

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



**Uso de estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia lectora  
en estudiantes de Psicología del primer ciclo de una universidad privada  
de Lima**

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Docencia  
Universitaria que presenta:

**Lidia Neyra Huamani**

Asesora:

**Susana Ivonne María Gracia Rodríguez Alfaro de D'Onofrio**

Lima, 2025

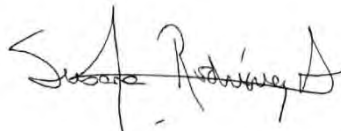
## Informe de Similitud

Yo, Susana Ivonne María Gracia Rodríguez Alfaro de D'Onofrio, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis de investigación titulada "Uso de estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia lectora en estudiantes de Psicología del primer ciclo de una universidad privada de Lima", de la autora Lidia Neyra Huamani, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 18%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 24/11/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 25 de noviembre de 2025

Apellidos y nombres de la asesora: Rodríguez Alfaro, Susana Ivonne	
DNI: 10473382	Firma
ORCID: 0000-0002-8968-2153	



Dedico este trabajo a mi hija Liliana,  
motor y motivo de todo, así como a mis  
padres, por enseñarme en vida a  
alcanzar las metas.

### **Agradecimiento**

Agradezco a Dios por este logro académico y a todas las personas que colaboraron en esta propuesta.

Agradezco a mi familia de forma especial a mi hija Liliana por comprender el proceso de formación y contar con tiempos limitados en la recreación.

Agradezco a la Dra. Susana Rodríguez Alfaro, asesora de tesis, quien me guió en todo el proceso de elaboración del estudio, me brindó comentarios, corrección de estilo, y sugerencias de forma precisa y oportuna en cada capítulo de la tesis. De igual forma, agradezco a la profesora Carmen Díaz Bazo por compartir experiencias de aprendizaje y por impulsarnos en cada etapa del estudio.

## Resumen

La presente propuesta de innovación tiene como objetivo incorporar estrategias metacognitivas en una propuesta metodológica que forma parte de la segunda unidad didáctica del curso Comprensión y redacción de textos 1. Dicha materia se basa en competencias y se centra en fortalecer diversas capacidades comunicativas. Entre estas, se considera esencial la competencia lectora en estudiantes del primer ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima. Tales estrategias metacognitivas permitirán la autorregulación, la reflexión y la toma de decisiones en el proceso de la lectura, así como desarrollar la integración de la información y la reflexión sobre el contenido de la competencia lectora, puesto que en el proceso de indagación se identificó la necesidad de mejorar esta capacidad comunicativa. Por ello, la propuesta de mejora permitirá que el estudiante regule las estrategias metacognitivas para el logro de la competencia lectora. Por otro lado, el diseño fue validado cualitativamente por expertos y usuarios a través de cuestionarios con escala tipo Likert y preguntas abiertas. Como resultado de dicha validación, se modificó 2 preguntas de la ficha metacognitiva y se cambió el tiempo estimado para el desarrollo de cada una de las actividades. Se concluye que el presente diseño es pertinente para que los estudiantes logren el resultado esperado en la segunda unidad de la materia, lo que implicará el desarrollo de aprendizajes significativos en torno a la lectura.

**Palabras clave:** metacognición, competencia lectora, integración, reflexión, estrategias metacognitivas

## Abstract

The present innovation proposal aims to incorporate metacognitive strategies into a methodological proposal that is part of the second teaching unit of the course "Comprehension and writing of texts 1". This course is competency-based and focuses on strengthening various communicative abilities. Among these, reading comprehension is considered essential for first-year Psychology students at a private university in Lima. These metacognitive strategies will enable self-regulation, reflection, and decision-making in the reading process, as well as develop information integration and reflection on the content of reading comprehension, since the research process identified a need to improve this communicative ability. Therefore, the proposed improvement will allow students to regulate their metacognitive strategies to achieve reading comprehension. Furthermore, the design was qualitatively validated by experts and users through questionnaires with Likert scales and open-ended questions. As a result of this validation, two questions on the metacognitive worksheet were modified, and the estimated time for completing each activity was adjusted. It is concluded that the present design is relevant for students to achieve the expected result in the second unit of the subject, which will involve the development of significant learning around reading.

**Keywords:** metacognition, reading comprehension, integration, reflection, metacognitive strategies

## ÍNDICE

Informe de similitud .....	ii
Dedicatoria .....	iii
Agradecimiento .....	iv
Resumen .....	v
Abstract .....	vi
Índice .....	vii
Índice de figuras .....	x
Índice de tablas .....	xi
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1:</b> Revisión de la literatura y antecedentes sobre el objeto de innovación .....	<b>4</b>
1.1 Competencia lectora .....	4
1.1.1 <i>Dimensiones de la competencia lectora</i> .....	6
1.1.1.1 <i>Recuperación de la información</i> .....	6
1.1.1.2 <i>Integración de la información</i> .....	6
1.1.1.3 <i>Reflexión sobre el contenido</i> .....	7
1.1.2 <i>Enfoque por competencias</i> .....	8
1.2 Estrategias .....	9
1.2.1 <i>Estrategias metacognitivas</i> .....	9
1.3 Antecedentes de la innovación .....	14
<b>CAPÍTULO 2:</b> Análisis del contexto universitario, del programa académico y de la asignatura objeto de innovación .....	<b>17</b>
2.1 Descripción del proceso de indagación .....	17
2.2 Resultados de la indagación .....	18
2.2.1 <i>Resultados del análisis documental</i> .....	18
2.2.2 <i>Indagación del curso</i> .....	19
2.2.3 <i>Docente del curso</i> .....	22
2.2.3.1 <i>Análisis cualitativo comparativo de las entrevistas sobre estrategias metacognitivas aplicadas a docentes</i> .....	22
2.2.4 <i>Estudiantes</i> .....	24
2.3 Caracterización del contexto de innovación .....	46

2.4 Consolidado de los resultados y necesidad de mejora .....	46
<b>CAPÍTULO 3: Diseño del proyecto de innovación en la docencia</b>	
universitaria .....	48
3.1 Datos generales del proyecto .....	48
3.2 Curso asociado al proyecto .....	48
3.3 Área disciplinar .....	48
3.4 Población beneficiada .....	49
3.5 Problemática y antecedentes para la innovación .....	49
3.6 Diseño del proyecto .....	50
3.6.1 <i>Título</i> .....	50
3.6.2 <i>Descripción del proyecto</i> .....	50
3.6.3 <i>Objetivos</i> .....	51
3.6.4 <i>Propuesta de innovación</i> .....	51
3.6.4.1 <i>Sílabo</i> .....	51
3.6.4.2 <i>Propuesta metodológica</i> .....	51
3.6.4.3 <i>Propuesta de evaluación</i> .....	61
3.6.4.4 <i>Propuesta de recursos</i> .....	62
3.6.4.5 <i>Desarrollo de unidad didáctica</i> .....	64
<b>CAPÍTULO 4: Validación de la propuesta de innovación</b> .....	69
4.1 Objetivos de la validación .....	69
4.2 Descripción del proceso de validación .....	70
4.2.1 <i>Aspectos éticos</i> .....	75
4.3 Resultados del proceso de validación y reajustes en proyecto de	
innovación .....	75
4.3.1 <i>Coherencia interna del diseño de la propuesta de innovación</i>	76
4.3.2 <i>Pertinencia del diseño</i> .....	76
4.3.3 <i>Relevancia del diseño</i> .....	77
4.3.4 <i>Pertinencia de las actividades</i> .....	78
4.3.5 <i>Relevancia de las actividades</i> .....	79
4.3.6 <i>Pertinencia de la propuesta metacognitiva</i> .....	80
4.3.7 <i>Pertinencia de los recursos</i> .....	80
4.3.8 <i>Usabilidad de los recursos</i> .....	81
4.3.9 <i>Viabilidad temporal</i> .....	82

<b>REFLEXIONES FINALES</b> .....	85
<b>REFERENCIAS</b> .....	87
Anexos .....	94



## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1</i>	<i>Histograma de la categoría competencia lectora .....</i>	<i>27</i>
<i>Figura 2</i>	<i>Histograma de la subcategoría recuperación de la información .....</i>	<i>29</i>
<i>Figura 3</i>	<i>Histograma de la subcategoría integración de la información .....</i>	<i>31</i>
<i>Figura 4</i>	<i>Histograma subcategoría reflexión sobre el contenido ..</i>	<i>33</i>
<i>Figura 5</i>	<i>Histograma de la categoría estrategias metacognitivas.</i>	<i>36</i>
<i>Figura 6</i>	<i>Histograma de la subcategoría estrategias globales ..</i>	<i>38</i>
<i>Figura 7</i>	<i>Histograma de la subcategoría resolución de problemas .....</i>	<i>41</i>
<i>Figura 8</i>	<i>Histograma de la subcategoría estrategias de apoyo...</i>	<i>44</i>
<i>Figura 9</i>	<i>Secuencia de propuesta metodológica .....</i>	<i>53</i>
<i>Figura 10</i>	<i>Puntos relevantes de la propuesta de innovación.....</i>	<i>59</i>

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1</i>	<i>Categorías e Indicadores .....</i>	23
<i>Tabla 2</i>	<i>Competencia lectora .....</i>	25
<i>Tabla 3</i>	<i>Categoría competencia lectora .....</i>	26
<i>Tabla 4</i>	<i>Subcategoría recuperación de la información .....</i>	28
<i>Tabla 5</i>	<i>Subcategoría integración de la información .....</i>	30
<i>Tabla 6</i>	<i>Subcategoría reflexión sobre el contenido .....</i>	32
<i>Tabla 7</i>	<i>Estrategias metacognitivas .....</i>	34
<i>Tabla 8</i>	<i>Categoría estrategias metacognitivas .....</i>	35
<i>Tabla 9</i>	<i>Subcategoría estrategias globales .....</i>	37
<i>Tabla 10</i>	<i>Componentes de la subcategoría estrategias globales .....</i>	39
<i>Tabla 11</i>	<i>Subcategoría resolución de problemas .....</i>	40
<i>Tabla 12</i>	<i>Componentes de la subcategoría resolución de problemas .....</i>	42
<i>Tabla 13</i>	<i>Subcategoría estrategias de apoyo .....</i>	43
<i>Tabla 14</i>	<i>Componentes de la subcategoría estrategias de apoyo .....</i>	45
<i>Tabla 15</i>	<i>Presentación de estrategias globales .....</i>	55
<i>Tabla 16</i>	<i>Presentación de resolución de problemas .....</i>	56
<i>Tabla 17</i>	<i>Presentación de estrategias de apoyo .....</i>	58
<i>Tabla 18</i>	<i>Evaluación .....</i>	62
<i>Tabla 19</i>	<i>Recursos digitales .....</i>	63
<i>Tabla 20</i>	<i>Recursos físicos .....</i>	64
<i>Tabla 21</i>	<i>Unidad didáctica 2 .....</i>	65
<i>Tabla 22</i>	<i>Proceso de validación .....</i>	71
<i>Tabla 23</i>	<i>Expertos y usuarios validadores .....</i>	73
<i>Tabla 24</i>	<i>Usabilidad de los recursos .....</i>	81
<i>Tabla 25</i>	<i>Viabilidad temporal – estudiantes .....</i>	83

## INTRODUCCIÓN

La competencia lectora en el ámbito universitario es relevante para la comunicación y para acompañar las habilidades comunicativas como hablar, escuchar y escribir. Sin embargo, un número significativo de estudiantes muestran limitaciones en el manejo de las capacidades esenciales para la comprensión cabal de un texto. Esta situación incide en la competencia lectora, además de que puede afectar en el rendimiento académico de manera significativa.

En la presente investigación, se identificó a nivel del curso de Comprensión y redacción de textos 1 (Crt1), la dificultad de los estudiantes en la integración de la información durante y después de la lectura, así como en la reflexión del contenido. Se determinó que estas dificultades están relacionadas con la falta de uso de estrategias metacognitivas. Por ello, el proyecto de innovación consistió en la incorporación de estrategias metacognitivas tales como las estrategias globales, las estrategias de resolución de problemas y las estrategias de apoyo, las cuales permitirán una mejora sustancial en el proceso lector y sus resultados.

En el primer capítulo, se trabajó el marco teórico centrado en la competencia lectora, y las estrategias metacognitivas en el contexto universitario. Además, se ahondó en la forma de enseñanza de estas estrategias metacognitivas en un curso de formación general como es Comprensión y redacción de textos 1

desarrollado en el primer ciclo. Esta materia se trabaja con el enfoque por competencias. De igual forma, se proporcionó información sobre la forma de abordaje de la recuperación de la información, integración de la información y reflexión sobre el contenido en el marco de la competencia lectora de acuerdo a Llorens et al. (2011). Luego se vinculó con las estrategias metacognitivas globales, de resolución de problemas y las estrategias de apoyo propuestas por Mokhtari & Reichard (2002). De igual forma, se consignó la información relevante de los antecedentes de estudio. En el segundo capítulo, se realizó el análisis del contexto universitario centrado en el curso Crt1. En este se hizo un análisis documental, indagación del curso y de los alumnos. Este proceso de análisis de los niveles permitió caracterizar el contexto en el que se busca realizar la innovación; además, facilitó realizar la propuesta de innovación de acuerdo a la problemática y las necesidades en el desarrollo de la competencia lectora.

En el tercer capítulo, se elaboró el diseño de innovación. En este se consideró los objetivos de la innovación, se reajustó el sílabo incluyendo la integración de la información y la reflexión sobre el contenido, así como se incorporaron las estrategias metacognitivas a nivel de contenidos. De igual forma, se realizaron los cambios en la metodología, evaluación y recursos.

Por último, en el cuarto capítulo, se realizó la validación cualitativa de la propuesta metodológica. Este proceso se realizó con tres especialistas a nivel de los siguientes criterios: coherencia interna del diseño, pertinencia del diseño, relevancia del diseño, pertinencia de las actividades, relevancia de las

actividades, pertinencia de la propuesta de la evaluación metacognitiva y pertinencia de los recursos. Asimismo, el tercer especialista (docente del aula) efectuó la validación de la viabilidad temporal. Por otro lado, 11 estudiantes también participaron en la validación de la relevancia de actividades, usabilidad de los recursos y viabilidad temporal. Por último, se recurrió a la validación de una ficha metacognitiva por los tres especialistas. En esta se consideraron la pertinencia, relevancia y claridad de las estrategias metacognitivas globales, las estrategias de resolución de problemas y las estrategias de apoyo. Este proceso fue necesario para sustentar la pertinencia de este diseño, y resolver las necesidades formativas y el aprendizaje.



## **CAPÍTULO 1: Revisión de la literatura y antecedentes sobre el objeto de innovación**

Este apartado contiene información que ayudará a conceptualizar la competencia lectora y las dimensiones consideradas en este trabajo. Asimismo, definiremos las estrategias metacognitivas seleccionadas para el estudio. Por último, incluiremos los antecedentes de este último tópico.

### **1.1 Competencia lectora**

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2019), la competencia lectora es la capacidad de procesar e interpretar textos escritos de diversa índole con el fin de construir significado y aplicarlo en distintos contextos. Asimismo, la competencia lectora en estudiantes universitarios es una capacidad fundamental en el aprendizaje, la cual les permite comprender, interpretar y evaluar textos académicos de manera crítica (Cassany, 2004; Fonseca et al., 2019; OCDE, 2009). Esta capacidad implica interactuar activamente con los textos para construir y aplicar la información en diversos contextos (Cassany, 2004).

Según Solé (2012), la competencia lectora en alumnos universitarios adquiere una dimensión más profunda, porque ellos deben enfrentarse a textos especializados que exigen habilidades de análisis, síntesis y evaluación crítica. Además, la OCDE (2019) expresa que la competencia lectora supone, naturalmente, la comprensión lectora. Incluso, involucra otras secuencias aparte de los procesos elementales de comprensión, los cuales enfatizan la interacción del lector y el texto. Es decir, esta interacción depende de las ideas previas (Bernholt et al., 2022). Por tanto, un lector competente emplea información con objetivos claros. Esto supone hacer inferencias, o formar macroideas (Van Dijk & Kintsch, 1982). Por otro lado, la competencia lectora se refiere a una forma de representación en la mente que se hace del texto escrito. En otros términos, el lector elabora una forma en la que puede integrar datos

expresos e implícitos del texto, experiencias y conocimientos previos (Chen, 2023; Kucer, 2016). Por su parte, Fahad & Mohammed (2022) señalaron que es la habilidad de recordar e interpretar el texto.

Además, Van de Pol et al. (2019) señalan que, para que la regulación del aprendizaje de textos sea eficaz, los alumnos deben controlar con precisión su comprensión. Este proceso de comprensión se relaciona con conceptos lingüísticos y las formas significativas deben estar relacionadas (Kendeou et al., 2014). En otras palabras, el proceso de comprensión implica una fase ligada a la conceptualización y otra a la interpretación de significados del texto.

La competencia lectora implica, por tanto, abordar la lectura. Este proceso es una secuencia interactiva y cognitiva de construcción de significados, porque la información del texto se vincula con la información previa del lector. Por tanto, las ideas se relacionan e integran. El propósito es producir un significado particular en función a esa combinación (Nejabat, 2015; Pinzás, 2017). También, la lectura permite alcanzar objetivos, ampliar conocimientos y oportunidades (Shaimardanova et al., 2020).

Observamos, entonces, que la lectura es una secuencia de adquisición y elaboración de significados a partir de un texto escrito (Khampool & Chumworatayee, 2023; Kintsch & Rawson, 2005; Pinzás, 2017). Además, es una capacidad necesaria en la educación superior, porque a los alumnos se les pide que lean de manera más independiente y crítica (Rianto, 2021). Por este motivo, se busca optimizar la enseñanza a través de la lectura en la comunidad universitaria (Alvarez & Calichs, 2017). En otros términos, la competencia lectora en la universidad es un factor necesario para el éxito académico. De hecho, su desarrollo no solo implica mejorar la comprensión de textos, sino también fortalecer el pensamiento crítico y la argumentación. Finalmente, los autores Andrade & Utria (2021) expresan que la comprensión lectora es indispensable para aprender y pensar.

### **1.1.1 Dimensiones de la competencia lectora**

Las dimensiones de esta categoría son múltiples, si bien las podemos revisar a partir de los siguientes aspectos: recuperación de la información, integración de la información y reflexión sobre el contenido. A continuación, se presentan estas subcategorías.

#### **1.1.1.1 Recuperación de la información**

De acuerdo a Llorens et al. (2011), en la recuperación de la información los estudiantes identifican datos específicos que suelen ubicarse en el texto. En otros términos, es una comprensión básica o superficial con la que el estudiante puede comprender lo que expresa el texto. Esto se produce porque es capaz de clasificar y organizar las ideas expresadas en el documento. Obviamente, no hay aporte de sus ideas previas (Sánchez & García-Rodicio, 2014).

#### **1.1.1.2 Integración de la información**

Según Kintsch (1998), la integración de la información se refiere a la elaboración de una representación a nivel de la mente con sentido de las ideas del texto. Para lograr este nivel, el estudiante evidencia un conjunto de secuencias a través de sucesivos momentos. En cada secuencia, elabora ideas a partir de la información textual, luego integra la información del texto con las ideas previas y, finalmente, formula inferencias. Por su parte, Llorens et al. (2011) expresan que el estudiante sintetiza mensajes, relaciona ideas y hace inferencias. En este sentido, la competencia lectora inferencial es la capacidad de poner en evidencia ideas ocultas en el texto. Según Hamouda & Tarlochan (2015), consiste en expresar la relación implícita de las ideas mostradas entre líneas. Esta habilidad por lo general se evalúa a través de preguntas acerca del tema principal, de las relaciones causa-efecto y respecto de las conclusiones.

Por otro lado, Cassany (2004) sostiene que la competencia en integración de la información se evidencia cuando se realizan inferencias. Siendo así, debemos considerar que inferir es superar dificultades que se presentan durante la construcción del significado. También Mason et al. (2024) indican que la comprensión inferencial, la transferencia de conocimientos y la calibración del desempeño se logran mediante la reflexión cognitiva y la autoeficacia lectora. Asimismo, Sánchez & García-Rodicio (2014) consideran el funcionamiento de una comprensión profunda, puesto que permite activar los conocimientos previos y realizar inferencias. Por su lado, Parodi (2014) expresa que entender un texto es una secuencia mental constructiva, la cual se realiza con un propósito intencionado. En este proceso el estudiante interpreta los significados del texto de acuerdo a la idea explícita, aun cuando apela, también, a las ideas previas. Incluso, Pinzás (2017) refiere a lo implícito en el texto, refiriéndose a las relaciones que no se encuentran explícitamente. Por esta razón, se relaciona con la capacidad para realizar predicciones sobre el contenido, así como también para la interpretación y sus motivaciones.

### **1.1.1.3 Reflexión sobre el contenido**

De acuerdo a la propuesta de Gracida (2012), la reflexión implica aprovechar los saberes, las ideas que se encuentran fuera del texto con el objetivo de vincular las ideas del texto con las del lector. Por su parte, Llorens et al. (2011) señalan que en este nivel de comprensión los aprendices evalúan el contenido e importancia de algún aspecto a nivel de fondo y forma del texto. En este sentido, los estudiantes críticos superan los límites de la expresión escrita con el objetivo de elaborar un significado contextual resultado de una interacción del discurso, experiencias previas, texto y contexto, sin dejar de lado las microhabilidades evidentes en la lectura (Cassany, 2019).

Asimismo, Sánchez & García-Rodicio (2014) indican que en este nivel de lectura se valora la veracidad de la fuente. También, se subsanan algunas incoherencias entre dos afirmaciones, en caso de que aparezcan y se evidencien en el texto. En otros términos, el lector valora la relación texto y contexto, así

como detecta y repara inconsistencias. Por su parte, Saputro et al. (2018) expresan que ayuda a encontrar una solución factible a un problema, puesto que es una capacidad importante, la cual repercute en los procesos cognitivos. Además, Pinzás (2017) indica que la evaluación o comprensión crítica se refiere a las reflexiones y juicios.

### **1.1.2 Enfoque por competencias**

Según Tobón (2006), en el enfoque por competencias, leer implica comprender, interpretar, reflexionar y actuar. Por tanto, las competencias se construyen a partir del saber, saber hacer y saber ser, por lo que la competencia lectora debe abordarse desde una perspectiva integral que fomente el pensamiento crítico, la autonomía y la transferencia de saberes a contextos reales. Por otro lado, Perrenoud (1999) considera que enseñar por competencias implica diseñar situaciones auténticas que exijan a los estudiantes movilizar recursos (conocimientos, habilidades, actitudes) para resolver problemas significativos. Este enfoque promueve una educación centrada en el estudiante, orientada al aprendizaje autónomo, colaborativo y reflexivo.

## 1.2 Estrategias

Neuenhaus et al. (2023) indican que las estrategias se consideran herramientas esenciales para aumentar la comprensión y el aprendizaje. Naturalmente, una estrategia de lectura es una herramienta mental que un lector utiliza intencionalmente para monitorear, reparar o reforzar la comprensión (Afflerbach & Byeong-Young, 2009).

Las estrategias son procesos y acciones que se realizan para lograr metas como la comprensión (López & Arciniegas, 2004). Sin embargo, son evidentes los obstáculos que impiden el desarrollo de capacidades efectivas de lectura crítica. Estos incluyen deficiencias en el dominio del idioma y un limitado uso de estrategias de lectura (Le et al., 2024). A pesar de ello, los enfoques centrados en el docente y los estudiantes pueden mejorar eficazmente la comprensión de los alumnos universitarios (Busa & Chung, 2024).

Las estrategias lectoras se consideran factores clave que guían la comprensión textual en el proceso lector (Khampool & Chumworatayee, 2023). En otras palabras, las estrategias metacognitivas ayudan a mejorar la comprensión y las habilidades de pensamiento crítico (Mekuria et al., 2024). De acuerdo a Baker (1989), lo cognitivo tiene que ver con el conocimiento, en tanto que lo metacognitivo se asocia con el tener conciencia de ese conocimiento y de qué forma se logra este.

### 1.2.1 Estrategias metacognitivas

La metacognición se entiende como una habilidad de nivel superior e implica el seguimiento, regulación, gestión y evaluación de los procesos cognitivos de los alumnos (Lin, 2022). También, ayuda a los alumnos a decidir qué estrategias pueden utilizar y cómo deben utilizarlas (Mustajab, 2020). Del mismo modo, la metacognición hace referencia a los saberes que uno maneja sobre sus propios procesos cognitivos y la habilidad de controlar actividades mentales. Estos procesos metacognitivos se activan antes de leer en

la etapa de planificación, y continúan durante la lectura (reconociendo dificultades de comprensión), para, finalmente, proseguir después de la lectura (reflexionando sobre lo comprendido) (Flavell, 1979).

La lectura es un proceso productivo mediante el cual los estudiantes emplean estrategias metacognitivas para dar sentido a un texto (Herbert et al., 2020; Solé, 2012). Además, los lectores no pueden comprender fácilmente los contenidos sin conocimientos previos suficientes y estrategias metacognitivas (List & Alexander, 2019).

Según Kwarikunda et al. (2022), la metacognición incluye la comprensión que tienen los alumnos de sus procesos cognitivos, y su capacidad para regularlos y manipularlos. Estas estrategias hacen referencia a los procesos conscientes que los lectores emplean para monitorear y regular estrategias cognitivas (Flavell, 1979). De igual forma, las estrategias metacognitivas permiten a los alumnos pensar sobre su propio pensamiento, lo que les ayuda a lograr su comprensión lectora mediante el uso y la selección de materiales de lectura (Siti et al., 2019). Es decir, la metacognición refleja la capacidad de una persona para reflexionar, monitorear y controlar sus conocimientos y pensamientos (Flavell, 1979). En otras palabras, este tipo de estrategias son procesos autorregulados que ayudan al universitario a tener conciencia de su propio aprendizaje. Además, se empodera en el manejo de diversos tópicos con facilidad.

De acuerdo a Tamin et al. (2020), los alumnos que pueden monitorear, controlar y desarrollar la autoconciencia de sus procesos de aprendizaje se benefician enormemente de la metacognición. De igual forma, las estrategias de lectura metacognitiva invitan a la reflexión sobre el proceso de lectura en su conjunto (Pressley, 2002). Por ello, es relevante que los discentes se den cuenta del uso de diferentes estrategias de lectura para ayudarles a comprender un texto y afrontar las dificultades de lectura que encuentren (Khampool & Chumworatayee, 2023). En esta misma tendencia, Halim et al. (2020) sugieren estrategias de lectura metacognitivas para optimizar las capacidades de comprensión lectora.

