

**FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR A
TRAVÉS DE UNA GUÍA EDUCATIVA DE ENTRENAMIENTO
METACOGNITIVO**

Autores

María Isabel Gutiérrez Oyuela

Juanita Gaitán Trillos

**Universidad Cooperativa de Colombia
Facultad de Educación
Maestría en Dificultades del Aprendizaje
Bogotá, D.C., Colombia
Diciembre, 17 de 2020**

**FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR A
TRAVÉS DE UNA GUÍA EDUCATIVA DE ENTRENAMIENTO
METACOGNITIVO**

Autores

María Isabel Gutiérrez Oyuela

Juanita Gaitán Trillos

**Trabajo de grado presentado como requisito académico para obtener el título de Magister
en Dificultades del Aprendizaje**

Asesor

Ps. Hugo Antonio Enamorado Ladino

Esp. Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico – Mg. Neuropsicología Clínica-

Doctorando en Ciencias de la Educación

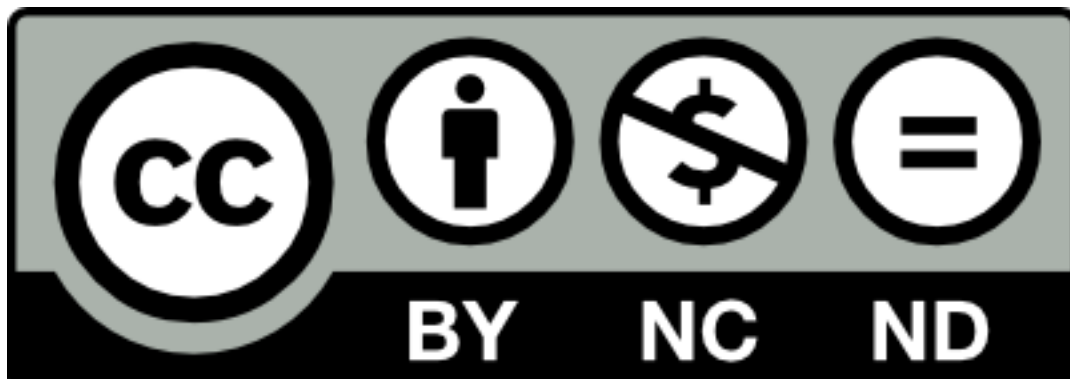


TABLA DE CONTENIDOS

Introducción _____	1
Tema de investigación _____	2
Línea de investigación _____	2
Título de investigación _____	2
Problema de investigación _____	3
Descripción del problema _____	3
Formulación del problema _____	6
Justificación _____	7
Marco de referencia _____	9
Marco teórico _____	9
Marco empírico _____	16
Marco Normativo _____	27
Marco contextual _____	28
Objetivos de investigación _____	30
Objetivo general _____	30
Objetivos específicos _____	30
Diseño metodológico _____	30
Paradigma de investigación _____	31
Enfoque de investigación _____	31
Diseño de investigación _____	32
Tipo de investigación _____	33
Población y muestra _____	33
Técnicas de recolección de la información _____	35
Técnicas de sistematización de la información _____	37

Técnicas de análisis de la información _____	37
Consideraciones éticas _____	38
Aspectos administrativos _____	39
Análisis de resultados _____	40
Conclusiones _____	49
Recomendaciones _____	52
Producto investigativo _____	52
Referencias _____	57
Anexos _____	72
Guía de entrenamiento Metacognitivo _____	72
Formato de Consentimiento Informado _____	92

APÉNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Fases de investigación desarrolladas _____	30
Tabla 2. Datos sociodemográficos _____	33
Tabla 3. Sexo _____	33
Tabla 4. Criterios de inclusión y exclusión para la muestra _____	34
Tabla 5. Cronograma de trabajo _____	38
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de Lectura Crítica _____	39
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de Habilidades Metacognitivas _____	40
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de Conocimiento de la Cognición _____	41
Tabla 9. Estadísticos descriptivos Sub categorías Conocimiento de la Cognición _____	42
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de Regulación de Cognición _____	43
Tabla 11. Estadísticos descriptivos subcategorías de Regulación de Cognición _____	44
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de correlación de habilidades Metacognitivas y Lectura Crítica _____	45
Tabla 13. Fases de construcción de la Guía de entrenamiento metacognitivo para fortalecer la lectura crítica en educación superior de entrenamiento metacognitivo para fortalecer la lectura crítica en educación superior _____	50
Tabla 14. Fases de desarrollo de la guía de entrenamiento metacognitivo para fortalecer la lectura crítica en educación superior _____	52
Tabla 15. Estructura de las sesiones guía de entrenamiento metacognitivo para fortalecer la lectura crítica en educación superior _____	53

INTRODUCCIÓN

La metacognición es un proceso cognitivo asociado al funcionamiento ejecutivo que favorece la regulación de la actividad mental e intelectual del individuo, consolidando en él una dinámica armónica, estructurada, funcional y adaptativa para el desarrollo del comportamiento en general del ser humano (Pérez, & López, 2018). En este sentido, dentro de los procesos cognitivos destaca la capacidad de lectura, como una habilidad que permite en el sujeto decodificar información a través del análisis gráfico, morfológico, sintáctico y semántico de códigos lexicales en común, a partir de esto, se logra la transmisión de saberes y conocimientos. No obstante, Martínez y Mendoza (2017) refieren que está supeditada en ella la comprensión de la misma, lo cual configura un segundo escenario dentro de los procesos lectores, toda vez que faculta al individuo a generar un criterio propio para la comprensión de su realidad a través de los recursos lexicales.

En este sentido, cobra relevancia la identificación de los vínculos que puedan existir entre las habilidades metacognitivas y los procesos de lectura crítica, toda vez que se presume que las primeras dinamizan y coordinan la forma en la que el sujeto aprende y desarrolla una comprensión crítica y personal de la realidad a través del proceso lector. (Puello, 2019). Por tanto, se configura la presente investigación, la cual está titulada guía educativa de entrenamiento metacognitivo para fortalecer la lectura crítica en la educación superior, el cual, es un proyecto contemplado con el propósito de identificar la correlación existente entre las habilidades metacognitivas y la lectura crítica, lo anterior, con el fin de poder describir si existe un vínculo fuerte entre estas variables, y en función de ello, fomentar la metacognición para potenciar las habilidades de lectura crítica.

Se realiza una revisión conceptual de las falencias y ausencias en el uso de recursos metacognitivos en la lectura crítica que conllevan a un déficit de comprensión de esta y como consecuencia se configura como un factor asociado a la deserción, a partir de esto, se desarrolla la aplicación de un inventario de habilidades metacognitivas y se describe la correlación existente con la lectura crítica, la cual arroja una correlación negativa débil de -0.108 con una significancia de 0.532 . Lo cual indica la aceptación de la hipótesis nula. Esto indica que no se encuentra en los resultados del proceso de investigación una correlación entre la metacognición y la lectura crítica. Estos datos permiten comprender que, tomando como base el desarrollo de las pruebas de lectura crítica del examen saber 11° los sujetos evaluados no evidencian uso de los recursos metacognitivos para su presentación. Tomando en cuenta esto, se diseña una guía educativa que contiene una serie de estrategias metacognitivas que permitirá a los profesionales del contexto educativo fortalecer los procesos de enseñanza - aprendizaje, específicamente, la lectura crítica en educación superior.

Tema de investigación: Habilidades Metacognitivas y Lectura Crítica.

Línea de investigación: Dificultades de aprendizaje.

Título de investigación: Fortalecimiento De La Lectura Crítica En Educación Superior A Través De Una Guía Educativa De Entrenamiento Metacognitivo

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Descripción del problema

El desarrollo de las habilidades y competencias académicas en los estudiantes de educación superior esta mediada por la consolidación de procesos cognitivos entre los que destaca la lectura, la cual según Navarro et al. (2016) se comprende como la herramienta ideal para la adquisición y desarrollo de los aprendizajes en el curso de la vida académica de los seres humanos. En este sentido, la identificación del funcionamiento y desarrollo de los componentes de la lectura ha sido considerada como un eje de investigación desde diferentes ámbitos entre ellos la educación.

Desde la perspectiva psicolingüística, considera la lectura crítica como una reflexión cognitiva que ocurre en la mente del lector, donde se requiere de prerequisites cognitivos para el procesamiento de información en las estructuras cerebrales, según Urquijo. (2010) estos prerequisites se relacionan con el procesamiento fonológico, la denominación automatizada rápida, la automaticidad motora, la percepción del habla y la memoria a corto plazo. De igual forma, menciona que se requiere de una serie de habilidades cognitivas, como son atención, memoria, lenguaje y abstracción. La atención como dispositivo básico del aprendizaje es fundamental para la decodificación óptima de los estímulos y comprensión del texto. Estos recursos cognitivos para la lectura potencializan la lectura crítica mediada por el pensamiento crítico del lector.

Por lo anterior, hablar de lectura implica mencionar su relevancia en los procesos de aprendizaje, debido a que a partir de la misma se median los conocimientos que el individuo adquiere a lo largo de su vida. Verdú, Pulido & Franco (2019). Por tanto, se ha considerado una

necesidad no solamente fomentarla sino evaluarla e investigarla para que a partir de ello se configuren mecanismos que potencien su funcionalidad favoreciendo la adquisición de aprendizajes. En este sentido, los gobiernos han planteado el desarrollo de pruebas estatales que permitan comprender el nivel de desempeño en procesos académicos transversales a las necesidades educacionales del país. (Rivera, Puente, & Calderón, 2020).

En línea de lo anterior, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, es la empresa que en vínculo con el ministerio de educación nacional diseña los instrumentos que permiten evaluar el estado de la educación nacional, de igual forma investiga frente a los fenómenos educacionales en el país y propone estrategias para la continua mejora de la educación en Colombia. En concordancia con lo anterior el ICFES (2018) refiere en términos del componente de lectura crítica, que el desempeño de la población de jóvenes colombianos que presentaron las pruebas saber 11° se ubica el 49% de ellos en el nivel 3, lo cual implica un nivel de lectura caracterizado por habilidades que le permiten a los jóvenes realizar procesos de inferencias literales de la información, relaciones intertextuales de forma implícita, identificación de la intencionalidad comunicativa y de sus figuras literarias así como el análisis sintáctico de la información escrita.

Al analizar los resultados de los jóvenes colombianos en las pruebas de lectura crítica y referenciarlos con los niveles de exigencia que implica la educación superior, se encuentra un espectro de incertidumbre, toda vez que al estudiante universitario se le pide que vaya más allá de un nivel literal en términos de lectura comprensiva, esperando que este proponga y establezca debates, juicios y argumentos propios sustentados en el aprendizaje y un pensamiento crítico.

Puello et al. (2018). En este sentido, se puede comprender que los niveles de lectura crítica con los que llegan los estudiantes a las instituciones de educación superior configuran una falencia frente a sus procesos formativos, toda vez que los retos del aprendizaje requieren un nivel de lectura que les permita desarrollar análisis complejos, abstractos, críticos y científicos frente al conocimiento.

Por consiguiente, Steffens et al. (2018) refieren que las experiencias formativas que actualmente se desenvuelven en la universidad, no adquieren el nivel de pensamiento crítico y las competencias que se requieren en el contexto actual, problematizando el desarrollo de una postura crítica, lo que es primordial para responder a situaciones habituales, formular puntos de vista y adjudicarse una postura asertiva a la resolución de problemas, esto conllevando a la autonomía el aprendizaje y la toma de decisiones. Por lo tanto, la lectura crítica en relación con los niveles comprensión lectora y de producción escrita, según Londoño & Ospina, (2018) es un proceso desafiante en el estudiante y, este presenta dificultades en la mayoría de estudiantes universitarios, principalmente, en las áreas valorativa y sociocultural esto en relación al entorno y consumo sociocultural en el que está expuesto el estudiante, lo que cual le dificulta diferenciar posturas ideológicas y discursos dogmáticos de los procesos deductivos o construcciones complejas académicas.

Al respecto Morales, (2020) ostenta que leer en la universidad demanda de instruir el pensamiento para utilizar recursos cognitivos y metacognitivos para procesar la información y emplear las estrategias adecuadas para ejecutar una postura crítica, en contextos, académicos, científicos, sociales y la interpretación de nociones como talentos principales para crear

conocimiento. En este sentido, se identifica que en relación con el nivel de desarrollo académico y cognitivo del estudiante universitario, los procesos metacognitivos configuran un rol preponderante en el aprendizaje del mismo, por tanto, se comprende que la metacognición debe mediar los procesos de desarrollo de las habilidades lectoras, configurando en sí un nivel de lectura crítica que permita al estudiante realizar los juicios, argumentos y el desarrollo de un pensamiento reflexivo frente a su aprendizaje. (Bono et al. 2018). Esto se entiende como un nivel 4 de lectura, el cual, según ICFES (2018) solo el 13% de la población de estudiantes que presentaron las pruebas saber 11° se ubican en este rango.

Tomando en cuenta lo anterior, y reconociendo la relevancia que presenta el desarrollo de un pensamiento abstracto sustentado en un nivel de lectura crítica acorde a los requerimientos de las instituciones de educación superior se plantea un escenario en el que se posibilite correlacionar el desempeño de los estudiantes de educación superior en el área de lectura crítica con el funcionamiento y desarrollo de la metacognición, con ello se busca identificar el nivel de vinculación entre las mismas, y así poder resaltar la importancia del fomento de la metacognición en la educación media, así como en la educación superior. (Constante, 2019).

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En consecuencia, la revisión analítica se plantea que el uso de habilidades metacognitivas es fundamental para el fortalecimiento de la lectura crítica de los educandos, tomando en cuenta esta premisa surge el siguiente interrogante: ¿Qué correlación existe entre la lectura crítica y las

habilidades metacognitivas de los estudiantes de primer semestre de psicología de la UCC campus Villavicencio? Por consiguiente, se plantean las siguientes hipótesis de Investigación:

Ha

Si existe correlación entre la Lectura Crítica y las Habilidades de Metacognición de los estudiantes del programa de psicología de la UCC campus Villavicencio.

Hipótesis Nula

H°

No existe correlación entre la Lectura Crítica y las Habilidades de Metacognición de los estudiantes del programa de psicología de la UCC campus Villavicencio.

JUSTIFICACIÓN

Según la Unesco (2016) el desarrollo de las capacidades lectoras en la población mundial es considerado una prioridad de los diferentes gobiernos, ya que de allí se entiende que a partir de estas habilidades el sujeto es capaz de codificar, comprender y contextualizar su existencia y a partir de esto construir y consolidar los aprendizajes necesarios para el adecuado desenvolvimiento en la vida. Esto implica entender que el desarrollo de la lectura implica abrir un panorama para la construcción de la forma de ver y entender la realidad. La lectura permite el

desarrollo cognitivo e intelectual y fomenta en el ser humano el aprendizaje que posibilite transversalizar su pasado, su presente y la consolidación de su futuro.

Por tanto, pensar en el desarrollo de políticas y paradigmas tanto científicas como educacionales que fomenten el desarrollo de la lectura en la población infantojuvenil es desde el punto de vista de la Unesco (2016) no solo un derecho sino una obligación de los estados. En este sentido, se promover desde las instituciones de educación estrategias enfocadas a ello debe ser entendido como una máxima en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, Timarán, Caicedo & Hidalgo (2019) mencionan que cerca del 53.7% de los estudiantes que presentaron las pruebas saber 11° ente el 2015 y 2016 presentaron un rendimiento por debajo de la media. Esto implica un desempeño general en las diferentes áreas por debajo a lo esperado en donde se destaca la lectura crítica. Por consiguiente, se identifica bajas habilidades para el desarrollo de aprendizajes a nivel académico que supeditan un desempeño bajo contextos futuros como la educación superior.

Esto conduce a comprender una preocupación creciente frente al fomento de estudios que conduzcan a esgrimir estrategias que potencien el desarrollo de las capacidades de lectura; en particular la lectura crítica en la población infantojuvenil. En esta línea Tamayo et al. (2018). Plantean que existe un vínculo fuerte en relación con el desempeño en las pruebas saber 11° entre ellas lectura crítica y las funciones ejecutivas. Esto permite comprender que al fomentar y estimular cognitivamente el desarrollo de las ultimas tiende a mejorar el desempeño en las pruebas de estado. En esta medida, también se destaca que el 63% de los jóvenes evaluados presentaron un bajo desempeño en las pruebas de funciones ejecutivas, lo cual si se correlaciona

con lo planteado por Timarán, Caicedo & Hidalgo, (2019) permitiría argumentar la necesidad de fomentar el desempeño en las habilidades de funcionamiento ejecutivo con intención de mejorar el desempeño en las pruebas saber 11°.

