social. Por ende,

la significación es entendida como un proceso discursivo que implica una interpretación discursiva de lo social, del sujeto y de la realidad, requiere el papel activo del lenguaje en el proceso de conocimiento. Coherente con ello, la comprensión se define 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:

- *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.
- *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.
- *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.

2.1 Comprensión textual: el trabajo empírico

El trabajo empírico de comprensión textual se ha desarrollado desde las concepciones descritas. En la concepción cognitiva se ubican indagaciones desde modelos ascendentes, descendentes e interactivos de lectura (Calabria, Cortés, Prado y Riática, 2006) y las metacognitivas que se puede dividir en dos categorías:

- a. *Control y supervisión metacognitiva:* estudian el manejo de estrategias durante la ejecución de una tarea (Wong y Martalinares, 2011; Sandoval y Franchi, 2007).
- b. *Enseñanza de estrategias metacognitivas:* caracterizadas por la aplicación de programas de intervención metacognitiva en el proceso de comprensión textual (Rivera, 2003; López y Arciniegas, 2003).

Desde el paradigma sociocultural se delimitaron dos líneas de estudio:

- a. *La perspectiva discursiva interactiva:* plantean según Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo (2004, p. 42) la naturaleza dialógica del proceso de comprensión textual pues en esta "se debe interpretar la dinámica propuesta para establecer negociaciones de significado entre lo que ha construido el lector a través de sus innumerables interacciones y lectura y la propuesta dinámica del autor del texto que se lee". (Martínez et. al., 2004; Perilla, Rincón, Gil y Salas, 2004; Hernández, 2005);
- b. *La corriente de alfabetización académica:* identificada por formular un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (Callegaro, De Francesco, Saucedo, 2011; Castañeda, Henao y Londoño, 2011; Doria, Pérez y Peinado, 2011; Cassany, 2005; Borgomila, Carranza, Jiménez y Sierra, 2011; Rodríguez, Solano, Martínez y Del Villar, 2011)

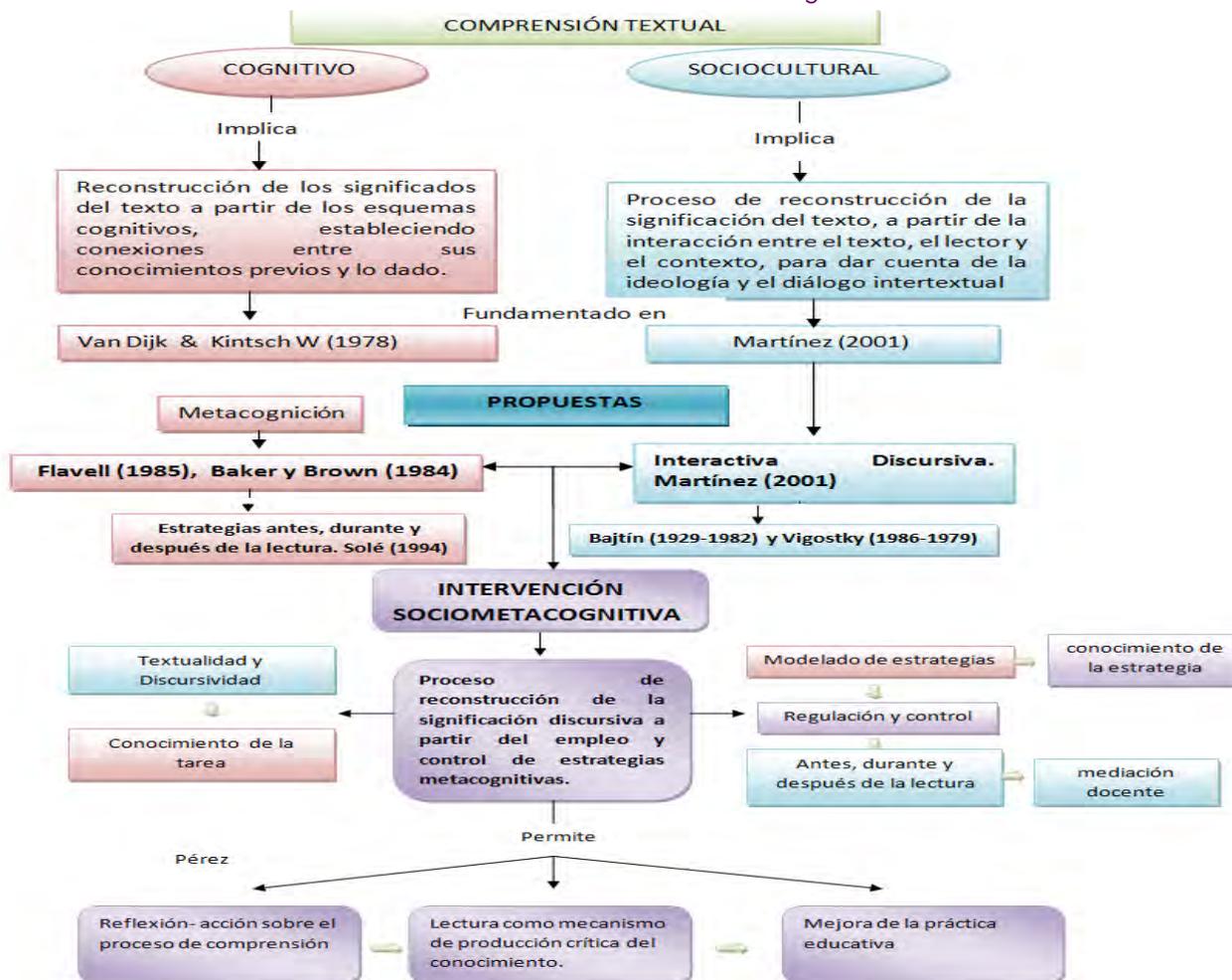
3. Orientación sociometacognitiva: un aporte teórico y metodológico