Según Klimova et al. (2024), la conciencia metacognitiva va de la mano de una lectura estratégica competente porque los estudiantes pueden dirigir conscientemente el proceso de razonamiento. Por otro lado, los estudiantes consideran monitorear y evaluar la comprensión (Mekuria et al., 2024). Por tanto, los estudiantes toman control consciente de la selección de estrategias, también analizan la eficiencia de estas acciones y cómo cambiarlas si fuese necesario (Scott et al., 2015).

Flavell (1979) describe el proceso de monitoreo cognitivo mediante las acciones e interacciones de 4 clases de fenómenos interrelacionados: conocimiento metacognitivo, experiencias metacognitivas, metas (tareas) y acciones (estrategias). Es decir, se trata de una interrelación de orden superior que requiere manejar con habilidad a quienes se encuentran en el ámbito universitario.

En esta tesis se examinan las estrategias metacognitivas propuestas por Mokhari y Reichard (2002), las cuales fueron elegidas porque permiten desarrollar la competencia lectora en estudiantes universitarios.

Primero están las estrategias globales, que son intencionales y facilitan al estudiante monitorear y conducir el proceso de lectura, preparando el escenario para lo que se va a leer, considerando un propósito en mente y efectuando predicciones (Mokhtari et al., 2018; Mokhtari & Reichard, 2002). Es decir, se emplean con el propósito de controlar el proceso de comprensión de la lectura. De hecho, involucra la elección de estrategias adecuadas y la organización de los recursos disponibles (Flavell, 1979). Estas son procesos para implementar y monitorear el proceso de lectura, como previsualizar el texto, predecir, expresar ideas previas y determinar el propósito (Mokhtari et al., 2018; Pereira & Ramírez, 2008).

Como puede notarse, en esta subcategoría se consideran las estrategias como la previsualización, propósito, conocimiento previo y la predicción. La primera consiste en examinar el título, subtítulo y estructura del texto antes de iniciar con

la lectura (Mokhtari & Reichard, 2002). Luego, se encuentra la estrategia de establecer un propósito en la lectura; es decir, los lectores competentes regulan la lectura de acuerdo al propósito como obtener información, estudiar o disfrutar del texto. En este sentido, leer con un propósito ayuda a dirigir los procesos cognitivos y metacognitivos hacia la consecución de una meta específica (Mokhtari & Reichard, 2002). En otras palabras, leer con un propósito beneficia la comprensión.

A continuación, la estrategia ideas previas permite activar los conocimientos previos, así como entender la esencia y la elaboración del resumen (Klingner & Vaughn, 1998). Para Solé (1992), una de las estrategias para la comprensión consiste en fijar algunos aspectos del texto que permitan activar el conocimiento previo.

Por otro lado, la estrategia predicción se centra en la anticipación del contenido con base en títulos, subtítulos o conocimientos previos (Mokhtari & Reichard, 2002). Por su lado, Gutierrez-Braojos & Salmeron (2012) indican que, durante el proceso de lectura, el estudiante debe tener la habilidad de evidenciar la representación mental del texto trabajado. Incluso, tiene que recordar y supervisar de forma secuencial durante la lectura. Por tanto, es necesario el empleo de estrategias para entender, comprender, interpretar y supervisar dicha comprensión (Pressley, 2002; Van Dijk & Kintsch, 1982). Una de estas estrategias es la vista previa, la cual permite hacer predicciones sobre el contenido del texto para activar sus conocimientos previos (Klingner & Vaughn, 1998).

Luego, están las estrategias de resolución de problemas, en las que se consideran acciones y procesos que el estudiante emplea con el objetivo de comprender el texto mientras lee (Mokhtari et al., 2018; Mokhtari & Reichard, 2002). Específicamente, estas estrategias se aplican cuando un lector encuentra desafíos en la lectura, los cuales lo conducen a releer el texto, visualizar la información, y adivinar el significado de palabras o frases desconocidas (Pereira & Ramírez, 2008).

En esta subcategoría se consideran las estrategias de relectura, visualización de la información y adivinar el significado. La estrategia metacognitiva releer consiste en volver a leer párrafos para aclarar el significado y comprender el texto. Por otro lado, visualizar la información en el texto implica crear imágenes mentales a partir del contenido del texto con el propósito de facilitar la comprensión. La estrategia adivinar el significado de palabras desconocidas se refiere a la habilidad de inferir el significado de una palabra o frase desconocida a partir del texto (Mokhtari & Reichard, 2002).

Por último, están las estrategias de apoyo, que son recursos esenciales de ayuda que benefician la comprensión del texto (Mokhtari et al., 2018; Mokhtari & Reichard, 2002). Estas estrategias de apoyo incluyen actividades como parafrasear lo leído, tomar notas, y resumir y subrayar para ayudar al lector a comprender un texto (Lin, 2022; Mokhtari & Reichard, 2002; Pereira & Ramírez, 2008). En síntesis, en esta subcategoría se consideran las estrategias de parafraseo, tomar notas, resumen y subrayado.

Por su lado, Lin (2022) expresa que la estrategia del parafraseo ayuda al lector a comprender un texto. Según Bannard & Callison-Burch (2005), el parafraseo corresponde a expresiones que transmiten el mismo significado de una expresión original. También, Burrows et al. (2013) sostienen que cambia la expresión del contenido, pero se conserva el significado inicial. Incluso, Mota et al. (2016), indican que en la construcción de paráfrasis es relevante ese empleo lingüístico con el propósito de no alterar el significado de morfemas, sintagmas, ideas y párrafos.

Por otro lado, la estrategia metacognitiva de tomar notas consiste en escribir ideas clave del texto mientras se lee, lo cual refuerza la comprensión del texto (Mokhtari & Reichard, 2002).

En cuanto al resumen, según Solé (1992), consiste en una estrategia cognitiva que permite el procesamiento e integración de la información. En otros términos, es una forma de reelaboración del contenido que facilita la identificación de ideas relevantes para organizarlas en un nuevo texto. Por su parte, Palincsar & Brown

(1984) señalan que en esta fase los estudiantes realizan un resumen considerando los puntos principales o las ideas clave de una sección del texto. Resumir busca comprender y recordar el contenido del texto. Por tanto, resumir demanda centrarse en lo más relevante, dejando de lado los aspectos innecesarios; también, es una manera de verificar si el estudiante ha comprendido el texto (Kintsch & Dijk, 1978).

Por otro lado, Cassany (2019) señala que el resumen no solo implica reducir el texto, sino reinterpretar y reorganizarlo de acuerdo con la lógica del lector, lo que evidencia niveles superiores de comprensión y reflexión. En este caso, por lo general, los estudiantes realizan estas estrategias a pedido del docente. Es decir, son pocos los estudiantes que las efectúan por iniciativa propia por múltiples razones.

De igual forma, el subrayado supone una toma de decisiones en la elección de ideas relevantes y le permite evaluar y jerarquizar la información (Solé, 1992). En este caso, el estudiante subraya las ideas relevantes.

### **1.3 Antecedentes de la innovación**

Las estrategias metacognitivas inciden en la competencia lectora de alumnos universitarios. Al respecto, Alcas et al. (2019) evidenciaron que las estrategias metacognitivas influyen positivamente en la comprensión lectora en alumnos universitarios de Lima. Para demostrarlo, efectuaron un estudio en el que compararon a un grupo sin aplicarlas (el de control) frente a otro en el que sí se pusieron en marcha tales estrategias (el experimental). Determinaron que el 96,7% del grupo experimental se ubicó en el “logro previsto” de nivel literal de comprensión, el 100% de nivel inferencial y, por último, el 96,7% de “logro previsto” de nivel crítico. Consideramos que el nivel literal es equivalente a la recuperación de la información. Al respecto, Llorens et al. (2011) sostienen que en la recuperación de la información los estudiantes identifican datos específicos que suelen ubicarse en el texto. En cuanto al nivel inferencial es equivalente a la integración de la información. Como señala (Cassany, 2004), la competencia en

integración de la información se evidencia cuando se realizan inferencias. Finalmente, el nivel crítico es equivalente a la reflexión sobre el contenido.

Por su parte, Alshammari (2022) demostró la eficacia del uso de estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de alumnos universitarios. En este trabajo, se demostró que los alumnos universitarios de primer año deben tener la facilidad de ubicar la idea relevante en el texto, realizar predicciones a partir de la información, analizar y describir para comprender textos. En este estudio, la estrategia fue diseñada y utilizada para desarrollar estas capacidades de comprensión metacognitiva. En esta investigación participaron 106 estudiantes universitarios de la Universidad Shaqra, Arabia Saudita. El investigador diseñó y utilizó una prueba de comprensión lectora, basada en las habilidades identificadas, como prueba previa y posterior. Los hallazgos del estudio mostraron que hubo diferencias estadísticas entre la puntuación media de los estudiantes en la prueba previa y la posterior, a favor de la prueba posterior, y hubo diferencias estadísticas significativas que justifican el empleo de estrategias metacognitivas. Es decir, demostraron que las estrategias metacognitivas ayudan en la comprensión de textos. Esto se atribuye a la eficacia del uso de las estrategias metacognitivas para mejorar las capacidades de comprensión de los discentes en la etapa universitaria.

De acuerdo con Siti et al. (2019), las estrategias de lectura metacognitiva son esenciales para comprender textos. Esta investigación determinó la correlación entre las estrategias de lectura metacognitiva y la comprensión lectora entre los 30 alumnos de primer año en una universidad pública en Java Occidental. Recogieron datos a través de un cuestionario y una prueba. Los resultados evidenciaron una correlación moderada significativa entre el conocimiento de la estrategia de lectura metacognitiva y la comprensión lectora. Es decir, si el estudiante conoce la estrategia metacognitiva y la emplea, entonces será mejor la comprensión de la lectura. Así, se demostró que los estudiantes que tenían un alto conocimiento de las estrategias de lectura metacognitiva alcanzaron un mayor logro en comprensión lectora. Este resultado reveló que las estrategias de lectura metacognitiva tuvieron una contribución significativa en la comprensión

lectora, dado que los estudiantes que hicieron uso común de las estrategias de lectura metacognitiva pudieron comprender mejor el texto. Es decir, la estrategia metacognitiva de lectura de los encuestados influyó en el logro de la comprensión lectora, con un valor  $t$  (0,250) mayor que el de la tabla  $t$  (2,763). El valor significativo (0,005) fue menor que el nivel de probabilidad (0,01); esto significa que hubo una influencia significativa entre la conciencia de la estrategia metacognitiva de lectura de los encuestados y el logro de la comprensión lectora.

Por otro lado, Paricahua-Peralta & Quispe-Layme (2021) en su trabajo "Estrategias de lectura y la comprensión lectora en textos digitales de los estudiantes de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Perú" buscaron conocer la incidencia de las estrategias docentes para comprender textos. La muestra fue de 126 alumnos universitarios, a quienes les administraron un cuestionario de 25 preguntas centradas en la comprensión. En este estudio, se evidenció que los estudiantes requieren mayor empleo de mecanismos para comprender textos. Además, se necesita utilizarlos con mayor frecuencia para fortalecer las habilidades de comprensión.

Por su parte, Espinosa (2020) realizó un trabajo descriptivo. La muestra estuvo conformada por 62 sujetos. Por otro lado, el investigador implementó un taller de 10 horas con el objetivo de enseñar el uso de estrategias de lectura en alumnos del primer semestre de la facultad de pedagogía. Por último, midió con el postest. Los resultados evidenciaron que, posterior a la práctica, 38 % de los estudiantes mejoró de nivel y 50 % de los casos, aunque no alcanzó a cambiar de nivel, perfeccionó su comprensión al lograr el mayor puntaje. En este sentido, determinaron que existe diferencia significativa en la comprensión lectora entre los dos grupos: control y experimental. Este, se evidenció con el valor de  $Z$  calculado = -6,793 <  $Z$  crítico = -1,96 y también el  $p=0,000$  menor a  $\alpha = 0,05$ .

## **CAPÍTULO 2: Análisis del contexto universitario, del programa académico y de la asignatura objeto de innovación**

### **2.1 Descripción del proceso de indagación**

El proceso de indagación se realizó con discentes del primer semestre de una universidad privada de Lima en la asignatura de Comprensión y redacción de textos 1 (Crt1). Este curso corresponde a la formación general y se imparte a todos los estudiantes de diversas carreras profesionales. El propósito de la indagación está centrado en conocer el nivel de competencia lectora en función al uso de estrategias metacognitivas en los alumnos del primer ciclo de la carrera de Psicología. En este sentido, se propuso realizar una indagación sobre la universidad, sus planes de estudio, así como recabar comentarios de dos docentes y alumnos del curso de Crt1.

Primero, se recogió información de la universidad, la cual se centró en el modelo educativo. En tal sentido, se realizó un análisis documental. De igual forma, se realizó la indagación del curso Crt1. Además, se analizó el sílabo con el propósito de revisar el logro general del curso, competencias, estrategias metodológicas y la evaluación. Asimismo, se realizó una entrevista a dos docentes del curso de forma virtual para recoger información con la técnica de entrevista y el instrumento guía de entrevista (Anexo 1).

También, se recogió información de los alumnos del primer ciclo. Para ello, se adaptaron dos cuestionarios: el primero permitió recoger información sobre competencia lectora y, el segundo, sobre estrategias metacognitivas en Crt1.

## **2.2 Resultados de la indagación**

A continuación presentamos los resultados obtenidos con la técnica de observación y análisis de documentos, así como la encuesta, y la entrevista a docentes y alumnos.

### **2.2.1 Resultados del análisis documental**

#### **a. Modelo educativo**

Se realizó el análisis documental del modelo educativo actual a partir de la web de la universidad, el cual corresponde al modelo basado en el enfoque por competencias, con el que se busca desarrollar la formación integral en función de las demandas del ámbito laboral. Por tanto, se plantean intentos de aprendizaje integral durante el proceso de aprendizaje a nivel teórico y práctico.

La filosofía educativa de la institución consiste en facilitar el acceso a una educación de calidad para que responda a las demandas de la sociedad. Por otro lado, el perfil de egreso de la carrera de Psicología consiste en la formación de un profesional capaz de liderar procesos de cambio y transformación en contextos diversos a través del método científico y capaz de promover el bienestar psicológico y humano. La propuesta educativa de esta institución se basa en el enfoque por competencias, el cual tiene la finalidad de orientar la formación al desarrollo de aprendizajes complejos que integran saberes, actitudes y habilidades. En esta casa de estudios se consideran las competencias generales. Dentro de estas competencias se encuentran las siguientes: resolución de problemas, comunicación efectiva, ética y ciudadanía y cultura digital.

En el presente estudio se considera la competencia general de comunicación efectiva. Según el modelo por competencias de la universidad, esta competencia consiste en lo siguiente: “producir, de manera oral y escrita, mensajes complejos,

a partir de fuentes de información, considerando el contexto y la audiencia para lograr su intención comunicativa”.

### **b. Diseño curricular**

En esta institución proponen trabajar con un diseño curricular orientado a mejorar y desarrollar competencias. Por tanto, este modelo afecta de forma directa el diseño del sílabo, pues todo el diseño guarda coherencia con el modelo educativo, el perfil de egreso, la sumilla y las competencias que se trabajan durante el ciclo académico en cada curso, como en este caso en Comprensión y redacción de textos 1. Este modelo por competencias también tiene correspondencia en cierta medida con la metodología de trabajo, la evaluación de los aprendizajes y contenidos. El modelo educativo expresa que el diseño curricular se desarrolla bajo los principios establecidos por la universidad y los planes de estudio han sido planteados a partir del perfil de egreso. Además, los diversos cursos como Comprensión y redacción de textos 1 aportan al desarrollo de la competencia lectora a través de la práctica.

Los principios pedagógicos de esta casa de estudios establecen la forma y las condiciones para desarrollar las competencias del perfil de egreso. Estos principios indican que estarán visibles en el uso de estrategias de los docentes para generar aprendizajes.

#### **2.2.2 Indagación del curso**

En el proceso de indagación del curso, se recogió información a través de entrevistas a dos docentes del curso de Crt1. Ellos manifestaron su opinión sobre la incorporación del enfoque por competencias en el curso Crt1. Al respecto, señaló el docente 1 (informante 1):

“Este curso y el resto están acordes al enfoque por competencias establecido por la universidad”.

De igual forma, el docente 2 (informante 2) indicó:

“El curso tiene el propósito de mejorar la redacción de los estudiantes del primer ciclo porque la comprensión ya la saben y pueden mejorar en los siguientes ciclos académicos”.

Esta información no resulta acorde al perfil de egreso vinculado a la comunicación efectiva. Es decir, dejan de lado la competencia lectora como capacidad crucial en todo el proceso para lograr la intención comunicativa. Tampoco hubo mención de las estrategias para abordar la competencia lectora.

Por otro lado, cabe mencionar que la carrera de Psicología tiene una duración de 10 ciclos académicos. En el primer ciclo desarrollan el curso elegido que es Crt1 durante 18 semanas en la modalidad presencial. En la Malla curricular 2022 se indica que la materia en cuestión, que está incluida en la formación general, cuenta con 4 horas pedagógicas semanales, 2 teóricas y 2 prácticas.

El curso Crt1 corresponde al Área de Formación General, la cual considera el perfil de egreso para determinar la competencia que se afianza con la materia. Este curso fortalece la competencia general de comunicación efectiva señalada en el perfil de egreso: “el estudiante produce, de forma oral y escrita, mensajes considerando el contexto para lograr su intención comunicativa”. Sin embargo, solo se centra en la redacción de textos durante el ciclo académico, tal como indica el logro general del sílabo: “el estudiante redacta textos organizados con diferentes estrategias argumentativas, utilizando con sustento claro y coherente información propia y extraída de diversas fuentes y respetando el registro formal”. Naturalmente, las sesiones giran en torno a la redacción de textos. Por ello, los docentes evidencian lo mínimo de las habilidades comunicativas centradas en la competencia lectora, tal como se puede observar en la encuesta. Es decir, los elementos del sílabo están vinculados parcialmente con el modelo y con el perfil de egreso. De igual forma, la competencia general de comunicación efectiva indicada en el perfil de egreso se encuentra de forma parcial en el sílabo actual, puesto que se prioriza la producción escrita.

Por tanto, el curso en mención contribuye con el desarrollo de la competencia general de comunicación efectiva de manera parcial. Además, se debe señalar que las pocas veces que se trabaja la competencia lectora, esta se realiza de forma convencional. En otros términos, el docente solicita la lectura de párrafos y un resumen sin facilitarles formas o secuencias estratégicas. Al respecto, el informante 1 indicó que, en las sesiones, “no se afianzan las estrategias metacognitivas porque se supone que ya saben”.

Con respecto a la organización del contenido de la materia, está organizado en cuatro unidades de aprendizaje. Estas se desarrollan en las 18 semanas en la modalidad presencial y se aprueba con la nota doce. Por otro lado, los temas se centran en la redacción de textos argumentativos durante el ciclo. De hecho, durante el semestre emplean tres estrategias argumentativas, como son la estrategia de definición, causalidad y generalización. En la primera, organizan la definición de uno de los términos considerando el verbo, género próximo y la diferencia específica; en la segunda, establecen relaciones de causa y efecto. Finalmente, la tercera está centrada en generalizar ideas en diversos casos similares. Es decir, se formula el argumento a partir de inferencias.

Asimismo, el proceso de evaluación del curso considera cinco evaluaciones durante el ciclo. En todas estas evaluaciones se concentran en la redacción de textos argumentativos de forma grupal e individual. Además, para evaluar emplean la rúbrica analítica en todas. Sin embargo, en la programación del sílabo se consideran la competencia lectora y las estrategias de lectura, las cuales no son evaluadas ni tampoco suficientemente desarrolladas por el docente. Al respecto, el Informante 1 manifestó:

“se debería afianzar y evaluar la comprensión de textos al igual que la redacción, porque se supone que el estudiante sabe, pero en realidad no sabe y presenta dificultades en la comprensión; tampoco utiliza estrategias para comprender”.

### **2.2.3 Docente del curso**

Los docentes (informantes) entrevistados tienen experiencia entre 8 y 10 años en la universidad en el curso de Crt1. La participación de ellos se centró en expresar información desde su experiencia y en función de los lineamientos de la institución sobre la forma de abordaje de las estrategias metacognitivas y la competencia lectora.

Los informantes expresaron que el curso está orientado a la redacción de textos argumentativos y se trabaja en pocas sesiones la competencia lectora. Además, estas sesiones reducidas no contemplan las estrategias metacognitivas, porque no las tienen de forma expresa en los materiales o insumos del curso y tampoco en el sílabo; sin embargo, tienen la posibilidad de incluirlas para mejorar la competencia lectora. Al respecto, el informante 2 indicó: “para trabajar la comprensión lectora en el curso se abordan estrategias como el parafraseo, resumen, formulación de preguntas y elaboración de esquemas. Pero los estudiantes la trabajan desde su experiencia”.

#### **2.2.3.1 Análisis cualitativo comparativo de las entrevistas sobre estrategias metacognitivas aplicadas a docentes**

En seguida, se muestra una tabla comparativa que integra las categorías e indicadores de ambas entrevistas a los docentes (informante 1 e informante 2), destacando similitudes, diferencias y nuevos hallazgos. Esta información se recogió con la técnica de la entrevista y el instrumento guía de entrevista semiestructurada. Se averiguó sobre el uso de las estrategias metacognitivas empleadas para desarrollar las dimensiones de la competencia lectora a nivel de recuperación de la información, integración de la información y reflexión sobre el contenido. El instrumento aplicado a los dos docentes del curso en mención se observa en el anexo 1.

A continuación se presenta la tabla 1, la cual contiene información relevante respecto de las entrevistas efectuadas tanto al docente 1 (D1) como al docente 2 (D2).

**Tabla 1**  
**Categorías e Indicadores**

Categoría	Indicadores	Evidencias de la entrevista realizada
<b>1. Recuperación de la Información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Estrategias utilizadas:</b> Parfraseo, lluvia de ideas.</li> <li>- <b>Efectividad:</b> Variable según el docente</li> <li>- <b>Evaluación:</b> Rúbrica centrada en redacción, sin verificación de comprensión lectora</li> </ul>	<p>"Se emplea el parafraseo, lluvia de ideas... los resultados de comprensión no se verifican con evaluación, pero ayudan en redacción". (D1)</p> <p>"La redacción se evalúa con la rúbrica, pero no se evalúa la comprensión". (D2)</p>
<b>2. Integración de la Información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Estrategias:</b> lluvia de ideas, organizadores</li> <li>- <b>Dificultades:</b> No comprenden ideas implícitas del texto.</li> <li>- <b>Evaluación:</b> Rúbrica para la redacción</li> <li>- <b>Retroalimentación:</b> Solo en redacción, no en integración</li> </ul>	<p>"Estrategias insuficientes para integrar la información y no les gusta leer a los estudiantes". (D1)</p> <p>"Se deja de lado la competencia lectora y presentan dificultad en la inferencia y solo se retroalimenta la redacción". (D2)</p>
<b>3. Reflexión sobre el Contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Estrategias:</b> Parafraseo resumen, preguntas, esquemas</li> <li>- <b>Limitaciones:</b> Los estudiantes no argumentan; se conforman con opiniones simples.</li> <li>- <b>Evaluación:</b> Rúbrica superficial (ortografía, gramática), sin competencia lectora</li> <li>- <b>Retroalimentación:</b> Solo en textos argumentativos; no hay tiempo para la competencia lectora.</li> </ul>	<p>"Los alumnos no expresan opinión de temas propuestos, no argumentan". (D1)</p> <p>"No se considera la competencia lectora; además, la retroalimentación en lectura no se realiza". (D2)</p>

Como puede observarse, la tabla 1 muestra la información recogida con la entrevista, la cual revela que en el curso de Crt1 se prioriza la redacción de textos argumentativos y cuenta con un tiempo reducido para el trabajo sobre la competencia lectora. A pesar de que se favorecen los procesos mentales desde la expresión de ideas previas y el resumen, su aplicación es insuficiente debido a la forma de organización del curso y la metodología empleada. Advertimos, por tanto, que esta forma de trabajo obvia el uso de estrategias metacognitivas.

Por otro lado, en este proceso de indagación se ha evidenciado que se realiza una evaluación superficial, puesto que ambas entrevistas revelan que la evaluación con la rúbrica se concentra en aspectos formales de la redacción de textos y dejan de lado las estrategias metacognitivas y la competencia lectora. Asimismo, la retroalimentación es insuficiente, puesto que se limita solo a la estructura en la redacción de textos argumentativos sin considerar los procesos metacognitivos. De igual forma, se evidencia que hay poca participación activa para abordar las dimensiones de la competencia lectora, en especial en la integración de la información y en la reflexión sobre el contenido del texto.

#### **2.2.4 Estudiantes**

En el presente trabajo participaron estudiantes del primer ciclo de la carrera profesional de Psicología de una universidad privada de Lima. La técnica empleada para recoger la información fue la encuesta. Esta se aplicó a 21 alumnos del primer ciclo de Psicología. En este caso se emplearon como instrumento dos cuestionarios. Estos cuestionarios se aplicaron de forma online a través de Google Forms.

Ahora bien, el cuestionario, instrumento 1, contó con 20 preguntas dicotómicas. Es decir, si se marca la respuesta correcta, se obtiene un punto y la respuesta incorrecta implica cero puntos. Este instrumento fue adaptado de Arispe et al. (2023) y OCDE (2000). El propósito fue determinar el nivel de competencia lectora en las subcategorías recuperación de la información, integración de la información y reflexión sobre el contenido (Anexo 10)

Los ítems se distribuyeron de la forma que se presenta en la tabla 2:

Tabla 2

**Competencia lectora**

<b>Dimensiones</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escalas y valores</b>	<b>Niveles y rangos</b>
D1 Recuperación de la información	2,4,5,6,9,10		
D2 Integración de la información	1,3,13,14,15,19,20	Correcto=1 Incorrecto=0	Alto [16 - 20] Medio [11-15] Bajo [0- 10]
D3 Reflexión sobre el contenido	7,8,11,12, 16,17,18		

(Arispe et al., 2023; OCDE, 2000)

El instrumento cuestionario de competencia lectora de (Arispe et al., 2023; OCDE, 2000) tiene el propósito de determinar el nivel de la categoría y las subcategorías como recuperación de la información, integración de la información y reflexión sobre el contenido en los estudiantes del primer ciclo. El resultado nos permitirá determinar las limitaciones y los logros en competencia lectora para proponer e implementar la innovación. A continuación, en la tabla 3, se presentan los resultados.

