

Editorial

En la educación superior se suelen identificar tres funciones sustantivas: La Investigación, la Proyección Social y la Docencia. La investigación habitualmente se asocia a la producción y generación de nuevos conocimientos y a la validación y transferencia del conocimiento existente. La proyección social, aunque hay múltiples formas de entenderla, para este caso la reseñaremos como la mirada obligatoria que tiene que hacer la universidad para desempeñar cada uno de sus roles con pertinencia social y pertenencia académica, pero también, con el compromiso de conocer, explicar y comprender los problemas sociales y coadyuvar en su transformación. La docencia por su parte se entendería como el rol destinado a la formación integral de las nuevas generaciones y al desarrollo de los seres humanos que deben comprometerse con las esferas políticas, económicas, ambientales, culturales, estéticas, éticas, de nuestra sociedad local, regional y nacional, pero con las articulaciones planetarias necesarias.

Particularmente en este espacio que nos abre la Revista *Psicogente*, órgano de divulgación del programa de Psicología, queremos aprovechar para presentar uno de los más importantes elementos que tiene que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje y articulado por tanto a la función de docencia, pero que cobija no solo a las funciones sustantivas de investigación y proyección social ya referenciadas, sino también funciones de soporte de toda institución educativa universitaria como son: el Bienestar Universitario, las estructuras de planeación, las funciones de evaluación y seguimiento, las estructuras de atención y servicio, entre otras. Nos referimos al Modelo Pedagógico Institucional. Sea esta entonces la oportunidad para reflexionar en torno al modelo pedagógico de la institución y del programa: El horizonte pedagógico socio-crítico.

Antes efectuemos una definición de lo que sería un modelo. El modelo se puede entender como una representación de la realidad que aparentemente es muy compleja y que precisamente su utilización serviría para hacer más aprehensible la realidad estudiada. Arnau, Gras, Argilaga y Benito (1990) defineN un modelo:

Como análogo conceptual a mitad de camino entre la teoría y el mundo real. El término modelo posee, por lo tanto un doble uso, sirve por un lado para probar teorías y por otro para representar, de forma simplificada realidades complejas (pp. 23-24).

También el modelo puede ser entendido como una estructura más o menos organizada que permite una comprensión del sentido de la vida. En todas las ciencias se han utilizado modelos para lograr niveles de descripción,

explicación y comprensión más depurados y detallados de una realidad. En Psicología hay múltiples modelos: El modelo de la pirámide de Maslow (1991), el modelo topográfico y estructural de Freud (Brainsky, 1986), el modelo Estímulo-Organismo-Respuesta de Skinner (1977), entre otros.

La pedagogía cuyo objeto de estudio está centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la cual, ciencias como la psicología, la antropología, la sociología, la didáctica, son sus más importantes baluartes y por tanto considerada un espacio en la ciencia de características inter y transdisciplinarias, también hace uso de los modelos para hacer más comprensible su objeto de estudio.

Uno de los aspectos más trabajados precisamente en la pedagogía son los modelos pedagógicos. Flores Ochoa (2000) los define como aquellas representaciones de la realidad educativa que explicarían las dimensiones presentes en la ciencia y el arte de aprender y enseñar. Los modelos pedagógicos deben dar cuenta de al menos las siguientes preguntas: ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Dónde? ¿Con qué recursos? ¿Para qué se enseña? Particularmente estas preguntas son respondidas en un modelo pedagógico apuntalando las siguientes dimensiones: Relación docente-estudiante, contenidos enseñados, didácticas utilizadas, formas de evaluación, propósitos de la enseñanza, entre otras.

Autores como Flores Ochoa, ya referenciado, y Julián De Zubiría dan cuenta de varios modelos pedagógicos existentes a través de la historia. Flores Ochoa en su sistematización expresada en el libro *Perspectivas y modelos pedagógicos* enumera los siguientes: tradicional, romántico, conductual, constructivista y social. Por su parte De Zubiría los clasifica en modelos heteroestructurantes, autoestructurantes y dialogantes (De Zubiría, 2006).

