

MLS - REVISTA INCLUSIÓN Y SOCIEDAD

<https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society>

ISSN: 2794-087X



Cómo citar este artículo:

Caballero, N.P. (2023). ¿Existe relación entre las estrategias de aprendizaje y la lectura crítica? *MLS Inclusion and Society Journal*, 3(1), 36-53. doi: 10.56047/mlsisj.v3i1.1989

¿EXISTE RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LA LECTURA CRÍTICA?

Naileth Patricia Caballero Cervantes

Universidad Internacional de la Rioja, Logroño, España

naipacace@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7057-8527>

Resumen. El desarrollo de la Lectura Crítica y la adquisición de Estrategias de Aprendizaje en el estudiante le permitirá inferir, analizar y crear sus propios significados, despertando así su actitud reflexiva y metacognitiva; elementos fundamentales en la enseñanza-aprendizaje. El objetivo del presente estudio fue enfocado a analizar las variables Estrategias de Aprendizaje y Lectura Crítica de las estudiantes de 9º de secundaria, lo cual se realizó por medio de un análisis descriptivo utilizando el coeficiente de correlación; la intención fue determinar si existe un grado de relación entre dichas variables para identificar los factores que inciden en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Dichos resultados demostraron que, en este caso, no existió una correlación entre las variables: Estrategias de Aprendizaje y Lectura Crítica, sin embargo, el objetivo general de este estudio investigativo fue alcanzado, pues se hizo el respectivo análisis de las mismas en el que se pudo constatar que pocas veces los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje para los procesos lectores, dificultando así alcanzar niveles de lectura propios del ciclo académico en el que se encuentran. Posteriormente se propone una propuesta de intervención para contribuir al fortalecimiento de la aplicación de estrategias de aprendizaje y potencie los niveles de lectura, para la mejora en resultados.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje- Lectura crítica- Análisis- Niveles de lectura

IS THERE A RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STRATEGIES AND CRITICAL READING?

Abstract. (The development of Critical Reading and the acquisition of Learning Strategies in the student will allow him to infer, analyze and create his own meanings, thus awakening his reflective and metacognitive attitude; Fundamental elements in the teaching-learning process. The objective of this study was focused on analyzing the variables of Learning Strategies and Critical Reading of the 9th grade students, which was carried out through a descriptive analysis using the correlation coefficient; the intention was to determine if there is a degree of relationship between these variables to identify the factors that affect the learning process of students. These results showed that, in this case, there was no correlation between the variables: Learning Strategies and Critical Reading, however, the general objective of this investigative study was achieved, since the respective analysis of them was

made in which was able to verify that students rarely use learning strategies for reading processes, thus making it difficult to reach reading levels typical of the academic cycle in which they are. Subsequently, an intervention proposal is proposed to contribute to strengthening the application of learning strategies and enhance reading levels, for the improvement in results.

Key words: Learning strategies- Critical reading- Analysis- Reading levels

Introducción

Leer es considerado hoy por hoy, una de las competencias culturales y específicamente académicas más destacadas, se considera que una persona para desarrollar de manera adecuada su formación debe ser lectora, puesto que el proceso de enseñanza aprendizaje se da en todos los ámbitos educativos.

Sin embargo, en los últimos años, estudios nacionales (Red de lectura y escritura) e internacionales: Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), que evalúan los niveles de lectura y escritura de los estudiantes, presentan resultados poco alentadores, pues se muestran niveles bajos de lectura, específicamente en la comprensión de lo que leen, porque solo identifican el sentido literal del texto; ello trae como consecuencia que no puedan construir sus propios aprendizajes a partir de la experiencia que tienen con su mundo exterior, es decir, que pueda construir de manera significativa sus conocimientos. Según el reporte del observatorio de la Universidad del Norte, frente a las pruebas ICFES del sector oficial en los años 2016 a 2021 Solo el 41 % de los estudiantes de los colegios públicos de la región mostraron habilidades de lectura inferencial y crítica de textos. Este porcentaje es menor al de Colombia, en 12 puntos porcentuales, quiere decir que 6 de cada 10 estudiantes pueden hacer una lectura literal. (Valencia, 2021).

Para autores como Lozano (2016), la lectura es un proceso que cada vez es más complejo, él afirma que los estudiantes logran leer, entender e inferir, pero al momento de llegar a realizar la lectura crítica, es donde está la dificultad.

A partir de lo dicho anteriormente, se puede inferir sobre los resultados obtenidos en los estudios investigativos mencionados, que no se están cumpliendo en las escuelas los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, del Ministerio de Educación Nacional, los cuales buscan

... que se propenda por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Cabe señalar, que el papel del docente es fundamental como facilitador en la enseñanza-aprendizaje. Al respecto, el director de la Maestría en Lingüística Panhispánica de la Universidad de La Sabana Juan Carlos Vergara, afirma que el docente de lenguaje o español, es un mediador clave, ya que, si un estudiante tiene la riqueza de tener un buen docente en esta área, el educando tendrá un excelente nivel al llegar a la universidad, por lo tanto el esfuerzo del educador es evidentemente notorio.

En cuanto a la evaluación, es imprescindible que se tenga en cuenta el Decreto 1290 de 2009, el cual hace referencia a que los estudiantes tienen diversidad en cuanto a sus ritmos y estilos en su forma de aprender, por eso al momento de realizar la evaluación, se debe dar importancia a las características personales y a los estilos de aprendizaje; reorientar los procesos

educativos en pro del desarrollo integral del estudiante y posibilitar la implementación de estrategias pedagógicas que apoyen la formación de aquellos estudiantes que presenten alguna dificultad en sus desempeños. Con ello se quiere decir que en el rol de docente no se puede encasillar la evaluación a un procedimiento sumatorio de rutinas que en muchas ocasiones tiende a rotular o esquematizar las competencias de los estudiantes; por el contrario, se debe centrar en las subjetividades y fortalezas de cada uno para que se lleve a cabo mediante diversas posibilidades.