En concordancia con los postulados expuestos, se ha diseñado un modelo de intervención que *sintetiza dialécticamente* las propuesta interactiva discursiva de Martínez y los aportes del modelo metacognitivo considerados ambos como determinantes del proceso de lectura. 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.

Desde esta perspectiva la comprensión se define como un proceso de reconstrucción de la significación discursiva a partir del control y empleo de estrategias metacognitivas. Así, se entiende que el ejercicio de lectura implica el análisis de la textualidad, la discursividad y la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura. Esto es, los estudiantes universitarios deben desarrollar la capacidad de construir las relaciones de significado mediante la reconstrucción de cadenas semánticas, desarrollo textual, relaciones referenciales y correferenciales, además, es necesario 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). Esto, ejerciendo un control consciente de la comprensión textual mediante estrategias de regulación, monitoreo y evaluación; antes, durante y después de la lectura (Solé 1994). En esta dinámica, el docente ejerce el rol de mediador a través del modelado de estrategias sociometacognitivas, para ello se diseñó una pauta de orientación que integra el control y monitoreo de cada uno de los procesos que implica la lectura desde la perspectiva discursiva interactiva. En este marco, la interacción alumno-alumno, alumno-docente, la auto y heteroevaluación constituyen piezas claves. Por tanto, se diseñó el portafolio como una estrategia de control y autorregulación metacognitiva del estudiante sobre la actividad de lectura.

A continuación se sintetizan los principales postulados del modelo descrito:

Gráfico 2. Modelo de intervención sociometacognitiva



4. Metodología

La investigación requirió de dos estudios complementarios para dar alcance a los objetivos: uno de enfoque empírico analítico y otro de enfoque cualitativo.

El primer estudio requirió un diseño cuasi-experimental, para ello se seleccionó 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 grupos se definieron así: Grupo A: experimental, conformado por 19 estudiantes. Grupo B: control, conformado por 25 estudiantes.

Este estudio permitió determinar la presencia de diferencias significativas entre grupo control e intervenido con una orientación sociometacognitiva. Para ello, se determinaron dos variables: la independiente constituida por el modelado de estrategias sociometacognitivas y la dependiente que es la comprensión textual (variable dependiente).

Asimismo, se planteó el siguiente sistema de hipótesis:

4.1 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.

4.1.1 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 competencia 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 competencia textual y discursiva del grupo experimental cuando es intervenido con el programa de estrategias sociometacognitivas.

4.1.2 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.

H⁰² 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.