La Universidad Simón Bolívar, acogándose a su impronta expresada en su misión y visión y sobre todo a su historia caracterizada por ser proponente de una teoría social latinoamericana, ha acogido el horizonte pedagógico socio-crítico, encontrando sus raíces más profundas en las doctrinas declaradas por El Libertador Simón Bolívar y expresadas en sentencias como: “La Nación será sabia, virtuosa y guerrera, si los principios de la educación son sabios, virtuosos y militares” o “Un pueblo ignorante es instrumento ciego de su propia destrucción” (Rojas, 2009). También sus raíces se encuentran en el pensamiento del Rector Fundador de la Universidad Simón Bolívar Doctor José Consuegra Higgins, quien declara la Universidad como una universidad del pueblo y para el pueblo pensando en la educación como una forma de libertad del ser humano y que además debe llevar a la transformación de los problemas sociales.

El horizonte pedagógico socio-crítico de la Universidad Simón Bolívar, encuentra referentes en autores como Paulo Freire, expresados en variados documentos de los cuales la *Pedagogía del oprimido* es un claro testimonio de su filosofía estructural. En él se recrean las diversas formas en que las estructuras de poder enajenan al ser humano y el compromiso que debe asumir la educación para hacer lectura de estas realidades y auscultar los hilos invisibles que no permiten el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano (Freire, 1970).

También las posturas de pensadores asociados al Círculo de Viena, destacan como impulsores del modelo socio-crítico. Particularmente en este sentido es importante resaltar a Habermas (1995). De él quisiéramos señalar sobre todo la denuncia de cómo el conocimiento, la ciencia y el lenguaje pueden estar respaldando una determinada dominación social, cultural e ideológica y que precisamente el horizonte pedagógico socio-crítico asumido por la Universidad Simón Bolívar puede ayudar a develar.

Por otra parte, hay un conjunto de autores que es preciso referenciar para dar cuenta del horizonte socio-crítico. Entre ellos tenemos a Peter McLaren (1998) y Giroux (2001), quienes postulan la importancia del lenguaje y la pedagogía para generar un verdadero cambio sociocultural. Estos autores entienden las escuelas como las esferas públicas más importantes para consolidar verdaderas democracias.

Michel Apple por su parte, señala la importancia de un currículo crítico para la generación de ciudadanos comprometidos y reflexivos en la construcción de verdaderas democracias (Apple, 1994). En América Latina, Caramuru propone el término conciencia, siendo el propósito de la educación y de los modelos sociales pasar de una conciencia irreflexiva e intransitiva a una conciencia crítica. Lo anterior se debe efectuar en la acción, a través de un proceso de problematización, decisión, acción y evaluación crítica (Caramuru, citado en Vela, 1977).

De alguna u otra forma estos postulados los encontramos en las formulaciones de la psicología social comunitaria, en planteamientos de autores como Montero (1994) y Martín-Baró (2006) en quienes la transformación social se haría a partir de un proceso en donde se destacan las siguientes etapas: Familiarización, Identificación de necesidades, Problematización, Conversión y Desideologización.

En todo caso, el horizonte socio-crítico que se propone desde la Universidad Simón Bolívar invita a la emancipación, la liberación, al desarrollo social, cultural e ideológico, la lectura crítica de la realidad y a establecer una relación docente-estudiante de naturaleza dialógica; a efectuar un proceso evaluativo iluminativo y a generar procesos administrativos flexibles y emergentes.

Finalmente en este breve espacio que nos abre el editorial de la Revista *Psicogente* queremos caracterizar el horizonte modelo pedagógico destacando diez elementos básicos a saber: unos currículos pensados en el contexto, unos aprendizajes que busquen la transformación y el cambio social, unos estudiantes problematizadores pero propositivos, unos cursos de formación integrados, un modelo que proponga la autorregulación y la autonomía, una discusión dialéctica como elemento fundamental de la metodología, una preferencia por trabajos en grupo más que individuales, una preocupación genuina por la cultura ciudadana, una preocupación por el lenguaje como elemento clave para la transformación y finalmente un modelo pedagógico que cultive un interés genuino por el ser humano.

