



COMUNICACIÓN ESCRITA, PROCESOS LECTORES Y HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS DE ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO UNIVERSITARIO

Estudio de Caso

Written communication, reading processes and metalinguistic skills of first year students of university: Case Study

PAULA ANDREA OROZCO PINEDA, EDGAR OSWALDO PINEDA MARTÍNEZ

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO Vicerrectoría Regional Llanos, Colombia

KEY WORDS

*Writing communication
Reading processes
Metalinguistic skills
Metacognitive processes
Formation strategy*

ABSTRACT

This document describes the metalinguistic skills and reading comprehension skills, involved in writing and reading comprehension student's processes, of the college of first year, to establish relationship between them. Two groups of work were designed to identify the mentioned skills and were observed their relations with their genre, age and socioeconomic level in 700 students of the first college's academics year, belonging to different undergraduate majoring. It was found that the metalinguistic and the reading comprehension skills, show different aspects in ages and socioeconomically levels, with their best results in the complementary inferences and in the ability to relate the text and the context; in the same way it was evidenced the existent direct correlation between the inferential thinking and the reading comprehension and were identified cognitive and metacognitive processes that affect the reading comprehension processes. At the end and it was exposed a possible strategy to approach the found difficulties and deficiency for the formation's plan development.

PALABRAS CLAVE

*Comunicación escrita
Procesos lectores
Habilidades metalingüísticas
Procesos metacognitivos
estrategia de formación*

RESUMEN

Este artículo describe las habilidades metalingüísticas y las habilidades de comprensión de lectura involucradas en procesos de comprensión lectora y escritural en estudiantes de primer año universitario para establecer relaciones entre ellas. Se diseñaron dos grupos de trabajo para identificar las habilidades y se observaron sus relaciones con el género, la edad y el nivel socioeconómico en 700 estudiantes de primer año universitario, pertenecientes a diferentes programas de pregrado. Se encontró que las habilidades metalingüísticas y las de comprensión de lectura presentan diferencias en distintas edades y en diferentes niveles socioeconómicos, con mejores resultados en las inferencias complementarias y en las habilidades para relacionar el texto con el contexto; así mismo, se evidenció la correlación directa existente entre el pensamiento inferencial y la comprensión de lectura y se identificaron procesos cognitivos y metacognitivos que influyen en los procesos de comprensión lectora. Al final se expone una posible estrategia para abordar estas dificultades y deficiencias encontradas para el desarrollo de un plan de formación.

Recibido: 11/05/2017

Aceptado: 27/09/2017

Introducción

Las habilidades metalingüísticas de decodificación y comprensión están relacionadas a dificultades para responder adecuadamente a preguntas referentes al contenido de textos previamente leídos (McNamara, 2004); así mismo, se pueden identificar dificultades del pensamiento relacionados con las dificultades en estos procesos (Graesser, Singer & Trabasso, 1994). La lectura y la escritura son actividades complejas donde se ponen en juego capacidades lingüísticas y humanas (Flórez, 2005); por esta razón, se genera un interés investigativo por ahondar en la comprensión de los procesos que participan en la lectura y la escritura, dada su importancia para el estudio de la cognición humana y su pertinencia para el diseño de estrategias de alfabetización emergente que permitan paliar deficiencias en estos procesos a nivel universitario.

El informe frecuente sobre las limitadas habilidades en lectura en los estudiantes que ingresan a los diferentes programas de pregrado de una Institución de Educación Superior (IES) situada en la Orinoquia Colombiana por parte de docentes; así como la imposibilidad de avances significativos en asignaturas de la Unidad de Transversales especialmente en el área de Comunicación escrita y procesos lectores (CEPLEC) de la misma IES, han llevado a identificar que la población estudiantil que ingresa a la Universidad posee carencias significativas en procesos escritos y lectores dificultando de esta manera su normal desarrollo académico en el programa, y según datos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia confrontados con análisis y hallazgos de las Coordinaciones de primer año estudiantil de la IES sujeto de la investigación, se establece que los factores académicos enmarcados en problemas de tipo cognitivo como bajo rendimiento académico, repitencia, ausencia de disciplina y métodos de estudio; son una de las posibles causas por las cuales desertan los estudiantes de la Universidad. (UNIMINUTO, 2013).

Es claro entonces, que para poder abordar los factores académicos que propician la deserción estudiantil en el ámbito universitario, es necesario reconstruir las causas básicas y originales de estos problemas; estudios como

factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana (Sánchez, Navarro, García, 2010) identifican factores determinantes de la deserción y los discriminan en: bajo rendimiento, 46.1%, elección inadecuada de la carrera, 38.5%, repitencia, 15.4%. Estos factores se pueden clasificar en dos categorías: una nombrada falta de disciplina académica dada por el bajo rendimiento académico y la repitencia, que se explica por las insuficientes competencias lectoras y escriturales de la mayoría de los desertores, el empleo inadecuado de métodos de estudio y el mal manejo del tiempo para estudiar, factores que suman el 61.5% de deserción a nivel académico (Sánchez et al, 2010). Estos indicadores son determinantes para generar una estrategia que aborde el desarrollo de competencias en habilidades lectoras y de comunicación escrita desde la habilidad metalingüística de la inferencia que pueda crear un plan de contingencia y de abordaje para atacar estos factores de deserción desde los componentes epistemológicos del enfoque praxeológico (Juliao, 2011).