Evaluar la lectura implica una trascendencia a los límites de la rutina, ya que la finalidad de la misma es en realidad comprender y reflexionar a partir de un tipo de texto; es entender que puedo encontrar palabras desconocidas, es saber qué y cómo leer, es ser consciente que releer facilita la comprensión, es poder predecir lo que sucede en el texto (Puente, 1990)

Por otra parte, muchos docentes suelen confundir los procesos de evaluación con la medición; de tal modo que sus métodos no constituyen elementos que permitan evaluar a los estudiantes de manera subjetiva, ejemplo de ello, la presentación de los cuadernos, evaluación escrita o dictado de fonemas; Rodríguez y García (1972) como se cita en Córdova (2010) indican que la evaluación va más allá, esta implica un proceso que permita reorientar y planificar la enseñanza, posee conocimiento acerca de lo que sucede en el aula a partir de la pedagogía empleada y su insistencia en el aprendizaje del estudiante, reorientando, las veces que sean necesarias, los procesos durante el desarrollo del mismo. Este, sin duda, es uno de los fundamentos principales de la evaluación.

La evaluación de la comprensión crítica lectora, era calificada someramente, es decir, con indicadores más básicos. Moreno, et al. (2010) sostienen que

Quando la enseñanza de la lectura no sobrepasaba el plano formal de la decodificación fonográfica, la evaluación se realizaba al amparo de los mismos conceptos. Identificar, reconocer y reproducir significantes, entonar, articular, reproducir con calidad melódica la cadena sintagmática¹ del texto. (p. 170)

Luego de investigaciones científicas sobre el aspecto cognitivo, se empezó a abarcar conceptos de aspectos más globales, relacionados con lo intratextual y extratextual. Finalmente, la identificación de los contenidos del texto, la interpretación de los sucesos del mismo a partir de las emociones del autor, su producción y la capacidad del quien lee, para producir desde el texto, otro tipo de interpretaciones.

Por lo tanto, la evaluación del proceso lector requiere de criterios de evaluación relacionados con los aspectos antes mencionados que permitan la interacción entre el sujeto-texto- contexto, para hacer de la lectura una actividad intelectual, dinámica y compleja (Moreno et al, 2010).

Herrera (2017), apunta al desarrollo de cuatro habilidades cognitivas que son la claridad, la concisión, la precisión y la adecuación. Dichas habilidades proporcionan las herramientas para poder moverse en un texto, aunque, sin salirse del nivel literal, y propiciar el desarrollo de una lectura crítica y es a partir de esta, donde se implementan estrategias que formaran dichas competencias en los jóvenes y va atado a sus hábitos y habilidades. Quiere decir que dentro de todo este complejo proceso, las estrategias de aprendizaje juegan un papel fundamental, ya que estas son acciones generadas por quien aprende, para aprender a y controlar su aprendizaje.

El término *Estrategias de Aprendizaje* no es algo nuevo, ya que a lo largo de la historia de la psicología del aprendizaje se hizo énfasis en ellas, demostrando que la manera en que el

¹ Dicho de una relación: Que se establece entre dos o más unidades que se suceden en la cadena hablada” (RAE, 2016).

alumno aprende, ha sido de gran importancia en los últimos años. Monereo (1993), define las estrategias de aprendizaje como los métodos de cognición que orientan a las acciones en diversas manifestaciones educativas de manera intencional y directa, rescatando aquellos conocimientos para llegar a una meta relacionada con el aprendizaje. Otros autores lo relacionan con aquellos comportamientos de los educandos en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, Weinstein & Mayer (1983), afirman que las estrategias de aprendizaje son fundamentadas en la conducta y el pensamiento en el aprendizaje, y esto, a su vez, influya en los procesos de Codificación, aspecto importante en la lectura, en esto se destacan dos aspectos importantes, la primera es que dichas estrategias implican una serie de operaciones realizadas por el estudiante para mejora de su aprendizaje y la segunda es que tiene un carácter intencional (Valle y Cols, 1990).

Para el desarrollo de la lectura crítica, la educación debe proporcionar estrategias de aprendizaje en el estudiante, tales como la adquisición, codificación y recuperación, que le permitirá inferir y crear sus propios significados, a través de lectura de un texto, esto logrará desarrollar en el educando, una actitud reflexiva y metacognitiva; elementos clave en la enseñanza aprendizaje.

Es necesario formar a los estudiantes a la utilización asertiva de estrategias de aprendizaje en cada uno de los procesos cognitivos (adquisición, codificación y recuperación) para que lleguen a una reflexión tanto de sus tareas como su motivación intrínseca. Solé (1998) afirma que las estrategias de lectura implican objetivos, planificación, evaluación y posible cambio.

Método

El presente estudio se desarrolló desde el enfoque cuantitativo, pues se pretendía encontrar la relación entre las variables: *Estrategias de Aprendizaje y Lectura crítica*, utilizando instrumentos específicos y los resultados obtenidos analizarlos estadísticamente, con un diseño no experimental, pues las variables no serán manipuladas, sino que únicamente se analizarán desde un enfoque descriptivo y a partir de estos resultados se establecerá la correlación entre las dos variables, usando un coeficiente de correlación y así describir la relación existente entre estas. Para esto se plantean hipótesis que permiten acercarse a los posibles resultados; la primera es que *existe una relación entre las estrategias de aprendizaje y lectura crítica*, la segunda es que *a mayor apropiación de estrategias de aprendizaje, mayor será la mejora en los procesos de lectura crítica* y la tercera es que *a mayor apropiación de la lectura crítica, mayor será la mejora en las estrategias de aprendizaje*.

En cuanto a la población, se tomaron como participantes en este estudio investigativo, estudiantes de 9º del Colegio Eucarístico de la Merced de la ciudad de Barranquilla; institución de carácter privado, con jornada escolar única, se ofrece educación a niños y niñas desde el nivel preescolar (kinders, transición y pre jardines) hasta la educación media vocacional (décimo y undécimo). De esta población se tomó una muestra de 30 estudiantes de sexo femenino, cuyas edades oscilan entre los 14 y 16 años. Dicha muestra se obtuvo por un procedimiento intencional.