En este sentido Valenzuela, (2018) propone que existe una amplia relevancia de los procesos cognitivos relacionados con el fomento y desarrollo de las habilidades lectoras, específicamente hace mención que la metacognición como mecanismo para el fortalecimiento de la capacidad de aprendizaje a través de la lectura. Por tanto, se considera prudente y pertinente diseñar una estrategia investigativa que permita identificar la vinculación de la metacognición con los procesos de lectura crítica y en función de ello, diseñar una guía de practica educativa que favorezca el fomento de la metacognición en aras del mejoramiento de la lectura crítica. (Berrocal & Ramírez, 2019).

Lo anterior permite comprender que el desarrollo del proceso investigativo constituye un factor relevante para el fomento de las competencias y habilidades de la población estudio, esto implica incrementar el porcentaje de retención estudiantil mitigando con esto la deserción universitaria. Esto provee estrategias que facultan a los estudiantes del programa de psicología con un nivel de desarrollo de las competencias adecuadas para mejorar su desempeño académico fortaleciendo sus estrategias y capacidades de desarrollo de la lectura crítica, factor útil para la formación profesional en psicología.

MARCO DE REFERENCIA

Marco teórico

Se realiza una revisión sistemática de artículos teniendo en cuenta dos categorías conceptuales: la primera es la Lectura Crítica y la segunda Metacognición. Sin embargo, es indispensable indagar respecto al concepto de lectura y los factores biopsicosociales que se encuentran inmersos en este proceso. Teniendo en cuenta estas categorías, se establecen las siguientes subcategorías, entre las cuales se encuentran: estrategias metacognitivas, autorregulación y reflexión metacognitiva respecto a la variable de Metacognición y dificultad en la comprensión lectora, niveles de la comprensión lectora con respecto a la variable de lectura crítica.

Al hablar de educación es ineludible pensar en el propósito de esta, el aprendizaje. Este indica la potencialidad del individuo para generar conocimientos oportunos y necesarios para el fortalecimiento de las capacidades del sujeto para hacerlo útil y pertinente para la sociedad Bochaca, (2015). Estos preceptos supeditan la labor del docente en formar al individuo para la sociedad y no para el sistema educativo per se. Entender el componente fundamental de la educación permite analizar que las estrategias formativas deben orientarse en buscar que los educandos se desarrollen con los componentes pertinentes y suficientes para la sociedad, para comprender la realidad y para solucionar los diferentes conflictos que la cotidianidad les supedita. Esto implica fortalecer la educación orientada hacia un componente divergente, que lleve a los estudiantes a un nivel de formación abstracto y crítico, lo suficientemente crítico que cuestione la forma de la educación misma para así construir su aprendizaje. (García et al., 2017).

El pensamiento divergente, aquel que se distancia de lo homogenizado implica un nivel de desarrollo cognitivo fundamentado en una visión diferente de las realidades en educación. Propone así un pensamiento creativo que lleve al estudiante a cuestionarse en su papel de sujeto

educado y de la utilidad de su formación para su vida y su sociedad. En últimas, define en términos emancipatorios la presencia de la metacognición en la educación. Ahora bien, la metacognición permite al sujeto ser consciente de lo que aprende y de cómo lo aprende, por tanto, le da un rol activo y propositivo en la consolidación de su aprendizaje, por tanto, la educación se vuelca a la autonomía del estudiante en función de su propio aprendizaje. Todo esto implica más que un ápice de creatividad, implica una fundamentación desde la educación inicial para que el estudiante desde los niveles iniciales de la escolarización fomente un pensamiento crítico y creativo para su propia gestión educacional.

En línea de lo anterior, es factible comprender que los estudiantes pueden presentar falencias en relación con las habilidades metacognitivas, por tanto, Shibukawa y Taguchi (2019) describen que los estudiantes que presentan dificultades en la planeación (funcionamiento ejecutivo) van a conllevar falencias en procesos como el automonitoreo comportamental y académico, por tanto se incrementa el riesgo de fracaso académico generando un impacto en las tasas de deserción estudiantil en las instituciones educativas. De tal manera, Muhammad Asy'ari, Ikhsan y Muhali (2019) proponen que la metacognición es muy importante en el aprendizaje teniendo en cuenta que el conocimiento de los procesos cognitivos puede llevar a los estudiantes a decidir y seleccionar estrategias para mejorar su rendimiento cognitivo. Por tanto, no solo apunta a la flexibilidad cognitiva, sino al proceso sustancial de la planeación y el automonitoreo cognitivo.

En línea de lo anterior, es pertinente reflexionar el papel que cumplen las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico, entendiendo la primera como la capacidad de planeación de la actividad escolar (metacognición). En este ámbito la adecuada estructuración de las habilidades metacognitivas como la planeación, se traducen en la potencialización de la

capacidad de aprendizaje de los estudiantes en etapa escolar, por consiguiente, se configura como un factor protector del desempeño académico de los educandos en el desarrollo de sus actividades escolares garantizando la permanencia y el mejoramiento de su rendimiento escolar en las instituciones educativas. (Alcas et al., 2019).

El aprendizaje autónomo a través de estrategias metacognitivas favorece a la madurez individual de las competencias: cognitiva, semiótica, experiencial, comunicativa, investigativa, de planteamiento de preguntas y respuestas, y de autorregulación; para lo cual, el estudiante necesita desarrollar habilidades de orden instrumental y de auto observación. Carvajal et al (2017). Analizar las habilidades metacognitivas es relevante, ya que la pedagogía universitaria contemporánea, posterior a la identificación de las falencias de los procesos en la enseñanza-aprendizaje, ha esbozado la necesidad de enfocar la enseñanza hacia los estudiantes en la capacidad de reflexionar acerca de su propia forma de aprender a partir de procesos y estrategias de autorregulación. Quiroga (2016).

Por otra parte, el conocimiento metacognitivo o CMC está relacionado con la transferencia del aprendizaje. Cuando los sujetos se afrontan sucesos o situaciones donde sus habilidades y elementos requeridos del dominio son insuficientes, sus conocimientos de estrategias de aprendizaje generales pueden facilitar el abordaje de tareas nuevas o desafiantes. De igual modo, el CMC facilita la identificación de acciones cognitivas con las que se pueden alcanzar metas y maximizar el aprovechamiento académico. Vargas (2019).

La metacognición, como lo refiere Flavell, (1979); Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, (2006) citado por Valenzuela (2018) se define como un proceso cognitivo de segundo orden, donde están inmersos los procesos de regulación y automonitoreo, procesos que

se requieren para la lectura y escritura, ya que responden a las necesidades cognitivas requeridas para la comprensión del texto y su producción. De igual forma, Griffith y Ruan (2005) citado por Valenzuela (2018) exponen que los lectores y escritores utilizan la metacognición para monitorear sus procesos de lectura y escritura generando el uso de recursos cognitivos eficientes para el éxito de la comprensión lectora.

De igual forma, Valenzuela (2019) refiere que el concepto de metacognición se mencionó por primera vez por Jhon Flavell en el capítulo *Metacognitive aspects of problem solving* del libro *The nature of intelligence*, publicado en 1976. Allí, se plantea que la tarea de pensar acerca de pensar es un proceso inherente de los recursos cognitivos y contextuales que poseen los sujetos para el desarrollo del conocimiento, donde se llevan a cabo habilidades propias del individuo que le permiten responder a las necesidades del contexto por medio del desarrollo de procesos para resolver las exigencias del medio en el que se desenvuelve.

En esta línea, Mateos, (2001). Citado por Anastacio, (2018) menciona que el modelo desarrollado por Flavell en 1981 refiere que las interacciones entre el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas, las metas cognitivas y las estrategias, establecen la regulación que el sujeto realiza sobre su propia actividad cognitiva. Rojas, (2016) refiere que, el conocimiento metacognitivo: se refiere a el conocimiento de la cognición propia del individuo, lo anterior, determinado por la persona, la tarea y la estrategia. En la persona implica las creencias y conocimientos, y su relación a nivel intrapersonal, interpersonal y la interacción social que desarrolla en el contexto universal. La tarea, representa el conocimiento necesario de la misma, para proceder a la ejecución y solución de esta. Las estrategias configuran las

posibilidades de ejercer el control de la realización de la tarea para alcanzar los términos que esta implica. (Díaz, Díaz, Llontop, & Fuentes, 2019).

Zulma Lanz (2006) citado por Quiroga (2016) dicen que Ann Brown (1978) contribuye a la investigación de metacognición dos tipos de variables: el conocimiento y la regulación de la cognición. Cuando se enfatiza en la comprensión lectora, el conocimiento de la cognición involucra saber qué se está leyendo y la regulación del conocimiento que hace referencia al aspecto procedimental, que depende del tipo de tarea a ejecutar.

Así mismo, Beltrán & Torres, (2009) citado por Carvajal, Alarcón, Angarita, & Urrego, (2017). refieren que, a través del desarrollo de los procesos cognitivos, el ser humano potencializa el uso de las habilidades metacognitivas para brindar solución a problemáticas cotidianas. El uso de estas habilidades metacognitivas permite al sujeto desarrollar un análisis crítico y reflexivo de los recursos cognitivos necesarios y viables que desarrollan habilidades del pensamiento crítico que favorecen a los educandos la comprensión conceptual y de la aplicación de éstas en la cotidianidad.

Elizondo et al. (2016). realizan un estudio con el objetivo de analizar la metacognición de estudiantes de primer ingreso del Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Río Cuarto y del Instituto Superior María Inmaculada (Argentina), los resultados evidencian que los estudiantes requieren de regulaciones externas para el proceso de aprendizaje, de igual forma se identifican falencias en la autorregulación de los procesos de lectura, escritura. Por lo tanto, concluyen la necesidad de diseñar estrategias que favorezcan en los educandos un proceso de aprendizaje con prácticas reflexivas y metacognitivas en los contextos académicos.

En los artículos cuya temática a tratar es la comprensión lectora, se menciona la dificultad que presentan los estudiantes de primaria, secundaria y educación superior, en la comprensión de los textos quedando en evidencia que se debe brindar estrategias que favorezcan el proceso de lectura y escritura para así garantizar el éxito académico y evitar la deserción escolar. Por lo tanto, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas implementadas en el aula o fuera de ella es positivo en todos los artículos revisados ya que permite que los estudiantes se concienticen y sean autónomos de su propio proceso lector (Torres, 2017)

Por otro lado, en relación con la comprensión de la lectura Quispe & Laura Alca, (2020) mencionan que la Teoría de las Seis Lecturas de Miguel de Zubiría, la cual tiene como base la pedagogía conceptual, donde se contempla el desarrollo de las habilidades cognitivas, el conocimiento y los valores en los de los educandos, diferenciándolos según el pensamiento acorde al ciclo vital. La Teoría de las Seis Lecturas concibe un modelo neuro psicopedagógico integral de la lectura: más allá del interrogante ¿Qué es leer? es ¿En qué consiste leer? por lo tanto, estos cuestionamientos exponen la necesidad de análisis desde la neurología, que permite identificar la estructura biológica implícita en el proceso lector, la psicología que indaga la relación de pensamiento y conducta en relación al hábito lector y la pedagogía que representa las estrategias pedagógicas implementadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Por lo anterior, la teoría de las seis lecturas formula el interrogante ¿Qué enseñar? Lo que implica responder a los procesos cognitivos que están inmersos en la lectura. Por tanto, esta teoría presenta el proceso lector en etapas, en las cuales se cumple un objetivo determinado en la construcción de saberes. Estos son una decodificación: 1. Fonética: que es el proceso de decodificación de las grafías en sus respectivos fonemas. 2. Primaria: Esta transfigura las palabras percibidas durante la lectura fonética a su concepto 3. Secundaria: Aquí, las palabras

estructuran frases 4. Terciaria: Emplea la jerarquización Macroestructura, microestructura y superestructura textual 5. Categorical: Construye una síntesis, las categoriza, la estructura, conlleva a la relación de ideas 6. Metatextual: La lectura meta semántica, hacer referencia a la información que está fuera o dentro del contexto.

Con respecto a la lectura Crítica, el ICFES (2020) la define como la habilidad para entender, no solo las palabras y oraciones sino, la globalidad de un texto, lo que está escrito explícitamente o lo que no está escrito pero que mediante la lectura se puede inferir. De igual forma, identifica la lectura crítica en 4 niveles de desempeño: Nivel 1. El estudiante en este rango tiene la posibilidad de identificar componentes literales en los textos de forma continua y discontinua, sin la posibilidad de establecer relaciones de significados entre ellos; Nivel 2. Además de lo que logra hacer en el nivel 1, el estudiante que se ubica en este nivel comprende textos continuos y discontinuos de manera literal. Asimismo, reconoce información explícita y la relaciona con el contexto; Nivel 3. Aparte de lo comprendido entre los niveles 1 y 2 el sujeto en este nivel tiene la capacidad de interpretar textos a partir de la inferencia de sus contenidos, las estructuras sintácticas y elaborar juicios valorativos de los mismos y Nivel 4. Además de lo mencionado en los niveles 1,2 y 3, el sujeto en este nivel tiene la posibilidad de realizar un proceso reflexivo sobre el significado del texto partiendo del punto de vista del autor e incluyendo un parámetro crítico propio en el que valora y contrasta de manera crítica la información aprendida.

Marco de empírico

Se hace necesario la revisión de la literatura y las variables de concepto de estudio que pueden ser medidas, en este caso la metacognición y la lectura crítica. A continuación, se exponen investigaciones internacionales y nacionales relacionadas con el tema, realizadas por

diferentes teóricos referente a la problemática a indagar, lo cual permite la comprensión y contextualización de las variables que generan los fundamentos teóricos de la investigación.

Teniendo en cuenta las variables conceptuales de la investigación: habilidades metacognitivas y lectura crítica entendiendo ésta como uno de los niveles de la lectura comprensiva; se reporta un panorama en el que se destacan investigaciones en donde existe una relación estrecha entre la primera variable y la lectura crítica (en la mayoría de estos se habla en general de la lectura comprensiva, por lo tanto se encuentra de manera implícita la lectura crítica y solo en algunos de ellos se enfoca en la lectura literal o en la inferencial).

En la investigación denominada “Elementos didácticos para la lectura crítica en los estudiantes de primer semestre de pregrado de la Fundación Universitaria Internacional del Trópico Americano, Unitrópico” realizada en el país en el año 2017, se interesa en estudiar la planeación, creación, implementación y evaluación de elementos didácticos para la lectura crítica de los estudiantes universitarios en Yopal; los instrumentos que utilizaron para la recolección de la información fueron el cuestionario, el diario de campo y el guion del grupo de enfoque. Para el desarrollo de las cuatro fases del estudio se tuvo en cuenta unos referentes teóricos fundamentales entre los cuales se encuentra: para las estrategias didácticas a Bixio (2000), en lectura a Freire (1989) y Chartier (1994), para la lectura crítica los planteamientos de Cassany (2013), y para la lectura en la educación superior, lo propuesto por Vásquez (2013) y Carlino (2013). Los resultados que encontraron al finalizar la investigación fueron: con la implementación de los estrategias didácticas para la lectura crítica en los estudiantes de primer semestre los estudiantes adquirieron hábitos de lectura básicos para la formación de lectores críticos, fomentándose el pensamiento crítico. (Roa y Téllez,2017).

Entre los años 2015 y 2016 se realiza una investigación en evaluación de las habilidades en lectura inferencial, lectura crítica y el pensamiento científico matemático y estadístico de las Pruebas Saber Pro presentadas por los estudiantes del programa de Ingeniería Comercial e Ingeniería Financiera. Los resultados se confrontan mediante un análisis con el nivel de desempeño logrado por los mismos estudiantes en la Prueba Saber 11. Teniendo en cuenta los resultados, los contextos estructurales y situacionales del problema, se genera una propuesta pedagógica para ambos programas, con el fin de mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes en las Pruebas Saber. (Restrepo y Giraldo 2019).

