

Investigación arbitrada

LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN ANDRAGÓGICA



MARÍA ELECTA TORRES PERDOMO

NÚCLEO "RAFAEL RANGEL", TRUJILLO - UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

Resumen

Si bien la comprensión lectora es un elemento indispensable en cualquier rama y nivel académico, también es cierto que esa comprensión nace de las expectativas, las necesidades y los intereses que la persona tenga frente a la situación aprendizaje.

En el caso del adulto, no es sólo el educador quien tiene que preocuparse por este nivel de comprensión, es el participante más que el facilitador porque es él quien tiene que involucrarse en su proceso de aprendizaje.

El trabajo se fundamenta en Adam, 1977, 1984 y 1987, en Kidd, 1979, en Lowe, 1978 y en Knowles, 1980 para el aprendizaje del adulto y en cuanto a la comprensión lectora en Smith, 1983, en Montes y González, 1982 y en Solórzano y otros, 1983.

En este sentido, el objetivo del estudio estuvo centrado en conocer el nivel de comprensión lectora de los participantes del Núcleo Universitario Rafael Rangel (NURR); con una población adulta entre los 18 y los 35 años. Esos resultados obtenidos señalan que el nivel fue bajo, en un 50%, medio, en un 40% y alto, en un 10%, es decir, escasos sujetos que apenas lograron traspasar el límite para el nivel alto.

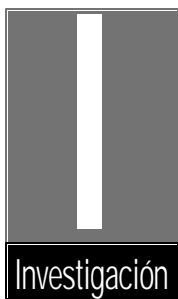
Abstract

READING COMPREHENSION FROM AN ANDROGOGICAL RESEARCH PERSPECTIVE

Reading comprehension is indispensable in every area and level of learning and stems from the expectations, needs and interests that the student – or in this specific case, the learner – brings to the learning situation.

In the case of the adult learner, both the teacher and the learner must direct their attention to the level of comprehension, but it should be principally the concern of the participant rather than that of the facilitator.

The purpose of this study was to determine the level of reading comprehension in a group of learners at the Núcleo Universitario Rafael Rangel. Data was gathered using the model of Ander-Egg (1978) and the level of reading comprehension was assessed with a Multiple Choice test (Solórzano et al, 1983). The population was aged from 17 to 50, and that of the sample from 18 to 35.



Introducción

La lectura es una práctica social; es pues el punto de partida para la acción, a la par que se tiene como instrumento de juicio, se convierte en el nervio de la información. Bellenger, (1979: 13) afirma que la lectura es una práctica social –en el caso de los adultos– ...“La lectura abre un debate político porque es, en efecto, un componente de la vida social en el sentido que cumple una función comunicativa y que se puede (o se sabe más o menos bien) utilizar esta función. Algunos fracasos sociales pasan por la lectura”.

Mialaret señala que en lugar de hablar de complicados procesos de aprendizaje, sería menester referirse a ...“los niveles de lectura correspondientes a ciertas formas de actividad psicológica, dando por sobreentendido que las actividades necesarias a uno de esos niveles integran a todas las de otros niveles precedentes y se estructuran en un todo coherente” (p. 79).

De allí, que el lector retiene y aprehende en la memoria un conjunto de ideas –conocimientos– que suele recordar, evocar, reconocer a medida que lee nuevos textos o cuando tiene necesidad de responder a preguntas que se ha planteado. Es justo allí cuando recurre a la memoria a largo plazo y a sus experiencias pasadas.

Caroll (En Johnston, 1983), por el contrario afirma que la comprensión es un proceso que ocurre inmediatamente a la retención de la información y que en él solamente participa la memoria a corto plazo.

Royer y Cunningham (en Johnston, 1983) sostienen que los procesos de comprensión y memoria están estrechamente vinculados, al afirmar que un mensaje comprendido permanece más tiempo y mejor almacenado que uno que no se comprenda.

El problema

Desde el punto de vista de la comprensión lectora se planteó el problema siguiente:

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que tiene el participante adulto del Núcleo Universitario Rafael Rangel (NURR)?

El problema planteado conduce a otras interrogantes:

¿Qué relación existe entre la comprensión lectora y el aprendizaje adquirido por el participante adulto del Núcleo Universitario Rafael Rangel (NURR)?

De esta interrogante surgen otras que si no se

vinculan directamente con el problema guardan estrecha relación con el proceso de lectura y escritura. Para el caso se dan a continuación:

-¿Hasta qué punto la lectura le ha interesado al participante adulto en la adquisición de su aprendizaje?

-¿Qué estrategias puede utilizar para hacer de la lectura un mecanismo que le permita comprender el material informativo que tiene a su alcance?

-¿En qué forma –él mismo– puede mejorar y afianzar el hábito lector?

-¿Qué importancia tienen la lectura y la escritura para el manejo y actualización del vocabulario y el conocimiento en general, por el participante adulto?