De otra parte, el estudio cualitativo permitió identificar las percepciones de los estudiantes con relación a su proceso lector, para tal efecto se implementó un análisis discursivo de microtextos de los talleres "Mi imagen como lector" y "¿Cómo va mi lectura?" desarrollados por los sujetos del grupo A. Lo anterior requirió el manejo de dos categorías apriorísticas basadas en los soportes de investigaciones

previas (Flavell, 1985; Solé, 1994; Mateos, 2001; Peronard, 2003) y una categoría emergente, producto de la interpretación de las percepciones sobre la competencia textual y discursiva de los estudiantes del grupo experimental.

5. Análisis de la información y resultados

El análisis inferencial de la información cuantitativa implicó la prueba de las hipótesis de estudio, para ello se realizó el test de Wilcoxon para muestras intra-grupos y la prueba de U de Mann Whitney para muestras inter-grupos. Ambas aplicadas a nivel general pretest-postest y por bloques de preguntas de acuerdo a las dimensiones de la textualidad (microestructura, macroestructura y superestructura) y discursividad (situación de enunciación y situación de comunicación).

5.1 Test de Wilcoxon: prueba de hipótesis intergrupo

La prueba de Wilcoxon señaló que a nivel individual no se presentaron diferencias significativas en las medias del grado de desarrollo de la competencia textual y discursiva del grupo experimental, pues el valor obtenido (0,74) es mayor a $0,05^2$ (ver tabla 1); mientras que en el control, a nivel individual, si se obtienen diferencias significativas, pues el valor arrojado por la prueba (0,006) es menor que 0,05 (ver tabla 2).

Tabla 2
Estadístico de contraste: pretest Vs postest grupo intervenido. Prueba de Wilcoxon

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

Tabla 3
Estadístico de contraste: pretest Vs postest grupo control. Prueba de Wilcoxon

ESTADISTICO DE CONTRASTE	
Pretest Vs Post Test	
Z	-2,748 ^{2a}
P. VALOR	0,006

El análisis por bloques de preguntas de la prueba de Wilcoxon evidenció la presencia de diferencias significativas en los grupos control e intervenido en la dimensión textual. En el primer caso en la macroestructura: $0,014 < P$ valor y en el segundo caso en la superestructura: $0,035 < P$ valor (ver tabla 3). Esta particularidad se explica por el denominado "efecto de los test", es decir por la familiarización de los sujetos con los items de los test y no necesariamente por el modelo de intervención. A partir de estos resultados se colige que a nivel individual los efectos de la orientación sociometacognitiva no resultan favorables.

² Vale la pena anotar que de acuerdo con el test de Wilcoxon y Man Whitney para contrastar las presencia de diferencias significativas el P valor que se obtenga debe ser menor o igual a 0,05

Tabla 4
Estadístico de contraste por bloques de preguntas pretest - postest grupo intervenido Vs grupo control

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

5.2 Test de mana U de Mann Whitney: prueba de hipótesis intergrupos

La prueba de U de Mann Whitney permitió determinar la homogeneidad de los grupos y garantizar la efectividad de los resultados. Antes de la intervención no se presentaron diferencias significativas en las medias de los resultados del pretest que evaluó el grado de desarrollo de la competencia textual y discursiva de los estudiantes cuando se compara el grupo control con el intervenido (ver tabla 4). Mientras que después de la intervención sí se presentaron diferencias significativas a nivel grupal pues el valor obtenido (0,003) es menor que 0,05 (ver tabla 5).

Tabla 5
Estadístico de contraste de U de Mann-Whitney intergrupos - pre test

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

Tabla 6
Estadístico de contraste de U de Mann-Whitney intergrupos - post test

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

La comparación de los resultados por bloques de preguntas de la prueba de U de Mann Whitney mostró que existen diferencias significativas en las medias de los resultados de la dimensión textual, específicamente en el nivel macroestructural: $0,019 < P$ valor (ver tabla 6), diferencia que puede ser atribuida al modelo de intervención sociometacognitivo implementado con el grupo intervenido.

Tabla 7
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-Whitney							
DIMENSIONES	INDICADORES	PRUEBA	U DE MANN 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

5.3 Análisis cualitativo

El estudio cualitativo mostró que 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. También se interpretó que 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. Y que 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.

6. Conclusiones

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 textual (explicativo , argumentativo), sino que tienen habilidades para analizar las intencionalidades y propósitos del locutor respecto al interlocutor al privilegiar un determinado modo.

Por otro lado, los resultados del estudio cuasiexperimental mostraron 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 et al., 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

Coherente con lo anterior, el análisis de orden cualitativo permitió determinar 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.