En la Universidad UDES, se realiza una investigación que expone que un lector crítico es capaz de desarrollar destrezas para observar las intenciones que tiene el autor y poder opinar o reflexionar a partir del texto, como lo manifiesta Cassany (2006). El objetivo del estudio es determinar el desempeño de lectura crítica de los estudiantes de enfermería de la Universidad de Santander-UDES en el periodo académico 2017, mediante la teoría de Cassany en coherencia con las competencias propuestas por el ICFES para construir un diagnóstico situacional. Este estudio fue realizado a 106 estudiantes de enfermería de la Universidad de Santander de los semestres III a VIII. Los resultados fueron los siguientes: el 39,62% de los estudiantes de enfermería de la universidad de Santander aprobaron la competencia número uno, el 9,47% aprobaron la competencia número dos y el 4,72% la competencia número tres; estos resultados llevaron a plantear que es importante hacer intervenciones para el mejoramiento en las competencias en lectura crítica con bajo desempeño. Arias y Bravo (2017).

En el estudio realizado por Riascos y Valverde (2018) lleva a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que dinamizan los procesos de enseñanza - aprendizaje de la lectura crítica. Para el desarrollo de los procesos cognitivos que conlleva aprender a leer desde la crítica es de vital

importancia conocer, comprender y observar, a través de la revisión documental, el camino recorrido por los investigadores para reconocer cómo la reflexión conlleva la generación de nuevos conocimientos prácticos en el aula de clases.

Un estudio hace reflexionar respecto al aporte de la lectura crítica y su influencia en el sistema educativo colombiano. La relevancia de este estudio radica en reconocer el pensamiento crítico, a lo que en la actualidad se le está prestando gran importancia por ser el medio principal para formar intelectuales. Se observa una debilidad en el área del lenguaje, debido a que sus prácticas pedagógicas se desarrollan sin la importancia de la lectura crítica, los modelos y teorías son de modo repetido, fonético, memorístico, informativo y no tienen en cuenta la lectura crítica necesaria para identificar, comprender, deducir, inferir, identificar y reflexionar sobre elementos implícitos en los diversos tipos de texto. Rivera (2019).

Según Solís et al. (2019). Plantean a través del análisis de la Ley 30 del 28 de diciembre de 1992 (Fundamentos de la Educación Superior), menciona que en el artículo 31 se evidencia la necesidad de: “Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior”. Los exámenes de calidad de la educación superior (ECAES) son una estrategia que responde a una constante a nivel global en la que, a través del Ministerio de Educación, se pretende medir y garantizar las prácticas pedagógicas que conduzcan a sustentar la calidad en el nivel educativo. En esta investigación se identifica el rendimiento académico en las competencias genéricas de lectura crítica y comunicación escrita a partir de las bases de datos de las pruebas Saber Pro que presentaron los estudiantes entre los años 2012 a 2014. Con los resultados obtenidos se dieron recomendaciones que ayuden a los entes gubernamentales e instituciones de educación superior a la toma de decisiones con el fin de mejorar la calidad de la educación superior en Colombia. Los resultados

muestran la precisión del modelo obtenido que indica el 61,77 %. Se incluye la matriz de confusión, la que indica que el modelo clasifica el desempeño en la competencia de lectura crítica de forma correcta para 210.211 sobre la media y 229.380 casos bajo la media. De igual manera, clasifica incorrectamente 145.665 casos de estudiantes sobre la media y 126.348 casos bajo la media. Lo que significa que el modelo clasifica correctamente al 59,1 % de los estudiantes que están sobre la media en la competencia lectura crítica y al 64,5 % que están bajo la media en esta competencia, hacen un análisis dimensional del desempeño global de los estudiantes en las pruebas Saber Pro 2012-2014 a través de los diferentes factores socioeconómicos. El desempeño de los estudiantes en las competencias genéricas de comunicación escrita y lectura crítica se mide cualitativamente como “Sobre la media” y “Bajo la media”, así los resultados sobre la media de lectura crítica fueron de 355.876 estudiantes y bajo la media 355.728 con un total de 711.604. En estas dos competencias (lectura crítica y comunicación escrita) los resultados mencionan que son el factor que provee más información sobre el rendimiento académico de los jóvenes en las instituciones educativas de donde provienen, especialmente cuando la institución es o no acreditada, lo que indica el gran impacto de la acreditación en la calidad de la educación. Teniendo en cuenta la acreditación, a través del modelo dimensional los investigadores concluyen que cuando la institución es acreditada, el 68,4% de los estudiantes obtiene una calificación por encima de la media en la competencia de lectura crítica y un 58,8% por encima de la media en comunicación escrita; cuando la institución no está acreditada hay un mayor porcentaje de estudiantes que se encuentran por debajo de la media, el 55 % para lectura crítica y 53,9 % en la comunicación escrita. Solís et al. (2019).

De igual forma, según lo planteado por Poveda (2016) se logra demostrar que entre más temprana sea la edad y el grado escolar para desarrollar el nivel de lectura crítica en los niños y niñas va a ayudar en la interrelación de estos en otros contextos, comprendiendo mejor el mundo que los rodea, posibilitando los saberes y conocimientos y reflejándolos en sus actividades diarias por medio de la implementación de diferentes estrategias didácticas.

En Barranquilla, se realizó una investigación cuyo objetivo fue analizar el efecto de la estrategia metacognitiva TWA (think before reading, think while reading, think after reading) sobre el desarrollo de las competencias en la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado del Colegio Alemán de Barranquilla. La población objeto de estudio fue de 40 estudiantes. Los investigadores diseñaron y validaron un instrumento para medir las competencias de acuerdo con los niveles de lectura crítica de los estudiantes, logrando identificar el nivel de competencia de lectura, antes de aplicar la estrategia metacognitiva TWA. Después diseñaron ocho talleres de intervención con la estrategia metacognitiva, para fortalecer los niveles de lectura y lograr que los estudiantes alcanzaran el nivel crítico. Finalmente, después de la implementación de los talleres se recolecta los datos nuevamente con el fin de validar la efectividad de la estrategia sobre el desarrollo de la lectura crítica. Como conclusión encontraron que existe incidencia en que la estrategia metacognitiva TWA mejora los niveles de lectura crítica en los estudiantes. Rueda, y Gutiérrez (2019).

Martínez y Mendoza (2017) proponen en su investigación la importancia que tiene la lectura crítica dentro del proceso educativo y su estrecha relación con la investigación en el aula, se utiliza un método de lectura específico como es el IPLER aprovechando el gran interés de los niños, y jóvenes por el uso de la tecnología. Se aplica el instrumento test de lectura crítica a los estudiantes del grados noveno. Los resultados permiten identificar un bajo rendimiento de los

estudiantes en los niveles de lectura crítica, se demuestra la importancia que existe en la adquisición de habilidades críticas de lectura, logrando un pensamiento crítico y por lo tanto una lectura acorde con las exigencias del mundo global. Como conclusión la aplicación del método IPLER es pertinente pues permite mejorar el desarrollo de las competencias de lectura crítica con recursos tecnológicos, teniendo en cuenta que estamos en un mundo de tecnología.

En el mismo año Martínez y Castro (2017) proponen un estudio cuyo fue describir y contrastar las creencias de cinco docentes de Ele (Español como Lengua Extranjera) pertenecientes a diferentes instituciones de carácter privado en Bogotá, en relación con la lectura crítica en sus aulas de clase. Los investigadores diseñaron y aplicaron dos instrumentos de para recolectar datos que permitió identificar entre los resultados que los docentes identifican la relevancia de la lectura crítica en sus procesos de enseñanza, sin embargo, aún presentan algunas dificultades para implementar actividades que desarrollen y potencialicen este nivel de comprensión lectora en sus estudiantes debido a que predomina el desarrollo de actividades de comprensión de lectura a nivel literal. Este resultado indica que existen algunas diferencias en lo que los docentes creen que deben hacer y lo que éstos dicen hacer en cuanto a las prácticas en sus clases, presentan actividades tradicionales memorísticas que no desarrollan el nivel crítico de comprensión lectora, por lo tanto, existe un predominio por el desarrollo de la lectura literal.

En Tunja se presenta los resultados de un estudio de investigación cuyo objetivo fue fortalecer los niveles de lectura crítica de estudiantes de noveno grado en una institución educativa pública en 2017. Los investigadores aplican una prueba diagnóstica que permitió diseñar talleres pedagógicos e implementarlos en las clases. Después se hace una comparación con los resultados dando como positivos, debido a que los participantes afianzaron su nivel de lectura crítica

evidenciado en el desarrollo de capacidades frente a la producción textual. Granados y Londoño (2020).

A nivel internacional en Perú, se realizó un estudio cuyo objetivo fue identificar si el uso de las redes sociales fomenta el uso de estrategias de lectura crítica hipertextual en los estudiantes del primer año de la Escuela de Economía de la Universidad Nacional Federico Villareal; este estudio contó con 150 estudiantes universitarios a quienes se les aplicó cuestionarios de uso de redes sociales y estrategias de lectura hipertextual. Los investigadores afirman que actualmente, los jóvenes utilizan herramientas tecnológicas y las redes sociales como medio esencial para el desarrollo de sus actividades académicas, de igual manera utilizan estrategias de lectura crítica hipertextual, como en la combinación de textos, sonidos e imágenes, lo que genera una lectura multisequencial y multilineal pues el resultado obtenido fue que el uso de redes sociales permite el manejo de las estrategias de lectura crítica hipertextual, desarrolla los elementos de pensamiento y la comprobación de razonamiento crítico. (Fuster, 2020).

Otro estudio en el mismo país: Perú, se realizó en la carrera profesional de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo con estudiantes de segundo ciclo, quienes tenían bajo desempeño en lectura crítica evidenciada en el bajo nivel de comprensión, de los textos que leen; se desarrolla un taller didáctico de lectura crítica sustentado en la teoría sociocultural de Daniel Cassany; como resultados se obtiene que del 80% al 86 % de los estudiantes desarrollaron la lectura crítica y de acuerdo a la prueba t de Student, esta tiene efectos significativos sobre la comprensión de textos; es decir, la lectura crítica mejora el nivel de comprensión de textos de la población objeto de estudio. Gallegos (2018).

En España, Pérez et al. (2016) en la Universidad Santiago de Compostella, se realizó un estudio donde se evaluó a 216 estudiantes de la asignatura Psicología de la Educación, la investigación desarrolló un programa para enseñar a elaborar y valorar mapas conceptuales como estrategia de aprendizaje. Con estos mismos estudiantes se implementó el programa dando como un resultado positivo ya que los alumnos mejoraron significativamente con la técnica enseñada. Se concluye que se debe desarrollar en el aula actividades dirigidas a favorecer las habilidades metacognitivas de los estudiantes universitarios para que sean aprendices activos, eficaces y protagonistas de su propio aprendizaje.

En Ecuador se encontró un estudio que menciona que la lectura crítica viene del ejercicio intelectual que supone hacer inferencias sobre el mismo tema, es un medio en el que el estudiante incrementa el vocabulario, convirtiéndose en un cuestionador constructivista de la autonomía de su pensamiento. Masapanta (2016). En la Escuela de Educación General Básica "Francisco de Orellana" encontraron que los niños no desarrollan el nivel de lectura adecuado debido a que los docentes no practican estrategias eficientes de lectura crítica, por lo tanto los estudiantes no logran aprendizajes significativos que fomenten las habilidades lingüísticas; diseñaron un instrumento de recolección de datos, y el desarrollo, capacitación e implementación de una guía metodológica de estrategias para el desarrollo de la lectura crítica; se concluye que la guía contribuyó positivamente al proceso de enseñanza - aprendizaje, fomentó el amor por la lectura y la formación del alumno.

En Costa Rica se encuentra un estudio fenomenográfico acerca de las estrategias didácticas en docentes y las habilidades metacognitivas universitarios del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Se plantea como propósito el saber si los docentes utilizan recursos y estrategias didácticas como mecanismo para el desarrollo de los procesos de enseñanza con sus estudiantes. Las estrategias

didácticas pueden facilitar o no que los estudiantes universitarios potencialicen las habilidades metacognitivas en el proceso de aprendizaje y la ausencia de estas puede causar en los estudiantes que se afecte su aprendizaje significativo. El objetivo es describir la percepción que tienen los estudiantes de las estrategias didácticas implementadas por sus docentes y de sus propias habilidades metacognitivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado para algunos de los estudiantes las estrategias didácticas que utilizan sus profesores no se vinculan a las habilidades metacognitivas pues en el aula se está trabajando constantemente con la escucha y la memoria, generalmente son clases magistrales en donde no se tiene en cuenta al alumno, utilizan diapositivas que la mayoría de las veces están cargadas de mucha información y la bibliografía no es actualizada. El estudio llega a la conclusión que un buen docente universitario debe tener las cualidades de generar motivación en los estudiantes, estar siempre actualizado tanto en el saber disciplinar o profesional como en pedagogía, ser flexible en sus métodos de enseñanza, ser un guía y un líder en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ser innovador en sus procesos. (Casasola, 2018).

En México surge de la necesidad de hacer un estudio ya que se detecta bajos niveles de comprensión lectora de los alumnos en Educación Media Superior por los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de PISA. Los investigadores diseñan y aplican un instrumento para desarrollar la lectura crítica e impactar el desempeño académico. Como resultado se obtiene que las expectativas que tienen los estudiantes sobre la lectura, forman una opinión de lo que leen, prefieren profundizar en los contenidos y relacionarlos con otras áreas del conocimiento; sin embargo gran parte de la población se dedica solamente a buscar los datos que se les solicita en las tareas o a entender los conceptos revisados para dar cumplimiento a la actividad, por lo que los estudiantes no poseen las habilidades lectura crítica necesarias para identificar lo requerido.

Se concluye que la lectura crítica como estrategia educativa mejora la calidad de la educación. González (2019).

Tovar (2019) considera que existe limitaciones en el proceso de lectoescritura en los estudiantes de educación superior, por lo que su estudio se centra en el objetivo de presentar los alcances que tiene el uso de un Banco de Preguntas, como una herramienta diseñada para guiar sistemáticamente el desarrollo del proceso lecto-escrito en la universidad de la Sabana. Así, el Banco de Preguntas se convierte en una rutina del aula de clase, como estrategia pedagógica cuyo fin es la regulación de la construcción de competencias en lectura y escritura a través de niveles de complejidad. (Revilla, 2016). El estudio se realiza con 24 estudiantes en donde al finalizar el periodo académico de manera individual participan en una reflexión escrita sobre su experiencia personal haciendo uso de la herramienta pedagógica. Como resultado se obtiene que el uso del Banco de Preguntas favorece al estudiante volviéndose un lector más activo, pues estimula el desarrollo de habilidades metacognitivas y consolida la relación interpersonal entre docente-estudiante, y las dinámicas en el aula.

Igualmente, Rodríguez y Rodríguez (2016) realizan una investigación a 327 estudiantes de los grados quinto y sexto a quienes se les evaluó el proceso lecto-escrito (comprensión lectora y producción de textos); se encontró que los estudiantes del grado más alto obtuvieron mejores resultados en comprensión lectora, conciencia fonológica, morfológica y sintáctica. En el análisis identificaron que hay una correlación entre el desempeño en matemáticas y las habilidades psicolingüísticas, y entre el desempeño en ciencias sociales y ciencias naturales con las habilidades metalingüísticas y artes con las habilidades metacognitivas. El resultado muestra que

es de gran importancia el proceso lecto-escrito en el desempeño escolar y cómo las habilidades facilitan el desarrollo de este proceso. Como conclusión plantean la importancia de continuar con este tipo de investigaciones para promover las habilidades metalingüísticas, metacognitivas y psicolingüísticas para que el desempeño escolar de los estudiantes del país se fortalezca.