-¿Han sido la lectura y la escritura formas de entretenimiento –como recreación constructiva– del aprendizaje?

-¿Se ha dado cuenta el participante adulto –aprendiente– de la necesidad de redactar bien y de escribir con buena ortografía? ¿Por qué ha perdido el interés en expresar con elegancia sus pensamientos, en forma oral y escrita?

Objetivos

Con el fin de dar respuesta a alguna de las interrogantes planteadas en el problema se formularon los objetivos siguientes:

General

Conocer el nivel de comprensión lectora que tiene el participante adulto del NURR.

Realizar un diagnóstico para conocer el nivel de comprensión lectora del participante adulto del NURR.

Determinar el nivel de comprensión lectora que tiene el participante adulto, en la muestra estudiada.

Necesidades del estudio

De lo expuesto anteriormente se concluye que el presente trabajo, además de hacer un aporte en cuanto al aprendizaje del adulto, en sí –factores y elementos que contribuyen o interfieren en el proceso de aprendizaje–, se justifica por:

La carencia de un instrumento que sirva para la evaluación de la comprensión lectora de los participantes del NURR.

b.1) Para el NURR:

Estos resultados se pueden tomar como punto de referencia para hacer un seguimiento, en cuanto a rendimiento por semestres o años, con el fin de tomar

las previsiones necesarias, como son la búsqueda de estrategias de facilitación para la comprensión lectora, no sólo en el Departamento de Lenguas Modernas sino también en todos los demás Departamentos.

b.2) Para los docentes en general:

El nivel de comprensión lectora no se conoce hasta el momento, ni en los mismos educadores que cumplen esta función y al evaluar al estudiante, indirectamente se evalúa el trabajo realizado por todos los docentes involucrados en su formación.

b.3) Para el mismo participante:

El nivel de comprensión que obtenga, le sirve para que busque sus propias estrategias, las cuales le permitirán mejorar esa comprensión lectora y con ella subir la captación del mensaje y el nivel de rendimiento.

En caso de no encontrar la forma de adquirir ese nivel esperado de comprensión, buscar la ayuda con el personal preparado para este fin en la Maestría de Lectura de la Universidad de Los Andes (ULA).

Marco Referencial

El aprendizaje

Existen varias definiciones acerca del término. Cabe destacar que éste ha sido considerado como el acto corriente de “recibir instrucción”, hecho en el cual deben existir dos personas, una que transmite la información y otra que la recibe, sin importar los factores que puedan incidir positiva o negativamente en la persona sujeto del aprendizaje.

Otras acepciones que ha recibido el aprendizaje son “determinar”, “fijar en la mente un conocimiento”, “comprobar”, “adquirir un hábito específico”, “llegar a conocer el modo de hacer alguna cosa” –para aplicarla– “adquirir conocimientos”, “manifestar un cambio de actitud”, “demostrar una habilidad”.

Es menester acotar que en cualquiera de las acepciones que se mencionan, el aprendizaje es el resultado de la observación constante, del estudio sistemático, de la experiencia previa adquirida –sobre la base se afianzan otros conocimientos– y de la instrucción recibida.

De allí que exista aprendizaje con o sin un plan preconcebido o bajo la dirección consciente de una persona.

Si se aplica la metacognición al proceso de aprendizaje se puede decir “...que éste se refiere al conocimiento consciente que tiene el estudiante acerca de la naturaleza del aprendizaje y a la autorregulación consciente y deliberada del mismo” (UNA, 1987: 26), es

decir, que el aprendiente conscientemente, sepa cuáles factores son los que condicionan su propio proceso.

Desde esa perspectiva se ha mencionado una estrecha correlación entre el aprendizaje y la inteligencia, considerada ésta como la “capacidad para aprender” cuestiones académicas, donde se manejen símbolos verbales y matemáticos.

Como el aprendizaje significa cambio, la persona aprendiz quiere, observa, hace y consigue algo nuevo que reestructura y reorganiza sobre la base de las experiencias previas (Kidd, 1979: 10).

En ese sentido, la adquisición de esas ideas nuevas o la reestructuración de los conceptos, que se han manejado, indica que hay aprendizaje.

Pero no sólo desde ese punto de vista hay aprendizaje. Si se observa un cambio de actitud para aceptar las críticas de manera positiva, en lugar de mantenerse al margen de la situación, para comportarse como mejor integrante del grupo familiar y social, y, de hecho, como ciudadano al demostrar mayor eficiencia para procesar la información, para registrar información, para asesorar a otros –en relación con el aprendizaje que ha adquirido–, para expresar sus ideas en cualquier situación que se le presente, para dirigir un proyecto de investigación, para presentar y discutir un trabajo puede considerarse que se ha producido un cambio que se traduce como un nuevo aprendizaje.

En consecuencia, el aprendizaje es el cambio que ocurre en la capacidad del ser humano, cambio que persiste durante cierto tiempo –el necesario para volver a renovarlo– y que no debe atribuirse solamente a los procesos de crecimiento y maduración.