Los participantes de este estudio investigativo fueron seleccionados teniendo en cuenta la conformación de los grupos académicos del Colegio Eucarístico La Merced, eligiendo el grado 9º como población a analizar, tomando como muestra a 30 estudiantes de sexo femenino.

Se comentó al cuerpo directivo y docente del colegio sobre el estudio y se pidió permiso a las familias de manera global. Con ambos permisos, y con las condiciones de no alterar la

práctica habitual, la evaluación se limitó a la aplicación de las pruebas de manera colectiva en el aula habitual del grupo. Inicialmente se aplicó la batería completa Prolec-SE-R (Ramos y Cueto, 2016), posteriormente ACRA, Escalas de Estrategias de aprendizaje (Román y Gallego, 2001).

Para la evaluación de la escala ACRA, se tuvo en cuenta las indicaciones señaladas en los “pasos a seguir” antes mencionados, los cuales se registrarán en la hoja de cálculo Excel y para la valoración de la batería PROLEC-SE-R, de este test, tan sólo será evaluada una de las pruebas, relacionada con la Comprensión de textos, para ello se entregará a los estudiantes dos textos que deberán leer y posteriormente contestar un cuestionario de 10 preguntas de cada uno. El nivel de fiabilidad del test es de 0,85 y cada respuesta acertada sumará un punto, por lo tanto, para ser superada la prueba, el estudiante deberá responder por lo menos el 50% de las preguntas (10) adecuadamente.

Resultados

Análisis descriptivo de la variable Estrategia de aprendizaje

Son de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 2000).

Para la medición de las estrategias de aprendizaje, se utilizará la escala de estrategias de aprendizaje - ACRA (Román y Gallego, 2001) la cual tiene por objeto, identificar las estrategias de aprendizaje más frecuentes utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, en un artículo, en unos apuntes... cuando están estudiando.

Descripción: Son cuatro escalas independientes que valoran los usos de estrategias de información que emplean los estudiantes y se discriminan de la siguiente manera: adquisición (7 estrategias), codificación (13 estrategias), de recuperación (4 estrategias) y apoyo al procesamiento (9 estrategias). Esta escala se puede aplicar de diversas formas de evaluación inicial, final o de seguimiento y tipos de mediación psicoeducativa.

Las estrategias cognitivas de aprendizaje o estrategias de procesamiento pueden ser definidas como sucesiones integradas de acciones mentales, las cuales son activadas con la intención de procesamiento o actividades mentales que se activan con el propósito de proveer el almacenamiento y utilización de información. Existen cuatro tipos de estrategias:

- 1) Escala de Estrategias de Adquisición de Información: Atencionales y de repetición
- 2) Escalas de Codificación de Información: Nemotecnización, de elaboración y de organización.
- 3) Escalas de Estrategias de Recuperación de Información: búsqueda y generación de respuesta.
- 4) Escalas de Estrategias de Apoyo al Procesamiento: metacognitivas y socioafectivas.

La puntuación se define dependiendo de la aplicación del instrumento, si se hace como diagnóstico o evaluación, antes de la intervención, se debe tener en cuenta los ítems “A”, es decir, aquellas estrategias que casi nunca o nunca son empleadas por los alumnos. Si el fin es referente a la investigación, cada punto admite un puntaje de 1 a 4.

A continuación, se presentan los resultados de la media y desviación típica de la prueba ACRA:

Tabla 1
Análisis Descriptivo de la prueba ACRA

ESCALAS ACRA				
Análisis	Adquisición	Codificación	Recuperación	Apoyo
Media	2,07	2,43	2,13	2,60
Desviación Típica	0,640	0,626	0,507	0,563

Así mismo, se muestran los resultados de cada una de las escalas de la prueba ACRA:

Tabla 2
Análisis descriptivo de las escalas de la prueba ACRA

TIPO DE ESTRATEGIA	RESPUESTA							
	Bajo	%	Básico	%	Alto	%	Superior	%
ADQUISICIÓN	13	43,33	9	30	5	16,67	3	10
CODIFICACIÓN	5	16,67	12	40	7	23,33	6	20
RECUPERACION	9	30	10	33,33	3	10	8	26,67
APOYO	15	50	6	20	5	16,67	4	13,33

Figura 1
Nivel de la Escala de Adquisición de la prueba ACRA



De acuerdo a la figura 1, el 43,33% poseen un bajo nivel, el 30% básico, el 16,67% alto y tan sólo el 10% un nivel superior. Resultados que evidencia la dificultad que tiene la muestra analizada para poner en práctica estrategias que les permitan adquirir conocimientos.

Figura 2

Nivel de la Escala de Codificación de la prueba ACRA



En la figura 2, se puede observar que el 16,67% de la muestra obtiene un nivel bajo, el 40% un nivel básico, el 23,33% un nivel alto y el 20% nivel superior. De acuerdo a los resultados, se puede denotar que en esta escala un porcentaje importante de los estudiantes, ponen en práctica estrategias que les posibilita codificar la información de estudio.

Figura 3

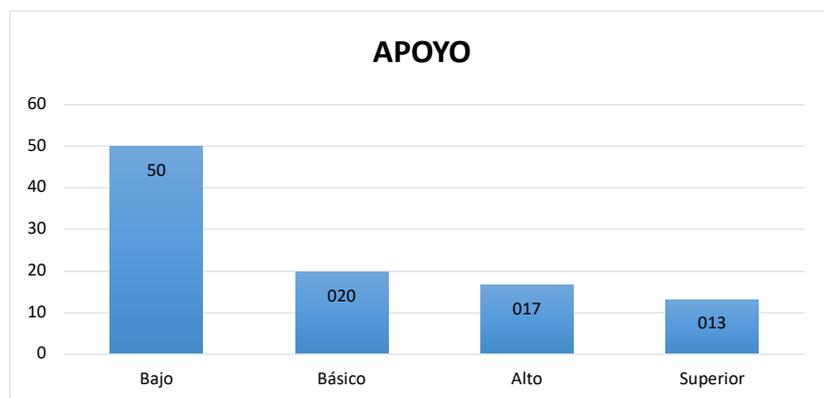
Nivel de la Escala de Recuperación de la prueba ACRA



En cuanto a la escala de Recuperación de la prueba ACRA, se pudo constatar que el 30% obtuvo un nivel bajo, el 33,33% básico, el 10% alto y el 26,67% un nivel superior. Estos resultados evidencian que un alto porcentaje de la muestra no utiliza estrategias de aprendizaje, pues los niveles bajos y básicos superan en demasía los niveles alto y superior.