**Tabla 3**  
**Categoría Competencia lectora**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Inicio	1	4,8	4,8
Proceso	14	66,7	66,7
Logro	6	28,6	28,6
Total	21	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

La tabla 3 sobre la categoría competencia lectora de 21 estudiantes (que representan el 100%) evidencia que 14 estudiantes (que representan 66,7%) alcanzaron el nivel proceso. Asimismo, 6 estudiantes (que representan 28,6%) alcanzaron el nivel logro. Además, 1 estudiante (que representa el 4,8%) se ubica en el nivel inicio de competencia lectora. Es decir, la mayoría se encuentra en proceso y solo una mínima cantidad en el nivel de logro.



En este sentido, la figura 1 expresa los datos sobre la categoría competencia lectora de los 21 alumnos universitarios, en la cual el mayor porcentaje se encuentra en el nivel proceso con un 66,67 %.

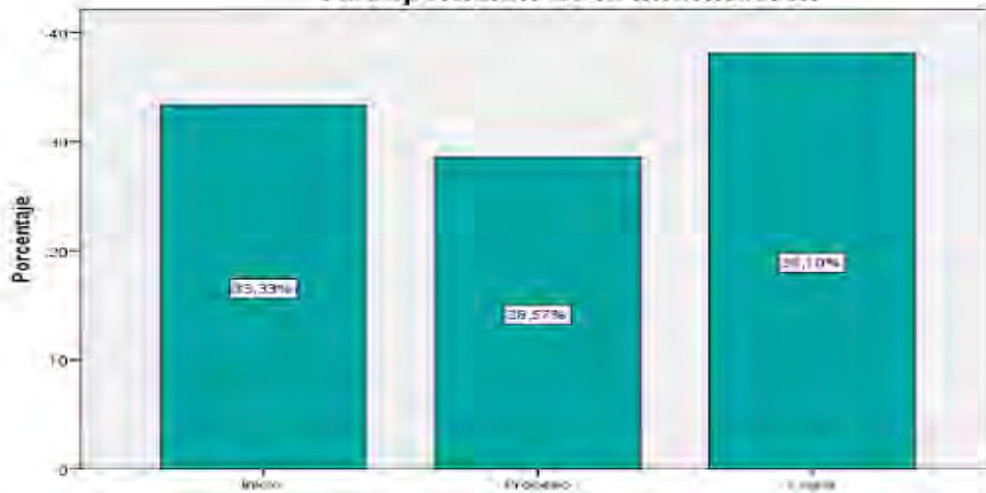
**Tabla 4**  
**Subcategoría Recuperación de la información**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Inicio	7	33,3	33,3
Proceso	6	28,6	28,6
Logro	8	38,1	38,1
Total	21	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

En la tabla 4 la subcategoría recuperación de la información de 21 estudiantes (que representan el 100%) evidencia que 8 alumnos se ubicaron en el nivel logro (que representa el 38,1%). Asimismo, 6 estudiantes (que representan 28,6 %) se encuentran en el nivel proceso. Además, 7 alumnos (que representan 33,3%) se ubican en el nivel inicio de recuperación de la información.

**Figura 2**  
**Histograma de la subcategoría**  
**Recuperación de la información**



Fuente: elaboración propia

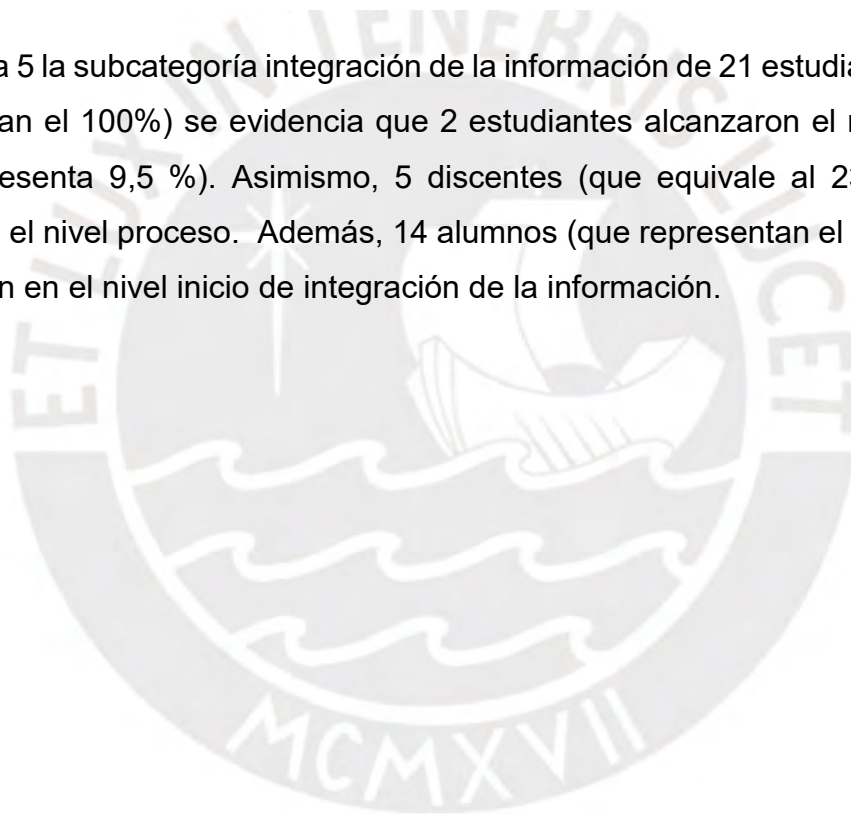
Por tanto, la figura 2 representa los datos sobre la subcategoría recuperación de la información de la categoría competencia lectora de los 21 universitarios. En este gráfico, el máximo porcentaje se ubica en el nivel logro con un 38,10 %.

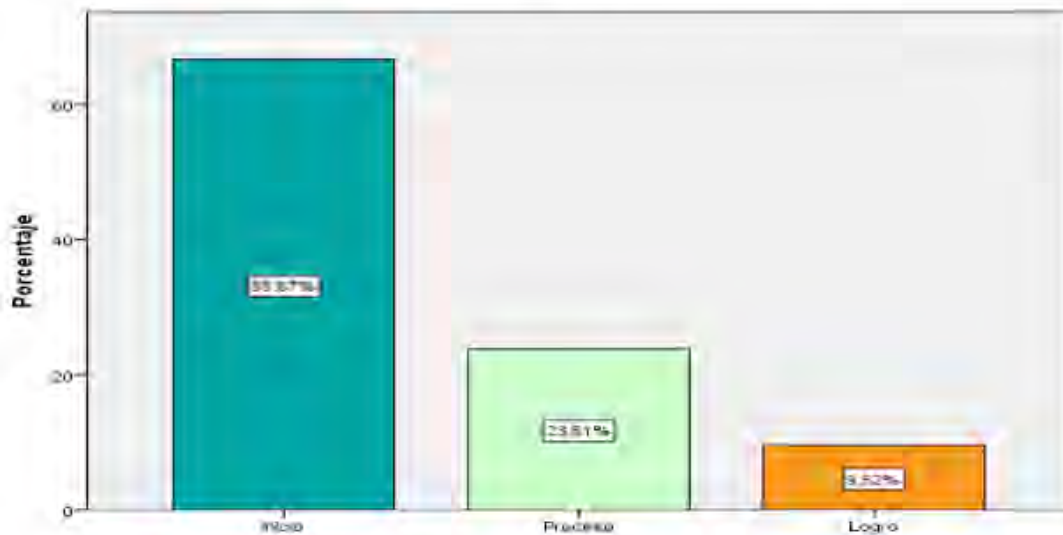
**Tabla 5**  
**Subcategoría integración de la información**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Inicio	14	66,7	66,7
Proceso	5	23,8	23,8
Logro	2	9,5	9,5
Total	21	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

En la tabla 5 la subcategoría integración de la información de 21 estudiantes (que representan el 100%) se evidencia que 2 estudiantes alcanzaron el nivel logro (que representa 9,5 %). Asimismo, 5 discentes (que equivale al 23,8 %) se ubican en el nivel proceso. Además, 14 alumnos (que representan el 66,7%) se posicionan en el nivel inicio de integración de la información.



**Figura 3****Histograma de la subcategoría  
Integración de la información**

Fuente: elaboración propia

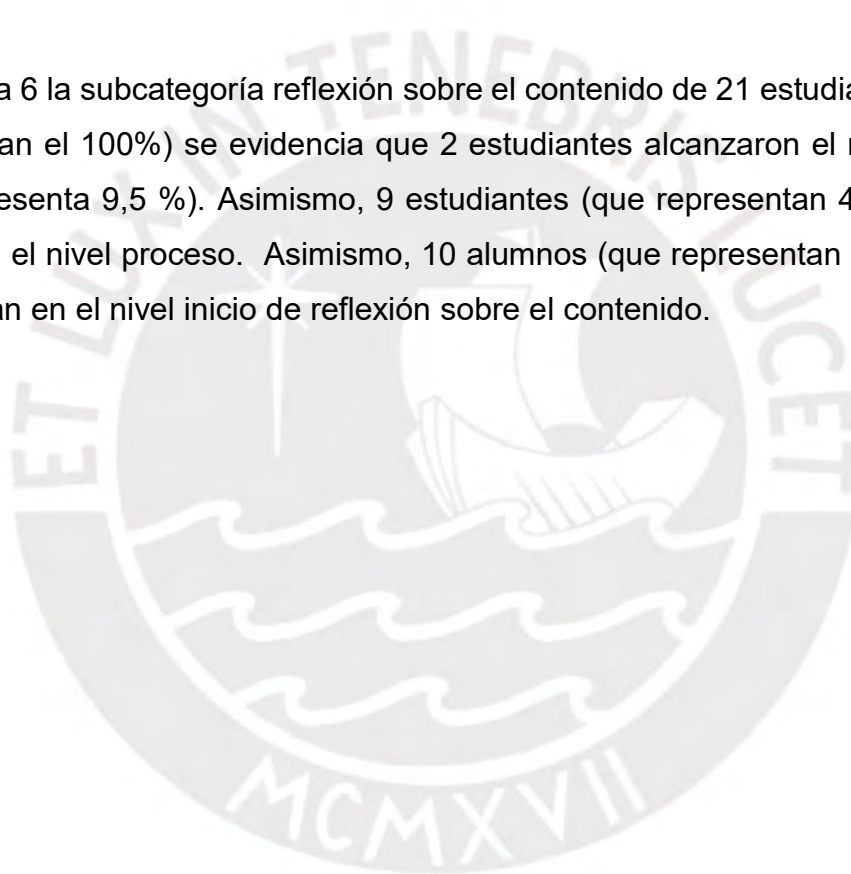
En este sentido, la figura 3 representa los datos sobre la subcategoría integración de la información de los 21 estudiantes universitarios. En este gráfico, el mayor porcentaje se encuentra en el nivel inicio con un 66,67 %.

**Tabla 6**  
**Subcategoría Reflexión del contenido**

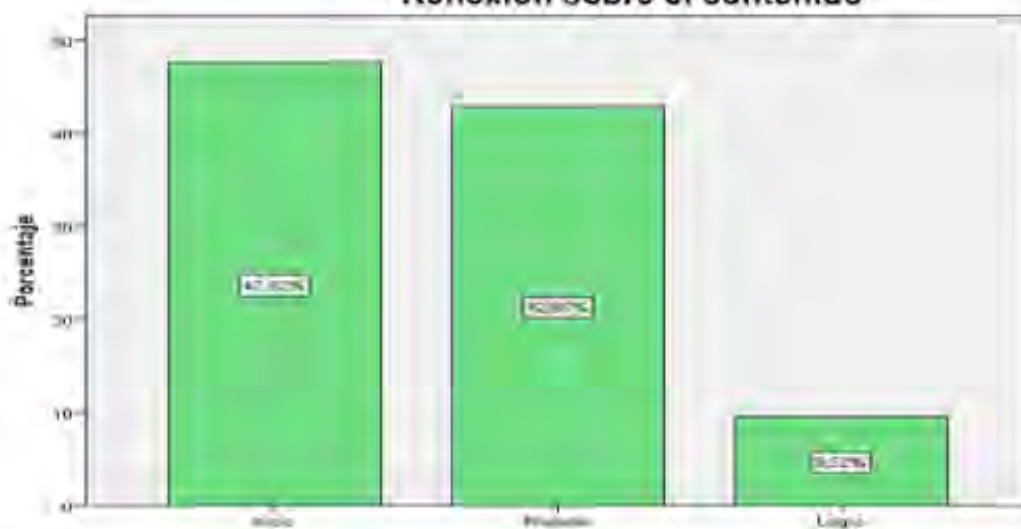
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Inicio	10	47,6	47,6
Proceso	9	42,9	42,9
Logro	2	9,5	9,5
Total	21	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

En la tabla 6 la subcategoría reflexión sobre el contenido de 21 estudiantes (que representan el 100%) se evidencia que 2 estudiantes alcanzaron el nivel logro (que representa 9,5 %). Asimismo, 9 estudiantes (que representan 42,9 %) se ubican en el nivel proceso. Asimismo, 10 alumnos (que representan 47,6%) se encuentran en el nivel inicio de reflexión sobre el contenido.



**Figura 4**  
**Histograma de la subcategoría**  
**Reflexión sobre el contenido**



Fuente: elaboración propia

A continuación, la figura 4 representa los datos sobre la subcategoría reflexión sobre el contenido de los 21 estudiantes universitarios. En este gráfico, el mayor porcentaje se encuentra en el nivel inicio con un 47,62%.

Por otro lado, el instrumento 2 contó con 30 preguntas tipo escala de Likert. Este instrumento fue diseñado y validado por Mokhtari & Reichard (2002). El propósito fue determinar el uso de estrategias metacognitivas empleadas como estrategias metacognitivas globales, de resolución de problemas y de apoyo (Anexo 2). Este es un instrumento tipo Likert que consideró las siguientes escalas:

1= Nunca	2 ocasionalmente	=	3 = a veces	4 = Suelo hacer	5 = Siempre
----------	---------------------	---	-------------	-----------------	-------------

Los ítems se distribuyeron de la siguiente forma:

**Tabla 7**

**Estrategias metacognitivas**

Subcategorías	Ítems	Escala y valores	Nivel y rango
Globales	1,3,4,7,10, 14,17,19,22 23,25,26,29	Nunca =1 Ocasionalmente = 2	Bajo [30-69]
Resolución de problemas	8,11,13,16, 18,21,27,30	A veces = 3 Suelo hacer= 4	Regular [70-109]
Apoyo	2,5,6,9,12,15 20,24,28	Siempre = 5	Alto [110-150]

Fuente: Mokhtari y Reichard (2002)

En las siguientes líneas se muestran los resultados sobre estrategias metacognitivas en estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

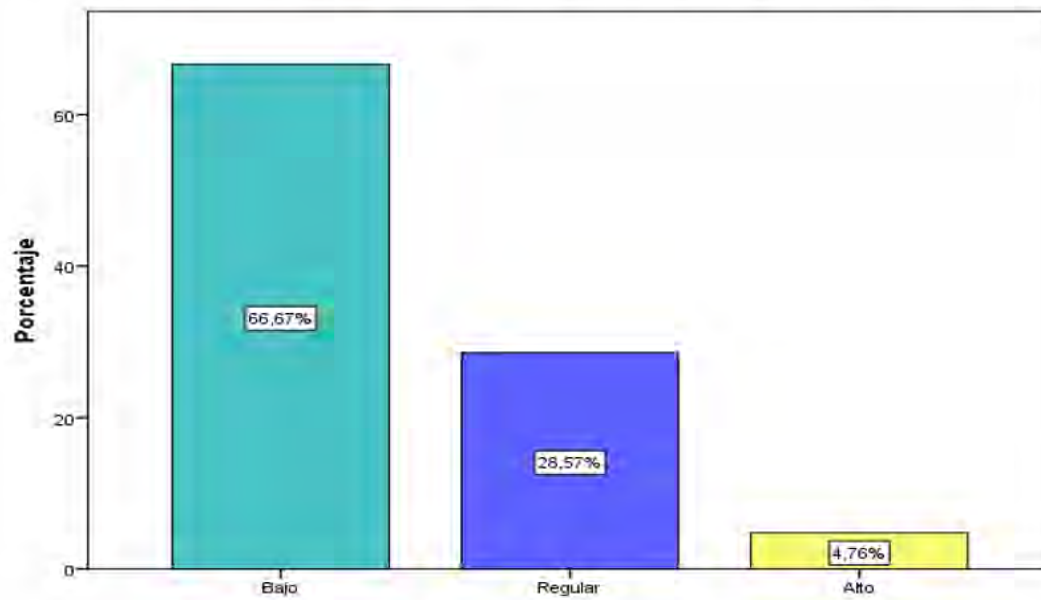
**Tabla 8**  
**Categoría estrategias metacognitivas**

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Válido Bajo	14	66,7	66,7
Regular	6	28,6	28,6
Alto	1	4,8	4,8
Total	21	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia

En la tabla 8 la categoría estrategias metacognitivas de 21 alumnos (que representan el 100%) evidencia que 1 estudiante alcanzó el nivel alto en cuanto a su frecuencia de uso (que representa 4,8%). Asimismo, 6 estudiantes (que representan 28,6 %) se ubica en el nivel regular. Además, 14 dicentes (que representan 66,7%) se encuentran en el nivel bajo. Es decir, la mayoría se ubica en el nivel bajo y solo una mínima cantidad se encuentra en el nivel alto en cuanto a su percepción en el uso de estrategias metacognitivas.

**Figura 5**  
**Histograma de la categoría estrategias metacognitivas**



A continuación, la figura 5 representa los datos sobre la categoría estrategias metacognitivas de los 21 estudiantes universitarios. Por tanto, el mayor porcentaje se encuentra en el nivel bajo con un 66,67 %.

Tabla 9

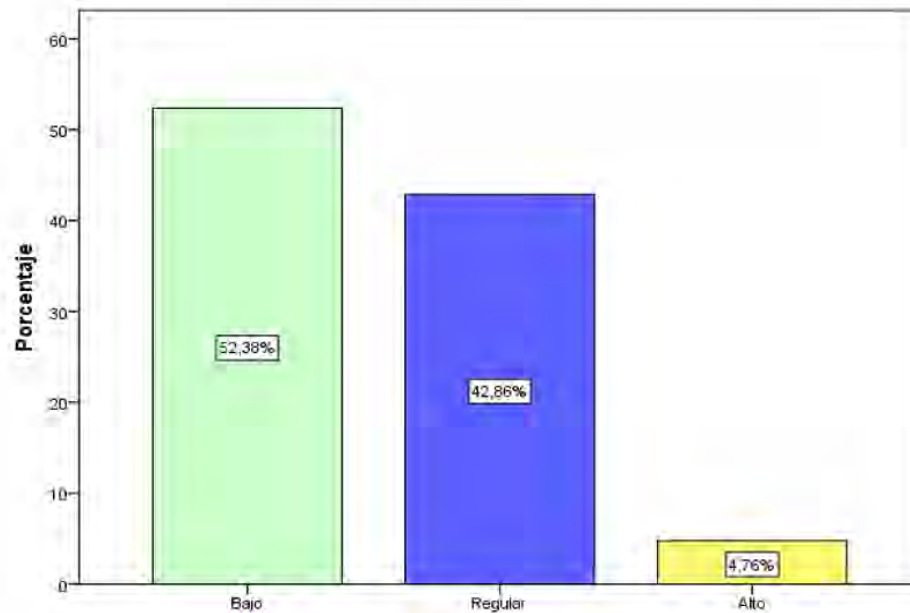
## Subcategoría estrategias globales

Estrategias globales		
	Frecuencia	%
Bajo	11	52,4
Regular	9	42,9
Alto	1	4,8
Total	21	100,0

Fuente: elaboración propia

En la tabla 9 la subcategoría estrategias globales de 21 estudiantes (que representan el 100%) se evidencia que 1 estudiante alcanzó el nivel alto (que representa 4,8%). Asimismo, 9 estudiantes (que representan 42,9 %) se encuentran en el nivel regular. También 11 estudiantes (que representan 52,4%) se encuentran en el nivel bajo en esta subcategoría. Es decir, la mayoría se ubica en el nivel bajo y solo 1 en el nivel alto en cuanto a su percepción sobre el uso de estrategias globales.

**Figura 6**  
**Histograma de la subcategoría estrategias globales**



En este sentido, la figura 6 representa los datos sobre la subcategoría estrategias globales de los 21 estudiantes universitarios. Por tanto, el mayor porcentaje se encuentra en el nivel bajo con un 52,38 % y 4,76 % en el nivel alto.

Tabla 10

## Componentes de la subcategoría estrategias globales

	Predicción		Previsualización		Ideas previas		Propósito	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	14	66,7	17	81,0	13	61,9	10	47,6
Regular	5	23,8	3	14,2	7	33,3	8	38,1
Alto	2	9,5	1	4,8	1	4,8	3	14,3
Total	21	100,0	21	100,0	21	100,0	21	100,0

Fuente: elaboración propia

La subcategoría estrategias globales se compone de la predicción, previsualización, ideas previas y propósito de acuerdo a Mokhtari & Reichard (2002). Esta división es pertinente y adecuada para determinar el nivel de uso.

En la tabla 10 los resultados en las estrategias predicción, previsualización, ideas previas y propósito la mayoría se ubican en el nivel bajo con 66,7%, 81,0%, 61,9% y 47,6%, respectivamente.

**Tabla 11**  
**Subcategoría resolución de problemas**

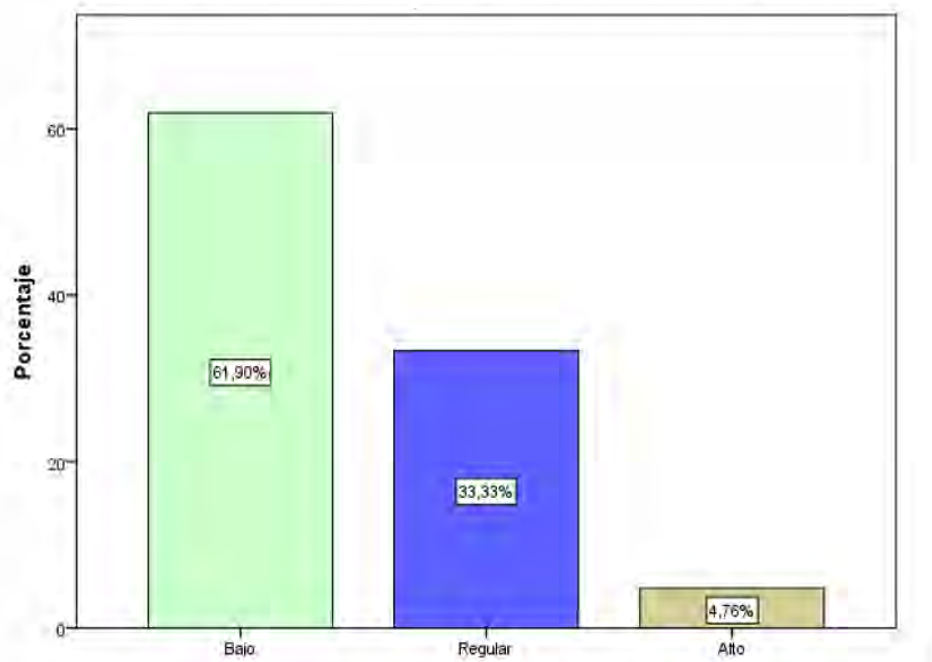
<b>Resolución de problemas</b>		
	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Bajo	13	61,9
Regular	7	33,3
Alto	1	4,8
Total	21	100,0

Fuente: elaboración propia

En la tabla, 11 se observa la subcategoría resolución de problemas. De 21 alumnos, que representan el 100%, de ellos, 1 estudiante alcanzó el nivel alto con 4,8%. Asimismo, 7 estudiantes (que representan 33,3 %) se encuentran en el nivel regular. Además, 13 docentes (que equivale al 61,9%) se ubican en el nivel bajo. En otros términos, la mayoría se encuentra en el nivel bajo y solo una mínima cantidad en el nivel alto en la estrategia metacognitiva de resolución de problemas.

Figura 7

## Histograma de la subcategoría resolución de problemas



En este sentido, la figura 7 representa los datos sobre la subcategoría resolución de problemas de 21 estudiantes universitarios. Por tanto, el mayor porcentaje se encuentra en el nivel bajo con un 61,90 % y una mínima cantidad en el nivel alto con 4,76 %.

Tabla 12

## Componentes de la subcategoría resolución de problemas

	Relectura		Visualización		Adivina significados	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	15	71,4	12	57,1	13	61,9
Regular	5	23,8	8	38,1	6	28,6
Alto	1	4,8	1	4,8	2	9,5
Total	21	100,0	21	100,0	21	100,0

Fuente: elaboración propia

La subcategoría resolución de problemas se compone de las estrategias de relectura, visualización y adivinar los significados de palabras o frases desconocidas de acuerdo a Mokhtari & Reichard (2002). Esta división es pertinente para determinar el nivel de uso de estas estrategias metacognitivas.

En la tabla 12 las estrategias de relectura, visualización y adivinar el significado de palabras o frases desconocidas se ubican en el nivel bajo con 71,4%, 57,1%, 61,9% y 47,6% respectivamente, lo cual debe ser atendido.