El aprendizaje se manifiesta como un cambio de conducta, poniendo en contraposición la conducta que expresa el aprendiente antes de operarse el aprendizaje y la conducta que exhibe después.

Para este cambio es necesario considerar algunos elementos que inciden en ese proceso de aprendizaje:

El aprendiente –el sujeto que aprende– niño, joven o adulto, con sus diferencias individuales específicas. Aquí es menester destacar los factores emocionales del sujeto, la motivación, la autoestima, el autoconcepto, las preocupaciones, los factores intelectuales como son la comprensión lectora, las experiencias previas, los factores físicos como el cansancio, el hambre, la sed, la temperatura, entre otros.

La situación estimuladora del proceso de aprendizaje, en la cual deben tomarse en cuenta, entre otros, el sitio de estudio, la iluminación, el tiempo disponible, las interrupciones, la colaboración de otras personas, los recursos para el aprendizaje –como factores

que guardan relación con el ambiente-, y, la finalidad del estudio, como factor relativo al propósito del aprendizaje.

La memoria del aprendiente traducida en procesos cognitivos –atención, percepciones, comprensión y memoria– experiencias y conocimientos previos, es decir, todo su campo experiencial incluido, donde estén registrados tanto los aspectos positivos como los negativos y las situaciones agradables o estimuladoras de ese proceso. Es necesario mencionar que el vocabulario que maneje el sujeto y la dificultad del tema son factores referidos al material de apoyo que determinan la aprehensión de su conocimiento.

En ese sentido, cognición significa conocer. En ese proceso se incluyen todas las operaciones mentales que le permiten al aprendiente procesar la información proveniente de medios externos e/o internos para aprehender, organizar, crear, construir, utilizar, etc., el conocimiento.

La interacción del sujeto aprendiente con la situación de aprendizaje y los procesos cognitivos

Gagné, (1979: 4) sostiene que si existe una situación estimuladora, positiva, los procesos cognitivos contenidos en la memoria, influyen de manera tal para que el desempeño del aprendiente sea diferente después de haberse sometido al proceso, sin obviar que cada uno aprende a su propio ritmo, a sus intereses, a sus expectativas, etc.

El aprendizaje es por tanto, aprehensión de elementos externos –símbolos, representaciones concretas y/o abstractas que le sirven de estímulo– para reestructurar, modificar, cambiar de alguna forma el caudal de experiencias y conocimientos adquiridos. Cuando estos cambios inciden positivamente en la manera de comportarse el sujeto en determinadas situaciones, se dice que hay aprendizaje.

Desde esa perspectiva, el niño, el joven y el adulto están en constante aprendizaje –educación permanente– con la finalidad no sólo de la adquisición de los conocimientos –fría y calculadamente– sino de la aplicación inmediata, en situaciones concretas, de lo aprendido.

Como un proceso individual que cada persona cumple con un conjunto de técnicas, procedimientos y niveles de logro que le son propios, exclusivos. En él se pone de manifiesto una actividad psíquica, donde se interrelacionan de manera integral el sujeto aprendiente con el objeto de estudio.

Para el caso, toda situación nueva se suma o integra a las experiencias pasadas –conocidas y resueltas–, para formar parte de la personalidad en todos sus aspectos.

En el caso del aprendiente adulto, el aprendizaje es un acto voluntario cuyo origen está en las necesidades –bien sea de índole educativa, económica, sociocultural, en los intereses personales, en las expectativas y/o en el deseo justo de superación tan importante en este momento histórico. Es por esta razón que el aprendizaje es una actividad individual y dinámica.

Al cumplir con esta actividad, el adulto en situación de aprendizaje: organiza, procesa, interpreta, analiza la información que recibe a través de la lectura, es por este motivo que puede comprender con mayor profundidad el tema que lee y adaptarlo al contexto que le interesa manejar.

El aprendizaje adquirido en esta forma ha sido posible gracias a la interacción entre los diferentes factores como son la motivación, la autoestima, el autoconcepto, la disposición para aprender, el deseo de superación, los intereses, las expectativas que se amalgaman con la acumulación de experiencias con el fin de confrontarlas y sacar de ellas lo más provechoso e importante durante el proceso de aprendizaje (Kidd, 1979: 79-95).

Desde esa perspectiva se considera que toda persona, tiene un derecho inalienable como es el de manejar, usar con propiedad, su lengua materna y con ella adueñarse de todas las técnicas y procedimientos que existan o que él idee, para el perfeccionamiento de su comprensión lectora. No se concibe, que la adquisición de la lectura y de la escritura, en forma mecánica sea la condición sine qua non, para considerarse un sujeto lector.

Kidd (1979: 1-2), a su vez hace énfasis a la educación permanente y de hecho al proceso de aprendizaje, pues es allí donde la educación sienta las bases. Considera que este proceso no es exclusivo de niños y jóvenes sino que es extensivo a la adultez en todas sus etapas.