Mg Juan Carlos Marín Escobar

Docente investigador

Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar

REFERENCIAS

- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Arnau, J., Gras, J., Argilaga, M. & Benito, J. G. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Vol. 1. Murcia: EDITUM.
- Brainsky, S. (1986). *Manual de psicología y psicopatología dinámicas: fundamentos de psicoanálisis*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Flores Ochoa, R. (2000). *Perspectivas y modelos pedagógicos. Compendio curso de diseño, desarrollo y evaluación curricular, Maestría en Educación, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica "Enrique J. Varona"*.
- Freire, P. & Mellado, J. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66.
- Habermas, J. (1995). *Conocimiento e interés/La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. (Vol. 12). Valencia: Universitat de València.
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin fronteras: Revista Electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 1(2), 7-14.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Montero, M. (1994). *Construcción y crítica de la psicología social*. Caracas: Anthropos.
- Rojas, A. (2009). La didáctica crítica, crítica a la educación bancaria. *Revista de Investigación Educativa*, 2(1), 93-108.
- Skinner, B. F. & Ardila, R. (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Vela, A. (1977). *Técnicas y prácticas de las relaciones humanas*. Colombia: Indoamerica Press Servis.

Editorial

Three important functions are often identified in higher education, such as: research, social projection and teaching. Research usually is associated with generation and production of new knowledge and the validation of existing knowledge transfer. Although there are multiple ways to understand social projection, it will be outlined as a compulsory look not only at the what the University has to do in order to carry out each of its roles with social and academic relevance, but also to get to know the University's commitment in providing explanations, allowing for understanding and assisting with social problems as it builds itself up. Teaching is considered a role for training new generations and developing human beings who must not only be engaged in political, economic, environmental, cultural, aesthetic and ethical circles of our local, regional and national society, but with necessary, universal skills.

In the space provided for the dissemination of information as it relates to the psychology program, in particular one given to us by the editor of the *Psicogente* journal in which we introduce one of the most important elements which not only mentions teaching and learning processes related to teaching functions, but also it includes research functions and social projection already mentioned earlier, as well as provide support to the various department functions provided by every university, such as university welfare, structures for planning, monitoring and evaluation functions, care and service, among other structures. We are talking about the Institutional Pedagogical Model. This is then an opportune time to reflect on institutional and Psychology program models: *The social-critical pedagogical horizon*.

We will give a definition of what a model would be: in this case, a very complex representation of reality and its precise use, it would also be a more comprehensibly understood model study of reality. Arnau, Gras, Argilaga and Benito (1990) considers a model:

As a conceptual analog halfway between theory and the real world. The term model has therefore a dual-use, on the one hand it can be used to test theories and on the other hand, it can to represent, in a simplified manner of complex realities (pp. 23-24).

As a more or less organized structure which allows a meaningful life understanding was understood as model as well. All of sciences have used model in order to achieve levels of description, explanation and understanding more purified and detailed of a reality. In psychology there are multiple models: Maslow pyramid model (1991), the topographic and structural, Freud's model (Bransky, 1986), Stimulus-Organism-Answer - Skinner's model (1977) among others.

Teaching and learning-centered pedagogy of which sciences such as anthropology, sociology, psychology, didactics, are their most important bulwarks and therefore considered as space in the science of inter and trans-disciplinary characteristics, also it makes use of models to make it more understandable to its study aim.

Pedagogical models are one of the most skilled produced aspects in pedagogy. Flores Ochoa (2000) defines them as those representations of the educational reality that would explain the dimensions present in the science and art of learning and teaching. Pedagogical models must give answers at least to the following questions: What is taught? How is it taught? Where is taught? Which resources are used? What is taught for?, these questions are answered in a pedagogical model strutting the following dimensions: relationship teacher-student, taught contents, used teaching method, assessment forms and education purposes, among other particularly.