Tabla 13

## Subcategoría estrategias de apoyo

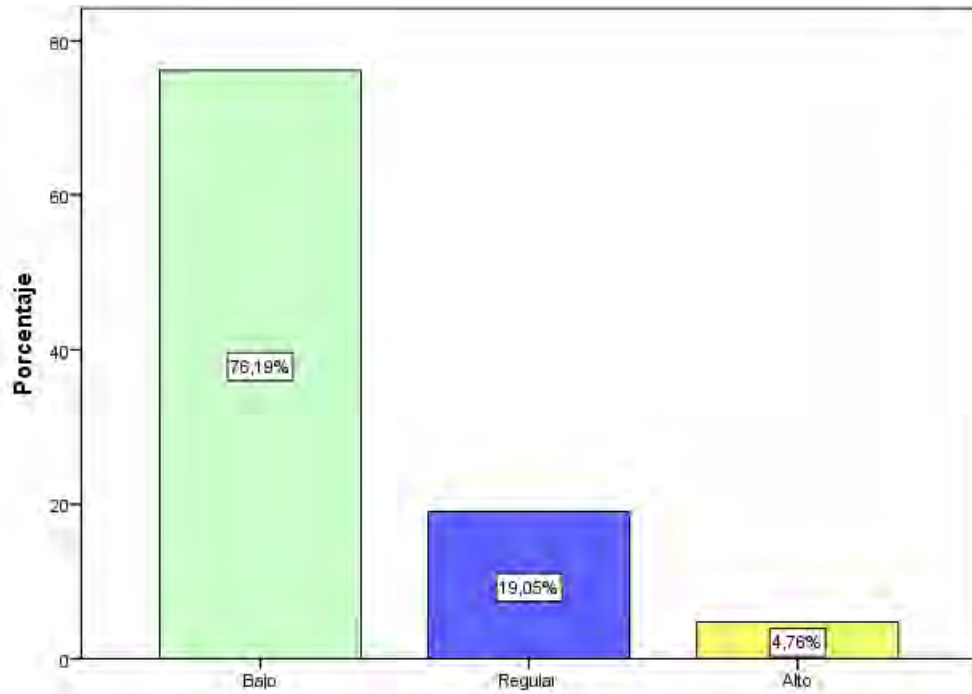
Estrategias de apoyo		
	Frecuencia	%
Bajo	16	76,2
Regular	4	19,0
Alto	1	4,8
Total	21	100,0

Fuente: elaboración propia

En la tabla 13 la subcategoría estrategias de apoyo se evidencia en 21 estudiantes, que representan el 100%. De ellos, 1 estudiante alcanzó el nivel alto con 4,8%. Asimismo, 4 alumnos (que representan 19,0 %) se encuentran en el nivel regular. Además, 16 alumnos (que equivale al 76,2%) se ubican en el nivel bajo en estrategias de apoyo. En otros términos, la mayoría se encuentra en el nivel bajo y solo una mínima cantidad en el nivel alto.

Figura 8

## Histograma de la subcategoría estrategias de apoyo



En este caso, la figura 8 muestra los datos sobre la subcategoría estrategias de apoyo de los 21 universitarios. Por tanto, el mayor porcentaje se encuentra en el nivel bajo con un 76,19% y una mínima cantidad en el nivel alto con 4,76%.

Tabla 14

## Componentes de la subcategoría estrategias de apoyo

	Parfraseo		Tomar notas		Resumen		Subrayado	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	13	61,9	9	42,9	13	61,9	8	38,0
Regular	7	33,3	10	47,6	6	28,6	9	42,8
Alto	1	4,8	2	9,5	2	9,5	4	19,2
Total	21	100,0	21	100,0	21	100,0	21	100,0

Fuente: elaboración propia

La subcategoría estrategias de apoyo se compone del parafraseo, tomar notas, resumen y subrayado de acuerdo a Mokhtari & Reichard (2002). Esta división es pertinente para determinar el nivel de uso.

En la tabla 14 se observan los resultados de la subcategoría como las estrategias de parafraseo, tomar notas, resumen y subrayado presentan los siguientes resultados: 61,9%, 42,9%, 61,9% y 38,0%, respectivamente se encuentran en el nivel bajo. De estas, solo la estrategia de tomar notas y subrayado se encuentra en el nivel regular y las otras, en el nivel bajo.

También, se empleó el instrumento guía de entrevista semiestructurada que contó con 12 preguntas abiertas (Ver anexo 3). Esta fue respondida por 21 estudiantes.

### **2.3 Caracterización del contexto de innovación**

Estos resultados evidencian las necesidades y demandas de la universidad, docentes y estudiantes del curso de Comprensión y redacción de textos 1. Asimismo, a través de esta indagación, se puede notar que los factores que resultarían favorables en esta innovación es la universidad con sus principios, los docentes del curso con su estilo de enseñanza, los docentes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y la competencia de comunicación efectiva y la forma de la evaluación. En tal sentido, esta innovación sí funcionaría en un entorno colaborativo en el que los estudiantes y docentes estén dispuestos a aplicar la innovación en el empleo de estrategias metacognitivas para optimizar y desarrollar la competencia lectora. Esta disposición de aplicar la innovación se vio en la participación voluntaria. De esta forma, los estudiantes podrán fortalecer, repotenciar y empoderarse de las estrategias metacognitivas con el propósito de mejorar la competencia lectora y, por ende, el aprendizaje.

### **2.4 Consolidado de los resultados y necesidad de mejora**

A partir de los resultados, se reconsideró que existen algunos estudiantes del primer ciclo de Psicología cuyo conocimiento básico de algunas estrategias metacognitivas debe mejorar, de manera tal que pueda servirles para afianzar la competencia lectora. La mayoría de estos alumnos se ubicaron en el nivel bajo en el empleo de estrategias metacognitivas, es decir, 11 de 21 estudiantes (que representan 52,4%) y una mínima cantidad logró el nivel alto, en otras palabras, solo 1 de 21.

Similar situación sucede en las subcategorías de estrategias globales, ya que la mayoría se posicionó en el nivel bajo 13 estudiantes (que representan 61,9%) y la minoría en el nivel alto (que representa 4,8%). En esta subcategoría, las estrategias predicción con 66,75%, previsualización con 81,1%, ideas previas con 61,9% y propósito con 47,6% se encuentran en el nivel bajo.

En la subcategoría resolución de problemas, la mayoría se ubicó en el nivel bajo, es decir, 13 estudiantes (que representan 61,9) y solo 1 estudiante de 21 en el nivel alto (que representa 4,8%). En esta subcategoría las estrategias de relectura, visualización de la información y adivinar significado de palabras se ubican en el nivel bajo con 71,4%, 57,1% y 61,9% respectivamente, lo cual debe ser revertido.

También en la subcategoría estrategias de apoyo 16 estudiantes (que representan 76,2%) se clasificaron en el nivel bajo y solo 1 de 21 en el nivel alto. En esta subcategoría las estrategias de parafraseo, tomar notas, resumen y subrayado presentan los siguientes resultados: 61,9%, 42,9%, 61,9% y 38,0% respectivamente en el nivel bajo.

Tales hallazgos indican que pocos estudiantes emplean las estrategias globales, como son las siguientes: predicción, previsualización, propósito e ideas previas. Asimismo, deben utilizar más y mejor las estrategias de resolución de problemas, tales como relectura, adivinar el significado de palabras y visualización de la información. Por último, las estrategias de apoyo, como son parafraseo, tomar notas, resumen y subrayado, deben ser empleadas. En síntesis, estos resultados indican que se deberá considerar en la propuesta metodológica el uso de las estrategias metacognitivas para afianzar la competencia lectora y mejorar el aprendizaje.

Por otro lado, se ha corroborado que el docente del curso de Crt1 no usa las estrategias metacognitivas. Esto puede estar relacionado con la falta de interés en la comprensión, si bien otro factor podría ser la concentración en la redacción de textos argumentativos. En definitiva, el curso de Crt1 debería ser integral, sin embargo como se observa en la descripción, en la práctica no sucede. Por lo tanto, se considera necesaria la propuesta de innovación, la cual permitirá el uso de estrategias metacognitivas con el propósito de mejorar la competencia lectora de los estudiantes, porque el curso en mención no está apoyando en el desarrollo de los procesos de orden superior.

## **CAPÍTULO 3: Diseño del proyecto de innovación en la docencia universitaria**

### **3.1 Datos generales del proyecto**

La presente propuesta se diseña para ser utilizada en el ciclo académico 2026-I en el curso de Crt1 en el contexto de una universidad privada de Lima. Esta materia tiene 4 créditos y se realiza en 4 horas pedagógicas por semana en la modalidad presencial. La metodología aplicada en esta propuesta es el uso de estrategias metacognitivas para mejorar y fortalecer la competencia lectora en estudiantes universitarios de Psicología del primer ciclo.

Esta propuesta considera información relevante, porque se centrará en posibles problemas que interfieren con la competencia lectora, específicamente en dos de sus dimensiones fundamentales: la integración de la información y la reflexión sobre el contenido de los textos. Por ello, proporcionará formas de uso de estrategias metacognitivas para lograr aprendizajes y una competencia lectora eficaz.

El proyecto está dirigido a estudiantes de Psicología del primer ciclo, quienes llevan el curso de Crt 1. Estos alumnos tienen un rango entre 17 a 30 años de edad.

### **3.2 Curso asociado al proyecto**

Comprensión y redacción de textos 1

### **3.3 Área disciplinar**

Humanidades

### **3.4 Población beneficiada**

La población beneficiada estará conformada por 120 estudiantes del primer ciclo de Psicología de una universidad privada de Lima.

### **3.5 Problemática y antecedentes para la innovación**

En el contexto de una universidad privada de Lima, uno de los desafíos más recurrentes en el primer ciclo académico de la carrera de Psicología es el uso reducido de las estrategias metacognitivas; por ende, se observa una baja competencia lectora, en especial al enfrentarse a textos académicos, científicos y argumentativos. Es decir, los estudiantes presentan dificultades en procesos como la integración de la información y la reflexión sobre contenidos según los resultados obtenidos en la encuesta sobre la propia percepción de los estudiantes respecto de su competencia lectora y el uso de estrategias metacognitivas, la cual se aplicó a 21 de ellos que se encuentran en el primer ciclo. Esta limitación impacta de forma negativa en la capacidad para comprender y aplicar la información de manera crítica, lo que, a su vez, afecta el rendimiento en general y la formación de un pensamiento autónomo. Estas debilidades están asociadas no solo a hábitos de lectura deficientes, sino también a la ausencia de estrategias metacognitivas que les permitan autorregular su comprensión lectora. En este contexto, en la encuesta a un docente de esta institución (informante 1), este indicó que, en las sesiones, “no se afianzan las estrategias metacognitivas porque se supone que ya saben”.

Para efectuar un contraste con lo que ocurre en otra realidad académica, Díaz-Díaz et al. (2025) demostraron que los futuros docentes de una universidad de Chile presentan un alto nivel de metacognición percibida y una notable preferencia por estrategias de resolución de problemas, lo que ayuda a mejorar las interferencias en la comprensión.

De acuerdo con Espinosa (2020), está demostrado que las estrategias como el subrayado y ubicación de ideas esenciales y la incorporación de organizadores gráficos como mapas conceptuales, mejoraron la comprensión lectora y

favorecieron la formación de lectores competentes. Del mismo modo, Romero & Zhamungui (2022) revelaron que los alumnos que usan estrategias metacognitivas presentan un mejor nivel en comprensión lectora, lo que refuerza la idea de que la metacognición debe ser enseñada explícitamente desde los primeros ciclos de la universidad.

En el caso específico de una universidad privada de Lima se ha encontrado, mediante el análisis documental, encuestas y entrevistas semiestructuradas que un grupo considerable de los estudiantes de primer ciclo no logra comprender textos disciplinares básicos, lo cual dificulta el desarrollo de otras competencias académicas transversales. Esta dificultad pone en evidencia la necesidad de incorporar las estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia lectora y, como consecuencia, mejorar el aprendizaje y el desarrollo académico integral.

### **3.6 Diseño del proyecto**

#### **3.6.1 Título**

Uso de estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia lectora en estudiantes de Psicología del primer ciclo de una universidad privada de Lima

#### **3.6.2 Descripción del proyecto**

Este proyecto de innovación busca fortalecer la integración de la información y la reflexión sobre el contenido de la competencia lectora a través de la incorporación adecuada de estrategias metacognitivas globales como previsualización, ideas previas, propósito y predicción; estrategias de resolución de problemas como relectura, visualización y adivinar el significado de palabras o frases desconocidas; estrategias de apoyo como tomar apuntes, parafraseo, subrayado y resumen. Esta innovación se realizará en la segunda unidad del curso de Comprensión y redacción de textos 1 con los estudiantes de Psicología del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

### **3.6.3 Objetivos**

#### **Objetivo general**

Promover el aprendizaje de estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia lectora en estudiantes del primer ciclo de Psicología en el curso Crt 1

#### **Objetivos específicos**

- a. Diseñar experiencias de aprendizaje utilizando estrategias metacognitivas globales, de resolución de problemas y estrategias de apoyo
- b. Integrar estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje para mejorar las dimensiones de la competencia lectora en el curso de Comprensión y redacción de textos 1

### **3.6.4 Propuesta de innovación**

#### **3.6.4.1 Sílabo**

En esta propuesta de innovación se ha elaborado un nuevo sílabo en base al sílabo actual vigente de la universidad privada en la cual se enseña el curso. La nueva versión del documento se encuentra en el anexo 9.

#### **3.6.4.2 Propuesta metodológica**

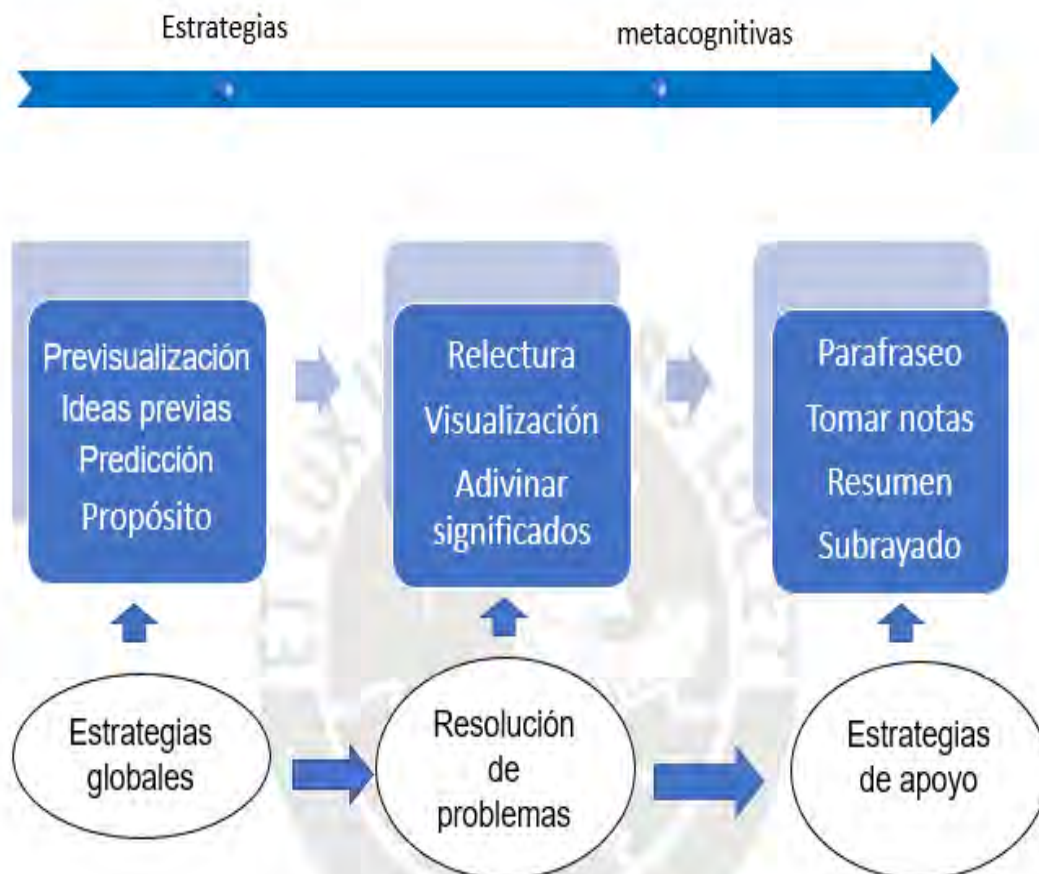
Este estudio propone el uso de estrategias metacognitivas, las cuales establecen mecanismos adecuados para que los estudiantes, por intermedio del docente, logren desarrollar la competencia lectora y alcancen aprendizajes significativos. Esta forma de trabajo se realizará según las exigencias académicas. Además, asegurará la formación integral de los alumnos de Psicología en el curso Crt1.

La propuesta buscará el desarrollo de la competencia lectora que permita a los estudiantes integrar la información y reflexionar sobre el contenido a través de estrategias metacognitivas. Recordemos que la lectura es un proceso dinámico de elaboración de significado, en el que el lector interactúa con el texto y con otros lectores. De acuerdo con Cassany (2004), “leer es interactuar con el texto y sus contextos, activando conocimientos previos, esquemas culturales y estrategias discursivas” (p. 89). En este sentido, los estudiantes universitarios necesitan desarrollar estrategias metacognitivas que les permitan manifestar adecuadamente la competencia lectora al autorregular su aprendizaje.

Esta propuesta metodológica tiene como finalidad fortalecer la competencia lectora de estudiantes universitarios del primer ciclo a través de la enseñanza y aplicación progresiva de estrategias globales, de resolución de problemas y estrategias de apoyo. Así, cada grupo de estrategias se desarrollará mediante sesiones formativas específicas, en las que se utilizarán textos académicos propuestos en el curso en mención.

Las estrategias metacognitivas globales como la previsualización, ideas previas, propósito y predicción; luego, las estrategias de resolución de problemas como la relectura, visualización y adivina significados de palabras o frases; por último, están las estrategias de apoyo como el parafraseo, toma de apuntes, subrayado y resumen propuestas por Mokhtari & Reichard (2002) son ideales para mejorar la comprensión. De acuerdo a López & Arciniegas (2004), preguntarse sobre la eficacia de la comprensión de textos, del proceso seguido y de los resultados logrados permite la identificación de dificultades y toma de decisiones acerca de los correctivos pertinentes.

Figura 9

**Secuencia de propuesta metodológica**

Nota: Elaboración con base en Mokhtari & Reichard (2002)

En la figura 9 observamos la propuesta metodológica que se realizará durante tres semanas correspondientes a la unidad de aprendizaje dos. Por tanto, inicia en la semana cuatro, seguirá en la semana cinco y terminará en la semana seis. En la primera, se desarrollarán las estrategias globales como previsualización del texto, ideas previas, predicción de ideas y propósito. En este caso, las estrategias globales facilitan el monitoreo y conducción del proceso de lectura (Mokhtari et al., 2018; Mokhtari & Reichard, 2002). Las ideas previas permitirán que los estudiantes expresen sus conocimientos previos sobre el tema. La previsualización se pondrá en práctica con el propósito de examinar el título, subtítulo y estructura del texto antes de iniciar con la lectura. Luego, la predicción se realizará en la anticipación del contenido con base en títulos. En esta sesión los estudiantes leerán el título, subtítulo y estructura del texto. Enseguida, expresarán predicciones en el Padlet ingresando al siguiente enlace:

<https://padlet.com/neyralidia26/inteligencia-artificial-como-herramienta-en-el-aprendizaje-a-s69tg65ww7ce1ntf>

Por otro lado, en cada sesión se buscará desarrollar los logros de aprendizaje de acuerdo a la programación propuesta. De igual forma, se pondrán en evidencia los procesos pedagógicos como la motivación durante la sesión, con el propósito de despertar el interés en el aprendizaje. Es decir, se generarán preguntas y se buscará la participación de todos los estudiantes. También se buscará predecir ideas a través de la participación individual y en equipos de cuatro sobre textos asignados. Estas ideas las podrán expresar de forma oral también en Padlet.

Por tanto, con respecto a las estrategias, primero podrán previsualizar revisando los títulos, subtítulos, figuras y otros. Después expresarán ideas previas sobre el tema. En seguida, realizarán predicciones sobre el texto. A continuación, expresarán el propósito que se tiene con la lectura. Estas estrategias se usarán con el propósito de afianzar la competencia lectora como se muestra en la tabla 15.

Tabla 15

## Presentación de estrategias globales

Estrategias Metacognitivas	Competencia lectora
Estrategias globales	Recuperación de la información Integración de la información Reflexión sobre el contenido
Previsualización  Ideas previas  Predicción  Propósito	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen el texto: Tutoría virtual y retroalimentación automatizada</li> <li>• Emplean estrategias globales para recuperar la información, integrar la información y reflexionar sobre el contenido</li> <li>• Examinan el título, subtítulo y estructura del texto antes de iniciar con la lectura</li> <li>• Expresan ideas previas sobre el tema</li> <li>• Anticipan el contenido con base en títulos y subtítulos</li> <li>• Establecen un propósito</li> </ul>

En la semana 5, se trabajarán las estrategias metacognitivas denominadas resolución de problemas, como la relectura, visualización y adivinar el significado de frases desconocidas o palabras. El uso de estas estrategias permite al estudiante autorregular su comprensión, ajustar el proceso cuando se requiera y resolver desafíos en la lectura.

Al respecto, para Palincsar & Brown (1984), se produce un seguimiento continuo del propio proceso de aprendizaje, mientras se ejecuta la tarea. El estudiante se

pregunta: ¿Estoy comprendiendo lo que leo?, ¿estoy aplicando bien la estrategia? Esta autorregulación ayuda a detectar errores, confusiones o desviaciones, facilitando la toma de decisiones.

**Tabla 16**

**Presentación de resolución de problemas**

<b>Estrategias</b>	<b>Competencia lectora</b>
Metacognitivas	Recuperación de la información
Resolución de problemas	Integración de la información Reflexión sobre el contenido
Relectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen el texto: Tutoría virtual y retroalimentación automatizada</li> <li>• Emplean estrategias de resolución de problemas para recuperar la información, integrar la información y reflexionar sobre el contenido</li> <li>• Releen los párrafos para aclarar el significado y comprender el texto</li> <li>• Visualizan o crean imágenes mentales a partir del contenido del texto con el propósito de facilitar la comprensión</li> <li>• Adivinan el significado de palabras o frases desconocidas</li> </ul>
Visualización	
Adivinar significados	

En la tabla 16, observamos las estrategias metacognitivas trabajadas en esta semana como la relectura, visualización, y adivinar el significado de palabras o frases desconocidas. La relectura consiste en volver a leer párrafos para aclarar el significado y comprender el texto. También la relectura del texto ayuda a focalizar las ideas principales.

Por otro lado, la visualización de la información en el texto consiste en crear imágenes mentales a partir del contenido del texto con el propósito de facilitar la comprensión (Mokhtari & Reichard, 2002). Es decir, la estrategia de la visualización le permite al estudiante organizar las ideas relevantes en imágenes mentales.

Estas secuencias estratégicas permitirán transformar el proceso de lectura en una experiencia reflexiva, consciente y eficiente. Siendo así, implementarlas de forma sistemática ayudará a que los alumnos logren mejorar la competencia lectora.

En otros términos, el empleo de estas estrategias ayudará en la autorregulación de la competencia lectora al preguntarse ¿Estoy comprendiendo lo que leo? y ¿estoy aplicando bien la estrategia? Además, los alumnos podrán mejorar las habilidades de pensamiento crítico, autonomía y autorregulación, pilares fundamentales del aprendizaje universitario. Por tanto, en esta semana los estudiantes leerán el texto propuesto.

Por último, en la semana 6 se continuará con las estrategias metacognitivas de apoyo como el parafraseo, toma de notas, subrayado y resumen. Estas estrategias las observamos en la tabla 17.

Por su lado, Lin (2022) expresa que la estrategia del parafraseo ayuda al lector a comprender un texto. Según, Bannard & Callison-Burch (2005), el parafraseo corresponde a expresiones que transmiten el mismo significado de una expresión original. Por otro lado, la estrategia metacognitiva tomar notas consiste en escribir ideas clave del texto mientras se lee, lo cual refuerza la comprensión del texto (Mokhtari & Reichard, 2002).

Por su parte, para Palincsar & Brown (1984), los estudiantes realizan un resumen considerando los puntos principales o las ideas clave de una sección del texto. Resumir busca comprender y recordar el contenido del texto. Por tanto, resumir implica centrarse en lo más relevante del texto, dejando de lado las ideas

secundarias; también, es una manera de verificar si han comprendido el texto (Kintsch & Dijk, 1978).

**Tabla 17**

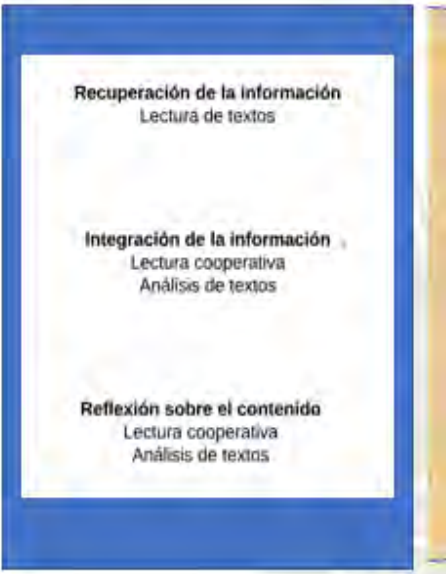
**Presentación de estrategias de apoyo**

Estrategias metacognitivas	Competencia lectora
Estrategias de apoyo	Recuperación de la información Integración de la información Reflexión sobre el contenido
Parfraseo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen el texto: transformación de la educación con Inteligencia artificial</li> <li>• Aplican estrategias de apoyo para recuperar la información, integrarla y reflexionar sobre el contenido</li> <li>• Parfrasean ideas relevantes del texto</li> </ul>
Tomar notas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toman nota del texto leído</li> </ul>
Subrayado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subrayan ideas principales</li> </ul>
Resumen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen el texto respetando su estructura</li> </ul>

En definitiva, en esta semana los estudiantes leerán el texto propuesto. En seguida, emplearán estrategias metacognitivas de apoyo como el parfraseo, toma de notas, subrayado y resumen de ideas relevantes evidentes en la tabla 17.

Figura 10

## Puntos relevantes de la propuesta de innovación

Objetivo general: Promover el aprendizaje de estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia lectora en estudiantes del primer ciclo de Psicología en el curso Comprensión y redacción de textos 1.	
<b>Competencia lectora</b>	<b>Estrategias metacognitivas</b>
 <p><b>Recuperación de la información</b> Lectura de textos</p> <p><b>Integración de la información</b> Lectura cooperativa Análisis de textos</p> <p><b>Reflexión sobre el contenido</b> Lectura cooperativa Análisis de textos</p>	<p><b>Estrategias globales</b></p> <p>Previsualización Ideas previas Propósito Predicción</p> <p>↓</p> <p><b>Resolución de problemas</b></p> <p>Relectura Visualización Adivina significados</p> <p>↓</p> <p><b>Estrategias de apoyo</b></p> <p>Parafraseo Tomar notas Subrayado Resumen</p>
<b>Objetivo específico 1:</b> Diseñar experiencias de aprendizaje utilizando estrategias metacognitivas globales, resolución de problemas y estrategias de apoyo.	<b>Objetivo específico 2:</b> Integrar estrategias metacognitivas en el proceso de aprendizaje para mejorar las dimensiones de la competencia lectora en el curso de Comprensión y redacción de textos 1.