En la actualidad no se concibe ese proceso de aprendizaje como un hecho aislado, donde se comience por la lectura y después se inicie la escritura o viceversa, sino que ambos se realizan en forma tal que el sujeto aprendiente no puede –él mismo– discernir cuándo ocurre uno u otro.

En el caso del adulto no se almacena información para guardarla sin ningún provecho, éste somete a un ordenamiento y a una jerarquización la información que recibe, y luego, procede a darle el tratamiento adecuado, que le permita interrelacionar lo nuevo con lo aprehendido en otras oportunidades. El hecho de poder asimilar, organizar, acomodar y almacenar –lo aprehendido– para integrarlo de manera coherente, equilibrada e ilimitada se acrecienta, merced a su capacidad de aprendizaje (Verner y asociados, 1982).

Kidd (1979: 51), señala que la memoria y la rapidez para aprender disminuyen con la edad, no obstante, sostiene que los sistemas de comprensión cognitiva se van perfeccionando a medida que el adulto se integra y posesiona de la tarea, lo cual le hace mejorar la exactitud y la seguridad necesarias en el aprendizaje.

Es necesario resaltar que en el proceso de aprendizaje, cada adulto además de aprender a su propio ritmo y de acuerdo con sus necesidades e intereses, tiene sus propias formas de adquirirlo; mientras unos se convierten en apasionados lectores para adueñarse de la palabra, bien para organizarla o bien para expresarla en forma oral o escrita, otros, ponen de manifiesto el interés por asimilar los conocimientos por el saber en sí mismo.

Unos aprenden más rápidamente por el cúmulo de motivación que tienen tanto por el aprendizaje –como tal– como por la necesidad de actualización que su trabajo le exige; otros, lo hacen porque tienen un campo experiencial muy vasto, donde lo único que hacen es acomodar para actualizar el conocimiento. Sea cual fuese el tipo de aprendiz, es obvio, que el auge científico y tecnológico casi que obliga a mantener al adulto en un proceso de aprendizaje permanente.

A diferencia del niño el adulto es capaz de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, porque es él quien elige lo que quiere aprender y cómo lo va a lo puede aprender.

Desde ese punto de vista, la lectura y la escritura –desde la comprensión lectora– facilitan la adquisición del conocimiento y con él, el mejoramiento del rendimiento académico, tan útil en este momento de crisis.

En relación con el aprendizaje del adulto, Kidd (1979: 1-16) menciona que las experiencias y conocimientos previos, las necesidades, las expectativas, los propósitos, la motivación, entre otros, están presentes de manera particular y específica en ese proceso.

Factores que intervienen en el aprendizaje

En el aprendizaje del adulto intervienen diversos factores, siendo uno de los de mayor peso en el aprendizaje de habilidades. Por ella –la edad–, la visión declina relativamente a partir de los 20 años; después de los cuarenta, la disminución es considerable. Es necesario disponer de una buena iluminación para combatir el deterioro, también se pueden usar materiales con colores que contrasten firmemente, disponer los asientos cerca del facilitador. Es válida esta recomendación para mejorar la audición (Kidd, 1979: 43-48).

Los cambios en la audición se presentan a partir de los veinte años, las células nerviosas del oído se atrofian progresivamente. El deterioro de la audición puede ejercer influencia sobre la confianza o la seguridad del individuo.

Continúa Kidd aseverando que para ayudar a las personas con disminución auditiva, se debe trabajar con grupos pequeños, acercarlos al docente, para que las personas puedan apreciar en él, los gestos y el rostro, los cuales le proporcionan –a los aprendientes– indicios visuales de lo que expresa, con tono de voz claro, lento y sonoro, así como el hablarle directamente al grupo y el usar recursos visuales que faciliten la comprensión del mensaje. Esta recomendación es válida para los niños y jóvenes con dificultades para el aprendizaje.

Otro factor que se debe tomar en cuenta es: cómo el adulto se compromete con las tareas de aprendizaje dado que posee un cúmulo de experiencias; positivas unas, que refuerzan y estimulan la realización del trabajo y que se convierten en recursos para el aprendizaje; negativas otras, que dificultan y entorpecen su desempeño. En el cumplimiento de esas tareas juegan un papel muy importante la motivación, las aptitudes, las actitudes y las ideas previas que tiene acumuladas en su haber el adulto.

En ese sentido, Kidd (1979: 46-48) plantea que los adultos tienen diferentes clases de experiencia, las cuales responden a una organización distinta.

En este caso se ha tomado en cuenta el proceso de aprendizaje con el fin de iniciarlos en el currículo a la altura de esos conocimientos o por el contrario, las actividades relacionadas con el programa se comienzan igual que para los niños, independientemente del nivel donde se encuentren éstos y aquellos.

El tono emocional puede producir también motivaciones positivas o resistencia para el aprendizaje, en este caso, se considera que el adulto puede aprender estableciendo relaciones –por analogía–, es decir, cómo los hechos afectan o inciden unos sobre otros.