Figura 4

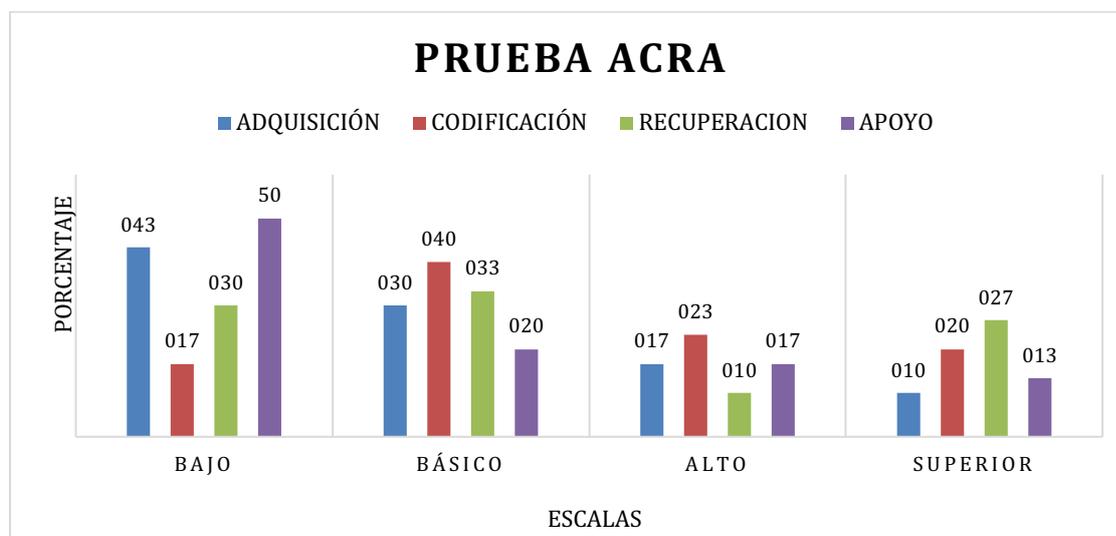
Nivel de la Escala de Apoyo de la prueba ACRA



En la figura 4, se observa que el 50% de la muestra obtiene nivel bajo, el 20% nivel básico, el 16,67% alto y el 13,33% nivel superior. De acuerdo a los resultados, se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes poseen un nivel bajo de aplicación de estrategias para recuperar información.

Figura 5

Nivel General de la Prueba ACRA.



En la figura 5, la cual muestra los resultados generales de la prueba, se puede evidenciar que los mayores porcentajes de las escuelas se encuentran en los niveles Bajo y Básico, destacándose en las escalas de Adquisición y Apoyo. Con respecto a los niveles alto y superior, los porcentajes más altos fueron obtenidos en las escalas de Recuperación y de Codificación.

De lo anterior se puede deducir que, en términos generales los estudiantes no ponen en práctica estrategias de aprendizaje.

Análisis descriptivo de la variable: Lectura Crítica

Es la lectura realizada en modo analítico. Esto significa que además de comprender lo que se dice en un texto determinado, se intentará analizar lo expresado para verificar aciertos, sus errores y su modo en que se presenta la información.

Herrera (2017), apunta al desarrollo de cuatro habilidades cognitivas que son la claridad, la concisión, la precisión y la adecuación.

a) Dichas habilidades proporcionan, las herramientas para poder moverse en un texto, aunque, sin salirse del nivel literal, y propiciar el desarrollo de una lectura crítica.

b) Para este autor, determinar la información relevante como lo es, la idea principal de un texto, las ideas secundarias, intención del autor y tema que desarrolla es vital para poder hablar de lectura crítica. En el caso que nos atañe, se ha venido trabajando este tipo de pautas con la población objeto de estudio, en la interpretación de los textos para alcanzar un nivel superior de comprensión.

Para su medición se ha elegido utilizar la Batería para la Evaluación de los procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato – Revisada Autor: Cuetos, Arribas y Ramos (2016) “PROLEC-SE-R”, la cual consta de trece pruebas para evaluar y detectar dificultades lectoras en adolescentes de 12 a 18 años. Su aplicación permite obtener información sobre los tres principales procesos de la lectura a estas edades: procesos léxicos, sintácticos y semánticos.

Para la evaluación de dichos procesos, la batería se sirve de las siguientes tareas:

Procesos léxicos

Lectura de palabras: compuesta por una lista de palabras formada por 40 palabras, 20 de uso frecuente y 20 poco frecuentes. En cada caso la mitad de las palabras son de longitud corta (dos sílabas) y la otra mitad de longitud larga (4 y 5 sílabas). Se mide el tiempo invertido en leer las 40 palabras.

Lectura de pseudopalabras: compuesta por 40 pseudopalabras, es decir, palabras que no significan nada, separadas en dos grupos de 20, uno formado por sílabas simples (con estructura CV) y el otro formado por sílabas de estructura compleja (CCV, CCVC y CVVC). La mitad son pseudopalabras largas y la otra mitad cortas. Se mide el tiempo que invertido en la lectura de las 40 pseudopalabras.

Procesos sintácticos

La prueba está comprendida por 24 elementos, cuatro oraciones de cada tipo, y cada punto está conformado por tres oraciones y un dibujo, siendo una de estas, la respuesta indicada al dibujo. Emparejamiento dibujo-oración: Las estructuras gramaticales que se emplean son: oraciones pasivas, de objeto, de sujeto escindido, de objeto escindido, de relativo de sujeto y de relativo de objeto.

Signos de puntuación: la intención es corroborar si están siendo respetados los signos de puntuación, lo cual se representa a través de un texto. Existe una totalidad de 24 signos (9 de puntos, 7 de comas, 3 de interrogaciones, 3 de admiraciones, y 2 de puntos).