De tal forma, Quiroz y Medina. (2019) investigan sobre la transformación de la práctica docente en función de las competencias que el profesor universitario debe desarrollar, con el fin de fomentar en los estudiantes el aprendizaje autónomo y el análisis de sus habilidades cognitivas, metacognitivas y autorregulatorias. Hicieron un seguimiento a las habilidades cognitivas de los estudiantes durante tres semestres consecutivos, en diferentes asignaturas de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Las categorías de análisis que tuvieron en cuenta fueron: dominio conceptual, aplicación didáctica y actitud docente. Los resultados demostraron que los estudiantes fortalecieron sus habilidades metacognitivas, reconociendo que algunos procesos no los podían realizar durante su primer semestre, incluso, no los entendían, concluyéndose que los cambios realizados por el docente favorecen el aprendizaje autónomo. (Zecenarro, 2017).

Por ende, Chisag, Herrera, Casa y Ocaña (2019) refieren un estudio que conlleva a reflexionar acerca de los cambios presentes en la sociedad actual y cómo estos deben tomarse en cuenta por los docentes universitarios para no ser pasivos, por lo cual se debe participar de manera activa en la formación emprendedora del estudiante para así convertirlo en un profesional útil y competente para salir al mundo laboral. Mencionan que en las aulas se debe ofrecer diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación, para fomentar las competencias aportando a la pertinencia social, al desempeño profesional, consolidando destrezas y habilidades para aceptar los nuevos retos de aprendizaje. Con todas estas nuevas

ideas mencionan que se debe incorporar una didáctica alejada del predominio mecanicista e instrumental, haciendo una transformación constante, en donde se incluya las tecnologías, redes virtuales, entre otras, como herramientas esenciales para “elevar las capacidades interpretativas de los grupos y valorar el conocimiento desde una perspectiva cualitativa humana”, olvidando las evaluaciones que miden los contenidos y no el saber alcanzado o la competencia; el estudio le da relevancia al fomento de las competencias genéricas e intelectuales que forman el saber, las habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades un nivel adecuado de calidad y eficacia. Concluyen que la metodología a través del trabajo cooperativo, la resolución de problemas y los métodos de la acción didáctica centrados en el estudiante deben ser utilizados en lugar de los instrumentos tradicionales; para que los estudiantes universitarios adquieran madurez académica se debe garantizar el aprendizaje, analizando no solamente las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación que posee cada estudiante, sino también se debe analizar la metodología aplicada por el docente.

En Argentina, Rubilar, Rubilar, Mora, y Hernández (2020) realizan un estudio que caracterizó el nivel de apropiación metacognitiva de los conocimientos pedagógicos de los estudiantes de la Facultad de Pedagogía, mediante un instrumento que tuvo en cuenta los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales con indicadores de desempeño. Fue aplicado a 107 estudiantes, el diagnóstico mostró el nivel de saberes pedagógicos con desempeño medio, les permitió identificar fortalezas y debilidades en los estudiantes evaluados con lo que pudieron concluir que deben reorientar las asignaturas a partir de los vacíos cognitivos, habilidades y actitudes profesionales.

Marco Normativo

La presente investigación contempla las siguientes consideraciones éticas, tomando en cuenta el reglamento del comité ética en investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá y lo establecido por la Ley 1090 de 2006 del Congreso de Colombia, y la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud y como parámetros éticos lo señalado por estas dos normas y el código de conducta del Tribunal Nacional Deontológico y Bioético de Psicología (2012). Así como la Ley 1616 de 2013, la cual señala en el artículo 6º, numerales 13 y 14, por tal motivo en ésta investigación prevalecerá la seguridad de los participantes, contando con el consentimiento informado, considerándose de riesgo mínimo con base en la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud, garantizando el bienestar de los participantes y su privacidad, por cuanto, solamente los autores tendrán acceso a sus datos con propósitos científicos y éstos no podrían ser divulgados sin previa autorización.

El artículo 189 de la Constitución Política y la Ley 1324 de 2009, menciona que El Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11º, que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es un instrumento estandarizado para la evaluación externa, que juntamente con los exámenes que se aplican en los grados 5º, 9º y al finalizar el pregrado, hace parte de los instrumentos que conforman el Sistema Nacional de Evaluación. Entre sus objetivos refiere proporcionar a las instituciones educativas información pertinente sobre las competencias de los aspirantes a ingresar a programas de educación superior, así como sobre las de quienes son admitidos, que sirva como base para el diseño de programas de nivelación académica y prevención de la deserción en este nivel.

Marco Contextual

La presente investigación se realiza en el programa de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia. Campus Villavicencio. En la cual se cuenta con la participación de estudiantes de primer ingreso en el periodo 2020-1.

Según el PEP (2019) del programa de psicología se menciona que éste inicia su funcionamiento en el año 1996, inicialmente con 80 estudiantes que encontraron por fin en su ciudad natal o de residencia la posibilidad concreta de elegir idóneamente su formación profesional, de acuerdo con sus propios intereses, expectativas, aptitudes y vocación relacionada con la ciencia psicológica. Sobre el año 1998 la Universidad comprendiendo el impacto en la región del programa decide asignar una sede independiente para la formación de los futuros psicólogos; edificación que permitió contar, en el primer nivel del edificio, con una Cámara de Gesell totalmente equipada, así como un laboratorio para la experimentación con animales en el laboratorio de análisis experimental de la conducta. Así como las áreas administrativas y los salones de clase. En el segundo nivel se habilitaron cuatro aulas para clases. En el tercer nivel se encontraba el área administrativa que contaba con cuatro oficinas en las que funcionaban el decanato, las coordinaciones de área, el consultorio psicológico solidario y la secretaría, igualmente se contaba con una sala de docentes y cafetería.

Desde el 2005 la Universidad adquirió terrenos en una extensión de ocho hectáreas para la construcción de un campus universitario a la altura de los requerimientos de calidad exigidos a las Instituciones de Educación Superior y, desde entonces ha venido desarrollando interrumpidamente una infraestructura propia que ha permitido a la comunidad universitaria un espacio físico adecuado para los fines de formación integral. En la actualidad el programa cuenta

con laboratorios de neurociencias, estadística, psicometría y sensopercepción, cámara de Gesell, tres (3) consultorios psicológicos solidarios para adultos y uno (1) para niños y niñas, que cumplen con las especificaciones técnicas de la secretaría de salud, y demás espacios pertinentes dotados para el desarrollo de los procesos sustantivos de docencia, investigación y proyección social. Actualmente el programa de psicología cuenta con un registro calificado que le permite formar profesionales en psicología bajo un enfoque basado por competencias. Estas permiten desarrollar habilidades que faculten y formen a los profesionales en las competencias básicas y específicas en la ciencia psicológica, respondiendo a las características y necesidades del contexto regional, nacional y global.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Analizar la correlación existente entre la lectura crítica y las habilidades metacognitivas de los estudiantes de primer semestre de psicología del campus Villavicencio.

Objetivos específicos

Identificar los niveles de lectura crítica de las pruebas saber 11° de los estudiantes de primer semestre de psicología del campus Villavicencio.

Evaluar las habilidades metacognitivas de los estudiantes de primer semestre de psicología del campus Villavicencio.

Correlacionar las medidas de lectura crítica y habilidades metacognitivas de los estudiantes de primer semestre de psicología del campus Villavicencio por medio del SPSS.

Diseñar una guía de práctica educativa de entrenamiento metacognitivo para el fortalecimiento de la lectura crítica de los educandos.

DISEÑO METODOLÓGICO

Para este estudio se utilizó un enfoque cuantitativo, con un alcance de tipo descriptivo correlacional, fundamentado en el enfoque empírico analítico. Lo cual según Hernández, Fernández y Baptista (2010) indica la utilización de instrumentos cuantitativos aplicados bajo la labor netamente experimental e investigativa, los cuales permiten la comprensión de los fenómenos y su comparación con otros fenómenos, para contrastar o correlacionar los datos.

Paradigma de investigación

Se plantea un paradigma cuantitativo, el cual está supeditado por un proceso de validación de hipótesis a partir de la medición estandarizada de fenómenos objetivables de la realidad humana. García (2009). De igual forma, menciona que ésta se sustenta en las técnicas estadísticas, para la construcción de un conocimiento desde la objetividad de los datos descrito, así, previniendo posibles incongruencias que se pueden generar en los sujetos de estudio desde su propia subjetividad. Por tanto, se desarrolla un conocimiento a partir de la producción de generalidades empíricas.

Enfoque de investigación

La presente investigación es de tipo cuantitativo, parte de un proceso secuencial y probatorio, contemplando las siguientes 10 fases:

Tabla 1. Fases de investigación desarrolladas

Fases de investigación desarrolladas
Fase 1. Idea
Fase 2. Planteamiento del problema
Fase 3. Revisión de la literatura y desarrollo del marco teórico
Fase 4. Visualización del alcance de estudio
Fase 5. Elaboración de hipótesis y definición de variables
Fase 6. Desarrollo del diseño de investigación
Fase 7. Definición y selección de la muestra
Fase 8. Recolección de datos
Fase 9. Análisis de datos
Fase 10. Elaboración del reporte de resultados

Diseño de investigación

La presente investigación se sustenta en un diseño No experimental, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2010). Contempla la necesidad de medir y estimar variables respecto al problema de investigación planteado, en este caso la metacognición y la lectura crítica, empleando un patrón predecible y estructurado que emite decisiones críticas en la técnica de recolección de datos. De tal forma, se pretende confirmar o predecir lo indagado en la revisión de la literatura y el marco teórico, investigando regularidades y relaciones entre las variables; esto, conllevando a la formulación y evidencia de teorías. Por tanto, los datos generados poseen los

estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento. Sin embargo, se menciona que, dadas las características de las hipótesis evaluadas, no es factible realizar un control exhaustivo de variables extrañas, por tanto, con cumple con los requisitos para ser un experimento puro, esto conduce a la definición de un proceso investigativo no experimental.

Tipo de Investigación

Este estudio es correlacional, ya que tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre las variables metacognición y lectura crítica. Hernández, Fernández y Baptista (2010). Así mismo, se propone que para evaluar el grado de estas dos variables se mide de forma preliminar cada una de estas, luego se cuantificaron para el análisis y se establece el grado de vinculación, esto permitiendo sustentar las hipótesis sometidas a prueba en este estudio. La utilidad principal de esta investigación es identificar cómo se comporta la variable metacognición al conocer el comportamiento de la variable lectura crítica, si esta correlación es positiva o negativa, o de lo contrario si no hay correlación entre las variables lo cual indica que fluctúan sin seguir un patrón sistemático común.

POBLACIÓN Y MUESTRA

Población

La población objeto de estudio, está conformada por 36 estudiantes de primer ingreso del programa de psicología 2020-01 de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Villavicencio. Distribuidos poblacionalmente de la siguiente forma.

Tabla 3. Datos sociodemográficos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	36	16	30	18,39	2.622
N válido	36				

(por lista)

Autoría propia

Se elige tomar como población, estudiantes de primer semestre del programa de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, Campus Villavicencio. Los cuales, a partir de un proceso voluntario participaron en el proceso de investigación. Dentro de la población se logró identificar la presencia de 29 mujeres y 7 hombres para un porcentaje específico de 80.6% y 19.4% respectivamente.

Tabla 4. Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	29	80,6	80,6	80,6
Hombre	7	19,4	19,4	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Autoría propia

Muestra

Se estableció para la muestra los criterios señalados en la tabla 1.

Tabla 5. Criterios de inclusión y exclusión para la muestra

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1. Estudiantes de primer ingreso 2020-01 del programa de psicología campus Villavicencio.	Estudiantes que no poseen las características mencionadas en los criterios de inclusión.
2. Estudiantes que de manera voluntaria accedieron a participar en el estudio.	Presentar trastornos neurológicos que afecten la capacidad cognitiva
3. Haber presentado las pruebas saber 11° en condiciones generales de normalidad.	

Autoría propia

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para el desarrollo de esta investigación se hace necesario utilizar las siguientes técnicas e instrumentos de información:

Prueba de estado saber 11° (lectura crítica)

En esta variable, se identifican los resultados obtenidos de la prueba saber 11° 2019, esta prueba tiene el objetivo de comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado 11.º y es dirigida a estudiantes que hayan obtenido el título de bachiller o hayan superado el examen de validación de bachillerato. El examen está conformado por de opción múltiple con única respuesta correcta, se compone de 5 pruebas +1 cuestionario socioeconómico distribuidas de la siguiente forma: Matemáticas: 50 preguntas Lectura crítica: 41 preguntas Sociales y ciudadanas: 50 preguntas Ciencias naturales: 58 preguntas inglés: 55 preguntas. De los anteriores componentes, se toma el de lectura crítica. Esta prueba evalúa las habilidades para comprender, interpretar y evaluar textos cotidianos y académicos. En este sentido, cada pregunta de la prueba está acompañada de un texto, que puede ser de dos tipos: continuo o discontinuo, determinando 3 competencias a evaluar: 1. Entiende el significado de palabras o frases. 2. Comprende fragmentos cortos de un texto para darle sentido global. 3. Reflexiona en torno a un texto y evalúa su contenido. (ICFES,2020)

Inventario de habilidades metacognitivas IMA Test

Se utilizó el inventario de habilidades metacognitivas, instrumento creado por Schraw & Dennison (1994), el cual fue propuesto con la intención de indagar sobre la forma en la que el sujeto controla, monitorea, entiende y programa la forma en la que él mismo aprende. Este instrumento fue validado para la población colombiana por Huertas, Vesga y Galindo (2014). Quienes realizaron un estudio con 536 participantes. A partir de esta investigación se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.94. permitiendo con ello identificar un nivel alto de confiabilidad y validez suficiente para justificar y validar la utilización del instrumento en la investigación.

Según Huertas, Vesga & Galindo (2014), el cuestionario se encuentra estructurado en dos categorías, conocimiento de la cognición y regulación de la cognición. A su vez cada una se compone de las siguientes subcategorías. Dentro del conocimiento de la cognición se ubica el conocimiento declarativo ítems (5, 10,12, 16, 17, 20,32, 46), el conocimiento procedimental ítems (3,14, 27, 33), el conocimiento condicional ítems (15, 18, 26, 29, 35). Por otra parte, dentro de la regulación de la cognición se ubican la planificación ítems (4, 6, 8, 22, 23, 42, 45), la organización ítems (9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48), el monitoreo ítems (1, 2, 11, 21, 28, 34, 49), la depuración ítems (25, 40, 44, 51, 52) y la evaluación ítems (7, 19, 24, 36, 38, 50).

TÉCNICAS DE SISTEMATIZACIÓN DE INFORMACIÓN

Para el desarrollo de la sistematización de la información se tomará como recurso el statistical package social science (SPSS). Versión 26. El cual permite sistematizar, organizar y analizar la información de carácter cuantitativo, en el cual reposarán los datos de cada una de las variables sometidas a estudio.

TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se entiende como principio de desarrollo del proceso de la investigación la identificación de la relación entre la metacognición en el riesgo de deserción estudiantil de tipo académico, para ello se identifica la pertinencia para el estudio de un análisis estadístico tendiente a la identificación de las fuerzas de asociación entre la metacognición y la deserción estudiantil de índole académico. Para ello es necesario mencionar que el muestreo es probabilístico con una muestra normalizada, por lo que permite que la distribución de la muestra sea normal.

Teniendo como referencia lo anterior, se establece como siguiente fase la aplicación de un t de student para muestras normalizadas lo cual permitirá identificar no solo la media poblacional sino de los puntajes Hernández, Fernández y Baptista (2010). En función de la identificación de la relación entre las variables la utilización del coeficiente de Pearson para una correlación bivariado. Esto permitirá identificar las fuerzas de relación entre las dos variables y por tanto, poder identificar las implicaciones entre ellas.

Consideraciones éticas

La investigación se acoge a las directrices estipuladas por el código deontológico de ética para la psicología Ley 1090 (2012), Código Ético y Deontológico; Resolución 8430 de 1993 Investigación con Seres Humanos. Ley 379 de 1997, la cual reglamenta el ejercicio de la profesión de estadística especificando que en términos de investigación con seres humanos se toma en cuenta la voluntariedad de la participación de los mismos, así como la confidencialidad de la información recolectada garantizando un trato integral de esta. Teniendo en cuenta lo anterior, se establece la firma de un consentimiento informado para mayor respaldo en el ejercicio investigativo. Finalmente se menciona que la participación en la investigación no supone riesgo ni físico ni psicológico para los sujetos.