Throughout history, authors such as Flores Ochoa, referenced previously, and Julian De Zubiria suggested several existing educational models. Flores Ochoa on its book's systematization named *Perspectives and Pedagogical models* presents the following models such as: traditional, romantic, behavioral, social and constructivist models. De Zubiria point of view classified pedagogical models in hetero-structural, auto-structural and dialogue partners (De Zubiria, 2006).

Based on its mission, vision and history characterized for being a proponent of a Latin American social theory Universidad Simon Bolivar, has suggested a social critical horizon, finding their deeper roots in the doctrines declared by Liberator Simon Bolivar, expressed in statements such as: "The nation will be wise, virtuous and warrior, if the principles of education are wise, virtuous and military" or "An ignorant people is blind of their own destruction instrument" (Rojas, 2009). Its roots are also in Universidad Simon Bolivar founder thinking, Dr. Jose Consuegra Higgins director, who declares the University as a University of people and for people thinking considering the education as a form of freedom of the human being which should also lead to the transformation of social problems.

Universidad Simon Bolivar, educational and social-critical point of view, found references expressed in several documents where *Pedagogy of the oppressed* is a clear testimony of their structural philosophy expressed in several documents where pedagogy of the oppressed is a clear testimony of their structural philosophy in authors such as Paulo Freire. Different form in which structures of power alienated human being and a commitment which should take the education to make reading of these realities and examine the invisible threads that do not allow the full development of the potentialities of the human being are recreated (Freire, 1970).

Point of view of thinkers are also associated with Vienna Circle, standed out as socio-critical model drivers. In this regard, it is important to emphasize to Habermas model (1995) particularly. Based on his model, we would like

to point out the denunciation of how the knowledge, science and language may be supporting a particular social, cultural and ideological domination and that precisely social-critical educational horizon taken by the Universidad Simon Bolivar can help to reveal.

On the other hand, there is a set of authors who need to be mentioned to talk about social-critical horizon. Among them we have Peter McLaren (1998) and Giroux (2001), who postulated the importance of language and pedagogy to generate a real cultural change. These authors understand schools as the most important public areas to consolidate real democracies.

On the other hand, Michel Apple, emphasized on the importance of a critical curriculum for the generation of reflective and engaged citizens with the construction of true democracies (Apple, 1994). In Latin America, Caramuru proposes the term consciousness, being the purpose of education and social models in order to switch from non-transitive and non-reflexive thought awareness to a critical conscious. The above must be in stock, through a process of questioning, decision, action and critical assessment (Caramuru, Vela, 1977).

In any way, these postulated models are in the formulations of community social psychology, in approaches of authors like Montero (1994) and Martin-Baro (2006) in which social transformation would be beginning from a process which includes the following stages: Familiarization, Identification of needs, Problematization, Conversion and Desideologization.

In any case, Universidad Simon Bolivar social-critical horizon, invites to the emancipation, liberation, social, cultural and ideological development, critical reading of reality and to establish a relationship teacher-student in a dialogic nature; to perform an illuminative assessment process and generate flexible and emerging administrative processes.

Finally in this space given to us by the publisher of *Psicogente*, we aim to characterize the pedagogical model horizon emphasizing ten basic elements known as curriculum based on context, learning which seeks transformation and social change, some problem solving students but proactive, integrated training courses, a model that proposes self-regulation and autonomy, a discussion of the dialectic as a fundamental element of the methodology, a preference to work in group rather than individual, a genuine concern for civic culture, a preoccupation with language as an key element for transformation and finally a pedagogical model that cultivates a genuine interest in the human being.