**Rol del docente**

En esta propuesta metodológica, el docente cumple un rol activo, porque garantiza la ejecución de la competencia lectora como mediador, facilitador y guía del aprendizaje autónomo y estratégico, de forma especial en el desarrollo de estrategias metacognitivas que favorecen la competencia lectora.

Al respecto, Tobón (2008) indicó que el docente universitario debe propiciar el aprendizaje significativo, para que el alumno pueda desarrollar competencias a través de actividades integradoras, centradas en problemas reales que demanden la aplicación de habilidades metacognitivas. En este contexto, el docente debe diseñar experiencias que fomenten las estrategias globales, las de resolución de problemas y aquellas que son estrategias de apoyo.

El docente determina las estrategias metacognitivas globales como previsualización, ideas previas, predicción y propósito. También determina el logro de aprendizaje y selecciona las herramientas digitales como Padlet y Google Docs. En la primera, los estudiantes escribirán sus ideas previas sobre el texto propuesto. En el Google Docs escribirán lo previsualizado, el propósito y las predicciones. En seguida, el docente monitorea el empleo de las estrategias metacognitivas de resolución de problemas como la relectura, en este reeleran los párrafos del texto. En este proceso de lectura tendrán espacios reflexivos para recrear imágenes mentales de conceptos descritos en el texto. En seguida, la estrategia de visualización y adivina el significado de palabras.

A continuación, emplearán las estrategias de apoyo como el parafraseo, tomar notas, subrayado y el resumen. También, se proporcionará retroalimentación enfocada en el proceso de la lectura de manera constante y, de forma individual y grupal, en el documento online y de forma oral. En esta fase se organizan los equipos de trabajo de forma aleatoria; cada equipo estará formado por 4 estudiantes. Por otro lado, el trabajo individual consiste en la lectura de textos propuestos. Luego, en equipos realizarán el parafraseo en Google Docs compartido. Después de la lectura, el docente monitorea el uso de las estrategias metacognitivas y reflexiona en torno a la funcionalidad de las estrategias empleadas.

### **Rol del estudiante**

El estudiante tiene un rol activo, autónomo y reflexivo en el desarrollo de estrategias metacognitivas con el fin de mejorar la competencia lectora. Es decir, la propuesta de innovación, al enmarcarse en el enfoque por competencias,

busca que cada alumno logre una comunicación eficiente también en el plano de una comprensión lectora completa y significativa. Por tanto, el alumno es un constructor de su aprendizaje, capaz de aplicar capacidades, valores y conocimientos en contextos reales. De acuerdo a Tobón (2008), este enfoque exige que el estudiante autorregule su aprendizaje, lo que implica usar estrategias globales como la estrategia de previsualización, ideas previas, propósito y predicción, luego las estrategias de resolución de problemas como relectura, visualización y adivina significados de palabras o frases desconocidas, por último las estrategias de apoyo como el parafraseo, tomar notas, subrayado y el resumen.

#### **3.6.4.3 Propuesta de evaluación**

La propuesta de evaluación para la segunda unidad del curso Comprensión y redacción de textos 1 se fundamenta en el enfoque por competencias, que considera al alumno como un ser activo, reflexivo y autónomo que debe desarrollar capacidades y valores transferibles a contextos reales. En este sentido, la evaluación busca verificar el uso de estrategias metacognitivas globales, estrategias de resolución de problemas y estrategias de apoyo para mejorar la integración de la información y reflexión sobre el contenido de la competencia lectora. Por ello, se propone una evaluación formativa y sumativa con instrumentos cualitativos y cuantitativos para valorar los aprendizajes. Asimismo, se propone una autoevaluación metacognitiva que favorecerá la autorregulación en el proceso de la lectura.

**Tabla 18**  
**Evaluación**

<b>Resu ltado de aprendizaje</b>	<b>Actividad que se califica</b>	<b>Peso</b>
1. <i>Aplica las estrategias metacognitivas globales: previsualización, ideas previas, predicción y propósito en los textos propuestos.</i>	<b>Actividad 3: Lluvia de ideas</b>	10 %
2. <i>Aplica las estrategias metacognitivas de resolución de problemas: relectura, visualización y adivina el significado e infiere ideas importantes con precisión.</i>	<b>Actividad 4: Predicción de ideas de textos propuestos</b>	10 %
	<b>Actividad 5: Parafraseo de textos propuestos</b>	10 %
3. <i>Aplica las estrategias metacognitivas de apoyo: parafraseo, toma de apuntes, resumen y subrayado en textos leídos respetando su estructura.</i>	<b>Actividad 6: Resumen de textos leídos en clase</b>	10 %

Nota: Elaboración propia

#### 3.6.4.4 Propuesta de recursos

La implementación de las estrategias metacognitivas en el curso de Crt 1 requiere de varios recursos tecnológicos que agilicen el desarrollo de actividades interactivas y participativas generando el trabajo en equipo. Entre estas herramientas se considera Padlet, que facilita la expresión de ideas previas sobre el texto; es decir, permite activar los saberes previos. Además, resultan útiles Drive, Google Docs y Edpuzzle, que permiten reforzar la autorregulación y la comprensión textual, aspectos clave del parafraseo (Zabala & Arnau, 2015). Asimismo, estos recursos permiten reforzar las estrategias metacognitivas.

Tabla 19

## Recursos digitales

Herramientas digitales	Descripción
Edpuzzle	Herramienta que permite tomar notas de ideas relevantes del texto escuchado sobre inteligencia artificial. Este proceso permitirá al docente realizar la retroalimentación. <a href="https://edpuzzle.com/assignments/673b84fcd3da8fbb0ee544a/watch">https://edpuzzle.com/assignments/673b84fcd3da8fbb0ee544a/watch</a>
Drive, Google Docs	Carpeta compartida almacenada en la nube que permite guardar y compartir archivos en línea. Además, ofrece herramienta de colaboración como Google Docs. Este facilita el trabajo individual y en equipo. Dicha herramienta se emplea para leer el texto y realizar las estrategias globales como previsualización del texto, ideas previas, propósito y predicción. Asimismo, para realizar las estrategias de resolución de problemas como relectura, visualización y adivina el significado de palabras o frases desconocidas. De igual forma sirve para ejecutar estrategias de apoyo como subrayar ideas relevantes, parafrasear y resumir. Este proceso permitirá al docente realizar la retroalimentación y evaluación. <a href="https://docs.google.com/document/d/1-vT4R3sztlN0jQoZD4XVTq_RONMenGnVwZID9Fu0TGoQ/edit?usp=sharing">https://docs.google.com/document/d/1-vT4R3sztlN0jQoZD4XVTq_RONMenGnVwZID9Fu0TGoQ/edit?usp=sharing</a>

Nota: Elaboración propia

Tabla 20

## Recursos físicos

Recursos físicos	Didácticos	Fuentes de lectura
Útiles de escritorio	Proyector	“Inteligencia artificial”
Tablet	Pizarra	<a href="https://docs.google.com/document/d/1-vT4R3szIN0gQcZD4XVTg_RONMenCnVwZjD9FuOTGpO/edit?usp=sharing">https://docs.google.com/document/d/1-vT4R3szIN0gQcZD4XVTg_RONMenCnVwZjD9FuOTGpO/edit?usp=sharing</a>
	Ppt	“Integridad académica” <a href="http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011">http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100011</a>
		“Sobre el plagio: reflexiones sobre el ámbito académico” <a href="https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1405-66662023000200673">https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1405-66662023000200673</a>

Nota: Elaboración propia

### 3.6.4.5 Desarrollo de unidad didáctica

#### Unidad 2: capacidades comunicativas escritas

##### Unidad de competencia

Comprende textos a nivel de recuperación de la información, integración de la información y reflexión sobre el contenido. Para lograrlo, emplea estrategias metacognitivas con el propósito de explicar, formular deducciones y evidenciar el pensamiento crítico, además de lograr la intención comunicativa.

Tabla 21

## Unidad didáctica 2

S	Contenido	Actividades	Recursos	Tiempo
4	Unidad 2: 2.1. Competencia lectora 2.1.1. Recuperación de la información 2.2. <b>Estrategias metacognitivas</b> 2.2.1 <b>Estrategias globales:</b> ideas previas, propósito, previsualización y predicción 2.2.2 <b>Estrategias de resolución de problemas:</b> relectura, adivina el significado y visualización 2.2.3 <b>Estrategias de apoyo:</b> parafraseo, toma de notas, resumen y subrayado	Estrategias metacognitivas en la competencia lectora, recuperación de la información (PPT) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto "Inteligencia artificial"</li> <li>• Ingresan a Google Docs para leer el texto y realizar las <b>estrategias globales</b> como previsualización del texto, ideas previas, propósito y predicción</li> <li>• Ingresan a Google Docs para leer el texto y realizar las <b>estrategias de resolución de problemas</b> como relectura, visualización y adivina el significado de palabras o frases desconocidas</li> <li>• Recrea imágenes mentales en espacios reflexivos durante la lectura de forma oral</li> <li>• Ingresan a Google Docs para leer el texto y realizar las <b>estrategias de apoyo</b> como parafraseo de uno de los párrafos del texto, toma notas de ideas relevantes, subrayado y resumen de los primeros párrafos del texto</li> <li>• Ingresan a Edpuzzle y toman notas sobre ideas relevantes del texto inteligencia artificial</li> </ul> <a href="https://edpuzzle.com/assignments/673b84fcde3da6fbb0ee544c/watch">https://edpuzzle.com/assignments/673b84fcde3da6fbb0ee544c/watch</a>	Visualizan, interactúan y completan en el PPT sobre la competencia lectora, recuperación de la información y estrategias metacognitivas  Escriben ideas previas y predicciones en Drive Google Docs  Elaboran el resumen y el parafraseo en el Drive Google Docs  Escuchan y observan el video en Edpuzzle	20  10  20  20  30  30  30

		<p><b>Trabajo colaborativo</b> En equipos de 4 predicen ideas sobre el texto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autoevaluación metacognitiva 1</b></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Previsualizo antes de leer el texto?</li> <li>2. ¿De qué tratará el texto?</li> <li>3. ¿Cree que es importante las ideas previas sobre el tema?</li> <li>4. ¿Qué propósito tiene antes de leer un texto?</li> </ol> <p><b>Trabajo autónomo:</b> Lectura de indagación y parafraseo sobre las ventajas y desventajas de IA en artículos descargados de la base Scielo.org</p>		
5	<p>Unidad 2: 2.3 Competencia lectora 2.3.1 Integración de la información 2.4. <b>Estrategias metacognitivas</b> 2.4.1 <b>Estrategias globales:</b> ideas previas, propósito, previsualización y predicción 2.4.2 <b>Estrategias de resolución de problemas:</b> relectura, adivina el significado y visualización 2.4.3 <b>Estrategias de apoyo:</b> parafraseo, toma de notas, resumen y subrayado</p>	<p>Estrategia metacognitiva en la integración de la información (PPT)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del texto integridad académica</li> <li>• Ingresan a Google Docs para leer el texto y realizar las <b>estrategias globales</b> como previsualización del texto, ideas previas, propósito y predicción</li> <li>• Ingresan a Google Docs para leer el texto y realizar las <b>estrategias de resolución de problemas</b> como relectura, visualización y adivina el significado de palabras o frases desconocidas</li> <li>• Ingresan a Google Docs para leer el texto y realizar las <b>estrategias de apoyo</b> como parafraseo de uno de los párrafos del texto, toma notas de ideas relevantes, subrayado y resumen de los primeros párrafos del texto</li> </ul>	<p>Leen, completan e interactúan de acuerdo a la secuencia del PPT sobre integración de la información y estrategias metacognitivas</p> <p>Elaboran el resumen y parafraseo en Drive Google Docs</p> <p>Recrea imágenes mentales en espacios reflexivos durante la lectura</p>	<p>20</p> <p>10</p> <p>20</p> <p>20</p> <p>30</p> <p>30</p> <p>30</p>

		<p><b>Trabajo colaborativo</b> En equipos de 4 adivinan significados de palabras o frases desconocidas.</p> <p><b>Autoevaluación metacognitiva 2 (Resolución de problemas)</b> 5. ¿En qué medida me ayuda la relectura a comprender mejor el contenido? 6. ¿En qué medida me ayuda la relectura a comprender mejor el contenido? 7. ¿Cómo recreo imágenes mentales en espacios reflexivos durante la lectura? 8. ¿En qué medida me ayuda la visualización a comprender mejor el contenido? 9. ¿Adivino el significado de palabras o frases desconocidas?</p> <p><b>Trabajo autónomo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indagación y parafraseo sobre integridad académica en artículos descargados de la base Scielo</li> </ul>		
6	<p>Unidad 2: 2.4. Competencia lectora 2.4.1 <b>Reflexión sobre el contenido</b> 2.5 Estrategias 2.5.1 <b>Estrategias metacognitivas globales:</b> ideas previas, propósito, previsualización y predicción 2.5.2 <b>Estrategias de resolución de problemas:</b> relectura, adivina el significado y visualización</p>	<p>Estrategias metacognitivas en la reflexión sobre el contenido (PPT)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura del texto Sobre el plagio: reflexiones sobre el ámbito académico</li> <li>Ingresan a Google Docs para leer el texto y realizar las <b>estrategias globales</b> como previsualización del texto, ideas previas, propósito y predicción</li> <li>Ingresan a Google Docs para leer el texto y realizar las estrategias <b>resolución de problemas</b> como</li> </ul>	<p>Leen, completan e interactúan de acuerdo a la secuencia del PPT sobre la competencia lectora, reflexión sobre el contenido y estrategias metacognitivas</p> <p>Resume algunos párrafos del</p>	<p>20</p> <p>10</p> <p>20</p> <p>20</p> <p>30</p>

	<p>2.5.3 <b>Estrategias de apoyo:</b> parafraseo, toma de notas, resumen y subrayado</p>	<p>relectura, visualización y adivina el significado de palabras o frases desconocidas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recrea imágenes mentales en espacios reflexivos durante la lectura</li> <li>• Ingresan a Google Docs para leer el texto y realizar las <b>estrategias de apoyo</b> como parafraseo de uno de los párrafos del texto, toma notas de ideas relevantes, subrayado y resumen de los primeros párrafos del texto</li> </ul> <p><b>Trabajo colaborativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En equipos de 4 socializan ideas relevantes sobre el texto leído y elaboran resúmenes.</li> </ul> <p><b>Trabajo autónomo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagación y parafraseo sobre las ventajas y desventajas de IA en la investigación para ello buscan artículos en la base Scielo.org</li> <li>• <b>Autoevaluación metacognitiva 3 (Estrategias de apoyo)</b></li> </ul> <p>9. ¿Subrayo ideas relevantes? ¿Por qué?</p> <p>10. ¿Tomo notas para explicar el contenido leído sin perder el sentido original?</p> <p>11. ¿Cómo compruebo si cambió el significado después del parafraseo?</p> <p>12. ¿Elaboro el resumen considerando ideas principales?</p>	<p>texto leído en el Google Docs</p>	<p>30</p> <p>30</p>
--	--	--	--------------------------------------	---------------------

## **CAPÍTULO 4: Validación de la propuesta de innovación**

El presente capítulo aborda la validación en sí. Para ello, se sigue el proceso realizado, partiendo por la mención de los objetivos correspondientes, qué resultados se alcanzaron y, finalmente, qué resultados debieron reajustarse.

### **4.1 Objetivos de la validación**

El objetivo general de la validación es garantizar que el diseño de innovación que se propone y la ficha metacognitiva resulten pertinentes, coherentes, relevantes y útiles para mejorar la competencia lectora. Para lograrlo, se realizó un tratamiento riguroso y gradual de la información obtenida, cuyo propósito condujo a averiguar y validar la propuesta desde el juicio de los expertos y la percepción de los usuarios.

#### **Objetivos específicos:**

- Conocer si la propuesta didáctica, los objetivos y las estrategias metacognitivas son consistentes
- Conocer si la propuesta es pertinente para desarrollar la competencia lectora a través de las estrategias metacognitivas en el curso
- Conocer si la propuesta de innovación es válida y significativa para mejorar la competencia lectora empleando estrategias metacognitivas en la materia propuesta
- Conocer si la secuencia de actividades de aprendizaje propuestas son adecuadas y pertinentes para mejorar la competencia lectora en la segunda unidad en la materia propuesta
- Conocer si la secuencia de actividades de aprendizaje es significativa para los alumnos
- Conocer si los recursos de metacognición son pertinentes para que el estudiante pueda autoevaluarse
- Conocer si el empleo de recursos puede desarrollarse en el tiempo previsto en cada uno de ellos

- Conocer si las indicaciones planteadas para cada recurso son fáciles de comprender
- Conocer si las estrategias metacognitivas son pertinentes para desarrollar la competencia lectora esperada en la segunda unidad del curso

#### **4.2 Descripción del proceso de validación**

El primer paso en la validación fue determinar qué elementos se iban a validar y bajo qué objetivos. En seguida, se establecieron los criterios acorde al diseño propuesto. A continuación, se determinó quiénes serían los expertos para validar la propuesta metodológica. También, se seleccionaron la técnica e instrumentos para recoger la información. Luego, los resultados se examinaron y se modificaron según se necesitó. Desde el proceso efectuado, se comprobó lo que se consigna a continuación:



**Tabla 22**  
**Proceso de validación**

Elemento a validar	Objetivos	Ítems	Criterio	Expertos
Propuesta Metodológica	<b>Propuesta didáctica</b>			
	Conocer si los objetivos, la propuesta didáctica y las estrategias metacognitivas son consistentes entre sí	1,2	Coherencia interna	Especialista 1 Especialista 2 Especialista 3 (docente del aula)
	Conocer si la propuesta es pertinente para desarrollar la competencia lectora a través de las estrategias metacognitivas en el curso	3,4,5,6,7	Pertinencia	Especialista 1 Especialista 2 Especialista 3 (docente del aula)
	Conocer si la propuesta es significativa para desarrollar la competencia lectora empleando estrategias metacognitivas en el curso	8,9,10	Relevancia	Especialista 1 Especialista 2 Especialista 3 (docente del aula)
	<b>Actividades de aprendizaje</b>			
	Conocer si las actividades de aprendizaje planteadas son pertinentes para desarrollar la competencia lectora en la segunda unidad del curso	11,12,13	Pertinencia	Especialista 1 Especialista 2 Especialista 3 (docente del aula)
	Conocer si las actividades de aprendizaje son significativas para los estudiantes	14,15,16,17,18	Relevancia	Especialista 1 Especialista 3 Estudiantes
	<b>Recursos</b>			
	Conocer si los recursos de metacognición son pertinentes para que el estudiante pueda autoevaluarse	19,20,21	Pertinencia	Especialista 1 Especialista 3 (docente del aula)
	Conocer si el desarrollo de cada recurso puede llevarse a cabo en el tiempo previsto en cada uno de ellos	22,23,24,25,26,27,28	Viabilidad temporal	Estudiantes Especialista 3 (docente del aula)
Conocer si las indicaciones planteadas para cada recurso son fáciles de comprender	29,30,31,32,33	Usabilidad	Estudiantes	
Ficha metacognitiva	Conocer si las estrategias metacognitivas son pertinentes para desarrollar la competencia lectora esperadas en la segunda unidad del curso	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16	Pertinencia Relevancia Claridad	Especialista 1 Especialista 2 Especialista 3 (docente del aula)

La tabla 22 muestra la secuencia de validación de la propuesta metodológica y la ficha metacognitiva. En la primera se consideraron la propuesta didáctica, actividades de aprendizaje y los recursos. Para ello, se formularon ítems en el cuestionario que fueron validados por expertos a nivel de coherencia, pertinencia, viabilidad temporal, relevancia y usabilidad (ver anexo 4). De igual forma, la ficha metacognitiva fue validada por expertos a nivel de pertinencia, relevancia y claridad de acuerdo a los ítems formulados en el cuestionario (ver anexo 7). En esta ficha metacognitiva se consideraron las estrategias globales, estrategias de resolución de problemas y estrategias de apoyo de acuerdo a la propuesta de (Mokhtari & Reichard, 2002).

Con respecto a la elección de los expertos y usuarios, se consideró a una profesora universitaria especialista en competencia lectora y estrategias metacognitivas (E1). De igual forma, se consideró la validación de un docente universitario del área de Comunicación (E2). Asimismo, se consideró a los estudiantes como usuarios que conocen el curso de Comprensión y redacción de textos 1 y a la docente del aula (D y especialista 3) en el periodo lectivo 2025-I. De esta forma, se buscó llevar a cabo la validación que incluyó la mirada de los expertos, de la docente del curso y de los estudiantes universitarios. A continuación, en la tabla 23 se precisa la descripción de los validadores:

Tabla 23

## Expertos y usuarios validadores

Experto	descripción	Criterio a evaluar
Especialista 1 (E1)	Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Gestión educativa, Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Lengua y Literatura, docente universitaria en Pregrado y Posgrado con amplia experiencia en lectura y redacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia, pertinencia y relevancia de la propuesta (diseño completo)</li> <li>• Pertinencia de las actividades didácticas</li> <li>• Pertinencia de la evaluación (metacognición) y los recursos</li> </ul>
Especialista 2 (E2)	Doctor en Ciencias de la educación y Psicología, Magíster en Administración educativa, Licenciado en Educación Secundaria, Investigador RENACYT, docente universitario en Pregrado y Posgrado con amplia experiencia en lectura y redacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia, pertinencia y relevancia de la propuesta (diseño completo)</li> <li>• Pertinencia de las actividades didácticas</li> <li>• Pertinencia de la evaluación (metacognición) y los recursos</li> </ul>
Especialista 3 (D)	Docente del aula del curso, con experiencia en la enseñanza universitaria Bachiller en Lengua y Literatura, Magíster en Didáctica de la Comunicación, Doctora en Ciencias de la	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia, pertinencia y relevancia de la propuesta (diseño completo)</li> <li>• Pertinencia de las</li> </ul>

Especialista 3 (D)	Docente del aula del curso, con experiencia en la enseñanza universitaria. Bachiller en Lengua y Literatura, Magíster en Didáctica de la Comunicación, Doctora en Ciencias de la Educación, con amplia experiencia en docencia universitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coherencia, pertinencia y relevancia de la propuesta (diseño completo)</li> <li>• Pertinencia de las actividades didácticas</li> <li>• Pertinencia de la evaluación (metacognición) y los recursos</li> </ul>
Estudiantes del curso en el ciclo 2025-I	11 estudiantes de pregrado del curso indicado, de la carrera de Psicología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevancia de las actividades didácticas y viabilidad temporal de los recursos creados</li> <li>• Usabilidad de los recursos de metacognición</li> </ul>

Por otro lado, la técnica de la encuesta se empleó para recoger la información y el instrumento, el cuestionario en el formato digital, mediante Microsoft Forms, y a través de preguntas con respuestas cerradas de escala tipo Likert. La validación se realizó en una escala del 1 al 4, donde:

1 = Totalmente en desacuerdo	2= En desacuerdo	3 = De acuerdo	4 = Totalmente de acuerdo
------------------------------	------------------	----------------	---------------------------

El cuestionario para la validación de las fases de la propuesta metodológica del Proyecto de innovación por expertos, fue respondido por los tres especialistas, el cual se ubica en el anexo 4. En seguida, el cuestionario para la validación de las fases de la propuesta metodológica del Proyecto de innovación por la docente de aula fue validado por la especialista 3 (docente de aula), el cual se encuentra en el anexo 5. Asimismo, el cuestionario para la validación de las fases de la propuesta metodológica del Proyecto de innovación por estudiantes fue respondido por los estudiantes, este cuestionario se encuentra en el anexo 6. Además, la validación de la ficha metacognitiva incluyó preguntas que fueron respondidas por los tres especialistas, esta ficha se encuentra en el anexo 7.

#### **4.2.1 Aspectos éticos**

Al proceder a ratificar, es decir, validar el presente diseño, se solicitó la participación voluntaria de los especialistas, docente de aula y estudiantes. Además, se les informó en todo el proceso la confidencialidad de la información y su intervención

voluntaria, lo que implicaba el poder retirarse del proceso de validación en cualquier momento si así lo deseaban, y sin perjuicio alguno. Similar situación se realizó con los estudiantes, quienes respondieron la encuesta de forma anónima y voluntaria según las directivas planteadas en el año 2022 por el Comité de Ética de Investigación PUCP y que aparecen consignadas en el protocolo de consentimiento informado (PCI) que se emplea a nivel de encuesta.

#### **4.3 Resultados del proceso de validación y reajustes en proyecto de innovación**

En este espacio, se presentan los resultados obtenidos del proceso de recojo y análisis de información.

#### **4.3.1. Coherencia interna del diseño de la propuesta de innovación**

Los tres especialistas valoran de forma positiva que las estrategias metacognitivas en la propuesta metodológica y la incorporación de una autoevaluación metacognitiva en la forma de evaluar la asignatura son coherentes con los objetivos planteados en esta propuesta de innovación. Por tanto, hay coherencia interna en el diseño.

En la autoevaluación metacognitiva, los estudiantes analizan y valoran de manera consciente sus propios procesos de aprendizaje. Además, identifican las estrategias para mejorar la competencia lectora. Esta forma de autorreflexión implica la capacidad de monitorear la comprensión y adecuar las estrategias (Flavell, 1979). En este sentido, este tipo de autoevaluación metacognitiva es necesaria para promover la autonomía académica, la cual permite al estudiante juzgar críticamente su desempeño académico, establecer metas y tomar decisiones sobre cómo aprender de manera eficaz (Pintrich, 2002). En el presente estudio, la autoevaluación metacognitiva permitirá autorregular el empleo de estrategias metacognitivas.

#### **4.3.2 Pertinencia del diseño**

En este criterio, los tres especialistas consideraron que los objetivos de la innovación, la inclusión de momentos de reflexión y la autoevaluación metacognitiva en la propuesta metodológica son pertinentes para desarrollar la competencia lectora en la segunda unidad del curso. En este criterio, el especialista 2 (E2) indicó sobre los momentos reflexivos y metacognitivos en la propuesta:

“Basarse en fundamentos teóricos de base metacognitiva como la de Flavell (1976) o de aprendizaje significativo como la de Ausubel, Novak y

Hanesian o socioconstructivista como la de Vygotsky es necesario. Hay que incluirlas para mejorar las habilidades cognitivas como la comprensión” (Especialista 2).