En términos de los riesgos y beneficios de la investigación para con los sujetos participantes, se establece que ésta no incluye ningún tipo de riesgo potencial físico ni psicológico, aunque es posible la presencia de cansancio o fatiga tras la aplicación de las pruebas; si fuera el caso, el investigador concederá espacios de descanso y recuperación para los menores.

3	Revisión bibliográfica	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4	Construcción y validación de instrumento		x	x										
5	Recolección de información				x	x								
6	Sistematización de información						x	x						
7	Análisis y diseño de información								x	x				
8	Organización del informe final										x	x	x	
9	Presentación para evaluación													x
10	Sustentación													x

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Luego de la administración de las pruebas y la recolección de los datos específicos para los procesos de evaluación del proyecto investigativo se obtienen los siguientes datos que permiten comprender la dinámica de las variables descritas anteriormente. En ese sentido se iniciará con la descripción de los resultados de los niveles de desempeño en lectura crítica, los cuales se tomaron con base al reporte de las pruebas saber 11° de la población evaluada.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de Lectura Crítica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Lectura crítica	36	33	72	57,08	8,862
N válido (por lista)	36				
Autoría propia					

Se logra identificar a través del análisis de los estadísticos descriptivos en el ítem lectura crítica que se obtienen datos de un N=36 sujetos, los cuales reflejan una media de $\bar{X} = 57,0$ puntos. Lo cual según los estándares del ICFES (2020) se entiende como un desempeño ajustado al nivel 3 de desempeño. Esto implica que en términos de lectura crítica los sujetos evaluados presentan un nivel de funcionalidad cognitiva asociado a esta variable que les permite realizar procesos de lectura caracterizados por una capacidad de establecer la estructura sintáctica del texto, realiza un análisis contextual de la información, reconoce figuras literarias, establece la intención comunicativa del texto, establece relaciones textuales y literales entre los componentes del texto, hace procesos inferenciales y jerarquiza la información.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de Habilidades Metacognitivas

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Metacognición	36	2,8	4,5	3,917	,3851
	36				

N válido (por

lista)

Autoría propia

Con relación a los puntajes de metacognición, obtenidos a través de la aplicación del test IMA, se registra un N=36 sujetos, así mismo, en relación con el análisis de estadísticos descriptivos se obtiene una puntuación media a nivel general de metacognición de $\bar{X} = 3,9$. Esto en función con los parámetros normativos del instrumento permite identificar que el nivel de desempeño de los sujetos en relación con las habilidades metacognitivas se ubica en un rango alto Huertas, Galindo & Vesga (2014). Esto implica que la población evaluada presenta habilidades en un nivel óptimo de desempeño asociadas a la regulación, planeación, monitoreo, ajuste y flexibilidad cognitiva. Lo cual permite comprender una ejecución esperada para el fomento de la regulación cognitiva, emocional y comportamental.

Es pertinente mencionar que el test IMA contempla dos categorías específicas relacionadas con el funcionamiento de la metacognición, la cual como fue definida en el apartado de la metodología, implica la comprensión del conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. En este sentido, se procederá a describir los resultados obtenidos en la categoría de conocimiento de la cognición.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de Conocimiento de la Cognición

N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
---	--------	--------	-------	------------------------

Conocimiento	36	2,5	4,6	4,050	,5091
cognición N	36				
válido (por					
lista)					
Autoría propia					

En esta categoría se resalta una puntuación media ponderada de $\bar{X} = 4,0$ la cual representa un nivel de desempeño alto según los estándares estadísticos de la prueba, estos se entienden como un nivel de desempeño alto, permitiendo resaltar una funcionalidad acorde en tareas del autoconocimiento relacionado con la ejecución y desarrollo de tareas operativas, procedimentales y declarativas. Lo anterior permite resaltar un perfil metacognitivo adecuado en la población estudiantil, la cual a través de los resultados refleja un desarrollo de sus estructuras prefrontales asociadas a la comprensión de las estrategias para la regulación de la ejecución y monitoreo de su conducta enfocada en el aprendizaje, tal y como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de Sub categorías Conocimiento de la Cognición

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Conocimiento	36	3,3	4,8	4,144	,4462
declarativo					
Conocimiento	36	1,0	5,0	3,786	,9062

procedimental					
Conocimiento	36	2,2	4,8	4,050	,6148
condicional N					
válido (por	36				
lista)					
Autoría propia					

En esta tabla, se observan los puntajes obtenidos en cada una de las subcategorías del test IMA, para este caso, se mencionan los subprocesos derivados de la categoría conocimiento de la cognición. En él se destacan los puntajes del conocimiento declarativo con una media de $\bar{X} = 4.1$; conocimiento procedimental con una media de $\bar{X} = 3.7$; y conocimiento condicional con una media de $\bar{X} = 4.5$. Lo anterior permite identificar un nivel de desempeño alto en cada uno de los subprocesos mencionados, permitiendo así comprender una funcionalidad acorde que le permite a los sujetos tener una comprensión propia de los procesos de aprendizaje tanto de información con características declarativas (semánticas) como procedimentales (ejecutivas) así como condicionales (aprendizaje).

10. Estadísticos descriptivos de Regulación de Cognición

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Regulación	36	3,0	4,4	3,861	,3442
cognición N					

válido (por 36

lista)

Autoría propia

Por otro lado, se identifican los puntajes de la categoría regulación de la cognición, la cual hace referencia a los procesos que permiten ajustar, modular, inhibir y planear la dinámica de los procesos cognitivos asociados al aprendizaje. Huertas, Galindo & Vesga (2014). En esta medida se registran puntajes en relación con los análisis de los estadísticos descriptivos de una media de $\bar{X} = 3.8$. Lo cual refleja un nivel de desempeño alto según los estándares de la prueba en relación con esta variable. Esto permite identificar que la población presenta capacidades adecuadas para la comprensión de los recursos cognitivos empleados para los procesos de aprendizaje, facilitando con ello la regulación de este.

11. Estadísticos descriptivos subcategorías de Regulación de Cognición

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Planificación	36	2,1	4,7	3,769	,6413
Organización	36	2,6	4,8	3,939	,5352
Monitoreo	36	2,9	4,6	3,944	,4032
Depuración	36	3,2	5,0	4,306	,4497
Evaluación	36	2,2	4,3	3,331	,5170

N válido 36

(por lista)

Autoría propia

A nivel específico en los subprocesos de esta categoría identifica un N=36 sujetos en los cuales se resalta una puntuación media para la capacidad de planificación $\bar{X} = 3.7$; organización $\bar{X} = 3.9$; monitoreo $\bar{X} = 3.9$; depuración $\bar{X} = 4.3$ y evaluación $\bar{X} = 3.3$. Estos valores permiten reconocer un rango de desempeño óptimo en los procesos metacognitivos. Sin embargo, es pertinente mencionar que la capacidad de depuración presenta un nivel de desempeño alto $\bar{X} = 4.3$, lo cual denota una muy buena capacidad para filtrar los recursos cognitivos pertinentes y necesarios para el desarrollo y ejecución de una actividad mental. Sin embargo, al revisar los puntajes de la evaluación $\bar{X} = 3.3$, se puede comprender que el sujeto no logra realizar una adecuada estimación de estos recursos para el desarrollo de la actividad en sí. Esto implica que los sujetos tienen la capacidad para filtrar y elegir las estrategias que les permitan cumplir con el propósito de la tarea o actividad cognitiva en particular. Sin embargo, estas no necesariamente logran valorarse como las estrategias más eficientes para el desarrollo y ejecución de esta.

12. Estadísticos descriptivos de correlación de habilidades Metacognitivas y Lectura Crítica

Metacognición

Lectura crítica

Metacognición	Correlación de	1	-,108
	Pearson Sig. (bilateral)		,532
	N	36	36
Lectura Crítica	Correlación de	-,108	1
	Pearson Sig. (bilateral)	,532	
	N	36	36

Autoría propia

Para el análisis de las correlaciones entre metacognición y lectura crítica, se analizaron las diferencias entre las medias a través del coeficiente de correlación de Pearson, en el cual se evidencia una correlación negativa débil de -0.108 con una significancia de 0.532. Lo cual indica la aceptación de la hipótesis nula. Esto indica que no se encuentra en los resultados del proceso de investigación una correlación entre la metacognición y la lectura crítica.

Estos datos sugieren la aceptación de la hipótesis nula y permiten comprender que en el desarrollo de las pruebas de lectura crítica del examen saber 11° los sujetos evaluados no evidencian uso de los recursos metacognitivos para su presentación. Este argumento es significativamente relevante en términos de lo expuesto en las tablas de resultados anteriormente mencionadas, toda vez que permite indicar que en efecto los sujetos logran desarrollar un proceso de depuración para el desarrollo de las pruebas de lectura crítica en las cuales se opta por recurrir al uso de estrategias cognitivas necesarias para resolver estas pruebas, más sin embargo, no se valora el uso de las habilidades metacognitivas como recurso pertinente para cumplir con

este propósito. Esto conduciría a pensar que en términos de las pruebas saber 11° en el área de lectura crítica, los sujetos evaluados no utilizaron los recursos metacognitivos para desarrollarla, lo anterior es concordante con los resultados de la misma, ya que al identificar que los sujetos se encuentran en un nivel 3 de desempeño en lectura crítica, se estima que el nivel de complejidad y uso de recursos metacognitivos aún no se encuentra inmerso en este nivel, ya que estos recursos metacognitivos asociados a la lectura crítica se encuentran implicados en un nivel de desempeño 4 según los estándares planteados por el ICFES (2020).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la investigación, se propone la ejecución de la siguiente guía educativa de entrenamiento metacognitivo en lectura crítica. Esta guía se diseña con el fin de fomentar el desarrollo de la habilidad cognitiva enfocada en los procesos lectores con el objetivo de guiar a la comunidad académica al desarrollo de la lectura crítica.

La guía educativa se utiliza como un recurso pedagógico que facilita la adquisición de conceptos y habilidades en los estudiantes de educación superior optimizando los resultados de aprendizaje fortaleciendo las competencias de lectura crítica. La estructura de la guía contiene actividades que serán realizadas en 10 sesiones con una duración de 60 minutos cada una y una intensidad de dos sesiones semanales, las actividades se harán de manera individual y después se socializarán de manera colaborativa. La guía se diseña con el objetivo de promover algunas funciones mentales superiores como la cognición y la lectura crítica desde el autorreconocimiento de las habilidades de cada estudiante.

Al implementar las actividades de la guía el estudiante estará con la capacidad de comprender, adquirir y transferir los conocimientos necesarios para aplicarlos de manera transversal en su vida académica. Mediante la cognición situada el docente tendrá en cuenta los conocimientos previos de cada estudiante, siguiendo con una evaluación de sus habilidades metacognitivas aplicando el Inventario de habilidades metacognitivas (IMA), después de conocer sus competencias y sus debilidades cada estudiante realizará las actividades planteadas en la guía para comprender, transferir y aplicar los conceptos a su vida diaria.

Para la guía educativa de entrenamiento metacognitivo para fortalecer la lectura crítica en educación superior se tuvo en cuenta cuatro fases del aprendizaje: motivación, adquisición, comprensión y transferencia las cuales se trabajan teniendo en cuenta tres momentos: antes de aprender, durante el aprendizaje y después de aprender. Yáñez, (2016).

Durante la primera fase, motivación, que parte de los conocimientos previos del estudiante en donde el docente reconoce el saber previo con el que cuenta cada uno de los integrantes del grupo usando estrategias como el uso de preguntas, socialización de experiencias que no solo rompen el hielo entre los participantes, sino que se conoce los saberes, valores, actitudes y aptitudes de estos, y las actividades de observación de imágenes. De igual manera se aplica el Inventario de Habilidades Metacognitivas. Estas actividades se dan durante el primer momento, es decir antes de aprender.

Durante la segunda y tercera fase, la adquisición y comprensión de conocimientos que parten de las habilidades y debilidades que el estudiante encuentra en el Inventario (que es totalmente

personal e individual) se realizará una serie de actividades que favorecen la adquisición de cualquier aprendizaje mediante el uso de estrategias como los mapas mentales y conceptuales, entre otros. Estas actividades están inscritas en el segundo momento: durante el aprendizaje.

Finalmente, durante la última fase, la transferencia, que se da durante el momento después del aprendizaje, fase en la cual el estudiante va a aplicar los conocimientos aprendidos con el uso de las estrategias de la guía a los demás contextos entre ellos el educativo mediante actividades como talleres y solución de problemas.

CONCLUSIONES

La presente investigación permite comprender varios puntos en relación con el planteamiento del problema. Inicialmente, los resultados permiten identificar con relación al primer objetivo de la investigación que, la muestra se ubica en un nivel 3 de lectura crítica, según los parámetros evaluados por el examen de estado SABER 11°. Esto implica, que los sujetos presentan un nivel de lectura asociado a competencias que les permite desarrollar procesos de comprensión caracterizados por un análisis literal y textual de los textos propuestos, identificación de la estructura sintáctica del texto, reconocimiento de figuras literarias, identificación de la intención comunicativa del texto y realizar inferencias sobre el documento. Lo anterior, en relación con lo planteado por Guerrero (2017), permite identificar la presencia de un nivel de desarrollo de la lectura crítica que avoca a un nivel de comprensión susceptible de ser potenciado en función con los requerimientos académicos y contextuales de la educación superior.

De igual forma, en relación con el segundo objetivo, se identifica un nivel de desempeño alto en Metacognición, el cual se caracteriza por un adecuado desarrollo y desempeño en tareas como planeación, monitoreo y autoevaluación, así mismo, propone que los sujetos según Huertas, Galindo y Vesga (2014) presentan habilidades en un óptimo desempeño asociadas a la regulación, ajuste y flexibilidad cognitiva, lo que permite comprender una ejecución esperada en parámetros de regulación, modulación, ajuste y ejecución de la actividad cognitiva, emocional y comportamental. Lo anterior, indica la presencia de un conjunto de habilidades que facultan un adecuado proceso de seguimiento de las estrategias propias de aprendizaje.

Finalmente, se destaca un nivel de correlación entre las variables de -0.108 y una significancia de 0.532 , lo cual plantea la aceptación de la hipótesis nula de la investigación, por tanto, se entiende que no existe correlación entre la metacognición y la lectura crítica. Esto permite analizar que para el desarrollo y ejecución de las actividades de lectura crítica en las pruebas SABER 11° los sujetos no evidencian el uso de las habilidades metacognitivas en su ejecución. Esto se presenta no por la existencia de un déficit en metacognición, sino porque dentro de esta habilidad metacognitiva, el subproceso de depuración conduce a que se decida que, para resolver las pruebas de lectura crítica, no se requiere el uso de las estrategias metacognitivas para llegar al fin propuesto de las pruebas SABER 11°. Lo cual, da cuenta de una estrategia metacognitiva inadecuada, toda vez que estudios como los propuestos por Carvajal, Alarcón, Angarita, & Urrego, (2017) mencionan que la metacognición es una función cognitiva que promueve y potencia el desarrollo del pensamiento crítico, en el que está presente la lectura crítica como tal. De igual forma ICFES (2020) menciona que en el nivel 4 de lectura crítica se evidencia la presencia de componentes autorreflexivos asociados a una postura crítica frente a los

planteamientos de un texto, se plantea hipótesis y se reflexiona sobre la lectura y el contexto tanto del autor como del lector en sí. Esto configura un factor reflejado en los procesos metacognitivos dentro de la lectura crítica.

Tomando en consideración lo anteriormente mencionado, se concibe la necesidad de desarrollar estrategias de formación pedagógica fundamentadas en el uso de las habilidades metacognitivas en los sujetos. Las cuales, facultarían el desarrollo de la capacidad de lectura crítica en un nivel de funcionalidad acorde y necesario para los requerimientos académicos y contextuales de la educación superior. (Lévano, 2019). Toda vez que cuando se emplean estos recursos metacognitivos los procesos de aprendizaje se potencializan permitiendo un proceso autorreflexivo y de regulación comportamental que direcciona al educando a el reconocimiento de sus facultades y falencias tanto cognitivas como procedimentales y, por consiguiente le permite identificar en qué momento puede hacer un uso viable de las estrategias que posee para la solución de problemas cotidianos, esto fomenta la adaptación del individuo en sus esferas de desarrollo social y cognitivo, factores inmersos en la formación educativa. (Flores, 2020).