Procesos semánticos

□ Comprensión de textos: Lectura de dos textos expositivos seguida de 10 preguntas para cada texto, la mitad de las preguntas son literales y la otra mitad inferenciales.

□ Estructura de texto: Lectura de un texto seguido de un esquema ya iniciado, pero en el que se deben completar 22 huecos por rellenar.

□ Velocidad lectora: Tiempo invertido en la lectura de un texto y tiempo que tardan en leer las listas de palabras y pseudopalabras.

Tabla 3

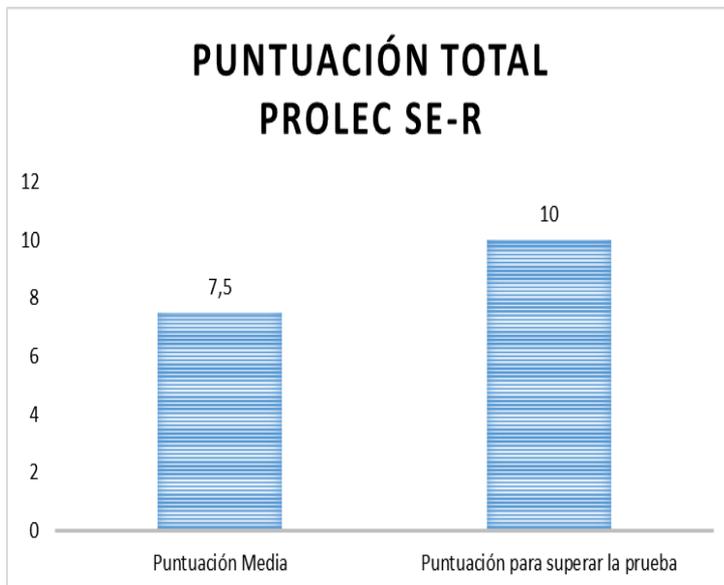
Puntuación Total Prolec Se R

Nivel de lectura	Puntuación media	Desviación Típica
Literal	5,2	1,9
Inferencial	2,3	1,2
Puntuación Total	7,5	

Fuente: Test Prolec Se-R

Figura 6

Puntuación Total de la prueba Prolec Se-R (Comprensión de textos)



De acuerdo a los resultados del test Prolec Se-R en la prueba referente a la comprensión de textos, la muestra no superó el centil esperado, se puede evidenciar en el gráfico 6 que solo alcanzaron una puntuación media de 7,5 en los niveles literal e inferencial, reflejados en la tabla 3 así: Nivel literal con una puntuación de 5,2 y el Nivel Inferencial con 2,3.

Correlación Estrategias de Aprendizaje y Lectura Crítica

Adquisición y la lectura crítica

Para establecer la correlación entre la variable Adquisición y lectura crítica es necesario establecer el tipo de variables. Ambas variables adquisición y lectura crítica son cuantitativas. En la tabla 1 se podrán observar los descriptivos de las variables.

Tabla 4

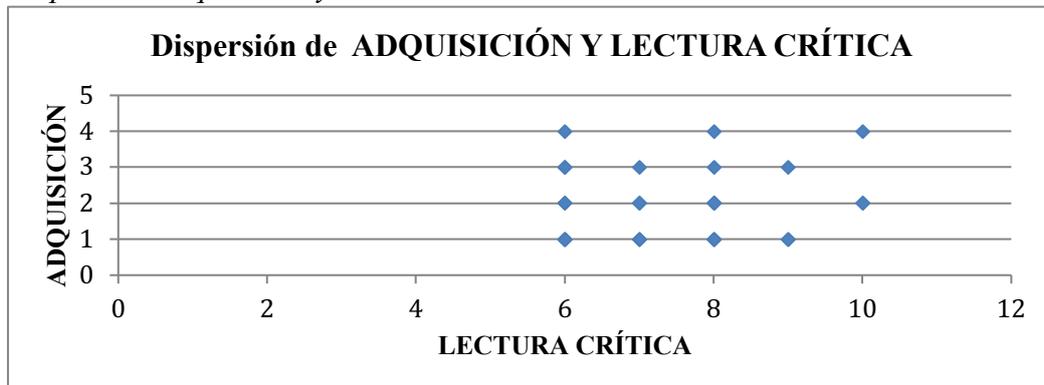
Coefficiente de correlación entre las variables Adquisición y lectura crítica.

		ADQUISICIÓN	LECTURA CRÍTICA
ADQUISICIÓN	<i>Correlación Pearson (r)</i>		0,104
	<i>P</i>		0,584
LECTURA CRÍTICA	<i>Correlación Pearson (r)</i>	0,104	.
	<i>P</i>	0,584	

En la Tabla 4 se observa que el coeficiente de correlación entre las variables es positivo, por lo que la relación entre las variables en el grupo es directa, y débil, puesto que el valor de r es 0,104. A medida que la variable adquisición aumenta, la lectura crítica aumenta con una intensidad débil, como se observará en la figura 6. El valor de significación obtenido es de 0,584, lo que significa que no existe relación entre las variables Adquisición y Lectura crítica, ya que no es significativa al nivel 0,05.

Figura 6

Dispersión Adquisición y Lectura crítica.



Codificación y la lectura crítica

Para establecer la correlación entre la variable Codificación y lectura crítica es necesario establecer el tipo de variables. Ambas variables Codificación y lectura crítica son cuantitativas. En la tabla 2 se podrán observar los descriptivos de las variables.