Sobre esta observación del especialista 2, se ha considerado esta propuesta metacognitiva para lograr un aprendizaje significativo y reflexivo a través de actividades en equipos porque valoramos el aprendizaje socializado para mejorar la competencia lectora en estudiantes universitarios. En los equipos formados por afinidad, los estudiantes leen, analizan y reflexionan sobre textos propuestos.

Por tanto, la propuesta del diseño de innovación es apropiada y pertinente para desarrollar la competencia lectora de los estudiantes en el curso de Comprensión y redacción de textos 1.

#### **4.3.3 Relevancia del diseño**

En este criterio, los tres especialistas valoraron la relevancia del diseño que incluye las estrategias metacognitivas globales, las de resolución de problemas y las estrategias de apoyo para desarrollar la competencia lectora esperada en la segunda unidad del curso. Asimismo, indicaron que la innovación diseñada constituye una propuesta factible de replicarse en otros entornos educativos con características análogas. En este criterio, la especialista 1 señaló:

“Aunque es replicable, dependerá de infraestructura tecnológica mínima (Padlet, Drive, Edpuzzle), lo que podría requerir ajustes según el contexto” (Especialista 1).

Por tanto, se considera que la propuesta es importante; no obstante, tendrá que adecuarse e implementarse a los contextos y la infraestructura tecnológica de la institución universitaria.

#### 4.3.4 Pertinencia de las actividades

En este criterio, los tres especialistas valoraron que las actividades colaborativas y de indagación permiten al estudiante emplear estrategias metacognitivas para lograr la competencia lectora. En este acápite, el especialista 2 remarcó:

“La indagación es una actividad crucial e importante porque permite la reflexión, la comprensión y refuerza el aprendizaje” (Especialista 2).

También, los tres expertos indicaron que todas las actividades del resumen y del parafraseo en la autoevaluación cumplen un rol fundamental, al servir de soporte claro para la determinación de las fortalezas y las debilidades del alumnado. En este caso, la especialista 1 expresó:

“Las fichas incluyen ítems específicos, aunque podrían incluir rúbricas o criterios más detallados” (Especialista 1)

Sobre esta apreciación es necesario precisar que en la segunda unidad del curso se propone las estrategias globales como ideas previas, previsualización, propósito y predicción; también las estrategias de resolución de problemas como la como relectura, adivina significados de palabras o frases desconocidas y la visualización; de igual forma las estrategias de apoyo como el parafraseo, toma de apuntes, subrayado y resumen para desarrollar la competencia lectora. En el proceso de la lectura tendrán preguntas metacognitivas que les permitirán reflexionar, regular sus aprendizajes y tomar decisiones.

En este sentido, se asume que las actividades concebidas resultan adecuadas, idóneas y adecuadas para apoyar a los estudiantes a desarrollar la competencia lectora, y facilitar su aprendizaje y reflexión.

#### 4.3.5 Relevancia de las actividades

Los resultados sobre las actividades de aprendizaje se han organizado después de consultar a 11 estudiantes del curso sobre la relevancia de las actividades planteadas. En este criterio, los estudiantes encuestados indicaron que las actividades son relevantes en el proceso de competencia lectora. Además, señalaron que las actividades propuestas de las estrategias metacognitivas centradas en las ideas previas y el resumen son relevantes para anticiparse a la lectura y elaborar el consolidado de la información. De igual forma, indicaron que las actividades propuestas centradas en las estrategias metacognitivas de previsualización, predicción, relectura, visualización, parafraseo y toma de apuntes son relevantes para monitorear la competencia lectora y reflexionar sobre su desempeño. También, indicaron que las actividades metacognitivas son relevantes para mejorar las capacidades de integración de la información y reflexión sobre el contenido.

Por otro lado, los tres expertos indicaron que las actividades propuestas centradas en las estrategias metacognitivas de ideas previas, resumen, predicción, visualización y parafraseo son relevantes para monitorear la competencia lectora y reflexionar sobre el desempeño. En este acápite la especialista 3 expresó:

“Te recomiendo que el estudiante logre elaborar el resumen de forma oral o escrita y sea consciente de su nivel de comprensión. Para lograr este propósito, las actividades deben concretizarse durante la sesión” (Especialista 3).

Esta observación resulta relevante porque el propósito de la propuesta es que los estudiantes mejoren su competencia lectora a través de las estrategias metacognitivas, las cuales les permitirán tomar conciencia de su aprendizaje y tomar decisiones.

#### 4.3.6 Pertinencia de la propuesta metacognitiva

En este aspecto, los tres especialistas valoraron la pertinencia de la secuencia metacognitiva e indicaron que es adecuada para desarrollar la competencia lectora esperada en la segunda unidad del curso.

Por otro lado, la especialista 1 y la especialista 3 valoraron la pertinencia del recurso “ficha metacognitiva” (ver anexo 7) en los criterios de estrategias metacognitivas globales como previsualización y predicción. En este recurso el especialista 2, indicó:

“La mayoría de los ítems son pertinentes, relevantes y claros. Sin embargo, el ítem 11 ¿Para qué me sirve el parafraseo?, y el ítems 12 ¿En qué partes del texto me resulta más difícil parafrasear las ideas? ¿por qué?, son pertinentes y claros, pero no son relevantes” (Especialista 2).

En este caso, el recurso de la ficha metacognitiva resulta pertinente para los estudiantes del primer ciclo.

#### Ajuste 1

Se modificaron dos ítems de la ficha metacognitiva. Así, el 11: ¿Cómo puedo mejorar el parafraseo? fue modificado (en la propuesta decía: ¿Para qué me sirve el parafraseo?) y el ítem 12: ¿En qué tipo de textos me resulta difícil parafrasear las ideas? ¿Por qué? (en la propuesta decía ¿En qué partes del texto me resulta más difícil parafrasear las ideas?, ¿por qué?).

#### 4.3.7 Pertinencia de los recursos

Los tres especialistas valoraron la pertinencia de los recursos en la propuesta de innovación. Indicaron que los recursos digitales como Padlet, Drive y Edpuzzle son adecuados para que el estudiante realice las estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia lectora.

### 4.3.8 Usabilidad de los recursos

En la tabla 24 los 11 estudiantes valoraron la usabilidad de los recursos. Ellos indicaron que la secuencia didáctica elaborada en Google Drive es adecuada y sencilla en el uso, las indicaciones de la ficha metacognitiva son comprensibles y las indicaciones de los textos propuestos son fáciles de comprender.

**Tabla 24**  
**Usabilidad de los recursos**

<b>Indicador</b>	Totalmente de acuerdo = 4	De acuerdo = 3	En desacuerdo = 2	Totalmente en desacuerdo = 1	Total
a) La secuencia didáctica elaborada en Google drive resulta de fácil uso.	63,6 % (7)	36,4 % (4)	0 %	0 %	100%
b) Las indicaciones de la ficha metacognitiva son comprensibles.	81,8 % (9)	18,2% (2)	0 %	0 %	100%
c) Las indicaciones de la ficha de autoevaluación son comprensibles.	54,5% (6)	45,5% (5)	0 %	0 %	100%
d) Las indicaciones de los textos propuestos son fáciles de comprender.	72,7% (8)	27,3% (3)	0 %	0 %	100%
e) Las indicaciones de las fichas colaborativas son comprensibles.	54,5% (6)	45,5% (5)	0 %	0 %	100%

Nota: Validación de usuarios

#### 4.3.9 Viabilidad temporal

La validadora 3 valoró la viabilidad temporal de las actividades en esta propuesta innovativa e indicó que el tiempo determinado para cada secuencia de actividad es adecuado, además señaló:

“La propuesta metodológica se complementa con la secuencia que se trabaja en la universidad. Esto me parece interesante porque se afianza la comprensión. Además, sería recomendable unos minutos más para la integración de la información y reflexión sobre el contenido” (Docente del aula).

Las actividades metacognitivas pueden desarrollarse en el tiempo establecido. De igual manera, señaló que las actividades propuestas pueden trabajarse en tres semanas de la unidad dos. Por lo expuesto, se valida la propuesta y es viable, puesto que se acopla a la forma de trabajo en la institución. También es necesario considerar la modalidad de clases y la cantidad de estudiantes por aula.

Por otro lado, los 11 estudiantes también valoraron la viabilidad temporal. Ellos indicaron que las actividades de indagación, colaborativas y de autoevaluación pueden desarrollarse en el tiempo establecido: 30' cada una, las actividades colaborativas son posibles de desarrollarse en la sesión de las semanas previstas: Semana 4 (Recuperación de la información), Semana 5 (Integración de la información) y Semana 6 (Reflexión sobre el contenido), y el tiempo previsto para el desarrollo de cada actividad es adecuado para lograr los objetivos propuestos.

Tabla 25

## Viabilidad temporal (Estudiantes)

Indicador	Totalmente de acuerdo = 4	De acuerdo = 3	En desacuerdo = 2	Totalmente en desacuerdo = 1	Total
a) Las actividades de indagación pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30'.	72,7% (8)	18,2% (2)	9,1% (1)	0 %	100%
b) Las actividades colaborativas pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30' cada una.	90,9% (10)	9,1% (1)	0 %	0 %	100%
c) Las actividades de autoevaluación pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30' cada una.	63,6% (7)	36,4% (4)	0 %	0 %	100%
d) Las actividades colaborativas son posibles de desarrollarse en la sesión de las semanas previstas	45,5% (5)	54,5% (6)	0 %	0 %	100%
e) Las actividades de autoevaluación son posibles de desarrollarse en las semanas previstas	81,8% (9)	18,2% (2)	0 %	0 %	100%
f) El tiempo previsto para el desarrollo de cada actividad es adecuado para lograr los objetivos propuestos.	72,7% (8)	27,3% (3)	0 %	0 %	100%

Nota: Validación de estudiantes

En la tabla 25 observamos en los resultados una tendencia mayoritaria a poder ejecutarse en el tiempo estimado en la propuesta. Sin embargo, hay un porcentaje que considera un tiempo insuficiente para la ejecución de las actividades. Estos resultados de los estudiantes difieren de los resultados de la docente de aula. Por estas diferencias se realizan los ajustes.

**Ajuste 2**

La secuencia de actividades de la indagación se puede desarrollar en el tiempo establecido: 35'. En esta actividad se agregaron 5 minutos adicionales (En la propuesta se había considerado 30'). Este tiempo adicional permitirá al estudiante revisar las fuentes en bases de datos confiables como scielo.org, scopus. Además, podrán seleccionar las fuentes adecuadas.

**Ajuste 3**

Asimismo, las actividades de colaboración o colaborativas pueden realizarse en 45'. En esta actividad se agregó 5' (En la propuesta se había considerado 40'). Estos 5 minutos permitirán una mejor socialización de los textos trabajados en el equipo. Es decir, podrán explicar todos los integrantes del equipo.

**Ajuste 4**

De igual forma, las actividades establecidas de autoevaluación pueden desarrollarse en el tiempo de 35'. En esta actividad se añadieron 5 minutos (En la propuesta se contaba con 30') con el propósito de realizar una autoevaluación metacognitiva. Estos 5' permitirán a los estudiantes verificar sus avances y reflexionar sobre sus logros. También, los orientará a tomar decisiones sobre el uso de estrategias metacognitivas.

## REFLEXIONES FINALES

La presente propuesta de innovación, que fue validada por expertos y los usuarios, es pertinente para desarrollar la integración de la información y la reflexión sobre el contenido de la competencia lectora en estudiantes universitarios. La verificación de los especialistas fue importante para sustentar y respaldar la propuesta metodológica y la ficha metacognitiva, así como para realizar los ajustes necesarios y pertinentes al mejorarlas. Por tanto, esta propuesta se puede ejecutar a futuro.

La presente propuesta de innovación centrada en las estrategias metacognitivas como las estrategias globales facilita el monitoreo y la conducción del proceso de lectura. Estas estrategias permiten expresar ideas previas, examinar la estructura del texto, anticipar el contenido del texto. Asimismo, las estrategias de resolución de problemas ayudan a la autorregulación en la comprensión y resolución de desafíos en la lectura. De igual forma, las estrategias de apoyo son mecanismos de ayuda en el proceso de comprensión e importancia del texto a través del parafraseo, la toma de notas, el resumen y el subrayado. Estas estrategias consideradas en esta propuesta de innovación aportan a la mejora de la competencia lectora como en la integración de la información y la reflexión sobre el contenido. Es decir, estas estrategias metacognitivas facilitarán realizar inferencias, relacionar ideas, evaluar el contenido e importancia del texto.

Además, esta propuesta de innovación es valiosa porque permitirá mejorar el aprendizaje. Asimismo, servirá para otras investigaciones y propuestas de innovación que busquen mejorar la competencia lectora considerando el rol activo del estudiante universitario. Por otro lado, el presente trabajo también contiene ciertas limitaciones. Una de ellas es la resistencia a la innovación o cambio de parte de las autoridades en un curso de formación general en la institución universitaria. Otra de las limitaciones es la resistencia al cambio de los docentes por la carga laboral, ya que la innovación supone un seguimiento

de las estrategias globales, de resolución de problemas y de estrategias de apoyo con un grupo numeroso de estudiantes.

Aun así, estas limitaciones se podrán superar con una adecuada sensibilización de las autoridades y docentes sobre la necesidad de desarrollar la competencia lectora y fortalecer la autonomía del estudiante en el curso de Comprensión y redacción de textos 1, considerando el enfoque por competencias y la autorregulación de los aprendizajes a través de estrategias metacognitivas, lo que les permitirá lograr los aprendizajes significativos esperados en la materia y mejorar así el rendimiento académico.

Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia lectora con estudiantes universitarios se enfrenta a diferentes desafíos con la presencia de la inteligencia artificial (IA). Muchos estudiantes se dejan llevar por el facilismo que ofrece la IA para realizar actividades académicas como elaborar un resumen y parafraseo. Es decir, las diferentes herramientas que cuentan con IA están desplazando diversas actividades académicas vinculadas a la competencia lectora. Esta situación no les permite realizar las estrategias metacognitivas que demandan de la reflexión y toma de decisiones en el uso de estrategias para comprender y mejorar sus aprendizajes. Por este motivo, es necesario incentivar el fortalecimiento de la integración de la información y la reflexión sobre el contenido a través de las estrategias metacognitivas. Además, el estudiante puede emplear y evaluar de forma crítica y responsable el apoyo de la IA en la comprensión de textos.

Por último, como alumna de la Maestría en Docencia universitaria, este estudio me ha permitido planificar, pensar, diseñar y validar esta propuesta de innovación con estrategias metacognitivas para mejorar la competencia lectora en estudiantes universitarios. Además, este proceso de indagación me permitió comprender la secuencia para realizar otras propuestas de cambio.

## REFERENCIAS

- Afflerbach, P., & Byeong-Young, C. (2009). *Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading* (Routledge, Ed.).  
<https://www.researchgate.net/publication/313439813>
- Alcas, N., Alarcón, M. A., Alarcón, H. H., Gonzáles, R., & Rodríguez, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 9(1), 36–45.  
<https://doi.org/10.17162/au.v9i1.348>
- Alshammari, R. F. (2022). The Effect of Inquiry-Based Learning Strategy on Developing Saudi Students' Meta-Cognitive Reading Comprehension Skills. *English Language Teaching*, 15(5), 43.  
<https://doi.org/10.5539/elt.v15n5p43>
- Alvarez, Y., & Calichs, E. L. (2017). La lectura en la enseñanza universitaria. *Mayo-Junio*, 21(3), 386–398.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1561-31942017000300013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942017000300013)
- Andrade, L., & Utria, L. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios Palobra. *Palobra*, 21(1), 80–95.  
<https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21- num.1-2021-3488>
- Arispe, C. M., Rivera-Lozada, O., Vicente, J. S. Y., Tomás, M. R. V., Vilca, L. W., Soto, R. A. E., & Huari, M. Y. A. (2023). Psychometric analysis of the revised CompLEC test to measure reading speed and reading comprehension in university students. *BMC Psychology*, 11(1).  
<https://doi.org/10.1186/s40359-023-01374-1>
- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. In *Educational Psychology Review* (Vol. 1, Issue 1, pp. 3–38). Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.  
<https://doi.org/10.1007/BF01326548>
- Bannard, C., & Callison-Burch, C. (2005). *Paraphrasing with Bilingual Parallel Corpora*. <https://aclanthology.org/P05-1074/>
- Bernholt, S., Härtig, H., & Retelsdorf, J. (2022). Reproduction Rather than Comprehension? Analysis of Gains in Students' Science Text Comprehension. *Research in Science Education*.  
<https://doi.org/10.1007/s11165-022-10066-6>
- Burrows, S., Potthast, M., & Stein, B. (2013). Paraphrase acquisition via crowdsourcing and machine learning. *ACM Transactions on Intelligent Systems and Technology*, 4(3). <https://doi.org/10.1145/2483669.2483676>

- Busa, J., & Chung, S. J. (2024). The Effects of Teacher-Centered and Student-Centered Approaches in TOEIC Reading Instruction. *Education Sciences*, 14(2). <https://doi.org/10.3390/educsci14020181>
- Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica 1*.
- Cassany, D. (2019). *LaboratorioLector Para entender la lectura* (Anagrama, Ed.). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548780>
- Chen, K. (2023). The Correlation of EFL Graduate Students' Strategies and Attitude Toward Reading English E-Journal Articles. *International Journal of Instruction*, 16(2), 1059–1076. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16256a>
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen-Sanz, Y., & Martín, A. (2025). Digital Reading and Reading Metacognition in Future Chilean Teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1(20), 1–22. [10.24310/isl.20.1.2025.20265](https://doi.org/10.24310/isl.20.1.2025.20265)
- Espinosa, A. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.689>
- Fahad, N., & Mohammed, K. (2022). The Effectiveness of a Gamified Electronic Application in Developing Reading Comprehension Abilities among First-Grade Intermediate Students in Saudi Arabia. *Education Research International*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/7677140>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry A Model of Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. A. (2019). Strategies to improve reading comprehension: Impact of an instructional program in Spanish. *Psicología Educativa*, 25(2), 91–99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Gracida, M. (2012). *Los textos continuos : ¿Como se leen? : La competencia lectora desde PISA*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Textos\\_continuos.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Textos_continuos.pdf)
- Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de Comprensión lectora. *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 16(1), 183–202. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART11.pdf>
- Halim, N., Mohd, M., & Supramaniam, K. (2020). Enhancing Reading Comprehension through Metacognitive Reading Strategies and Peer Tutoring among Year 7 Students at a Home School Centre. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 16(1), 22–31. [10.37134/ajelp.vol10.1.5.2022](https://doi.org/10.37134/ajelp.vol10.1.5.2022)

- Hamouda, A. M. S., & Tarlochan, F. (2015). Engaging Engineering Students in Active Learning and Critical Thinking through Class Debates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 990–995.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.379>
- Herbert, K. E. D., Massey-Garrison, A., & Geva, E. (2020). A Developmental Examination of Narrative Writing in EL and EL1 School Children Who Are Typical Readers, Poor Decoders, or Poor Comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 53(1), 36–47.  
<https://doi.org/10.1177/0022219419881625>
- Kendeou, P., Van Den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. In *Learning Disabilities Research & Practice* (Vol. 29, Issue 1).
- Khampool, W., & Chumworatayee, T. (2023). Collaborative Strategic Reading (CSR) Instruction and its Effects on Thai EAP University Learners' Reading Comprehension across Two Proficiency Levels. In *Journal* (Vol. 16, Issue 2). <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/266930>
- Kintsch, W. (1998). Comprehension: A Paradigm for Cognition. *Cambridge University Press*, 87(6).  
<https://www.researchgate.net/publication/303855814>
- Kintsch, W., & Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). comprehens. In *Comprehension* (pp. 209–226).  
<https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch12>
- Klimova, B., Zamborova, K., & Fronckova, K. (2024). Metacognitive Reading Awareness Among Freshmen EFL Students. *Psycholinguistics*, 35(2), 65–81. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2024-35-2-65-81>
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1998). Using Collaborative Strategic Reading. *TEACHING Exceptional Children*, 30(6), 32–37.  
<https://doi.org/10.1177/004005999803000607>
- Kucer, S. B. (2016). Accuracy, Miscues, and the Comprehension of Complex Literary and Scientific Texts. *Reading Psychology*, 37(7), 1076–1095.  
<https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1159632>
- Kwarikunda, D., Schiefele, U., Muwonge, C. M., & Ssenyonga, J. (2022). Profiles of learners based on their cognitive and metacognitive learning strategy use: occurrence and relations with gender, intrinsic motivation, and perceived autonomy support. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01322-1>
- Le, H. Van, Nguyen, T. A. D., Le, D. H. N., Nguyen, P. U., & Nguyen, T. T. A. (2024). Unveiling critical reading strategies and challenges: a mixed-

- methods study among English major students in a Vietnamese higher education institution. *Cogent Education*, 11(1).  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2326732>
- Lin, J. (2022). Factors Related to EFL/ESL Readers' Reading Strategy Use. *International Journal of Translation, Interpretation, and Applied Linguistics*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.4018/ijtia.2019010103>
- List, A., & Alexander, P. A. (2019). Toward an Integrated Framework of Multiple Text Use. *Educational Psychologist*, 54(1), 20–39.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1505514>
- Llorens A.;, Gil, L. ;, Vidal-Abarca, E. ;, Martinez, T. ;, Mañá, A. ;, & Gilabert, R. ; (2011). Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria (CompLEC). *Psicothema*, 23(4), 808–817.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72722232043>
- Lopez, G., & Arciniegas, E. (2004). *Metacognicion, lectura y construccion de conocimiento* (Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina., Ed.). <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/718-metacognicion-lectura-y-construccion-de-conocimiento-el-papel-de-los-sujetos-en-el-aprendizaje-significativopdf-l8hZk-libro.pdf>
- Mason, L., Ronconi, A., Carretti, B., Nardin, S., & Tarchi, C. (2024). Highlighting and highlighted information in text comprehension and learning from digital reading. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(2), 637–653.  
<https://doi.org/10.1111/jcal.12903>
- Mekuria, A., Bushisho, E. W., & Wubshet, H. (2024). The effects of reading strategy training on students' reading strategy use and critical reading ability in EFL reading classes. *Cogent Education*, 11(1).  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2310444>
- Mokhtari, K., Dimitrov, D. M., & Reichard, C. A. (2018). Revising the metacognitive awareness of reading strategies inventory (MARSII) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2 Special Issue), 219–246.  
<https://doi.org/10.14746/sslit.2018.8.2.3>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Mota, M., Da Cunha, I., & Lopéz-Escovedo, F. (2016). Un Corpus de paráfrasis en español: metodología, elaboración y análisis. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 85–112. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200005>
- Mustajab Ahmed, R. (2020). Investigating EFL Learners' Awareness of Cognitive and Metacognitive Reading Strategies of Students in Different

- Disciplines. *Arab World English Journal*, 11(3), 294–304.  
<https://doi.org/10.24093/awej/vol11no3.18>
- Nejabati, N. (2015). The effects of teaching self-regulated learning strategies on efl students' reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1343–1348. <https://doi.org/10.17507/jltr.0606.23>
- Neuenhaus, N., Grobe, F. B., Schoor, C., & Artelt, C. (2023). High-achieving ninth grade students' self-reported strategy use and its relation to strategic reading behavior. *European Journal of Psychology of Education*, 38(4), 1571–1591. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00659-0>
- OCDE. (2000). *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000* (Santillana, Ed.). 2002. <https://www.oecd.org/pisa/39817028.pdf>
- OCDE. (2009). *La educación peruana en el contexto de PISA*.
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*.  
[https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework\\_b25efab8-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en)
- Palincsar, A., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. In *Cognition and Instruction* (Vol. 1, Issue 2, pp. 117–175).  
[https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Parichahua-Peralta, J., & Quispe-Layme, W. (2021). Estrategias de lectura y la comprensión lectora en textos digitales de los estudiantes de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Perú. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 12(1), 178–200.  
<https://doi.org/10.22458/caes.v12i1.2877>
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos* (Eudeba, Ed.; 1st ed.). 2014.
- Pereira, S., & Ramírez, J. (2008). Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario. *Revista Pedagogía*, 29(85), 291–313.  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922008000200005](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922008000200005)
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar* (Graó, Ed.).
- Pinzás, J. (2017). *LEER PENSANDO Introducción a la visión contemporánea de la lectura* (Fondo Editorial PUCP, Ed.).
- Pressley, M. (2002). *Metacognition and Self-Regulated Comprehension* (pp. 291–309).  
[http://www.literacylearning.net/uploads/3/7/8/8/37880553/pressley\\_metacognition\\_and\\_self\\_regulated\\_comprehension.pdf](http://www.literacylearning.net/uploads/3/7/8/8/37880553/pressley_metacognition_and_self_regulated_comprehension.pdf)
- Rianto, A. (2021). Examining gender differences in reading strategies, reading skills, and English proficiency of EFL University students. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1993531>

- Romero, K., & Zhamungui, G. (2022). Análisis de Estrategias Metacognitivas para la Comprensión Lectora. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(1), 47–61.
- Sánchez, E., & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Departamento de Psicología*, 20, 83–103. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/12563/12912>
- Saputro, A. ;, Rohaeti, E. ;, & Prodjosantoso, A. ; (2018). Promoting critical thinking and Problem Solving Skills of Preservice Elementary Teachers through Process-Oriented Guided-Inquiry Learning (POGIL). *International Journal of Instruction*, 11(4), 777–794. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11449a>
- Scott Ridley, D., Schutz, P. A., Glanz, R. S., & Weinstein, C. E. (2015). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 293–306. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943867>
- Shaimardanova, M., Akhmetova, L., & Nikishina, S. (2020). Socialization of Foreign University Students Through the Formation of Reading Literacy. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(1), 42–63. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/1133>
- Siti, I., Muhammad, S., & Nurlaelawati, I. (2019). *The Correlation between Metacognitive Reading Strategies and Reading Comprehension Among 1st Year EFL Students at a Public University in West Java*. <https://doi.org/10.2991/conaplin-18.2019.298>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura* (GRAÓ). <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43–61. <https://rieoei.org/RIE/article/view/456/4341>
- Tamin, İ. B., Anatolian, M., School, H., & Büyükahıska, D. (2020). Reading Strategy Instruction on Metacognitive Awareness: The Case of Turkish High School Students. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 20(2), 82–97.
- Tobón, S. (2006). *Formación Basada en Competencias Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (ECO Ediciones, Ed.).
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. [https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1982). *Strategies of Discourse Comprehension*.

Zabala, A., & Arnau, L. (2015). *11 ideas clave Cómo aprender y enseñar competencias* (Graó, Ed.; Editorial).