Por lo anterior, es importante promover la reflexión acerca de los procesos que se llevan a cabo para realizar la enseñanza de la lectura tanto en el nivel de formación media como en la formación universitaria, fortalecer la comprensión lectora donde se encuentra explícita la lectura crítica, requiere repensar acerca de las metodologías propuestas por las entidades educativas para este fin, puesto que, como lo relaciona Pérez, & López, (2018) no se forma a los estudiantes acerca de la importancia de evaluar y reconocer sus saberes, su forma de aprender a aprender, interrogantes primordiales para el éxito académico. Por tanto, se precisa favorecer el uso de las

habilidades metacognitivas de los estudiantes en todas las etapas de su ciclo educativo, puesto que como lo relacionan los resultados de la presente investigación, los estudiantes poseen las habilidades metacognitivas, sin embargo, carecen de un entrenamiento que les permita identificar como desarrollar estos recursos metacognitivos orientados a la lectura crítica. (Enciso,2019). Así que, se propone una guía educativa de entrenamiento metacognitivo para el fortalecimiento de la lectura crítica en la educación superior, como recurso pedagógico indispensable durante toda la formación académica, desde la educación media hasta la educación superior. (Cacasaca, & Choque,2016)

RECOMENDACIONES

Es importante reflexionar acerca del rol fundamental que ejerce el docente en este proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por la metacognición, puesto que la figura del docente representa el diseño y ejecución de metodologías para dar a conocer la información, el encuadre pedagógico donde se visualiza las formas de como emprender con herramientas didácticas en el aula para adquirir los conocimientos necesarios. (Travezaño, 2018) Sin embargo, como lo menciona Rivera (2019). en su mayoría, el sistema educativo y los modelos pedagógicos estipulados para la educación prescriben un aprendizaje memorístico y tradicional que imposibilita fomentar la metacognición. Por tanto, es de suma importancia volcar el proceso educativo a una formación que promueva la autonomía del mismo por parte de los estudiantes, ya que, de esta forma, se promueve el desarrollo de la metacognición y se configura un paradigma educativo en el que el estudiante asuma un rol activo frente a su proceso educacional. En este sentido, se propone una guía de entrenamiento de la metacognición para fomentar el

desarrollo de esta habilidad cognitiva enfocada en los procesos lectores con el objetivo de guiar a la comunidad académica al desarrollo de la lectura crítica.

PRODUCTO INVESTIGATIVO

Se propone la siguiente guía de entrenamiento metacognitivo para fortalecer la lectura crítica en educación superior, desarrollada en 10 sesiones de 60 minutos, 2 veces por semana:

Tabla 13. Fases de construcción de la Guía de entrenamiento metacognitivo para fortalecer la lectura crítica en educación superior.

13. Fases de construcción de la Guía
Fase 1. Búsqueda de evaluación de las habilidades metacognitivas.
Fase 2. Diseño de estrategias metacognitivas.
Fase 3. Organización de las estrategias y actividades en sesiones.

Fase 1

Búsqueda sistemática de evaluaciones que fueran validadas en el país encontrando el Inventario de Habilidades Metacognitivas (IMA), con esta evaluación se inicia el desarrollo de la guía para determinar de manera individual las competencias y debilidades de cada estudiante.

Fase 2

Diseño de estrategias y actividades que favorecen las habilidades metacognitivas y la lectura crítica en los estudiantes de todas las profesiones.

Fase 3

Organización secuencial de las estrategias y actividades de la guía, incrementando la complejidad en cada una de estas teniendo en cuenta los procesos metacognitivos. Al finalizar cada actividad se lleva al estudiante a hacer una reflexión; las actividades se realizan de manera individual y se socializan colaborativamente.

Tabla 14. Fases de desarrollo de la guía de entrenamiento metacognitivo para fortalecer la lectura crítica en educación superior.

14. Fases de la Guía
Fase 1. Motivación. Momento: antes de aprender. Conocer los saberes previos del estudiante.
Fase 2. Adquisición. Momento: durante el aprendizaje. Adquirir los conocimientos.
Fase 3. Comprensión. Momento: durante el aprendizaje. Comprender los conceptos.
Fase 4. Transferencia. Momento: después del aprendizaje. Transferir el conocimiento al los diferentes contextos.

Tabla 15. Estructura de las sesiones guía de entrenamiento metacognitivo para fortalecer la lectura crítica en educación superior.

15. Estructura de las sesiones		
N. Sesión	Tema	Objetivo

1	Aplicación de Inventario de habilidades Metacognitivas	Identificar las estrategias del auto reconocimiento para autogestionar los recursos del aprendizaje.
2	Conocimiento Declarativo	Desarrollar el conocimiento que tiene el estudiante acerca de su aprendizaje, sus habilidades y el uso de sus capacidades cognitivas.
3	Conocimiento Procedimental	Desarrollar el conocimiento que tiene el estudiante sobre el empleo de sus estrategias de aprendizaje.
4	Conocimiento condicional	Estructurar el conocimiento que tiene el estudiante acerca de cuándo y por qué utilizar las estrategias de aprendizaje.
5	Planificación	Identificar la planeación, por parte del estudiante, los tiempos de estudio, fijación de metas de aprendizaje y selección de recursos.
6	Organización	Identificar el proceso realizado por el estudiante que le permite organizar las actividades en torno al aprendizaje.
7	Monitoreo	Identificar la supervisión que ejerce el estudiante acerca del proceso de aprendizaje durante el desarrollo de tareas.

8	Depuración	Identificar el proceso realizado por el estudiante que le permite conocer sus debilidades en el aprendizaje y ajustar las estrategias para mejorar su desempeño.
9	Evaluación	Desarrollar un análisis por parte del estudiante, acerca de la efectividad de las estrategias implementadas.
10	Autoevaluación	Guiar el proceso para el reconocimiento y autoevaluación del uso de las estrategias relacionadas con su capacidad de aprendizaje.

Autoría propia.

Referencias

Alcas, N., Alarcón, A., Alarcón, H., Gonzáles, R., & Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 9(1).

Tomado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/54834>

Anastasio, J. (2018). Estrategias Metacognitivas para mejorar la Comprensión de Textos Narrativos de los estudiantes del Segundo Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa

“Jorge Basadre” Cañafisto-Chota, 2017. Tomado de:

<http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/2255>

Arias, Y., & Bravo, M. (2017). Desempeño en lectura crítica de los estudiantes del Programa de Enfermería de la Universidad De Santander UDES en el periodo académico A-2017. Tomado de:

<https://repositorio.udes.edu.co/bitstream/001/387/1/Desempe%C3%B1o%20en%20lectura%20cr%C3%ADtica%20de%20los%20estudiantes%20del%20Programa%20de%20Enfermer%C3%ADa%20de%20la%20Universidad%20de%20Santander%20UDES%20en%20el%20periodo%20acad%C3%A9mico%20A-2017>

Berrocal, M., & Ramírez, F. (2019). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. *Revista Innova Educación*, 1(4), 522-545. Tomado de:

<http://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/59>

Bono, A., Boatto, E., Aguilera, S., & Fenoglio, C. (2018). Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria. *Innovación educativa*

(México, DF), 18(78), 143-170. Tomado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300143

Cacasaca, C., & Choque, L. (2016) La Metacognición Como Estrategia Para Fortalecer La Lectura Comprensiva. Tomado de:

<http://unefco.minedu.gob.bo/app/dgfmPortal/file/publicaciones/articulos/ac182f5751d6008b51c19d84f5af5a9f.pdf>

Carvajal, A., Alarcón, D., Angarita, D., & Urrego, A. (2017). Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad. Poiésis, 1(33), 85-103. Tomado de:

<https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/2499>

Casasola, W. (2018). Un estudio fenomenológico sobre estrategias didácticas en docentes y habilidades metacognitivas en estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Tomado de: <https://repositoriotec.tec.ac.cr/handle/2238/11327>

Castro, J., & Martínez, M. (2017). La lectura crítica en ELE: una mirada desde el docente y sus creencias. Tomado de:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34377/CastroOrjuelaJoseManuel2017.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Chisag, C., Herrera, H., Casa, B., & Ocaña, R. (2019). Metodología e instrumentos aplicables a estudiantes de educación superior. RECIMUNDO. Revista científica mundo de la investigación

y el conocimiento, 3(3 Especial). Tomado de:

<http://recimundo.com/index.php/es/article/view/630>

Constante, K. (2019). Desarrollo de la comprensión lectora a través del monitoreo metacognitivo, en los estudiantes de 8° semestre de la Universidad Central, pertenecientes a la Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura, periodo 2019-2019 (Bachelor's thesis, Quito: UCE).

Tomado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/19534>

Díaz, A., Díaz, A., Llontop, G., & Fuentes, R. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 9(1), 36-45. Tomado de:

<https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/348>

Decreto 869. Por el cual se reglamenta el examen de estado de la educación media ICFES-saber 11° (2010). Ministerio de Educación Nacional. Tomado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf

Elizondo, R., de la Barrera, R., Rigo, D., Kowszyk, D., Fagotti, E., Ricetti, A., & Siracusa, M. (2016).

Estudiantes hoy, entre Facebook, Google y Metacognición. Ideas para innovar en la Educación

Superior. Tomado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70840>

Enciso, J. (2019). Estrategias Metacognitivas En El Desarrollo Del Pensamiento Crítico En

Estudiantes De Estomatología De La Universidad Alas Peruanas Huacho, 2019. Tomado de:

<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37027>

Flores, J. (2020). Estrategias Metacognitivas Para Mejorar La Comprensión Lectora.

Tomado de: <http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/507/1/listo2.pdf>

Fuster, D. (2020). Uso de redes sociales en el desarrollo de estrategias de lectura crítica hipertextual en estudiantes universitarios. Propós represent. Vol 8 no 1. ISSN 2307 – 7999.

<http://www.scielo.org.pe/cgi->

[bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=e&nex](http://www.scielo.org.pe/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=e&nex)
[tAction=lnk&index](http://www.scielo.org.pe/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=e&nex)

Gallegos C. (2018). Taller didáctico para desarrollar la lectura crítica en la comprensión de textos en estudiantes del II ciclo de carrera profesional de Ingeniería Civil - FICSA UNPRG –

Lambayeque, 2015. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/6489>

Guerrero H. (2017). Estrategias metacognitivas de lectura del nivel inferencial en la comprensión de textos argumentativos. Repositorio de Tesis Digitales. Tomado de:

<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/6468>

Granados C., & Londoño A. (2020). La lectura crítica: una mirada desde el aula en una institución educativa de tunja, (colombia). Lingüística Y Literatura, 41(78), 298-320. Tomado de:

<https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n78a12>

González, M. (2019) Desarrollo de la lectura crítica para mejorar el aprovechamiento en los alumnos de primer año del nivel medio superior. Educación: Aportaciones metodológicas. Universidad de Oriente. Consorcio educativo del oriente Puebla. México. pp 31 - 50.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. México

Huertas P., Vesga J., & Galindo, M. (2014). Validación del instrumento 'inventario de habilidades metacognitivas (Mai)' con estudiantes colombianos. Praxis & Saber, 5(10), 56-74.

ICFES (2020). Lectura Crítica Saber 11. Tomado

de:<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1500084/Infografia+de+la+prueba+lectura+critica.pdf/2e373253-60c1-a16c-94a7-94e58aec936f>

Ley 1090 (2006) Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Congreso de Colombia. Tomado de:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>

Ley 379 (1997) Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Estadístico reconocida por el Ministerio de Educación Nacional. Congreso nacional de Colombia. Tomado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-105006_archivo_pdf.pdf

Lévano, I. (2019). Programa de Estrategias Metacognitivas para desarrollar la Comprensión de Lectura de los estudiantes de I ciclo de la Universidad de Periodismo Jaime Bausate y Meza.

Tomado de: <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/UNPRG/6687>

Londoño A., & Ospina M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de educación superior (Text Comprehension and Production at a Higher Education Institution).

Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 10(18). Recueperado de:

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3527640

Martínez, C., y Mendoza, G. (2017). Incidencia de la aplicación del método Ipler en el desarrollo de la competencia de lectura crítica en los estudiantes de noveno grado de la Institución educativa

Liceo Santander de Chibolo Magdalena. Tomado de:

<http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/71/5123380%2057305646.pdf;jsessionid=C7863C592D4BD6D7D0DED931F8441>

Morales, J. (2020). lectura, pensamiento crítico y aprendizaje en educación superior. Red de

Investigación Educativa, 12(2), 62-71. Recuperado de:

<https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/2811/1758>

Navarro, F., Ávila, N., Tapia, M., Cristovão, L., Moritz, W., Narváez, E., & Bazerman, C. (2016).

Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. Revista signos, 49, 78-99.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2016).

Aportes para la enseñanza de la lectura. Tomado de:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>

Pérez, N & López, M. (2018). El desarrollo metacognitivo de los estudiantes de la Carrera

Pedagogía-Psicología en la Universidad de Cienfuegos. Conrado, 14(61), 7-14. Tomado de:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000100001

Puello, A. (2019). Reflexiones sobre la construcción de pensamiento crítico en la Escuela

Montemariana y el ejercicio de la metacognición en las instituciones: Notas para un debate.

Assensus, 4(6), 56-69. Tomado de:

<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/1892>

Puello, C., Beleño, O., Valdez, H., & Maza, G. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de

ingresantes a la educación superior. Educación y educadores, 21(3), 482-503.

Quiroga, M. (2016). La metacognición como función ejecutiva: su rol en la comprensión de textos.

Exlibris, (5), 516-528. Tomado de:

<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3043/989>

Quiroz, M., & Medina, M. (2019). La transformación de la práctica docente: Competencias

docentes y habilidades cognitivas. Revista electrónica de investigación e innovación educativa,

4(1). Tomado de: http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/310

Quispe, Q., & Alca, A. (2020). Aplicación de la “Teoría de las seis lecturas” de Miguel de Zubiría como estrategia para mejorar el nivel de comprensión de textos en los estudiantes del cuarto grado de la IES “Aymara” Ácora-2019. Tomado de:

http://tesis.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/13966/Quispe_David_Laura_Lucio.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Resolución 8430 (1993) Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. Ministerio de Salud de Colombia. Tomado de:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Restrepo, M., Giraldo S. (2019). Evaluación de las habilidades en lectura inferencial, lectura crítica y el pensamiento científico matemático en las pruebas Saber 11 y Saber Pro 2015 – 2016, utilizando el SPSS, para implementar una estrategia pedagógica en la Universidad Libre. Tomado de:

<https://conferences.eagora.org/index.php/edutechno/2020/paper/view/11076>

Revilla, B. (2016). La búsqueda del conocimiento a través de la estrategia metacognitiva.

Arrancada, 16(29), 78-85. Tomado de: <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada>

- Riascos, J., & Valverde, O. (2018). Lectura Crítica: realidades y contribuciones pedagógicas y didácticas. *Excelsium Scientia: Revista Internacional de Investigación*, 2(1), 79-92. DOI: <https://doi.org/10.31948/RevExcelsium/2-1.art6>
- Rivera, C., Puente, M., & Calderón, R. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 203-231 Tomado de: https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3412
- Rivera, D. (2019). Aportes de la lectura crítica y su necesaria influencia en el sistema educativo colombiano. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, num. 2019-2, 2019. Tomado de: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88837019/html/>
- Roa, L., & Téllez, K. (2017). Elementos didácticos para la lectura crítica en los estudiantes de primer semestre de pregrado de la Fundación Universitaria Internacional del Trópico Americano, Unitrópico. Tomado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia_yopal/30
- Rojas, P. (2016). Conciencia metacognitiva y estrategias de lectura en un contexto pro-AICLE a nivel universitario. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 21(1), 81-97. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255043791006.pdf>

Rubilar, J., Rubilar, F., Mora, M., y Hernández, C. (2020). Configuración del nivel de apropiación metacognitiva de conocimientos pedagógicos en la formación inicial docente. *Praxis educativa*, 24(3). <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4934>

Rueda, L., & Gutiérrez, Y. (2019). Efecto de la estrategia metacognitiva TWA (think before reading, think while reading, think after reading) en el fortalecimiento de la lectura crítica. [https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5222/EFFECTO%20DE%20LA%20ESTRATEGIA%20METACOGNITIVA%20TWA%20\(THINK%20BEFORE%20READING,%20THINK%20WHILE%20READING,%20THINK%20AFTER%20READING\)%20EN%20EL%20FORTALECIMIENTO%20DE%20LA%20LECTURA%20CR%C3%8DTICA.pdf?sequence=1](https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5222/EFFECTO%20DE%20LA%20ESTRATEGIA%20METACOGNITIVA%20TWA%20(THINK%20BEFORE%20READING,%20THINK%20WHILE%20READING,%20THINK%20AFTER%20READING)%20EN%20EL%20FORTALECIMIENTO%20DE%20LA%20LECTURA%20CR%C3%8DTICA.pdf?sequence=1)

Steffens, E., Ojeda, D., Martínez, J., Hernández, H., & Moronta, Y. (2018). Presencia del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la Costa Caribe Colombiana. *Presencia*, 39(30) <http://www.revistaespacios.com/a18v39n30/a18v39n30p01.pdf>

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.