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

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 .

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.

Las estrategias sociometacognitivas se consideran de gran valía en la medida que permiten 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.

De lo anterior puede colegirse al modo 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.

Bibliografía

- BAKER, Linda y BROWN, Ann. (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, Elena., CARRANZA, Tania., JIMÉNEZ, Elena., & SIERRA, Gerardo. (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
- BROWN, Ann y PALINCSAR, Annemarie (1984). "Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension-Monitoring Activities". *Cognition and Instruction*, 117-175.
- CALABRIA, Malamut., CORTÉS, Yasmín., PRADO, Zulima., & RIÁTICA, Alberto. (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, Adriana., DE FRANCESCO, Karina., & SAUCEDO, Mónica. (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.
- CARLINO, Paula (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.
- CASTAÑEDA, Luz., HENAO, José. & LONDOÑO, David. (2011). Nivel de literacidad en tres universidades del Valle de Aburrá. *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.
- CROSS, David y PARIS, Scott. (1988). "Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension". *Journal of Education Psychology*, Vol. 80, No 2, 131-142.
- DORIA, Rudy., PÉREZ Alder, PEINADO Arnaldo. (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.
- FLAVELL, John. (1985). *Cognitive Development*. United States of America: Prentice - Hal, Ing.
- GUTHRIE, John., VAN METER, Peggy., HANCOCK, Gregory., ALAO, Solomon., ANDERSON, Emily and MCCANN Ann. (1998) "Does Concept-Oriented Reading Instruction Increase Strategy Use and Conceptual Learning From Text?" *Journal of Education Psychology*. Vol. 90, No. 2, 261-278
- HERNÁNDEZ, Fanny. (2011). Comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido. *Lenguaje*, Vol. 33, 38-74.
- LÓPEZ, Gladys. y ARCINIEGAS, Esperanza (2003) "El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos". *Revista Lenguaje* (31). Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.
- MATEOS, Mar. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- MARTÍNEZ, María. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura*, p. 11-42. Universidad del Valle, Cali
- _____ (1998) "La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación". *Boletín MEN-ICETEX*. Universidad del Valle.
- _____ (2001). "La dinámica enunciativa en el discurso". *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.

- _____ (2006). *Textualidad y Cognición*, 10 años del grupo de investigación en Textualidad y Cognición en Lectura y Escritura GITECLE. Universidad del Valle, Cali.
- MARTÍNEZ, María., ÁLVAREZ, Diana., HERNÁNDEZ, Fanny., ZAPATA, Fabiola y CASTILLO, Luís. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Catedra UNESCO MECEAL: Lectura y escritura.
- PARODI, Giovanni. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PERILLA, Adolfo., RINCÓN, Gloria., GIL, John., y SALAS, Ricardo. (2004). El mejoramiento de los procesos de comprensión el ámbito universitario. *Lenguaje*, 32, 159-182.
- PERONARD, Marianne y VELÁSQUEZ, Marisol. (2003). "Desarrollo del conocimiento metacomprendivo". *Revista Signos*, Vol. 36, pp. 89-101.
- PINZAS, Juana. (2003). *Metacognición y lectura*. Perú: Pontificia universidad Católica del Perú.
- POZO, Juan. (2003). *Adquisición del conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Ediciones Morata.
- RIVERA, Mailing. (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*, 12, 1-14.
- RODRÍGUEZ, Alfonso., SOLANO, Elcira., MARTÍNEZ, Armando., DEL VILLAR, Luisa. (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.
- SANDOVAL, Aida., & FRANCHI, Lissette. (2007). Meta comprensión en estudiantes de ingeniería. *Omnia*, 98-119.
- SOLÉ, Isabel (1994). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- VAN DIJK, Teun y KINTSCH, Walter (1978) "Towards a model of discourse comprehension and production". *Psychological Review* Vol. 85, pp. 363- 394.
- VAN DIJK, Teun. (1980). *Estructura y funciones del discurso*. Colombia: Siglo XXI editores.
- _____ (1983) *La Ciencia del Texto*, Barcelona: Paidós.
- VIGOSTKY, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Trad Silvia Furió. Barcelona: Crítica
- WONG, Fanny. & MARTALINARES, María. (2011) Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista IIPSI*, 14, 235-260.