Tabla 5

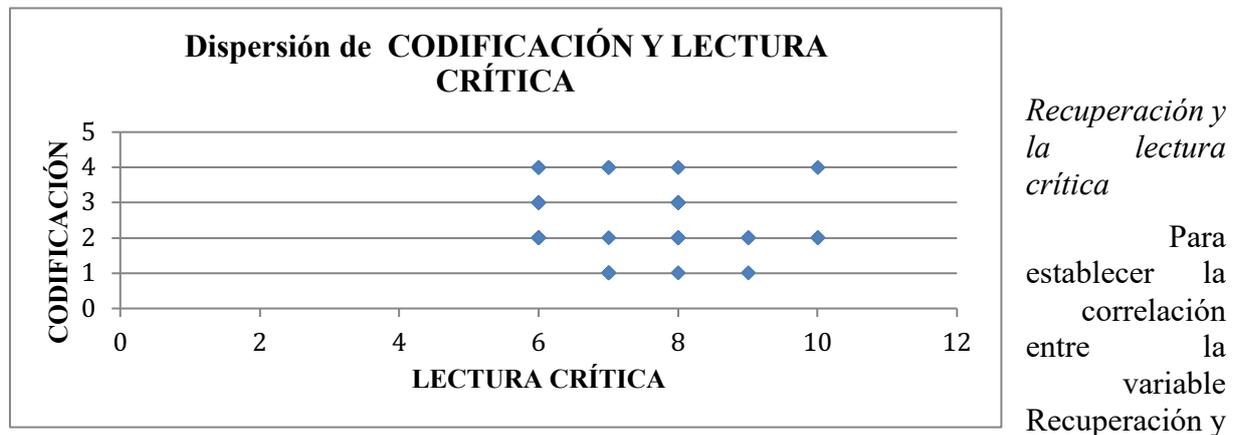
Coefficiente de correlación entre las variables Codificación y lectura crítica.

		CODIFICACIÓN	LECTURA CRÍTICA
CODIFICACIÓN	<i>Correlación Pearson</i>	.	-0,131
	<i>P</i>		0,490
LECTURA CRÍTICA	<i>Correlación Pearson</i>	-0,131	.
	<i>P</i>	0,490	

En la Tabla 5 se observa que el coeficiente de correlación entre las variables es negativo, por lo que la relación entre las variables en el grupo es inversa, y débil, puesto que el valor de r es -0,131. A medida que la variable codificación aumenta, la lectura crítica disminuye con una intensidad débil, como se observará en el Gráfico 7. El valor de significación obtenido es de 0,490, lo que significa que no existe relación entre las variables Codificación y Lectura crítica, ya que no es significativa al nivel 0,05.

Figura 7

Dispersión Codificación y Lectura crítica.



lectura crítica es necesario establecer el tipo de variables. Ambas variables Recuperación y lectura crítica son cuantitativas. En la tabla 3 se podrán observar los descriptivos de las variables.

Tabla 6

Coefficiente de correlación entre las variables Recuperación y lectura crítica.

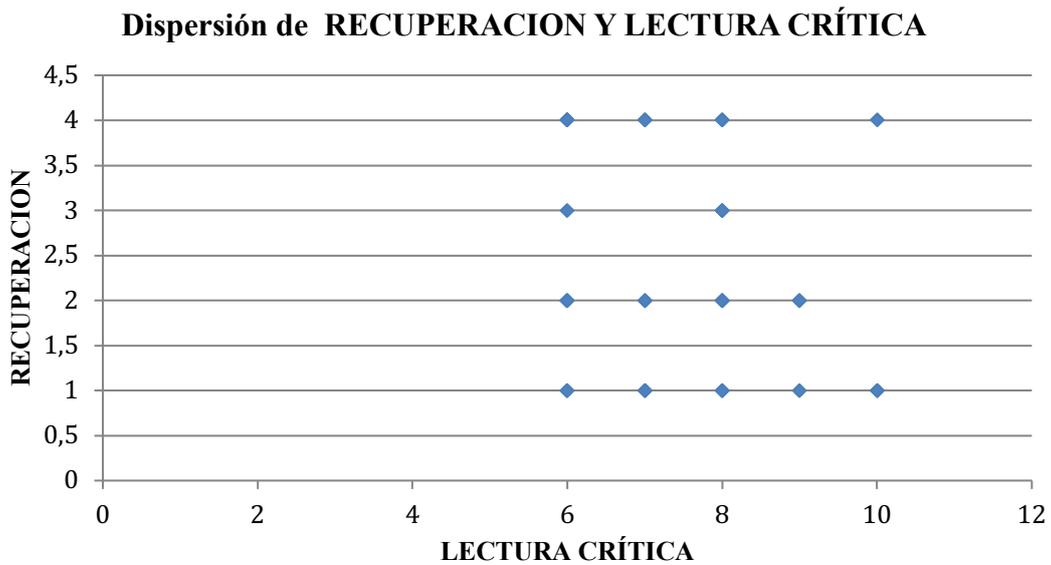
		RECUPERACION	LECTURA CRÍTICA

<i>RECUPERACION</i>	<i>Correlación Pearson</i>		-0,178
	<i>P</i>		0,346
<i>LECTURA CRÍTICA</i>	<i>Correlación Pearson</i>	-0,178	.
	<i>P</i>	0,346	

En la Tabla 6 se observa que el coeficiente de correlación entre las variables es negativo, por lo que la relación entre las variables en el grupo es inversa, y débil, puesto que el valor de r es -0,178. A medida que la variable Recuperación aumenta, la lectura crítica disminuye con una intensidad débil, como se observará en la figura 8. El valor de significación obtenido es de 0,346, lo que significa que no existe relación entre las variables Recuperación y Lectura crítica, ya que no es significativa al nivel 0,05.

Figura 8

Dispersión Recuperación y Lectura crítica.



Apoyo y la lectura crítica

Para establecer la correlación entre la variable Apoyo y lectura crítica es necesario establecer el tipo de variables. Ambas variables Apoyo y lectura crítica son cuantitativas. En la tabla 4 se podrán observar los descriptivos de las variables.

Tabla 7

Coefficiente de correlación entre las variables Apoyo y lectura crítica.