Solís, D., alegría, D., Gutiérrez, E., Zapata, V., Vidal, F., y Timarán, R. (2019). Identificación de Patrones de Rendimiento Académico en las Pruebas Saber Pro entre 2012-2014, en las Competencias Lectura Crítica y Comunicación Escrita con Técnicas Predictivas de Minería de Datos. *Cuaderno Activa*, 11(1), 51-64. Tomado de: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/cuadernoactiva/article/view/581>

Tamayo, A., Merchán, V., Hernández, A., Ramírez, M., & Gallo, E. (2018). Nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes adolescentes de los colegios públicos de Envigado-Colombia. *CES Psicología*, 11(2), 21-36. Tomado de:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802018000200021&script=sci_abstract&tlng=en

Timarán, R., Caicedo, J., & Hidalgo, A. (2019). Árboles de decisión para predecir factores asociados al desempeño académico de estudiantes de bachillerato en las pruebas Saber 11°. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 363-378.

Tovar, A. (2019). Banco de Preguntas: Una estrategia para el desarrollo lectoescritor en la educación superior. *Educación y Educadores*, 22(1). Recuperado de:

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/8996>

Travezaño, A. (2018) Concepciones sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas en la comprensión de lectura en docentes preuniversitarios. Tomado

de:<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12669>

Urquijo, S. (2010) Funcionamiento cognitivo e habilidades metalingüísticas na aprendizagem da leitura Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el. Recuperado de:

<https://core.ac.uk/download/pdf/188934510.pdf>

Valenzuela, Á. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69-93. Tomado de:

https://www.researchgate.net/publication/323429885_La_metacognicion_en_los_procesos_de_lectura_y_escritura_academica_que_nos_dice_la_literatura

Valenzuela, Á. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 45, e187571-e187571. Tomado de:

<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157811>

Verdú, V., Pulido, C., & Franco, G. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (59), 95-104.

Zecenarro, J. (2017). Estrategias Cognitivas Y Metacognitivas En La Comprensión De Lectura En Estudiantes De La Facultad De Ciencias Sociales Y Humanidades De La Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán Y Valle, Chosica, 2011. Tomado de:

<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1932>

Anexos

GUÍA EDUCATIVA DE ENTRENAMIENTO METACOGNITIVO PARA FORTALECER LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA ISABEL GUTIÉRREZ OYUELA

JUANITA GAITÁN TRILLOS

2020

Tabla de Contenidos

Estructura de la guía	67
Sesión 1	69
Instrucciones iniciales	72
Conocimiento de la cognición	73
Sesión 2	73
Sesión 3	74
Sesión 4	74
Regulación de la cognición	78
Sesión 5	78
Sesión 6	80
Sesión 7	82
Sesión 8	85
Sesión 9	86
Sesión 10	86

SESIÓN 1

1. INVENTARIO DE HABILIDADES METACOGNITIVAS

A continuación, te presentamos una serie de preguntas sobre tu comportamiento o actitudes más comunes hacia tus trabajos y tareas académicas. Lee detenidamente cada pregunta y responde qué tanto el enunciado te describe a ti; no en términos de cómo piensas que debería ser, o de lo que otros piensan de ti. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales y únicamente serán empleadas para propósitos investigativos. Por favor contesta todos los enunciados. No te entretengas demasiado en cada pregunta; si en alguna tienes dudas, anota tu primera impresión. En cada afirmación marca de 1 a 5 (usa el 3 el menor número de veces que sea posible) teniendo en cuenta que:

En cada afirmación marca de 1 a 5 siendo: (trata de no marcar tantas veces el 3)

1 Completamente en desacuerdo,

2 En desarrollo

3 Ni en desacuerdo ni de acuerdo

4 De acuerdo

5 Completamente de acuerdo

No	PREGUNTAS	1	2	3	4	5
1	Me pregunto constantemente si estoy alcanzando mis metas					
2	Pienso en varias maneras de resolver un problema antes de responderlo					
3	Intento usar estrategias que me han funcionado en el pasado					
4	Mientras estudio organizo el tiempo para poder acabar la tarea					
5	Soy consciente de los puntos fuertes y débiles de mi inteligencia					
6	Pienso en lo que realmente necesito aprender antes de empezar una tarea					
7	Cuando termino un examen sé cómo me ha ido					
8	Me propongo objetivos específicos antes de empezar una tarea					
9	Voy más despacio cuando me encuentro con información importante					
10	Tengo claro que tipo de información es más importante aprender					
11	Cuando resuelvo un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones					
12	Soy bueno organizando la información					
13	Conscientemente centro mi atención en la información que es importante					
14	Utilizo cada estrategia con un propósito específico					
15	Aprendo mejor cuando conozco algo sobre el tema					
16	Sé qué esperan los profesores que yo aprenda					
17	Se me facilita recordar la información					
18	Dependiendo de la situación utilizo diferentes estrategias de aprendizaje					
19	Cuando termino una tarea me pregunto si había una manera más fácil de hacerla					
20	Cuando me propongo aprender de un tema, lo consigo					
21	Repaso periódicamente para ayudarme a entender relaciones importantes					
22	Me hago preguntas sobre el tema antes de empezar a estudiar					
23	Pienso de distintas maneras de resolver un problema y escojo la mejor					
24	Cuando termino de estudiar hago un resumen de lo que he aprendido					
25	Pido ayuda cuando no entiendo algo					
26	Puedo motivarme para aprender cuando lo necesito					
27	Soy consciente de las estrategias que utilizo cuando estudio					
28	Mientras estudio analizo de forma automática la utilidad de las estrategias que uso					
29	Uso los puntos fuertes de inteligencia para compensar mis debilidades					
30	Centro mi atención en el significado y la importancia de la información nueva					
31	Me invento mis propios ejemplos para poder entender mejor la información					

32	Me doy cuenta si he entendido algo o no					
33	Utilizo de forma automática estrategias de aprendizaje útiles					
34	Cuando estoy estudiando, de vez en cuando hago una pausa para ver si estoy entendiendo					
35	Sé en qué situación será más efectiva cada estrategia					
36	Cuando termino una tarea me pregunto hasta qué punto he conseguido mis objetivos					
37	Mientras estudio hago dibujos o diagramas que me ayudan a entender					
38	Después de resolver un problema me pregunto si he tenido en cuenta todas las opciones					

39	Intento expresar con mis propias palabras la información nueva					
40	Cuando no logro entender un problema cambio las estrategias					
41	Utilizo la estructura y la organización del texto para comprender mejor					
42	Leo cuidadosamente los enunciados antes de empezar una tarea					
43	Me pregunto si lo que estoy leyendo está relacionado con lo que ya sé					
44	Cuando estoy confundido me pregunto si lo que suponía era correcto o no					
45	Organizo el tiempo para lograr mejor mis objetivos					
46	Aprendo más cuando me gusta el tema					
47	Cuando estudio intento hacerlo por etapas					
48	Me fijo más en el sentido global que en el específico					
49	Cuando aprendo algo nuevo me pregunto si lo entiendo bien o no					
50	Cuando termino una tarea me pregunto si he aprendido lo máximo posible					
51	Cuando la información nueva es confusa, me detengo y la repaso					
52	Me detengo y releo cuando estoy confundido					

Huertas, A; Vesga, G y Galindo, M. Validación del instrumento “Inventario de habilidades metacognitivas (MAI) con estudiantes colombianos. 2014. Praxis y Saber, Revista de investigación y Pedagogía. Maestría en Educación, Uptc.

Procure utilizar los ajustes en el desarrollo de la siguiente guía.

2. CONOCIMIENTO DE LA COGNICIÓN

SESIÓN 2

Conocimiento Declarativo

Propósito: Desarrollar el conocimiento que tiene el estudiante acerca de su aprendizaje, sus habilidades y el uso de sus capacidades cognitivas.

Estructura de la sesión:

- a. Se le indicará al estudiante que observe la siguiente imagen:



<https://www.eluniversal.com.co/salud/fonoaudiologia-terapia-que-te-ayuda-hablar-217720-PREU321781>

- b. Se cuestionará respecto a lo observado

¿Qué hay en la imagen?

¿Por qué el niño observa el espejo?

¿Cómo lo sabes?

SESIÓN 3

Conocimiento Procedimental

Propósito: Desarrollar el conocimiento que tiene el estudiante sobre el empleo de sus estrategias de aprendizaje.

Estructura de la sesión:

- a. Se le indicará al estudiante que observe el video en el cual se expone el proceso de que realiza el cerebro para clasificar, almacenar y evocar información.

Procesos Psicológicos: Memoria, atención y concentración

<https://www.youtube.com/watch?v=dR-aZAUmXLU>

- b. El estudiante de acuerdo con lo observado expresará verbalmente los pasos expuestos.
- c. Se cuestionará respecto a lo realizado:
 - ¿Qué has hecho o aprendido?
 - ¿Qué dificultades has tenido?
 - ¿En qué otras situaciones puedes utilizar lo que has aprendido?

SESIÓN 4

Conocimiento condicional

Propósito: Estructurar el conocimiento que tiene el estudiante acerca de cuándo y por qué utilizar las estrategias de aprendizaje.

Estructura de la sesión:

- a. Se le indicará al estudiante que lea la siguiente lectura:

RENDIMIENTO ACADEMICO

Definición de rendimiento académico

Podríamos definir dos tipos de rendimiento: por una parte, el rendimiento en sentido estricto, medido a través de la presentación a exámenes o éxito en las pruebas (calificaciones); por otra, el rendimiento en sentido amplio, medido a través del éxito (finalización puntual), el retraso o el abandono en los estudios. También se habla de "regularidad académica", cuando el concepto de rendimiento académico se operacionaliza mediante las tasas de presentación o no a las convocatorias de exámenes.

Tejedor F. (1998) asevera que: "El rendimiento académico no es un concepto fácil de definir unívocamente y sobre él se han realizado muchas interpretaciones. Todos los autores consultados coinciden, no obstante, en afirmar que el concepto de rendimiento académico es multidimensional, dada la pluralidad de objetivos y logros perseguidos por la acción educativa. Por lo tanto, el concepto de rendimiento es la certificación académica (calificaciones). Es decir, nos orientamos, por un lado, hacia criterios de definiciones operativas, que habitualmente identifican el rendimiento académico con calificaciones, pruebas objetivas o notas, o bien, por otro, con finalización de la carrera en plazo, con retraso, con abandono de la misma". (Pág. 109 y 110)

Autoconcepto y rendimiento académico

Núñez J. (1995) afirma que: "El rendimiento académico determina el autoconcepto. Las experiencias académicas de éxito o fracaso inciden significativamente sobre el autorrespeto y autoimagen del estudiante. La teoría de la comparación social señala, de manera formal los alumnos pueden desarrollar niveles de aspiración más bajos de lo normal si se comparan con otros compañeros más aventajados y capaces. En este modelo se mantiene que el autoconcepto del estudiante refleja, más que determina, los niveles de logro académico. El estudiante, que por las razones que sean, obtiene un buen rendimiento educativo, llega a formarse un autoconcepto positivo y firme". (Pág. 166)

Los supuestos básicos de este modelo de relaciones causales poseen ciertas implicaciones para el ámbito de las prácticas educativas. Dado que la variable que determina es el rendimiento, el profesor debe intentar modificar el nivel de logro, antes que el autoconcepto, con el propósito de que, merced a la relación causal, cambie también el autoconcepto. Así, procede enfrentarse directamente con el logro académico del alumno, más que intentar incidir inicialmente sobre el autoconcepto académico.

Los niveles del autoconcepto determinan el grado de logro académico. Este punto de vista puede ser mantenido en función de la teoría de la auto consistencia. Desde esta perspectiva, un estudiante con un autoconcepto académico bajo buscaría situaciones que implicaran mantener su nivel de autoconcepto y por lo tanto realizaría escaso esfuerzo en las tareas. Por otra parte, se expone que los estudiantes con bajas expectativas de éxito pueden desarrollar estrategias en las que se implica escasamente para no contradecir sus autopercepciones.

Un autoconcepto académico bajo llevaría a un rendimiento bajo.

El estudiante terminará adoptando con respecto a sí mismo las actitudes que están siendo expresadas por otras personas significativas para él. Tales actitudes hacia sí mismo le llevarán a adoptar un estilo de conducta concreto. Entonces, un estudiante que llega a adquirir un autoconcepto fuerte y positivo tendrá confianza en sí mismo para emprender tareas nuevas, será más fácil que crea que

Estrategias sociales de rendimiento académico

"Se han encontrado evidencias claras que vinculan las metas de rendimiento, asociadas al uso de distintas estrategias sociales bajo ciertas condiciones". (García, 1991).

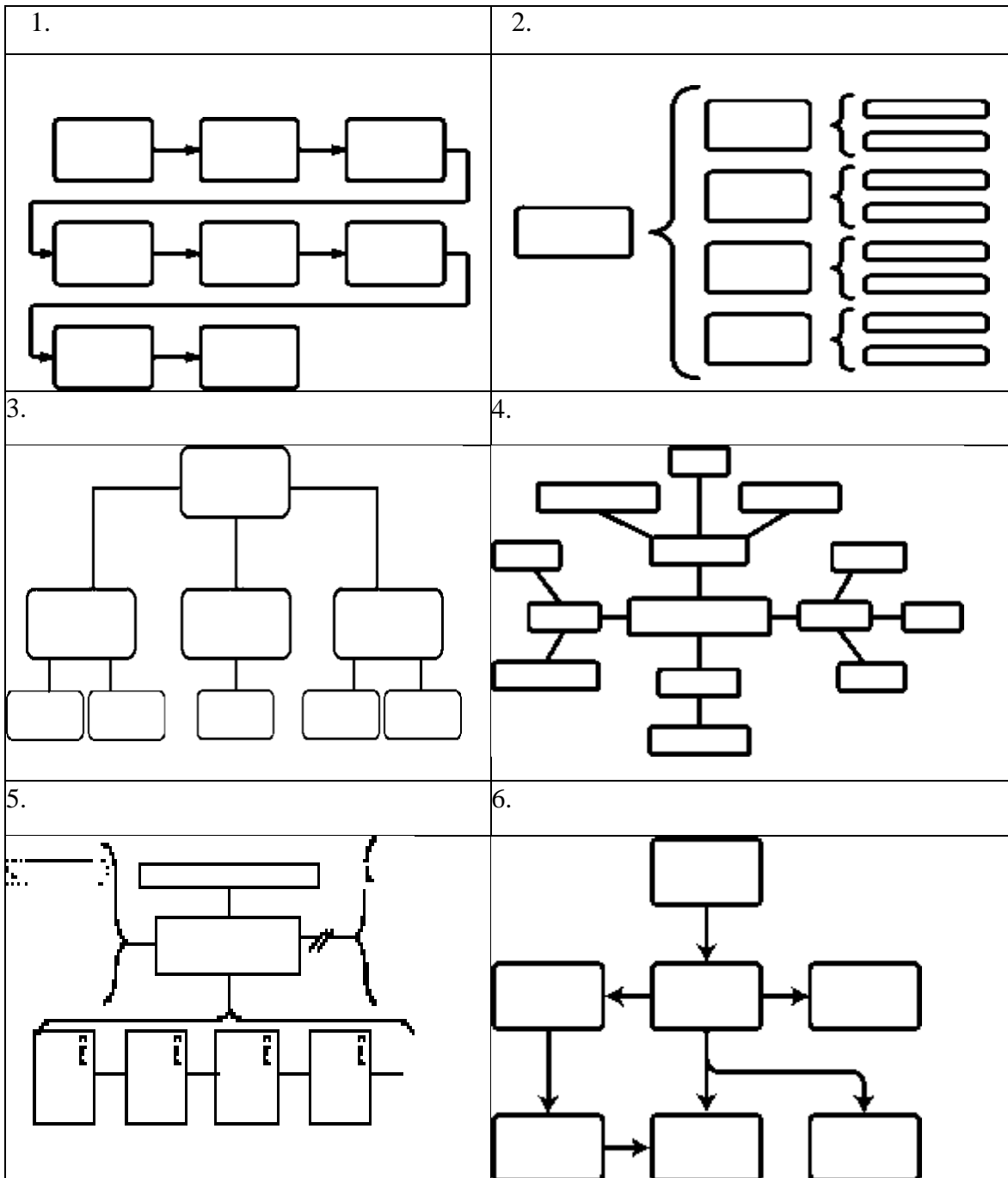
Se han determinado motivadores sociales, como medio de influir en el mundo interpersonal de los estudiantes, y a la vez como uno de los motivadores más fuertes que podemos encontrar en cuanto a una búsqueda de estrategias efectivas por conseguir un propósito. Además, se ha comprobado que la consecución de logros sociales suele ser más prioritarios para la persona, que cualquier otra motivación, es la que se ha denominado motivadores intrínsecos.