## Anexo 1

### Guía de entrevista semi estructurada aplicada a docentes

Dimensiones	Ítems
<b>Recuperación de la información</b>	<p>¿Qué estrategias se utilizan para que los estudiantes recuperen la información?, ¿funcionan todas?, ¿fallan algunas? Si fallan, ¿cuáles son y en qué?</p> <p>¿Cómo se evalúa con este enfoque por competencias?</p> <p>¿Qué posibilidad hay de cambiar las estrategias?</p>
<b>Integración de la información</b>	<p>¿Qué estrategias se emplean para que los alumnos integren la información? ¿funcionan todas?, ¿fallan algunas? Si fallan, ¿cuáles son y en qué?</p> <p>¿Cómo se evalúa con este enfoque por competencias?</p> <p>¿Cómo se retroalimenta?</p>
<b>Reflexión sobre el contenido</b>	<p>¿Qué estrategias se usan con los estudiantes al trabajar la reflexión sobre el contenido?, ¿funcionan todas?, ¿fallan algunas? Si fallan, ¿cuáles son y en qué?</p> <p>¿Cómo se evalúa con este enfoque por competencias?</p> <p>¿Cómo se retroalimenta?</p>

## Anexo 2

### Cuestionario

#### Estrategias metacognitivas diseñado y validado por Mokhtari y Reichard (2002)

1= Nunca	2 = ocasionalmente	3 = a veces	4 = Suelo hacer	5 = Siempre
----------	-----------------------	-------------	-----------------	-------------

Nº	Items	1	2	3	4	5
1	Tengo un propósito en mente cuando leo.					
2	Tomo notas mientras leo para ayudarme a comprender lo que leo.					
3	Pienso en lo que sé para ayudarme a comprender lo que leo.					
4	Repaso el texto para ver de qué trata antes de leerlo					
5	Cuando el texto se vuelve difícil, leo en voz alta para ayudarme a comprender lo que leo.					
6	Resumo lo que leo para reflexionar sobre la información importante del texto.					
7	Pienso si el contenido del texto se ajusta a mi propósito de lectura.					
8	Leo despacio pero con atención para asegurarme de comprender lo que leo.					
9	Comento lo que leo con otros para comprobar mi comprensión.					
10	Primero hojeo el texto, fijándome en características como la extensión y la organización.					
11	Intento retomar el hilo cuando pierdo la concentración.					
12	Subrayo o encierro la información del texto para recordarla mejor.					

13	Adapto mi velocidad de lectura a lo que leo.					
14	Decido qué leer con atención y qué ignorar.					
15	Utilizo materiales de referencia como diccionarios para comprender mejor lo que leo.					
16	Cuando el texto se vuelve difícil, presto más atención a lo que leo.					
17	Utilizo tablas, figuras e imágenes en el texto para mejorar mi comprensión.					
18	Me detengo de vez en cuando y pienso en lo que leo.					
19	Utilizo claves de contexto para comprender mejor lo que leo.					
20	Parafraseo (reformulo ideas con mis propias palabras) para comprender mejor lo que leo.					
21	Intento visualizar la información para recordar mejor lo que leo.					
22	Utilizo ayudas tipográficas como negrita y cursiva para identificar la información clave.					
23	Analizo y evalúo críticamente la información presentada en el texto.					
24	Reviso el texto repetidamente para encontrar relaciones entre las ideas.					
25	Compruebo mi comprensión cuando encuentro información contradictoria.					
26	Intento adivinar de qué trata el material al leer.					
27	Cuando el texto se vuelve difícil, lo releo para aumentar mi comprensión.					
28	Me hago preguntas que me gustaria que el texto respondiera.					
29	Compruebo si mis suposiciones sobre el texto son correctas o incorrectas.					
30	Intento adivinar el significado de palabras o frases desconocidas.					

## Anexo 3

## Guía de entrevista para estudiantes

Categoría	Indicadores	Entrevista
Estrategias metacognitivas globales	Estrategias utilizadas: previsualización, predicción, ideas previas y propósito	1. ¿Considera relevante las ideas previas? ¿Por qué? 2. ¿Qué sabía sobre el tema antes de leer el texto? 3. Antes de iniciar con la lectura ¿Visualiza los títulos, subtítulos, figuras y otras que están en el texto? ¿Por qué? 4. ¿Predice lo que va a tratar a partir del título?
Estrategias de resolución de problemas	Estrategias utilizadas: relectura, visualización y adivina el significado	5. ¿Relee algunos párrafos? ¿Por qué? 6. ¿Adivina el significado de palabras o ideas en el texto? ¿Por qué? 7. ¿Visualiza la información completa en el texto?
Estrategias de apoyo	Estrategias utilizadas: parafraseo, tomar notas, resumen y subrayado	8. ¿Parafrasea con facilidad? 9. ¿Parafrasea sin cambiar el significado del texto? 10. ¿Toma nota de ideas relevantes durante la lectura? 11. ¿Subraya ideas relevantes en el texto? ¿Por qué? 12. ¿Organiza el resumen con las ideas relevantes del texto?

## Anexo 4

### Cuestionario validación de las fases de la propuesta metodológica

#### CUESTIONARIO PARA LA VALIDACIÓN DE LAS FASES DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN POR EXPERTOS

El presente cuestionario tiene como propósito obtener las opiniones y evaluaciones de expertos con el propósito de validar la viabilidad y pertinencia de las fases de la propuesta metodológica del proyecto de innovación denominada " Uso de estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia lectora en estudiantes de Psicología del primer ciclo de una universidad privada de Lima".

#### Instrucciones:

- a) Revise detenidamente cada ítem.
- b) Seleccione la opción que mejor refleje su juicio en relación al criterio.
- c) Si tiene algún comentario y recomendaciones, por favor escríbalos en el espacio.

#### Escala y valores:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = De acuerdo
- 4 = Totalmente de acuerdo

N°	Criterio	1 = TED	2 = ED	3 = DA	4 = TA
	<b>Coherencia interna del diseño</b>				
1	La inclusión de estrategias metacognitivas en la propuesta metodológica del curso es coherente con los objetivos propuestos en la innovación.				
2	La inclusión de la autoevaluación metacognitiva en el sistema evaluativo del curso es coherente con los objetivos propuestos en la innovación.				

<b>Pertinencia del diseño</b>					
3	Los objetivos de la innovación son adecuados para el desarrollo del logro de aprendizaje del curso.				
4	Los objetivos de la innovación son adecuados para desarrollar la competencia lectora esperada en la segunda unidad del curso.				
5	La inclusión de espacios reflexivos y metacognitivos en la propuesta metodológica es pertinente para desarrollar la competencia lectora esperada en la segunda unidad del curso.				
6	La inclusión de la autoevaluación metacognitiva en el sistema evaluativo es adecuada para desarrollar la competencia lectora esperada en la segunda unidad del curso.				
7	La inclusión de la metacognición en el sistema evaluativo complementa adecuadamente el sistema de evaluación formativa del curso.				
<b>Relevancia del diseño</b>					
8	La inclusión de espacios reflexivos en la propuesta metodológica es relevante para desarrollar la competencia lectora esperada en la segunda unidad del curso.				
9	La inclusión de la metacognición es relevante para desarrollar la competencia lectora esperada en la segunda unidad del curso.				
10	El diseño de innovación propuesto es posible de replicarse en contextos educativos similares.				
<b>Actividades de aprendizaje</b>					
<b>Pertinencia de las actividades</b>					
11	Las actividades colaborativas le permiten al estudiante emplear estrategias metacognitivas para lograr la competencia lectora.				
12	La actividad de indagación le permite al estudiante reflexionar y comprender textos a través de estrategias metacognitivas.				
13	Las actividades de autoevaluación de predicción, visualización y parafraseo permiten identificar fortalezas y debilidades bajo criterios claros de evaluación.				

<b>Relevancia de las actividades</b>				
14	Las actividades de indagación son relevantes para comprender y reflexionar sobre todo el proceso de competencia lectora, así como establecer estrategias de mejoras futuras.			
15	Las actividades propuestas de las estrategias metacognitivas globales como ideas previas, predicción, propósito y previsualización son relevantes para anticiparme a la lectura.			
16	Las actividades propuestas centradas en estrategias metacognitivas de resolución de problemas como relectura, adivina el significado y visualización son relevantes para monitorear mi competencia lectora y reflexionar sobre mi desempeño.			
17	Las actividades propuestas durante la lectura centrada en las estrategias metacognitivas de apoyo como el parafraseo, toma de notas, resumen y subrayado son relevantes para monitorear mi competencia lectora y reflexionar sobre mi desempeño.			
18	Las actividades metacognitivas centradas en estrategias globales, resolución de problemas y estrategias de apoyo son relevantes para mejorar mis capacidades en integración de la información y reflexión sobre el contenido.			
<b>Propuesta de evaluación</b>				
<b>Pertinencia de la propuesta de evaluación metacognitiva</b>				
19	Los momentos de estrategias metacognitivas son pertinentes para desarrollar la competencia lectora esperadas en la segunda unidad del curso.			
20	Los roles planteados (del docente, y del estudiante) en la propuesta de evaluación son pertinentes para desarrollar la competencia lectora esperadas en la segunda unidad del curso.			
<b>Recursos para la metacognición</b>				
<b>Pertinencia</b>				
21	Los recursos como Padlet, Drive y Edpuzzle son adecuados para que el estudiante realice las estrategias metacognitivas.			

## Anexo 5

### Cuestionario validación de las fases de la propuesta metodológica

#### CUESTIONARIO PARA LA VALIDACIÓN DE LAS FASES DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN POR LA DOCENTE DE AULA

El presente cuestionario tiene como propósito obtener las opiniones y evaluaciones de la docente de aula con el propósito de validar la viabilidad y pertinencia de las fases de la propuesta metodológica del proyecto de innovación denominada " Uso de estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia lectora en estudiantes de Psicología del primer ciclo de una universidad privada de Lima".

#### Instrucciones:

- a) Revise detenidamente cada ítem
- b) Seleccione la opción que mejor refleje su juicio en relación al criterio.
- c) Si tiene algún comentario y recomendaciones, por favor escríbalos en el espacio.

Escala y valores:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = De acuerdo
- 4 = Totalmente de acuerdo

N°	Criterio	1 = TED	2 = ED	3 = DA	4 = TA
	<b>Viabilidad temporal</b>				
22	Las actividades de indagación pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30'				
23	Las actividades colaborativas pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30' cada una.				
24	Las actividades de autoevaluación pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30' cada una				
25	Las actividades colaborativas son posibles de desarrollarse en las semanas previstas: Semana 4 (Recuperación de la información), Semana 5 (Integración de la información) y Semana 6 (Reflexión sobre el contenido).				
26	Las actividades de autoevaluación son posibles de desarrollarse en las semanas previstas: Semana 4 (Recuperación de la información) Semana 5 (Integración de la información) y Semana 6 (Reflexión sobre el contenido).				
27	El tiempo previsto para el desarrollo de cada actividad es adecuado para lograr los objetivos propuestos.				
28	Las actividades de indagación pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30'.				



## Anexo 6

### Cuestionario validación de las fases de la propuesta metodológica

#### **CUESTIONARIO PARA LA VALIDACIÓN DE LAS FASES DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN POR ESTUDIANTES**

El presente cuestionario tiene como propósito obtener las opiniones y percepciones de estudiantes universitarios (usuarios) con la finalidad de validar la viabilidad y pertinencia de las fases de la propuesta metodológica del proyecto de innovación denominada " Uso de estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia lectora en estudiantes de Psicología del primer ciclo de una universidad privada de Lima"

#### **Instrucciones:**

- a) Revise detenidamente cada ítem
- b) Seleccione la opción que mejor refleje su percepción en relación al criterio.

Escala y valores:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = De acuerdo
- 4 = Totalmente de acuerdo

N°	Relevancia de las actividades	1 = TED	2 = ED	3 = DA	4 = TA
14	Las actividades de indagación son relevantes para comprender y reflexionar sobre todo el proceso de competencia lectora, así como establecer estrategias de mejoras futuras.				
15	Las actividades propuestas de las estrategias metacognitivas globales como ideas previas, predicción y previsualización son relevantes para anticiparme a la lectura.				
16	Las actividades propuestas centradas en estrategias metacognitivas de resolución de problemas como relectura y visualización son relevantes para monitorear mi competencia lectora y reflexionar sobre mi desempeño.				
17	Las actividades propuestas durante la lectura centrada en las estrategias metacognitivas de apoyo como el parafraseo y toma de notas son relevantes para monitorear mi competencia lectora y reflexionar sobre mi desempeño.				
18	Las actividades metacognitivas centradas en estrategias globales, resolución de problemas y estrategias de apoyo son relevantes para mejorar mis capacidades en integración de la información y reflexión sobre el contenido.				
	<b>Usabilidad de recursos</b>				
29	La secuencia didáctica elaborada en Google drive resulta de fácil uso.				
30	Las indicaciones de la ficha metacognitiva son comprensibles.				
31	Las indicaciones de la ficha de autoevaluación son comprensibles.				
32	Las indicaciones de los textos propuestos son fáciles de comprender.				
33	Las indicaciones de las fichas colaborativas son comprensibles.				

	<b>Viabilidad temporal</b>				
22	Las actividades de indagación pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30'.				
23	Las actividades colaborativas pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30' cada una.				
24	Las actividades de autoevaluación pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30' cada una.				
25	Las actividades colaborativas son posibles de desarrollarse en la sesión de las semanas previstas: Semana 4 (Recuperación de la información), Semana 5 (Integración de la información) y Semana 6 (Reflexión sobre el contenido).				
26	Las actividades de autoevaluación son posibles de desarrollarse en las semanas previstas: Semana 4 (Recuperación de la información) Semana 5 (Integración de la información) y Semana 6 (Reflexión sobre el contenido).				
27	El tiempo previsto para el desarrollo de cada actividad es adecuado para lograr los objetivos propuestos.				
28	Las actividades de indagación pueden llevarse a cabo en el tiempo previsto: 30'.				

## Anexo 7

### Validación de la Ficha metacognitiva

#### FICHA METACOGNITIVA POR EXPERTOS

El presente cuestionario tiene como propósito obtener la validez de la ficha metacognitiva realizado por expertos a nivel de pertinencia, relevancia y claridad como parte de la propuesta de innovación del estudio titulado: "Uso de estrategias metacognitivas para desarrollar la competencia lectora en estudiantes de Psicología del primer ciclo de una universidad privada de Lima"

#### Instrucciones:

- a) Revise detenidamente cada ítem.
- b) Seleccione la opción que mejor refleje su juicio en relación al criterio.
- c) Si tiene alguna sugerencia, por favor escríbala en el espacio.

#### Instrucciones:

- a) Revise detenidamente cada ítem.
- b) Seleccione la opción en relación al criterio

		Pertinencia		Relevancia		Claridad		Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	
	<b>Estrategias globales:</b> previsualización ideas previas, propósito y predicción							
1	¿Previsualizo antes de leer el texto?							
2	¿De qué tratará el texto?							
3	¿Cree que es importante las ideas previas sobre el tema?							

4	¿Qué propósito tiene antes de leer un texto?							
	<b>Resolución de problemas:</b> relectura, visualización y adivina significados	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
5	¿En qué medida me ayuda la relectura a comprender mejor el contenido?							
6	¿Cómo recreo imágenes mentales en espacios reflexivos durante la lectura?							
7	¿En qué medida me ayuda la visualización a comprender mejor el contenido?							
8	¿Adivino el significado de palabras o frases desconocidas?							
	<b>Estrategias de apoyo:</b> parafraseo, toma de notas, subrayado y resumen	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
9	¿Subrayo ideas relevantes? ¿Por qué?							
10	¿Tomo notas para explicar el contenido leído sin perder el sentido original?							
11	¿Cómo compruebo si cambió el significado después del parafraseo?							
12	¿Elaboro el resumen considerando ideas principales?							

## Anexo 8

## Ficha metacognitiva

	<b>Estrategias globales: previsualización, ideas previas, propósito y predicción</b>	<b>Respuesta</b>
1	¿Previsualizo antes de leer el texto?	
2	¿De qué tratará el texto?	
3	¿Cree que es importante las ideas previas sobre el tema?	
4	¿Qué propósito tiene antes de leer un texto?	
	<b>Resolución de problemas: relectura, visualización y adivina significados</b>	
5	¿En qué medida me ayuda la relectura a comprender mejor el contenido?	
6	¿Cómo recreo imágenes mentales en espacios reflexivos durante la lectura?	
7	¿En qué medida me ayuda la visualización a comprender mejor el contenido?	
8	¿Adivino el significado de palabras o frases desconocidas?	
	<b>Estrategias de apoyo: parafraseo, toma de notas, subrayado y resumen</b>	
9	¿Subrayo ideas relevantes? ¿Por qué?	
10	¿Tomo notas para explicar el contenido leído sin perder el sentido original?	
11	¿Cómo compruebo si cambió el significado después del parafraseo?	
12	¿Elaboro el resumen considerando ideas principales?	

## Anexo 9

### Sílabo

#### I. Información general

<b>Nombre del curso:</b>	<b>Comprensión y redacción de textos I</b>
<b>Créditos:</b>	04
<b>Tipo:</b>	Obligatorio
<b>Código:</b>	100000N04I
<b>Ciclo de estudios:</b>	I
<b>Área de formación:</b>	Humanidades
<b>Número de alumnos:</b>	40
<b>Modalidad:</b>	Presencial
<b>Semestre:</b>	2025-1
<b>Requisito:</b>	Ninguno
<b>Horario de clases:</b>	Desde el 24 de marzo hasta el 19 de julio lunes y martes de 10:15 am. a 11:45 am.
<b>Horas teóricas y prácticas:</b>	2/2

#### II. Sumilla del curso

El curso es de naturaleza teórica. Se estudia la búsqueda, el procesamiento, la organización y la expresión escrita de la información. Asimismo, se revisan textos, videos, entrevistas, afiches, etcétera; se utilizan esquemas de comprensión y de producción de ideas. Se enfatiza en la construcción correcta de oraciones, párrafos y textos siguiendo las reglas de la normativa gramatical y textual sugeridas por la Real Academia de la Lengua Española.

### III. **Fundamentación o justificación del curso**

El curso Comprensión y redacción de textos 1 forma parte de los cursos del Área de Formación general de la Facultad de Humanidades. Esta materia es significativa y relevante en la formación profesional de los estudiantes porque les permite desarrollar las capacidades comunicativas básicas de hablar, escuchar, leer y producir diversos textos, las cuales son necesarias e ineludibles en todo estudiante durante su formación y en el ejercicio de la carrera profesional. De esta manera, el curso contribuye con el desarrollo de la competencia general de comunicación efectiva expresada en el perfil de egreso. En este sentido, los estudiantes pondrán en evidencia las habilidades comunicativas de forma coherente, cohesionada y pertinente. El curso se enmarca en el enfoque comunicativo; por tanto, el trabajo estará centrado en el texto y contexto en situaciones comunicativas con especial énfasis en el uso del lenguaje a nivel oral y escrito.

### IV. **Perfil de egreso**

Producir, de manera oral y escrita, mensajes complejos, a partir de fuentes de información, considerando el contexto y la audiencia para lograr su intención comunicativa.

### V. **Competencias y resultados de aprendizaje**

**Tabla 24 competencias y resultados de aprendizaje**

<b>Competencia</b>	<b>Resultado de aprendizaje</b>
Desarrolla la expresión oral, competencia lectora y redacción textual sustentadas en el enfoque comunicativo a partir de textos con el fin de potenciar la comunicación	Expone textos respetando su estructura y explicando ideas relevantes Infiere ideas importantes de textos a través de mecanismos deductivos

efectiva de forma coherente, cohesionada y respetando su estructura.

Escribe textos argumentativos respetando su estructura y características

### Unidades de Competencia

Expone textos expositivos y debate oral considerando su estructura para explicar y convencer sobre su punto de vista

*Comprende textos a nivel de recuperación de la información, integración de la información y reflexión sobre el contenido. Para lograrlo emplea estrategias metacognitivas con el propósito de explicar, formular deducciones y evidenciar el pensamiento crítico, además de lograr la intención comunicativa.*

Redacta textos expositivos, argumentativos y un ensayo académico considerando la superestructura y evidenciando las propiedades textuales con el fin de comunicar mensajes con una intención comunicativa.

### Resultados de aprendizaje

1. Expone textos respetando su estructura y explicando ideas relevantes
2. Debate sobre temas propuestos sustentando con argumentos y respetando su turno

1. *Identifica ideas relevantes del texto con precisión y aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas.*

2. *Aplica estrategias globales, resolución de problemas y estrategias de apoyo en los textos propuestos.*

3. *Integra información e infiere ideas importantes de textos a través de mecanismos deductivos.*

4. *Reflexiona sobre el contenido y elabora significados nuevos a partir de textos leídos sustentando con argumentos y evidenciando el pensamiento crítico.*

5. *Elabora organizadores visuales respetando su estructura sobre textos leídos.*

1. Elabora un texto expositivo de forma coherente y cohesionada.

2. Escribe textos argumentativos respetando su estructura y características.

3. Elabora un ensayo académico respetando sus características e insertando argumentos de acuerdo a una situación comunicativa.

Nota: Adaptación del sílabo del curso Comprensión y redacción de textos 1 (2025)

## VI. Contenidos de aprendizaje

Tabla 25 contenidos

<b>Contenidos conceptuales</b>	<b>Contenidos procedimentales</b>	<b>Contenidos actitudinales</b>
<b>Unidad 1: Capacidades comunicativas orales</b>		
<b>1.1.</b> Los textos expositivos: superestructura y características	1. Identificación de textos expositivos y superestructuras	Participa activamente en la exposición y argumentación.
<b>1.2.</b> La coherencia	2. Explicación de textos expositivos y argumentativos	Expresa su opinión crítica.
<b>1.3.</b> La fluidez	3. Participación en la exposición y debate de temas de su especialidad	
<b>1.4.</b> El debate: superestructura y características	4. Aplicación de mecanismos de coherencia y fluidez	
<b>Unidad 2: capacidades comunicativas escritas: competencia lectora</b>		
<i>2.1 Competencia lectora</i>	1. <i>Identificación de ideas relevantes</i>	Participa activamente en la lectura y uso de estrategias.
<i>2.2 Recuperación de la información</i>	2. <i>Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas</i>	Respeta los aportes de sus compañeros.
<i>2.3 Integración de la información</i>	3. <i>Deducción de ideas en textos propuestos</i>	
<i>2.4. Reflexión sobre el contenido</i>	4. <i>construcción de nuevos significados coherentes</i>	Reflexiona críticamente sobre textos leídos.
<i>2.5 Estrategias cognitivas: ideas previas y resumen</i>	5. <i>Elaboración de organizadores visuales</i>	
<i>2.5.2 Estrategias metacognitivas globales:</i>		

*previsualización y  
predicción*

*2.5.3 Estrategias de  
resolución de problemas:  
relectura y visualización*

*2.5.4 Estrategias de  
apoyo: parafraseo y toma  
de apuntes*

**Unidad 3 : Capacidades  
comunicativas escritas:  
redacción**

3.1. Las superestructuras  
textuales

3.2. Las etapas de  
redacción

3.3. El texto expositivo

3.3.1. superestructura

3.3.2. La cohesión:  
mecanismos

3.3.3. Las citas textuales  
según el estilo APA

3.4. El texto argumentativo

3.4.1. La estructura y  
características

3.4.2. Las estrategias  
argumentativas:  
definición,

generalización  
y causalidad

3.5. El ensayo reflexivo

3.5.1. La estructura y  
características

1. Identificación de  
superestructuras  
textuales

2. Análisis de las  
etapas de redacción

3. Aplicación del citado  
en el ensayo y en el texto  
expositivo

4. Elaboración final de  
un ensayo académico

Responsabilidad  
en el  
cumplimiento de  
trabajos  
académicos.

Reflexiona  
sobre sus  
avances y  
propone superar  
las limitaciones.

Asume la ética  
como principio  
básico en sus  
tareas  
académicas.

---

Nota: Adaptación del sílabo del curso (2025)

## **VII. Estrategias didácticas**

En el curso de Comprensión y redacción de textos 1, se aplica la metodología activa y colaborativa direccionada al desarrollo de capacidades comunicativas como la expresión oral, comprensión y producción textual. Esta forma de trabajo promueve la participación constante de estudiantes a partir de actividades colaborativas e individuales en el desarrollo de las competencias y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo, los estudiantes podrán expresar ideas previas, evidenciar el conflicto cognitivo, comparar las ideas previas con el conocimiento nuevo, evaluar sus avances considerando la evaluación formativa y auténtica, lograr la metacognición y otros procesos propios de este modelo activo y funcional.

El propósito es que el estudiante desarrolle capacidades comunicativas a nivel oral como la fluidez comunicativa y la comprensión oral. También, a nivel escrito, desarrollen la integración de la información y la reflexión sobre el contenido de la competencia lectora. De igual forma, mejoren en la redacción de diversos textos.

El curso de Comprensión y redacción de textos 1 se desarrolla en la modalidad presencial durante 18 semanas. En la plataforma educativa se tienen recursos y materiales que se publican a lo largo del curso para fomentar el desarrollo de aprendizajes significativos, la aplicación de los contenidos para que se desarrollan ejercicios prácticos a lo largo del curso a través de diferentes herramientas propuestas. Por otro lado, el estudiante cuenta con un espacio de foro de consultas para resolver las dudas académicas a lo largo del curso.

## **VIII. Evaluación del aprendizaje**

La evaluación será continua y formativa durante el desarrollo del curso con lo cual se podrá determinar y valorar los aprendizajes, así como el desarrollo de las competencias y unidades de competencia logradas por el estudiante durante el ciclo académico.