Bajo esa misma perspectiva, hay que tener presente la forma cómo el adulto procesa la información que recibe de los medios de comunicación, de sus amigos, de sus familiares, del facilitador, o sea, de dónde adquiere o recibe la información, qué papel juegan allí la memoria, para descartar o rechazar esa información. Otro aspecto importante en el adulto es la madurez la cual implica diferenciación de los órganos y sus funciones, que amplía mediante el uso de instrumentos (lentes, prótesis, aparatos auditivos).

El hombre maduro es aquel “cuyos nexos en la vida se fortalecen y enriquecen constantemente porque sus actitudes alientan su crecimiento más que su contención”

(Overstreet, 1949, citado por Kidd, 1979: 24). Orientadas esas actitudes hacia la capacidad de comunicación, el conocimiento en general, la responsabilidad individual y social, la adaptación vocacional y las relaciones sociales.

A partir de la madurez es normal que en el organismo se susciten diferentes cambios, casi todos aparecen en forma gradual:

Los tejidos celulares se secan, no crecen tan rápidamente como en el niño y la reparación de esos tejidos es más lenta.

Las células del cuerpo son menos elásticas que antes, de que se lesionen con más facilidad.

El ritmo del metabolismo basal desciende.

El vigor tiende a disminuirse, al punto que algunas personas, le pierdan interés a las actividades que realizan.

Disminuyen a su vez la velocidad, la intensidad y la resistencia de las reacciones neuromusculares.

La visión y el oído se deterioran con la edad (Kidd, 1979: 38-49). De todas estas mermas paulatinas, pero reales, se desprende que muchas veces la lentitud del adulto se debe al deseo de ser exacto y escrupuloso en lo que hace “como un mecanismo reductor de ansiedad”, para compensar esas deficiencias, puede, no obstante, aprender a desempeñarse bien en la mayoría de los trabajos que realice.

No obstante, el adulto puede comenzar en una etapa relativamente tardía, actividades recreativas de todo tipo.

Cualquier desgaste o disminución puede corregirlo con los medios más adecuados y disponibles.

Si la tarea que realiza es interesante –se incluyen las deportivas– si tiene algún conocimiento sobre ella y si es fácil de hacer, centrará fuertemente su atención en ella.

En ese caso, el tiempo es un factor muy importante en el proceso de aprendizaje. El concepto de sí mismo y de su aptitud están íntimamente vinculados con el concepto de tiempo. Asimismo, el aprendizaje depende de factores constitucionales, de la edad, del sexo, de la experiencia y de la motivación, de factores ambientales como la posición económica y social, el estatus y la familia, contribuyen en mayor o en igual medida que la conformación física del individuo. Eso es indiscutible.

Si estos factores se equilibran, el aprendizaje será eficaz y perdurable y el yo tenderá a comprometerse. Para el caso deben presentarse condiciones como:

Estímulo y seguridad. Si el estímulo es lo suficientemente intenso, unido con un margen de seguridad, siempre se obtendrá un buen aprendizaje. Es decir, que en ese aprendizaje vaya implícita la autoconfianza de poder enfrentarse satisfactoriamente a la situación.

Deseo de independencia en contraposición abierta a la dependencia en todas sus manifestaciones.

Aprovechamiento de las experiencias anteriores. Es necesario que la(s) experiencia(s) anterior(es) tenga(n) alguna relación con el aprendizaje que se aspira adquirir, no importa la edad que tenga el sujeto aprendiente. El facilitador debe aprovechar estas experiencias y sobre esa base iniciar el proceso.

El adulto se compromete en aquel aprendizaje cuya importancia es obvia, bien para el campo profesional o de la vida en general de cuya verificación se encarga él mismo.

El aprendizaje debe producir satisfacción tanto en la solución de problemas como en el logro de metas y proyectos. Esa satisfacción debe comenzar en el primer contacto con la institución, de la relación con el facilitador y el grupo y, de la aceptación previa de la materia, tema o contenido que se dispone asimilar.

En ese sentido, el adulto analiza y reflexiona acerca de lo aprendido –o a aprender–, para poder inferir, deducir, extrapolar, concluir, tomar decisiones en un momento determinado, es decir, aprende para aplicar convenientemente lo aprendido.

Como aprender forma parte de la vida del hombre, la vida y la sobrevivencia en todas las etapas dependen exclusivamente del aprendizaje.

La característica principal del aprendizaje en las etapas vitales consiste en el reconocimiento y comprensión del individuo mismo y de su entorno.

En el caso concreto del adulto, éste posee además de la capacidad para aprender, una gran experiencia; por este motivo es menester que la educación tome en cuenta esos aspectos y junto con él –adulto– planifique qué es lo más relevante como aprendizaje en esa etapa. Debe tomarse en cuenta que esa programación no puede ser la misma que se utilice con niños y jóvenes, por todas las características que se han citado anteriormente. El adulto está en condiciones y puede decidir qué, cuándo y cómo aprender, basado en sus experiencias, necesidades e intereses personales que para el momento se satisfagan de la manera más directa posible.