Mg Juan Carlos Marín Escobar

Docente investigador

Programa de Psicología, Universidad Simón Bolívar

REFERENCES

- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Arnau, J., Gras, J., Argilaga, M. & Benito, J. G. (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Vol. 1. Murcia: EDITUM.
- Brainsky, S. (1986). *Manual de psicología y psicopatología dinámicas: fundamentos de psicoanálisis*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Flores Ochoa, R. (2000). *Perspectivas y modelos pedagógicos. Compendio curso de diseño, desarrollo y evaluación curricular, Maestría en Educación, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica "Enrique J. Varona"*.
- Freire, P. & Mellado, J. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66.
- Habermas, J. (1995). *Conocimiento e interés/La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. (Vol. 12). Valencia: Universitat de València.
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin fronteras: Revista Electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 1(2), 7-14.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Montero, M. (1994). *Construcción y crítica de la psicología social*. Caracas: Anthropos.
- Rojas, A. (2009). La didáctica crítica, crítica a la educación bancaria. *Revista de Investigación Educativa*, 2(1), 93-108.
- Skinner, B. F. & Ardila, R. (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Vela, A. (1977). *Técnicas y prácticas de las relaciones humanas*. Colombia: Indoamerica Press Servis.

VALIDACIÓN DEL INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS Y MOTIVACIÓN POR LA LECTURA (IEMML) EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

VALIDATION OF INVENTORY OF METACOGNITIVE STRATEGIES AND MOTIVATION FOR READING (IEMML) IN COLLEGE STUDENTS OF PSYCHOLOGY

Recibido: 26 de junio de 2013/Aceptado: 12 de octubre de 2013

JORGE GUERRA GARCÍA*, CARMEN YOLANDA GUEVARA BENÍTEZ**,
SILVIA SUSANA ROBLES MONTIJO***

Universidad Nacional Autónoma de México - México

Key words:

Reading comprehension,
Metacognitive strategies,
College students,
Motivation, Validity.

Abstract

This research paper shows the results of a research that was to tailor an instrument in order to assess metacognitive processes in reading comprehension for college students. First of all, the validity of content and then the validity of construct were conducted. 27 reagents grouped in 5 factors which explained the 62.80 % of variance, was the final instrument. 1) Strategies for reading analysis ($\alpha=90$), 2) Strategies for data or ideas identification ($\alpha=76$), 3) intrinsic reading motivation in general ($\alpha=82$), 4) Strategies for reviewing of information sources ($\alpha=65$) and 5) intrinsic reading motivation of academic books ($\alpha=61$). The results according to the usefulness of the inventory for diagnostic and intervention purposes are discussed.

Palabras clave:

Comprensión lectora,
Estrategias metacognoscitivas,
Estudiantes universitarios,
Motivación, Validación.

Resumen

En el presente artículo de investigación se presentan los resultados de un estudio que consistió en adaptar, para estudiantes universitarios, un instrumento que evalúa procesos metacognoscitivos en la comprensión lectora. Para esto, primero se realizó la validez de contenido y, luego, la validez de constructo. El instrumento final estuvo constituido por 27 reactivos, agrupados en 5 factores que explicaron el 62,80 % de la varianza: 1) Estrategias de análisis de la lectura ($\alpha=.90$), 2) Estrategias para identificación de información o de ideas ($\alpha=.76$), 3) Motivación intrínseca por la lectura en general ($\alpha=.82$), 4) Estrategias de consulta de fuentes de información ($\alpha=.65$) y 5) Motivación intrínseca por la lectura de textos académicos ($\alpha=.61$). Los resultados se discuten con relación a la utilidad del inventario para fines de diagnóstico e intervención.

Referencia de este artículo (APA):

Guerra, J., Guevara, C.Y. & Robles, S.S. (2014). Validación del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) en estudiantes de Psicología. En *Psicogente*, 17(31), 17-32.

* Profesor Asociado C tiempo completo. Universidad Nacional Autónoma de México. FES Iztacala. Email: guerra@unam.com

** Profesor Titular C tiempo completo. Universidad Nacional Autónoma de México. FES Iztacala. Email: yolaguevara@hotmail.com

*** Profesor Titular C Definitivo. Universidad Nacional Autónoma de México. FES Iztacala. Email: susana@campus.iztacala.unam.mx