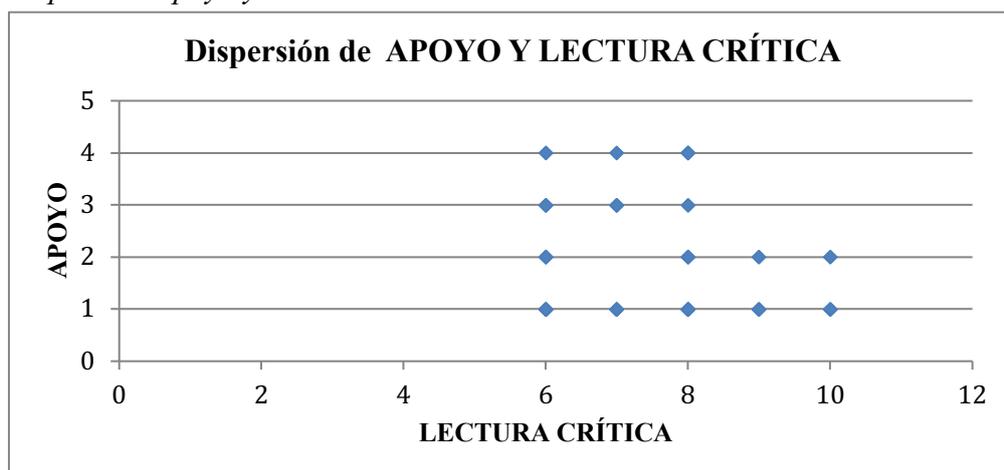
		APOYO	LECTURA CRÍTICA
--	--	--------------	------------------------

APOYO	Correlación Pearson		-0,190
	P		0,315
LECTURA CRÍTICA	Correlación Pearson	-0,190	.
	P	0,315	

En la Tabla 7 se observa que el coeficiente de correlación entre las variables es negativo, por lo que la relación entre las variables en el grupo es inversa, y débil, puesto que el valor de r es $-0,190$. A medida que la variable Apoyo aumenta, la lectura crítica disminuye con una intensidad débil, como se observará en la figura 9. El valor de significación obtenido es de $0,315$, lo que significa que no existe relación entre las variables Apoyo y Lectura crítica, ya que no es significativa al nivel $0,05$.

Figura 9

Dispersión Apoyo y Lectura crítica



Discusión y conclusiones

Después de hacer el análisis descriptivo de las variables “estrategias de aprendizaje” y “lectura crítica” y de hacer la correspondiente correlación entre ambas, se puede inferir que la primera hipótesis: “Existe una relación entre las Estrategias de Aprendizaje y Lectura Crítica”, es poco significativa, ya que los resultados arrojados no evidencian correlación en la mayoría de las escalas ACRA, únicamente en la escala de Adquisición, pues se observa que el coeficiente de correlación entre las variables es positivo, por lo tanto, esta hipótesis no es aceptada, pues no hay suficiente evidencia de correlación entre las dos variables. Con esto se demuestra que la aplicación de Estrategias de Aprendizaje por parte de los estudiantes, no es un factor determinante para alcanzar los niveles de lectura.

Existen otros factores que inciden en la comprensión de textos, tales como el contexto social en el que se encuentra el estudiante e inclusive la disposición que éste tenga frente a los procesos académicos.

La riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo. (Piñeros y Rodríguez, 1998)

De acuerdo a lo anterior, se puede considerar que el avance del proceso lector, es de carácter multifactorial, es decir, para el presente trabajo investigativo no se tuvieron en cuenta otros factores que tienen influencia en el desarrollo de la lectura crítica.

Considerando la importancia que tienen las estrategias de aprendizaje como recurso cognitivo en los procesos académicos, especialmente en el proceso lector, debería existir una relación entre las variables, tal como lo expresa Roman (2004), quien se refiere al aprendizaje autorregulado como la forma en que el estudiante logre volverse independiente, enfatizándose en la lectura crítica que le permitirá tener un buen desempeño académico y además podrá aplicarlo a sus necesidades futuras. El uso de dichas estrategias (cognitivas, metacognitivas, y afectivas), influyen en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y creativo, así como las estrategias de enseñanza lectura crítica y aprendizaje basado en problemas (Sarmiento, 2017).

Con respecto a la segunda hipótesis: “A mayor apropiación de Estrategias de Aprendizaje, mayor será la mejora en los procesos de lectura crítica”, los resultados no arrojan correlación entre las dos variables, por lo tanto, la hipótesis no es aceptada. Tal como fue evidenciado en el trabajo investigativo de Alegre (2009) entre las variables Estrategias de Aprendizaje y la Comprensión lectora, donde se pudo constatar que no existe relación entre dichas variables, contrastados estos resultados con el trabajo de González y Quesada (1997) en el que se puede apreciar el fracaso de los estudiantes para la comprensión de textos.

Así mismo, la tercera hipótesis: “A mayor apropiación de la lectura crítica, mayor será la mejora en las Estrategias de Aprendizaje”, no pudo ser aceptada por no observarse correlación entre las variables. Con la ausencia de correlación, se podría afirmar que esto se debe a que los resultados en las estrategias de aprendizaje son mejores en relación a los de lectura crítica, de ahí que se pueda pensar que, de haber equidad entre los resultados de ambas variables, podría haber la correlación esperada.

Luego de realizar el análisis e interpretación de los resultados arrojados por los instrumentos y técnicas de investigación aplicados, se puede concluir que:

El objetivo general de este estudio investigativo fue alcanzado, pues se analizaron las variables “Estrategias de aprendizaje” y “lectura crítica” aplicadas en los estudiantes de 9° del Colegio Eucarístico de la Merced de la ciudad de Barranquilla- Colombia, pudiéndose constatar que pocas veces utilizan estrategias de aprendizaje para los procesos lectores, dificultando así alcanzar niveles de lectura propios del ciclo académico en el que se encuentran, lo que se refleja en el desempeño académico, no sólo en la asignatura de lengua castellana, sino también en otras áreas del saber, teniendo en cuenta la transversalidad de la lectura.

Por consiguiente, es preciso implementar un plan de intervención que fortalezca la aplicación de estrategias de aprendizaje y potencie los niveles de lectura, para obtener mejores resultados académicos.

Entre las limitaciones encontradas en este estudio, se pueden identificar, primeramente, el tamaño de la muestra es pequeña, pues tan sólo fueron analizados 30 estudiantes, por lo tanto los resultados no pueden ser generalizados para todos los estudiantes de 9º, por lo que se precisa ampliarla para futuras investigaciones.