Por este motivo, la capacidad de aprendizaje del adulto no disminuye con la edad, su capacidad mental depende de la intensidad y duración de los incentivos que recibe y de las exigencias del medio social en el cual se desenvuelve.

La motivación especial en el adulto depende de formas de aprendizaje que le ofrezcan una ayuda real para poder mejorar y afianzar su orientación, de su capacidad de acción del hallazgo y del refuerzo de su identidad personal y social, de sus posibilidades de autorrealización

y autotranscendencia que le permitan mejorar su calidad de vida y su entorno social.

De allí que el aumento del sentido de la autoestima, el autoconcepto y del gusto por conocer algo nuevo, se conviertan en motivantes para aprender.

Todos estos logros y hallazgos van estrechamente vinculados a experiencia, necesidad, expectativas, los cuales giran y evolucionan a la par que los intereses y valores.

El estímulo proveniente de una necesidad urgente, de una situación nueva, de la aplicación práctica de un conocimiento movilizan en el adulto fuerzas motoras y motivaciones especiales para el logro de objetivos y metas relacionados con el aprendizaje, sobre todo cuando en ellos están inmersos aspectos de su vida, del trabajo, del entorno social y familiar.

Este aprendizaje nacido de la motivación intrínseca del adulto se torna más interesante y duradero, pues el mismo se produce sobre la base de la naturaleza del aprendizaje y de la autorregulación consciente y deliberada de ésta.

Desde ese punto de vista, el adulto se compromete en nuevas situaciones de aprendizaje relacionadas con trabajo, ascenso, jubilación, etc. Es necesario mencionar que este compromiso va unido a los años de educación escolarizada o no, que haya tenido antes.

El adulto necesita más tiempo para establecer una relación que le permita conectar el aprendizaje actual con el ya adquirido. La presión temporal y el aprendizaje de varias cosas a la vez se convierten en elementos distractores de ese proceso de aprendizaje.

Adam (1987: 24-28) menciona que desde la adolescencia hasta el inicio de la adultez, esa etapa se considera como la más importante de la vida, por cuanto en ella se fragua el futuro comportamiento del ser humano, es decir, en esa etapa se consolida o por lo menos comienzan a consolidarse las estructuras que garantizan el modo de actuar de la persona.

Es la adultez, la etapa donde se acepta el proceso de acondicionamiento anterior o se rechaza categóricamente. La aceptación racional,

origina los movimientos sociales que cambian o afianzan la estructura social.

Esa aceptación racional se convierte en la antítesis dialéctica, la cual permite el descubrimiento, la innovación y la renovación de la sociedad por cualquiera de las dos vías: la violencia o la paz.

Ese proceso dialéctico es lo que permite la creatividad, el cambio en el quehacer educativo y para lograrlo es menester idear estrategias que dinamicen el proceso de aprendizaje.

Metodología

La investigación se inició para tratar de dar respuesta al problema planteado sobre ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora del participante adulto del Núcleo Universitario Rafael Rangel del Estado Trujillo (NURR)?



Tipo de estudio

Para la solución del problema planteado se realizó una investigación de tipo descriptivo y de campo, a través de una prueba de conocimientos.

Para el caso se incluyeron las siguientes actividades:

Selección de la muestra

Se seleccionaron 140 participantes de las secciones de Metodología de la Investigación y de Sociología, como Unidades Curriculares comunes a la carrera de Educación.

Procedimientos

Para la selección de los datos

Se realizó un muestreo aleatorio simple (Azorín Poch, 1970), y para el análisis de las preguntas se trabajó Goring, 1973 y con la T de Student.

Para la recolección de la información Instrumentos

Se utilizó una prueba de Opción Múltiple – elaborada por la autora–, para medir la Comprensión Lectora, con veinte preguntas que abarcaban la información suministrada por dos textos sobre Metodología de la Investigación y Sociología, ambos de los primeros semestres de la carrera de Educación, para el caso se siguieron los lineamientos de Solórzano y otros, 1983.

Confiabilidad del instrumento

Para determinar la confiabilidad del instrumento, es decir, para obtener información sobre la **homogeneidad y consistencia interna**, se aplicó la fórmula de Cronbach (Cronbach, 1955), con la cual se obtuvo un coeficiente de 0.68, el cual indica la homogeneidad del instrumento y, con la fórmula Spearman Brown (Cronbach, 1955), se obtuvo un coeficiente de 0.70, para corroborar que los reactivos o ítems son equivalentes en contenido. Los dos coeficientes son altos y significativos, estadísticamente, lo cual demuestra que el instrumento está aportando la información que se esperaba –medir la comprensión lectora–, y que la teoría sustenta.