Es por ello por lo que las búsquedas e investigaciones se han centrado en estudiar los motivos académicos que impulsan a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico entre los que se barajan los propósitos más sociales como los prioritarios. Las metas sociales se ajustan a las dinámicas de logro en el aula y otros motivos como la búsqueda de valoración social, de recompensa externa o de evitación o de castigo.

La búsqueda de una valoración social positiva puede ser una razón que promueva una implicación estratégica en los estudiantes. En definitiva, podría indicar además de la orientación hacia el aprendizaje, hay otras variables importantes, como son: la aprobación de los otros, intención de poner de manifiesto las virtudes y habilidades propias, afán de reconocimiento, tendencia al liderazgo, entre otras.

Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/importancia-de-la-aplicacion-de-estrategias-metacognitivas-para-mejorar-el-rendimiento-academico-de-los-estudiantes-de-educacion-superior>

- a. Se orientará al estudiante respecto al uso de uno de los siguientes esquemas para resaltar los apartados que considera importantes en el texto leído en una hoja blanca:



- a. Se indagará respecto a:
- El uso del esquema
 - En caso de realizar otro esquema no referido, se preguntará por qué no considero ninguno pertinente para la actividad.
 - Que uso cree pertinente para cada uno de los esquemas expuestos.

3. REGULACIÓN DE LA COGNICIÓN

SESIÓN 5

Planificación

Propósito: Identificar la planeación, por parte del estudiante, los tiempos de estudio, fijación de metas de aprendizaje y selección de recursos.

Estructura de la sesión:

- a. Se indicará al estudiante que debe realizar un friso respecto al siguiente tema:

La lectura crítica es aquella en la que el lector es capaz de interactuar con el texto, de poner en relación con el mismo sus conocimientos previos y los actuales; y, además, es capaz de reflexionar y debatir sobre el contenido que ha recibido, valorándolo y juzgándolo con la finalidad de incorporarlo o no a su acervo de conocimiento. El desarrollo social ha conducido a una clara minusvaloración de la educación lingüística y literaria, obligando a las personas implicadas en la ardua y compleja labor de la enseñanza de la lengua y la literatura a luchar con un potente enemigo, ya que el movimiento de masas va constituyendo concepciones

sociales determinadas, y esos conceptos son difícilmente susceptibles de cambio en un período corto de tiempo.

Fiel reflejo de esta situación es lo que está ocurriendo con la lectura; los incentivos sociales no se inclinan hacia los derroteros que supondrían el aprendizaje y el ocio a través de los libros. En la clásica oposición letra-imagen, la primera se ve claramente superada por la segunda. Lo curioso del presente que vivimos es que el número de libros publicados es mayor que el de tiempos pretéritos, sin embargo, el número de obras leídas es inversamente proporcional a ese dato, ya que las personas lectoras no se convierten en una gran cuantía. Así pues, la lectura crítica es clave en la formación de las personas. Dicha lectura es la que va proporcionando una información más refinada a la persona, ya que lo que se ha escrito en libros, revistas u otros soportes ha sido revisado y examinado de una forma exhaustiva y debe dotar al individuo de recursos muy válidos para una manifestación comunicativa, escrita o hablada.

Plantear la lectura crítica supone que la opción debe ser la que se orienta hacia la emancipación y autonomía del pensamiento. Ello irá estrechamente ligado con la libertad para optar por la lectura, por la generación de la necesidad lectora. Según este criterio no es posible optar por una promoción de la lectura desde lo mecánico y lo obligado, ya que a posteriori traerá consigo el hastío y la rebeldía; por esa razón, se opta por una didáctica de corte crítico que base su actuación en tres ejes fundamentales: la comunicación, la reconstrucción y la contextualización; quiere decirse que tales coordenadas deben regir las actuaciones educativas. Por otra parte, la intención es que el conocimiento no sea transmitido o adquirido de una manera mecánica, se pretende que exista una reconstrucción de este, valorándolo de una forma crítico-constructiva; solo así la persona podrá reconocer sus inquietudes, valores y carencias, buscando dar solución a las mismas a través de la lectura, la comunicación hablada o cualquier otro medio que pueda originarle ese beneficio. Por último, también queda muy claro el hecho de que se intente que esa progresión lingüístico-literaria acontezca dentro de un entramado real y cercano a la persona, que no esté lindando con el territorio de la abstracción o de la utopía.

Recuperado de <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Lectura%20cr%C3%ADtica>

- a. Se le indicará al estudiante registrar lo que considere para la ejecución de la actividad:

¿Qué haces?	¿Por qué lo haces?

b. Se solicita al estudiante el producto de entrega y se le cuestiona respecto a:

- ¿Qué se me dificultó?
- ¿Cómo lo resolví?
- ¿Las estrategias aplicadas fueron eficientes?
- ¿Cómo puedo fortalecerlo?

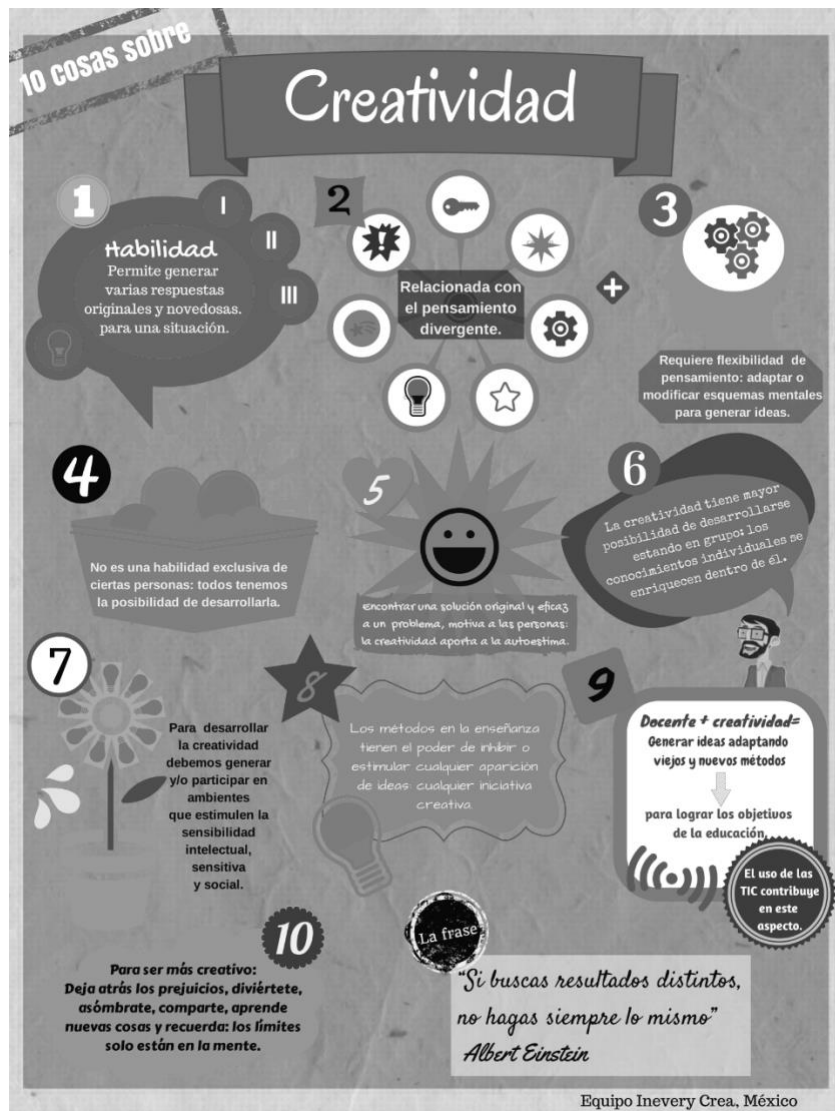
SESIÓN 6

Organización

Propósito: Identificar el proceso realizado por el estudiante que le permite organizar las actividades en torno al aprendizaje.

Estructura de la sesión:

- a. Se le indicará al estudiante que lea la siguiente infografía:



<https://co.pinterest.com/pin/564357397048844629/>

- b. Se le indicará al estudiante que debe identificar las ideas principales del infograma y las organizará de manera secuencial.

En Colombia la Asociación Colombiana de Fonoaudiología en el primer encuentro iberoamericano de fonoaudiología de la Universidad del Valle, en 1993, empezó a discutir acerca de la calidad, eficacia y eficiencia en la prestación de servicios fonoaudiológicos y se trataron temas en torno a la ética del ejercicio y las implicaciones de un código de ética para la reglamentación del ejercicio profesional (Cuervo, 1999. p. 72). Los problemas de esa época hacen parte de una fase de construcción de la profesión, pero en la actualidad el profesional debe enfrentarse a dilemas o problemas profesionales, económicos, políticos y éticos que requieren de la atención del gremio.

En el país existe poca información frente a los problemas relacionados con el ejercicio de la profesión o por lo menos pocos documentos hasta el momento. Algunos casos que han salido a la luz en Brasil en enero de 2015 refieren corrupción médica al realizar cirujías inesesarias para implantar más de 7 millones de prótesis auditivas en pacientes que no lo necesitaban con el propósito de cobrar comisiones de más de 12 mil millones de reales al año, generando un impacto negativo en términos económicos y de accesibilidad en el servicio de salud en el caso de las deficiencias auditivas (Brasil - Todo Brasil es así - Corrupción Médica - Por una "comisión". Otro caso reportado en Colombia relacionado con una circunstancia similar, según noticia publicada en el periódico El Tiempo el 26 de abril de 2015, pone al descubierto el denominado "cartel de la salud de las fuerzas militares", dedicado a la asignación fraudulenta de indemnizaciones con falsos diagnósticos (hasta autores de falsos positivos se lucraron de tráfico de pensiones, 2015). De esta situación se conoce que está abierto a la fecha un proceso a un fonoaudiólogo especialista en audiolología que con falsos diagnósticos del estado auditivo prescribía ayudas auditivas y su concepto servía para dar de baja a soldados activos. Estas dificultades puestas a la luz pública afectan el buen nombre y la credibilidad de la profesión, lo que hace importantes estudios que indaguen y proporcionen pautas para el manejo de situaciones problemáticas.

Recuperado de
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18871/DottorDotorLisbethLiliana2015.pdf?sequence=1>

b. Responda las siguientes preguntas.

- ¿Cuál es el tema central del texto?
- ¿Qué países han presentado problemas de corrupción? Describa lo narrado en el texto.
- ¿Por qué se vio afectada la credibilidad de la profesión?

Estructura de la sesión:

- a. Relacionando el punto número 1 de las instrucciones iniciales, responda las siguientes preguntas:

¿Utilizó sus ajustes en el desarrollo de las actividades propuestas?

¿Generó algún impacto la utilización de los ajustes en las actividades propuestas?

¿Considera pertinente el uso de los ajustes en sus actividades académicas en general?

SESIÓN 9

Evaluación

Propósito: Desarrollar un análisis por parte del estudiante, acerca de la efectividad de las estrategias implementadas.

Estructura de la sesión:

- a. Elabore su análisis a través de un recurso nemotécnico de su preferencia donde se describa las estrategias más eficaces para su aprendizaje.

SESIÓN 10

Autoevaluación

Propósito: Guiar el proceso para el reconocimiento del uso de las estrategias relacionadas con su capacidad de aprendizaje.

Estructura de la sesión:

- a. Se le indica al estudiante referir las habilidades metacognitivas propias identificadas para el fortalecimiento de la lectura crítica.

REFERENCIAS

Yáñez, P (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. Universidad Iberoamericana del Ecuador. Universidad Internacional del Ecuador.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACION EN TRABAJOS DE INVESTIGACION.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

IDENTIFICACIÓN:			
Nombres y apellidos:	Sexo:	Edad:	
	Fecha:	Hora:	
IDENTIFICACIÓN DEL ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL:			
Nombres y apellidos:			
Identificación: CC __ TI__	Numero: _____	expedida	en:

A continuación, se brinda información sobre la información requerida para el desarrollo de este documento

1. INFORMACIÓN DE CONTACTO DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL

Nombre: María Isabel Gutiérrez Oyuela
 Cargo: Maestrante en Dificultades del Aprendizaje
 Teléfono: 322200126
 Correo electrónico: maria.gutierrez@campusucc.edu.co

2. INFORMACIÓN RELACIONADA A LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de la investigación pretende describir los niveles de lectura crítica de los estudiantes de primer ingreso del programa de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia Campus Villavicencio

3. RIESGOS Y BENEFICIOS

No incluye ningún tipo de riesgo potencial físico ni psicológico, aunque es posible la presencia de cansancio o fatiga tras la aplicación de las pruebas; si fuera el caso, el evaluador concederá espacios de descanso y recuperación para los menores.

4. PROCEDIMIENTOS O TRATAMIENTOS ALTERNATIVOS

No aplica.

5. CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN

Se garantiza respetar la confidencialidad y privacidad de la información aportada por los participantes, cada uno de ellos será identificado a través de la asignación de códigos en la sistematización de la información, ésta será manejada exclusivamente por el investigador principal. No se incluirán datos personales (nombres, apellidos, número de identificación, dirección, teléfono, etc.) de los menores ni de sus padres en el tratamiento de la información.

	<p>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACION EN TRABAJOS DE INVESTIGACION.</p>
--	---

6. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

La participación de las personas en la presente investigación es informada, autónoma y voluntaria, en cualquier caso, se respeta el derecho a abandonar el proyecto en el momento en el que los participantes del estudio así lo consideren sin dar explicación alguna y no acarreará sanciones ni castigos.

En caso de incluir pacientes con una edad suficiente para entender la información referente al estudio y con capacidad de decidir si desea o no participar, incluir un apartado de “Asentimiento informado”, en el cual debe ir el nombre y la firma del paciente. En todos los casos el consentimiento debe ser firmado por alguno de sus padres o representante legal. En caso de que el paciente o familiar sea analfabeta o tenga alguna limitación que los incapacite para firmar, se podrá utilizar su huella digital en lugar de la firma.

7. ACEPTACIÓN DE PARTICIPACIÓN EN EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

En consecuencia, en uso de mis facultades mentales y sin limitaciones ni impedimentos de carácter médico o legal, en forma libre y sin presiones de ningún tipo, otorgo mi consentimiento. He sido informado de manera clara y completa acerca de todo lo relacionado con el trabajo de investigación, he podido hacer preguntas y me las han resuelto favorablemente. Entiendo que el manejo de la información que se derive de esta participación será estrictamente confidencial.



Padre
C.C. N°

Madre
C.C. N°

Paciente
T.I. N°

Certifico que he explicado el propósito y ventajas del trabajo de investigación, y que he contestado las preguntas del responsable del sujeto respecto al contenido de este consentimiento y no se han dejado espacios en blanco.