Igualmente, las variables analizadas no permiten lograr resultados confiables, teniendo en cuenta que el tema seleccionado es de carácter multifactorial, tal como se mencionó al realizar la correlación entre variables.

Otra limitación que se pudo identificar en la investigación fue de tipo temporal, ya que, debido al poco tiempo para el desarrollo de esta, no se pudo implementar el plan de intervención, impidiendo evidenciar los resultados del plan y así comprobar su fiabilidad.

Para investigaciones futuras se sugiere tener en cuenta las limitaciones mencionadas anteriormente para garantizar resultados confiables que permitan un acercamiento a la realidad educativa, de esta manera diseñar planes de intervención ideales para mejorar las deficiencias existentes.

De igual manera, es importante continuar en la búsqueda de factores neuropsicológicos que guarden relación con los procesos lectores para lograr resultados positivos a ser correlacionados, encontrando en estas experiencias formativas, experiencias significativas de gran ayuda, demostrando un alto grado de sustentabilidad, sostenibilidad, sistematización y resultados sostenidos en el tiempo, al igual que reconocimiento e influencia en otros ámbitos diferentes al de su origen.

Referencias

- Álvarez Pérez, L., & González Castro, M. P. (1996). Dificultades en la adquisición del proceso lector. *Psicothema*, 8 (3).
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Beltrán, J. A., Pérez, L. F., & Ortega, M. I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA)*. TEA.
- Beltrán, J. y Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Alianza, 307-329.
- Calzadilla, O. (2017). La Integración de las neurociencias en la malla curricular de la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica. *Revista Redalyc, Caso Cuba*, (17).
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*. (32) 113 – 132.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castronovo, A. (1993). Promoción de la lectura: desde la librería hacia nuevos lectores.
- Collins, A. y Smith, E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. Technical Report n. 182. Urbana, Illinois: Center for che Snidy of Reading.
- Córdova, A. (2010) Evaluación de la educación. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EVALUACION/R0009_Cordova.pdf

- Elder, L. y Elder, R. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. *Fundación para el Pensamiento Crítico*.
<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Elosúa, M. R., & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Narcea.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Eduteka*.
<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace*. Ariel.
- Genovard Roselló, C., & Beltrán Llera, J. A. (1999). *Psicología de la instrucción*. Síntesis.
- Girón, S., Jiménez, C. y Lizcano, C. (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica? Universidad Sergio Arboleda: colección programa de lectura y escritura*. Fondo de publicaciones.
- González-Tinoco, N. E., Fernández-Díaz, O. R., & Padilla-Escorcía, I. A. (2022). Modelo estadístico para estimar la influencia de la lectura crítica en las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11°. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26), 1-26.
- Hernández S., R, Fernández C., C. & Baptista L., P. (2014). *Metodología de la Investigación 5ta Edición*. F, Mc Graw Hill.
- Herrera, M.A. (2017). *Leer Críticamente en el Primer Nivel de Comprensión*. Primera Edición. Ed. Medios Interactivos.
- Jiménez, Y. y García, M. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los Estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *Revista de Investigación educativa. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana*, ISSN 1870-5308.
- Jurado, F. (2008) La Formación de Lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. (46), 89-105.
http://www.educando.edu.do/Userfiles/P0001%5CFile%5CLa_formaci%C3%B3n_de_lectores_cr%C3%ADticos_desde_el_aula.pdf
- Mediocres niveles de lectura y escritura entre los jóvenes colombianos (2016) *Revista Semana: Educación*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/bajos-niveles-de-lectura-en-universidades-de-colombia/506165>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998). *Lineamientos Curriculares*. Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). *Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje*. Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2009). Decreto 1290.
- Monereo, C. (1995). Estrategias para aprender a pensar bien. *Cuadernos de pedagogía*, 237(1).
- Monereo, C. (2000). Estilos de Aprendizaje, El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. *Estrategias de aprendizaje*. Visor. 15-62.
- Monereo, C. (2010). Enseñar a aprender en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, 85-104.
- Moreno, J. A., Ayala, R. Vásquez, C. A. y Díaz, J. C. (2010a). Evaluación de niveles de lectura en el contexto de la educación superior.
http://contextosacademicos.org/spanish/files/1_Ponencia%20para%20baranquilla.pdf
- Moreno, J. A., Ayala, R. Vásquez, C. A. y Díaz, J. C. (2010b). Prácticas lectoras: Comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. *Forma y Función*, 23(1), 145-175.
- Versión en línea

http://contextosacademicos.org/spanish/files/FORMA%20Y%20FUNCION_%20REDYLAC.pdf

- Picó, A. (2014). El papel de las estrategias de aprendizaje, la memoria y los movimientos sacádicos en el rendimiento académico.
- Piñero, L.J. & Rodríguez, A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Human Development Department. LCSHD Paper series No. 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.
- Printrich, P. R., Smith, D., & McKeachie, W. (1989). Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Ann Arbor: University of Michigan*.
- Ramos, J.L., y Cuetos, F. (2016). *Batería de evaluación de los procesos lectores en alumnos de tercer ciclo de primaria y secundaria*. TEA Ediciones.
- Ríos P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura*. Pablo Puente (Comp.) *Comprensión de la lectura y acción docente.*: Pirámide.
- Román, J. M., & Gallego, S. (1994). *ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje*. TEA ediciones.
- Román, J.M. & Gallego, S. (2001). *ACRA, Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. TEA.
- Sarmiento, J. A. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante estrategias interconectadas: estrategias de aprendizaje, lectura crítica, y ABP. *Gestión Competitividad E Innovación*, 5(2), 145-162.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*, Grao.
- Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R., & Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de Psicología*, 31(3).
- Villalba, A. (2011). Modelo pedagógico Social Cognitivo: De la teoría a la práctica. *Revista Ciencias Básicas Bolivarianas* (12), 42–47. <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/revcienciasbas/index.php/revcienciasbas/article/viewFile/161/162>
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The Teaching of Learning Strategies. In *Innovation abstracts*, 5(32), 32.

Fecha de recepción: 17/03/2023

Fecha de revisión: 10/04/2023

Fecha de aceptación: 12/05/2023