Análisis de los reactivos o preguntas

El conjunto final de preguntas, después del análisis estadístico con el fin de refinar y decantar el instrumento conformado por 15 reactivos, los cuales poseen suficiente poder discriminativo. Se eliminaron las preguntas 2, 3, 5, 10 y 18.

Este análisis se realizó de la manera siguiente: se calcularon la media (X) y la desviación típica (S), a cada uno de los reactivos.

Los sujetos de la muestra se clasificaron en Altos y Bajos, de acuerdo con el criterio siguiente:

- Los sujetos mayores que la media más la desviación típica ($> X + S$) son los considerados Altos, personas con un nivel de comprensión lectora Alta (14-20 puntos), capaces de comprender un texto en su forma global, sin mayores dificultades.

- Los menores que la media menos la desviación típica ($< X - S$) se corresponden con los Bajos, personas con un nivel de dificultad alto para comprender el texto (0 y 06 puntos).

- Los Medios, aquellos sujetos que no cayeron en las anteriores categorías, quienes tienen un desempeño mediano en la comprensión lectora (07 y 13 puntos).

Resultados

La comprensión lectora del grupo estuvo entre un 50%, para un nivel bajo, un 40% para el medio, y un 10% para el alto.

Las edades de los participantes estaban comprendidas entre 18 y 35 años, es decir, los sujetos se corresponden con las expectativas del estudio, desde la perspectiva andragógica, como es el caso del aprendizaje del adulto.

Conclusiones

La mayor dificultad que un participante puede tener en cualquier nivel o modalidad del sistema educativo radica en cómo él puede aprehender o comprender para poder internalizar la información que recibe, bien por medios impresos o en forma oral.

Este nivel de comprensión incide favorable o negativamente en el proceso de aprendizaje, tanto por autogestión como por imposición familiar o social.

La comprensión lectora en la muestra estudiada se considera deficiente. Al hacer un estudio más exhaustivo del caso, es decir, al subdividir cada nivel en bajo, medio y alto, se observa una tendencia marcada en el nivel medio y alto a aproximarse a los niveles medio-bajo (entre 6.9 y 9.2 puntos) y alto-bajo (entre 13.8 y 16.1 puntos) más que al medio-medio y medio-alto. En alto-medio y alto-alto, no hubo estudiantes; aunque esos resultados no permitan hacer generalizaciones, vale la pena analizarlos porque el rendimiento académico depende en gran parte de ese

nivel de comprensión que el participante ha adquirido durante los años de educación escolarizada o no que tiene en su haber. **Es menester resaltar que en ese rendimiento académico bajo pueden existir indicios de un hábito lector deficiente.**

Del análisis realizado a las preguntas de la prueba de Opción Múltiple se puede concluir que ésta presenta una adecuada confiabilidad como instrumento de medida, sin embargo, podría estudiarse la posibilidad de modificar los reactivos marcados con los números 2, 3, 5, 10 y 18, con el fin de mejorar su índice de confiabilidad o descartarlos, si continúan comportándose de igual forma. Para el caso se sugieren otras aplicaciones para verificar si se mejoran o se eliminan.

Para poder realizar este diagnóstico es necesario disponer de un banco de preguntas, para construir las pruebas específicas y poder escoger con la tabla de números aleatorios, las pruebas en cada momento de ingreso a la institución –pretest– y cuando el seguimiento lo aconseje –postest–.

Otra aplicación directa de los resultados de la prueba es hacerle el seguimiento a cada uno de los participantes desde su ingreso hasta la obtención del título respectivo, y una tercera, que le servirá a la institución para iniciar la reestructuración de los programas de las diferentes Unidades Curriculares que conforman el Pensum de Estudios, e incluir en cada una, como

estrategia de facilitación del aprendizaje, el seguimiento a los resultados del diagnóstico general –o individual–, se trate de Unidades Curriculares teóricas y/o prácticas de los diferentes Departamentos y, que guarden relación con la lengua materna porque en todas es imprescindible el uso del lenguaje científico como base fundamental para la adquisición del conocimiento.

Podría, a su vez, medirse su estabilidad para diferenciar a los participantes según la mención que cursan, en el caso de educación, la edad, el sexo y la concordancia con los resultados de la literatura científica. Sería menester analizar, la validez de constructo de la prueba (Solórzano y otros, 1983)

Se sugiere comparar los índices de discriminación –de otras aplicaciones– con los obtenidos en este trabajo, para observar si existe algún cambio, y con él, verificar o no la confiabilidad de los ítems. Se considera que debe mantenerse un comportamiento relativamente estable en esos índices a través de las sucesivas aplicaciones.