Tabla 26: evaluación

<b>Resultado de aprendizaje</b>	<b>Actividad que se califica</b>	<b>Peso</b>
1. Expone textos respetando su estructura y explicando ideas relevantes.	<b>Actividad 1:</b> Expone sobre un tema de su especialidad	5%
2. Debate sobre temas propuestos sustentando con argumentos y respetando su turno.	<b>Actividad 2:</b> Debate sobre la nueva ley universitaria	15%
3. Identifica ideas relevantes del texto oral con precisión y aplicando estrategias cognitivas.	<b>Actividad 3:</b> Lluvia de ideas	10 %
1. <i>Aplica la estrategias metacognitivas globales: ideas previas, propósito, previsualización y predicción en los textos propuestos.</i>	<b>Actividad 4:</b> Predicción de ideas de textos propuestos	10 %
2. <i>Aplica la estrategia metacognitivas de resolución de problemas: relectura, adivina el significado y visualización e infiere ideas importantes con precisión.</i>	<b>Actividad 5:</b> Parfraseo de textos propuestos	10 %
3. <i>Aplica las estrategias metacognitivas de apoyo: parfraseo, toma de apuntes, resumen y subrayado en textos leídos respetando su estructura.</i>	<b>Actividad 6:</b> Resumen de textos leídos en clase	10 %
1. Elabora un texto expositivo de forma coherente y cohesionada.	<b>Actividad 7:</b> Texto expositivo individual escrito sobre integridad académica	10 %
2. Escribe textos argumentativos respetando su estructura y características.		
3. Elabora un ensayo reflexivo respetando sus características e insertando argumentos de acuerdo a una situación comunicativa.	<b>Actividad 8:</b> Texto argumentativo individual sobre el pensamiento crítico en estudiantes universitarios	15 %
	<b>Actividad 9:</b> Ensayo reflexivo individual sobre la Inteligencia artificial en la educación	15 %

---

**Reglamento respecto al plagio**

Todo trabajo con evidencia de plagio tendrá la nota cero de acuerdo al reglamento de la Universidad en el Artículo 56 del sistema de evaluación.

## IX. Cronograma

**Tabla 27. Cronograma de actividades**

Semana	Unidad	Contenidos	Actividad de aprendizaje del alumno y de evaluación del aprendizaje
1	I	Unidad 1: Capacidades comunicativas orales <b>1.1.</b> Textos expositivos: superestructura	
		Unidad 1: Capacidades comunicativas orales <b>1.2.</b> Textos expositivos: características	<b>Actividad 1:</b> Expone sobre un tema de su especialidad.
2		Unidad 1: Capacidades comunicativas orales <b>1.3.</b> La coherencia	
		Unidad 1: Capacidades comunicativas orales <b>1.4.</b> Fluidez	
3		Unidad 1: Capacidades comunicativas orales <b>1.5.</b> El debate: superestructura y características	
		Unidad 1: Capacidades comunicativas orales 1.5. Debate	<b>Actividad 2:</b> Debate sobre la nueva ley universitaria
4		<b>Unidad 2:</b> capacidades comunicativas escritas: competencia lectora	
		<b>Unidad 2:</b> capacidades comunicativas escritas: competencia lectora	<b>Actividad 3:</b> Lluvia de ideas  <b>Actividad 4:</b> Elabora predicciones

	II	<p><b>2.2. Recuperación de la información</b></p> <p>2.3 Estrategias</p> <p>2.3.1 Estrategias metacognitivas globales: ideas previas, propósito, previsualización y predicción</p> <p>2.3.2 Estrategias de resolución de problemas: relectura, adivina el significado y visualización</p> <p>2.3.3 Estrategias de apoyo: parafraseo, toma de notas, resumen y subrayado</p>	
5		<p>Unidad 2: capacidades comunicativas escritas: competencia lectora</p> <p><b>2.4. Integración de la información</b></p> <p>2.5 Estrategias</p> <p>2.5.1 Estrategias metacognitivas globales: ideas previas, propósito, previsualización y predicción</p> <p>2.5.2 Estrategias de resolución de problemas: relectura, adivina el significado y visualización</p> <p>2.5.3 Estrategias de apoyo: parafraseo, toma de notas, resumen y subrayado</p>	<p>Actividad 5: parafraseo de textos propuestos</p>
6		<p>Unidad 2: capacidades comunicativas escritas: competencia lectora</p> <p><b>2.6. Reflexión sobre el contenido</b></p> <p>2.7 Estrategias</p> <p>2.7.1 Estrategias metacognitivas globales: ideas previas, propósito, previsualización y predicción</p> <p>2.7.2 Estrategias de resolución de problemas: relectura, adivina el significado y visualización</p>	<p>Actividad 6: Reflexión sobre estrategias empleadas.</p> <p>Actividad 7: Resumen de textos propuestos</p>

		2.7.3 Estrategias de apoyo: <i>parafraseo, toma de notas, resumen y subrayado</i>	
7		Unidad 2: capacidades comunicativas escritas: competencia lectora 2.6. Reflexión sobre el contenido 2.7. Comentario	<b>Actividad 8:</b> Comentario e inferencia de textos continuos y discontinuos propuestos.
8		Unidad 2: capacidades comunicativas escritas: competencia lectora 2.6. Reflexión sobre el contenido 2.7. mapa conceptual	<b>Actividad 9:</b> Mapa conceptual de textos leídos en clase.
9	III	Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión - Redacción 3.1. Superestructuras textuales	
		Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.2. Etapas de redacción	
10		Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.3. Texto expositivo	
		Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.3. Texto expositivo	
11		Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.3. Texto expositivo 3.3.1. superestructura	
		Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.3. Texto expositivo 3.3.2. cohesión: mecanismos	

12	Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.3. Texto expositivo 3.3.3. Citas textuales según el estilo APA	
	Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.3. Texto expositivo 3.3.3. Citas textuales según el estilo APA	<b>Actividad 10:</b> Texto expositivo individual escrito sobre integridad académica
13	Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.4. Texto argumentativo	
	Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.4. Texto argumentativo 3.4.1. Estructura	
14	Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.4. Texto argumentativo 3.4.1. Características	
	Unidad 3: Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.4. Texto argumentativo 3.4.2. Estrategias Argumentativas: definición y generalización	
15	Unidad 3: Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.4. Texto argumentativo 3.4.2. Estrategias Argumentativas: causalidad	<b>Actividad 11:</b> Texto argumentativo individual sobre el pensamiento crítico en estudiantes universitarios
	Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión	

		3.5. Ensayo reflexivo	
16		Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.5. Ensayo reflexivo 3.5.1. Estructura	
		Unidad 3 : Capacidades comunicativas escritas: expresión 3.5. Ensayo académico 3.5.1. características	
17			<b>Actividad 12:</b> Ensayo reflexivo individual sobre la Inteligencia artificial en la educación

Nota. Adaptación del sílabo del curso Comprensión y redacción de textos 1



## X. BIBLIOGRAFÍA

Barreyro, J., Injoque, I. Alvarez, A., Farboso, j. y Burin, D. (2017). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos. Konrad Lorent.

24 17-24

<https://www.elsevier.es/es-revista-suma-psicologica-207-pdf-S012143811630011X>

Cassany, D. (2011) La cocina de la escritura. Barcelona; España. Anagrama.

Carranza, A. & Pérez, B. (2021). El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios.

Educatio siglo XXI?: revista de la Facultad de Educación, 39(2), 277–299

<https://revistas.um.es/educatio/articler/view/406581>

Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). Inferencia en la comprensión lectora: De la

teoría a la práctica en la Educación Superior. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teora-a-la-prctica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf>

González Medina. (2020). Como citar y referenciar autores en textos académicos universitarios: APA, NTC 6166- 2016 y Vancouver (Edición revisada y actualizada.). Ediciones Unisalle

<https://acortar.link/cjYy6j>

Marraud, H. (2015) Argumentos e inferencias: teoría de la argumentación y psicología del razonamiento. Universidad Autónoma de Madrid España

Pinzás, J. (2012). Leer pensando; introducción a la visión contemporánea de la lectura.

Lima: Perú. PUCP.

Sanaei, L., Lu, W., Blessing, L., Otto, K. y Woot, K. (2017). Analogy retrieval through

textual inference. Asme

<https://doi.org/10.1115/DETC2017-67943>

## Anexo 10

### Cuestionario:

Competencia lectora adaptado de (Arispe et al., 2023; OCDE, 2000)

Esta es una prueba de competencia lectora compuesta de cinco unidades. Cada unidad tiene un texto y preguntas. Contesta de la forma siguiente:

1. Responde siguiendo el orden de las unidades.
2. En cada unidad lee el texto. Luego marca con (x) una alternativa

Nº	Ítems	Texto
<b>Recuperación de la información</b>		
2	Indica tres de las principales fuentes de néctar.	El lenguaje de las abejas
4	En la danza, ¿qué hace la abeja para mostrar la distancia existente entre el alimento y la colmena?	El lenguaje de las abejas
5	¿De qué trata el artículo?	Cómo cepillarse los dientes
6	¿Qué recomiendan los investigadores británicos acerca del cepillado de dientes?	Cómo cepillarse los dientes
9	¿Cuál es la finalidad de este aviso?	Aviso en el Supermercado
10	¿Cómo se llama la empresa que elaboró las galletas?	Aviso en el Supermercado
<b>Integración de la información</b>		
1	¿Cuál es el propósito de la danza de la abeja?	El lenguaje de las abejas
3	¿Cuál es la principal diferencia entre el néctar y la miel?	El lenguaje de las abejas
13	¿Para qué incluye el aviso de las fechas para "consumir preferentemente"?	Aviso en el Supermercado
14	¿Cuál de las siguientes preguntas parecen estar contestando los estudiantes?	Opiniones de los estudiantes

15	¿Cuál de los autores contradice más directamente la exposición de Félix?	Opiniones de los estudiantes
19	¿Por qué se habla en el artículo de la muerte de Kiyoteru Okouchi?	Los padres ignoran la existencia del problema de la intimidación en las clases
20	¿Qué porcentaje de profesores de cada nivel escolar desconocía el hecho de que sus alumnos estaban siendo intimidados?	Los padres ignoran la existencia del problema de la intimidación en las clases
<b>Reflexión sobre el contenido</b>		
7	Según Bentè Hansen, ¿por qué debes cepillarte la lengua?	Cómo cepillarse los dientes
8	¿Por qué se menciona un bolígrafo en el texto?	Cómo cepillarse los dientes
11	¿Tú qué harías si tuvieras que comprar estas galletas?	Aviso en el Supermercado
12	¿Por qué lo harías?	Aviso en el Supermercado
16	Pensando en las principales ideas expuestas por los cinco estudiantes, ¿estás de acuerdo con Ana?	Opiniones de los estudiantes
17	‘La exploración del espacio refuerza la peligrosa creencia de que los problemas humanos pueden resolverse mediante nuestro siempre creciente dominio del entorno natural’. (Diego) ¿Es una cuestión de opinión o es una cuestión de hecho?	Opiniones de los estudiantes
18	‘Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos demuestra una gran estrechez mental y una visión a corto plazo’ (Félix) ¿Es una cuestión de opinión o es una cuestión de hecho?	Opiniones de los estudiantes

## Anexo 10

### Cuestionario:

Competencia lectora adaptado de (Arispe et al., 2023; OCDE, 2000)

Esta es una prueba de competencia lectora compuesta de cinco unidades. Cada unidad tiene un texto y preguntas. Contesta de la forma siguiente:

1. Responde siguiendo el orden de las unidades.
2. En cada unidad lee el texto. Luego marque con (x) una alternativa.

### Texto 1

#### El lenguaje de las abejas

Una obrera exploradora ha salido como cada mañana a buscar alimento. No muy lejos ha encontrado un prado lleno de flores, pero ¿cómo podrá explicar el descubrimiento a sus compañeras?

#### Un mensaje bailado

La abeja vuelve a la colmena y convoca a sus compañeras. Cuando están todas atentas comienza a ejecutar una curiosa danza. Su baile se compone de vueltas que describen una figura similar a un ocho: primero un círculo, después una línea recta en la que agita el abdomen de un lado a otro y, por último, otro círculo girando en sentido contrario al primero. Estos movimientos darán la clave de dónde está situado el prado a sus compañeras. La línea recta indica la posición del sol. Es la que más información proporciona. La exploradora ha localizado la comida en la dirección del sol y hacia él, por tanto, recorre la línea recta ascendiendo verticalmente por la superficie del panal. Si hubiera encontrado la comida en sentido contrario al sol, la exploradora hubiera recorrido la línea recta descendiendo verticalmente. Como el alimento se encuentra a  $40^\circ$  a la derecha del sol, la línea recta forma un ángulo de  $40^\circ$  con la vertical. La exploradora indica a sus compañeras que el alimento está bastante alejado agitando mucho el abdomen. Si la comida hubiera estado cerca, es decir, a menos de 50 metros, en lugar de «la danza del ocho» la abeja hubiera realizado una «danza en círculo». En ella hubiera dado numerosas vueltas en círculo alternando una vuelta en el sentido de las agujas del reloj y la siguiente en sentido contrario.

## Un beneficio mutuo

Las abejas son atraídas por la forma, color y aroma de las flores. Sobre todo, prefieren las de tonos amarillos y azules, con aromas frescos y cantidades moderadas de néctar con el que se fabricará la miel que tomamos las personas. El néctar se produce en glándulas denominadas nectarios, que se sitúan en el interior de las flores. Así, para chupar o libar el néctar, la abeja debe avanzar un trayecto más o menos largo durante el cual cabeza y dorso tocan distintas partes de la flor, entre ellas los estambres, impregnándose de polen. Cuando la misma abeja visite la próxima flor, depositará estos granos de polen sobre la parte femenina o estigma de la flor, dejándolos en la situación adecuada para llevar a cabo la reproducción de la planta. De esta forma se cierra el ciclo de beneficio mutuo mediante el cual las abejas extraen el néctar de las flores ayudando a su reproducción.

### 1 ¿Cuál es el propósito de la danza de la abeja?

- A celebrar que la producción de la miel ha sido un éxito
- B indicar el tipo de planta que han encontrado las exploradoras
- C celebrar el nacimiento de una nueva reina
- D indicar dónde han encontrado las exploradoras el alimento

### 2 Indica tres de las principales fuentes de néctar:

- A árboles frutales, trébol y árboles en flor
- B árboles, flores y frutas
- C flores, árboles y alfalfa
- D plantas, árboles y frutas

### 3 ¿Cuál es la principal diferencia entre el néctar y la miel?

- A la proporción de agua en la sustancia
- B la relación entre el azúcar y los minerales de la sustancia
- C el tipo de planta de la que se recolecta la sustancia
- D el tipo de abeja que procesa la sustancia

### 4 En la danza, ¿qué hace la abeja para mostrar la distancia existente entre el alimento y la colmena?

- A la información es proporcionada tanto por las sacudidas del abdomen

- como por el período de tiempo durante el que el abdomen es sacudido
- B lo rápido que la abeja corre haciendo un 8
- C lo grande que es el 8
- D cómo se mueve la abeja

## Texto 2

### Cómo cepillarse los dientes

¿Se vuelven nuestros dientes más y más blancos cuanto más tiempo y más fuerte los cepillamos? Los investigadores británicos responden que no. De hecho, han probado muchas alternativas distintas y al final han descubierto la manera perfecta de cepillarse los dientes. Un cepillado de dos minutos, sin cepillar demasiado fuerte, proporciona el mejor resultado. Si uno cepilla fuerte, daña el esmalte de los dientes y las encías sin quitar los restos de comida o la placa dental. Bente Hansen, experta en el cepillado de los dientes, señala que es una buena idea sujetar el cepillo de dientes como se sujeta un bolígrafo. “Comience por una esquina y continúe cepillándose a lo largo de toda la hilera”, dice. “¡Tampoco olvide la lengua! De hecho, ésta puede contener miles de bacterias que pueden causar mal aliento”. “Cómo cepillarse los dientes” es un artículo de una revista noruega.

#### 5 ¿De qué trata el artículo?

- A de la mejor manera de cepillarse los dientes
- B del mejor tipo de cepillo de dientes a utilizar
- C de la importancia de una buena dentadura
- D de la manera en que las distintas personas se cepillan los dientes

#### 6 ¿Qué recomiendan los investigadores británicos sobre el cepillado de dientes?

- A cepillarse los dientes tanto como sea posible
- B no intentar cepillarse la lengua
- C no cepillarse los dientes demasiado fuerte
- D cepillarse la lengua con más frecuencia que los dientes

#### 7 Según Bente Hansen, ¿por qué debes cepillarte la lengua?

- A porque se refiere a las bacterias o a la eliminación del mal aliento o a ambas

B porque debes cepillarla como si sujetases un bolígrafo

C porque te ayuda a no cepillarte demasiado fuerte

D porque quita los restos de comida

**8 ¿Por qué se menciona un bolígrafo en el texto?**

A porque ayuda a comprender cómo se sujeta un cepillo de dientes

B porque comienzas por una esquina tanto con el bolígrafo como con el cepillo de dientes

C porque puedes cepillarte los dientes de muchas formas

D porque debes tomarte el cepillo de dientes tan en serio como la escritura

**Texto 3**

**Aviso en el Supermercado**

Alerta de alergia a los cacahuates

Galletas rellenas de chocolate

Fecha de la alerta: 4 de febrero

Nombre del fabricante: Fine Foods Ltd.

Información sobre el producto:

Galletas rellenas de chocolate, 125 g (consumir preferentemente antes del 18 de junio)

Detalles:

Algunas galletas de estos lotes pueden contener trazas de cacahuete, que no están incluidas en la lista de ingredientes.

Las personas alérgicas a los cacahuates no deben comer estas galletas.

Actuación por parte del consumidor:

Si ha comprado estas galletas, puede llevarlas al lugar donde las adquirió para que le devuelvan el dinero, o llamar al 900 32 33 34 para más información.

**9 ¿Cuál es la finalidad de este aviso?**

A hacer publicidad de las galletas rellenas de chocolate

B indicar a las personas cuándo se elaboraron las galletas

C prevenir a las personas acerca de las galletas

D explicar dónde comprar galletas rellenas de chocolate

**10 ¿Cómo se llama la empresa que elaboró las galletas?**

- A Fine Foods Ltd.
- B Galletas rellenas
- C Alergia a los cacahuates

**11 ¿Tú qué harías si tuvieras que comprar estas galletas?**

- A comerlas
- B no lo sé
- C dárselas a alguien
- D tirarlas a la basura

**12 ¿Por qué lo harías?**

- A no tengo alergia a los cacahuates
- B podrían tener cacahuates
- C no importa
- D han caducado

**13 ¿Para qué incluye se incluye el aviso de las fechas para “consumir preferentemente”?**

- A para que sepas qué paquetes contienen cacahuates
- B para decirte cuándo caducan
- C para decirte cuándo comer las galletas
- D para que no las guardes durante demasiado tiempo

#### **Texto 4**

#### **Opiniones de los estudiantes**

Hay mucha gente en el mundo muriéndose de hambre y enfermedades, mientras nosotros nos preocupamos más de los avances futuros. Dejamos atrás a esa gente intentando olvidarlos y seguir adelante. Las grandes compañías gastan billones de pesetas cada año en la investigación espacial. Si el dinero gastado en la exploración del espacio se empleara en beneficio del necesitado y no del codicioso, se podría aliviar el sufrimiento de millones de personas.

**Ana**

El desafío de explorar el espacio es fuente de inspiración para mucha gente. Durante miles de años hemos estado soñando con el universo, queriendo alargar la mano y tocar las estrellas, deseando comunicarnos con algo que sólo imaginamos que existe, anhelando saber... ¿Estamos solos? La exploración del espacio es una metáfora del conocimiento y el conocimiento es lo que mueve nuestro mundo. Mientras que los realistas siguen recordándonos nuestros problemas actuales, los soñadores amplían nuestras mentes. Son las visiones, esperanzas y deseos de los soñadores los que nos conducirán al futuro.

**Beatriz**

Nos cargamos las selvas tropicales porque hay petróleo en el subsuelo, excavamos minas en terreno sagrado para obtener uranio. ¿Destruiríamos también otro planeta sólo por conseguir la solución a problemas creados por nosotros mismos? ¡Por supuesto! La exploración del espacio confirma la poderosa creencia de que los problemas del hombre pueden solucionarse mediante nuestra siempre creciente dominación del medio ambiente. Los seres humanos seguirán creyendo que tienen derecho a abusar de los recursos naturales como los ríos y las selvas tropicales, si saben que siempre queda otro planeta a la vuelta de la esquina esperando ser explotado. Hemos hecho suficiente daño a la tierra. Deberíamos dejar tranquilo el espacio exterior.

Los recursos de la tierra están desapareciendo a gran velocidad. La población de la tierra está creciendo a un ritmo desenfrenado. La vida no puede mantenerse si continuamos viviendo de este modo. La contaminación ha producido un agujero en la capa de ozono. Las tierras fértiles se están agotando y pronto nuestros recursos alimentarios se reducirán. Ya hay casos de hambre y enfermedades causados por la superpoblación. El espacio es una enorme región vacía que podemos usar en nuestro beneficio. Apoyando la exploración del espacio, podremos encontrar un día un planeta donde vivir. De momento, esto parece impensable, pero la idea de viajar por el espacio parecía imposible en el pasado. Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos muestra una gran estrechez mental y una visión a corto plazo.

Debemos aprender a pensar no sólo en esta generación sino en las generaciones futuras.

### **Félix**

Ignorar lo que la exploración del espacio tiene que ofrecer sería una gran pérdida para la humanidad. Las posibilidades de alcanzar una mayor comprensión del universo y sus orígenes son demasiado valiosas para desaprovecharlas. El estudio de los cuerpos celestes ya ha aumentado nuestra comprensión de los problemas medioambientales y del posible futuro de la Tierra si no aprendemos a gestionar nuestras actividades. También hay beneficios indirectos de la investigación para los viajes espaciales. La creación de la tecnología láser y otros tratamientos médicos puede atribuirse a la investigación espacial. Sustancias como el teflón han sido descubiertas gracias al interés de la humanidad por los viajes espaciales. Por lo tanto, las nuevas tecnologías creadas para la investigación espacial pueden tener beneficios inmediatos para todo el mundo.

### **Teresa**

**14 ¿Cuál de las siguientes preguntas parecen estar contestando los estudiantes?**

- A ¿Cuál es el problema más importante al que se enfrenta el mundo hoy?
- B ¿Estás a favor de la exploración del espacio?
- C ¿Crees en la vida más allá de nuestro planeta?
- D ¿Qué avances recientes ha habido en la investigación espacial?

**15 ¿Cuál de los autores contradice más directamente la exposición de Félix?**

- A Diego
- B Ana
- C Teresa
- D Beatriz

**16 Pensando en las principales ideas expuestas por los cinco estudiantes, ¿estás de acuerdo con Ana?**

- A estoy de acuerdo porque está comprometida con el medioambiente y piensa que deberíamos dejar el espacio

B estoy de acuerdo, porque a menos que ayudemos a afrontar la extinción, no habrá otro lugar para ir después

C estoy de acuerdo porque es más importante ayudar a la gente de la Tierra que malgastar el dinero en tecnología espacial

D estoy de acuerdo porque está realmente comprometida con el medioambiente y respeta la naturaleza.

Algunas afirmaciones son cuestiones de opinión, basadas en las ideas y valores del autor. Otras afirmaciones son cuestiones de hecho, que pueden ser probadas objetivamente, y bien son correctas o incorrectas.

“La exploración del espacio refuerza la peligrosa creencia de que los problemas humanos pueden resolverse mediante nuestro siempre creciente dominio del entorno natural”. (Diego)

**17 ¿Es una cuestión de opinión o es una cuestión de hecho?**

A cuestión de hecho

B cuestión de opinión

C cuestión de opinión y hecho

“Interrumpir la exploración del espacio para resolver problemas inmediatos demuestra una gran estrechez mental y una visión a corto plazo” (Félix)

**18 ¿Es una cuestión de opinión o es una cuestión de hecho?**

A cuestión de opinión

B cuestión de hecho

C ninguna de las anteriores

Texto 5

### **Los intimidadores**

#### **Los padres ignoran la existencia del problema de la intimidación en las clases**

Solo uno de cada tres padres encuestados está al tanto de los problemas de intimidación que afectan a sus hijos, según ha puesto de manifiesto un estudio llevado a cabo por el Ministerio de Educación que se hizo público el miércoles.

El estudio, realizado entre diciembre de 1994 y enero de 1995, se llevó a cabo sobre una muestra de 19000 padres, profesores y alumnos de escuelas de

primaria, secundaria y bachillerato en las que había habido problemas de intimidación.

La encuesta, la primera de este tipo llevada a cabo por el Ministerio, analizó a los estudiantes a partir de cuarto curso. Según el estudio, el 22% de los alumnos de primaria encuestados dijo que había sufrido intimidación por parte de sus compañeros, frente al 13% de los estudiantes de secundaria y al 4% de los de bachillerato.

Por otro lado, un 26% de los escolares de primaria admitió haber intimidado a otros, descendiendo el porcentaje hasta el 20% en el caso de los de secundaria y a un 6% en el caso de los de bachillerato. De aquellos que respondieron haber intimidado a otros, entre un 39% y un 65% reconoció que ellos también habían sido intimidados por otros compañeros. El estudio indica que el 37% de los padres de los niños de primaria que han sufrido intimidación por parte de sus compañeros conocía el hecho de que sus hijos estaban siendo intimidados. La cifra era del 34% en el caso de los padres de alumnos de secundaria y del 18% en el caso de los de bachillerato.

De los padres que dijeron conocer el hecho, entre un 14% y un 18% se había enterado por los profesores. Según el estudio, solo entre un 3% y un 4% de los padres dijo haber sido informado por sus hijos. El estudio también descubrió que el 42% de los profesores de primaria no está al tanto de la intimidación que sufren algunos de sus alumnos. El porcentaje de estos profesores fue del 29% en la enseñanza secundaria y del 69% en el bachillerato. Al preguntar sobre el origen de estas conductas intimidatorias, el 85% de los profesores afirmó que se debían a una deficiente educación en los hogares. Muchos padres señalaron como razón principal la falta de sentido de la justicia y de la compasión por parte de los niños. Un funcionario del Ministerio de Educación dijo que los resultados sugieren que los padres y los profesores deberían mantener un contacto más cercano con los niños para evitar este tipo de conductas agresivas.

La intimidación entre compañeros de escuela se ha convertido en un problema de gran trascendencia en Japón después de que un niño de 13 años, Kiyoteru Okouchi, se ahorcara en Nishio, en la provincia de Aichi, en el otoño de 1994, dejando una nota en la que decía que sus compañeros de clase le habían

sumergido repetidamente en un río cercano y que le habían quitado dinero. El suicidio de este chico hizo que el Ministerio de Educación se decidiera a elaborar un informe sobre la intimidación en las escuelas, instando a los profesores a que prohibieran el regreso a clase de los intimidadores.

**19 ¿Por qué se habla en el artículo de la muerte de Kiyoteru Okouchi?**

A porque era un chico que se suicidó a causa de la intimidación

B porque era un alumno japonés

C porque hay muchos casos como este en el mundo

D porque lo intimidaron

**20 ¿Qué porcentaje de profesores de cada nivel escolar desconocía el hecho de que sus alumnos estaban siendo intimidados?**