En ese orden de ideas, estos resultados también permiten sugerir que se haga un seguimiento durante los semestres que le faltan por cursar al participante actual y si no es satisfactorio, el NURR deberá tomar las medidas en este sentido para ofrecer un licenciado en mejores condiciones que los egresados hasta el momento –con muy pocas excepciones **Ⓔ**

Bibliografía

- ADAM, F. y ASOCIADOS. (1987). *Andragogía y docencia universitaria*. Caracas: Andragogic.
- AZORÍN POCH, F. (1970). *Curso de muestreo y aplicaciones*. Caracas-Venezuela.
- BELLENGER, L. (1979). *Los métodos de lectura*. Madrid: Oikos-Tau.
- CRONBACH, L.J.S. y MEEHL, P. E. (1955). "Construct Validity in psychological test". En: *Psychological Bulletin*.
- GAGNÉ, R. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- GORING, P. (1973). *Manual de mediciones y evaluación del rendimiento en los estudios*. Buenos Aires: Kapelusz.
- JOHNSTON, P. (1983). *Reading comprehension assessment, A cognitive basis*. Newark, IRA.
- KIDD, J. R. (1979). *How adults learn*. New York: Association Press.
- SOLÓRZANO, E., PEREIRA, F. y R. PÉREZ. (1983). *Estudio psicométrico del Inventario de Hábitos de Estudio Independiente*. Caracas: IIE-UNA.
- (1983). *Estudio exploratorio de las características estudiantiles asociadas a la prosecución del curso introductorio*. Caracas: IIE-UNA.
- UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA. (1987). *Maestría en educación abierta y a distancia*. Caracas: UNA.

LA ESCUELA BOLIVARIANA QUE QUIERO - Nelson Oyarzábal

Seguramente, pensarán que voy a confesar mis afectos por una atractiva militante, full buenamoza, de oficial boina incorporada, que me tiene con la empalizada en el suelo. ¡Pues no! Se equivocaron. Voy a referirme a la Bolivariana en su versión escolar, esa que hoy acapara buena parte de la atención y de las expectativas de la comunidad educativa y nacional.

Estas 500 escuelas que pronto se estrenarán cuentan con el turno completo, alimentación balanceada, maestros capacitados, rehabilitación física, acompañamiento pedagógico, programación cultural y deportiva y un trabajo permanente de cara a las expectativas de la comunidad. La definición de estos atributos le confieren su condición de escuela integral, acorde con los modelos y experiencias desarrolladas en algunas localidades, tanto a nivel nacional como internacional. Ahora bien, ¿cómo se define y en dónde reside su carácter bolivariano? ¿Es simplemente un título genérico o se trata de un relanzamiento serio y profundo de la imagen del Libertador en el medio escolar? Si suscribimos la segunda opción, vale hacer unas reflexiones que contribuyan a precisar los criterios que pueden sustentar este abordaje en la escuela.

Una revisión histórica de lo que se ha dado a conocer como educación bolivariana escolar se impone como una de las tareas prioritarias en esta fase final. Si hurgamos en la memoria de nuestro pasado escolar, visualizamos maestros, carteleras, sociedades y eventos, todos ellos de orientación bolivariana. Estos antecedentes revelan un interés sostenido de la escuela por desarrollar diversos tipos de actividades inspiradas en el Libertador, bajo enfoques muy particulares. Esta adopción de la figura de Simón Bolívar en nuestro medio se hizo explícita a través de dos vías: una de carácter estrictamente curricular, manifiesta a través de los programas de estudio de la Historia de Venezuela, diseñados por el Ministerio de Educación, y la segunda de tipo “extracurricular” apoyada en programas denominados por los especialistas de turno, como “complementarios”, “especiales”, “de exploración”, concebidos generalmente, al margen de la actividad pedagógica propiamente dicha.

¿Qué ha pasado con estos programas y actividades de corte bolivariano? ¿Hemos obtenido los venezolanos escolarizados aprendizajes significativos sobre la vida del Libertador? Cuando conversamos con algún inmigrante colombiano escolarizado, nos damos cuenta que algo falló notablemente en nuestra educación escolar. De Bolívar, sólo sabemos que nació el 24 de julio y que murió el 17 de diciembre, y que fue el Libertador de Venezuela. Más allá de eso, es como arar en el mar: lagunas y lugares comunes colman la mentalidad de la gran mayoría de nosotros los venezolanos, la falta de ilación e interpretación y el marcado culto que se le rinde a nuestros próceres en las aulas, aunada a la pérdida de norte pedagógico y social de la escuela, ha hecho sucumbir los aprendizajes alusivos a Bolívar y a nuestra historia. Ante esta situación, es necesario detenernos y revisar en profundidad lo que se quiere hacer de Bolívar en la escuela, para no reproducir los errores y distorsiones aún vigentes en nuestra educación.

Urge, entonces, precisar los criterios que sustentarán esta incursión en el medio escolar, pues la creación de la escuela bolivariana plantea un interesante reto: establecer un necesario deslinde con los caducos esquemas, e imprimir una visión fresca, humana y creadora a los procesos pedagógicos de contenido bolivariano, histórico y sociocultural en las escuelas y sus entornos comunitarios. En resumen, una nueva cultura escolar para una bolivariana, de carne y hueso, como el Bolívar que nos presentó el escritor Herrera Luque. Así la quiero.