La importancia reconocida en el medio académico del desarrollo de habilidades comunicativas y de intercambio de información, para poder construir comunidades de intereses y poder dar en ellas ingreso a las nuevas generaciones de profesionales que sostengan la epistemología de cada área de estudio, se ve truncada por los bajos niveles en competencias escritas y lectoras que redundan en la baja producción escrita, poca participación de estudiantes en Semilleros de Investigación, predilección por opciones de grado que eviten procesos escriturales y bajo desempeño en áreas que contengan índices de lectura y escritura. (UNIMINUTO, 2014)

La insistencia reiterada en diversos planes de desarrollo y de reformas centradas en las prácticas pedagógicas, donde se insiste cada vez más en las competencias comunicativas como instrumento eficaz de intercambio académico y de formación de nuevos profesionales e investigadores, permite la formulación de un proyecto de investigación y formación que se fundamenta en la Pedagogía Praxeológica (Juliao, 2014) y en sus componentes fundamentales del Ver, Juzgar, Actuar y Devolución Creativa (Juliao, 2011), que demandan el uso de habilidades de pensamiento

inferencial en tareas que posean un alto grado de abstracciones, representaciones mentales y emociones, convirtiéndose en textos que exigen el uso de teoría de la mente (Saldaña, 2008) y en tareas que presenten exigencias sobre la comprensión del contenido del texto más allá de una actividad de desciframiento (Flórez, 2009).

La investigación abordó dos áreas de estudio: la primera referente a habilidades metalingüísticas, especialmente la inferencial, y la segunda a la comprensión de lectura inferencial ambas en estudiantes universitarios de primer año universitario (Puche, 2001; Reyes, 2005). Las habilidades metalingüísticas de inferencia incluyen el razonamiento, la presuposición, la inferencia, la representación de ideas y los procesos cognitivos; entendiendo entonces, que el desarrollo de la habilidad metalingüística de la inferencia es la capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso o en un evento (Mcnamara, 2004); teniendo constantemente presente pautas lingüísticas, prácticas e interacción con el contexto. La lectura es un "Proceso de construcción de significado a partir de símbolos impresos" (Flórez et al., 2007) y es un "proceso complejo que requiere del funcionamiento correcto de un buen número de funciones mentales" (Sellés, Vidal y Martínez, 2008, p. 22). La comprensión de lectura es un proceso dentro de la lectura que ayuda a representar y significar el contenido del texto a través de una actividad constructiva. Son muchas las investigaciones que se han interesado en encontrar los procesos que se llevan a cabo durante la lectura y que hacen posible la comprensión de un texto, y algunas se interesan en profundizar sobre algunas, en este caso puntualizaremos sobre la habilidad metalingüística de la inferencia.

En la revisión del estado del arte a través de bases de datos (Proquest, Dialntet) se encuentran diversas investigaciones que se han centrado en encontrar los procesos cognitivos que se llevan a cabo durante la lectura y que hacen posible la comprensión de un texto, y algunas de estas interesadas en profundizar sobre algunas habilidades que se van desarrollando desde el nacimiento y que ayudan a llegar a la comprensión, como el pensamiento inferencial (Ordoñez, 2002; Orozco, Puche, Millán & Rojas, 2004). Para autores como Graesser, Singer & Trabasso (1994); McNamara

(2001), Graesser et al. (1994) es vital la importancia de representar la información presente en un texto para comprenderla, para esto el lector encuentra un mayor significado a los textos que aborda cuando tienen una información previa sobre el mismo, logrando construir mayores y más complejas inferencias a partir de él.

McNamara (2001) identifica que cuando un texto es poco cohesivo dificultando la comprensión, el lector se puede apoyar en las diferentes inferencias que se puedan hacer del texto y así superar las dificultades durante la lectura, también resalta que durante la lectura se deben realizar procesos autónomos de explicación y monitoreo constante de lo leído ayudando de esta manera a alcanzar la comprensión; estos procesos hacen que el lector pueda ir conectando la información explícita con la implícita y la información previa con la nueva que se le presenta (McNamara, 2001).

Autores como Minervino & Oberholzer (2007), Pérez & Bolla (2003) y González (2006), a través de su proyectos e investigaciones se han interesado en la habilidad que posee el lector para combinar la información previa con la nueva información para la construcción de inferencias durante el proceso lector. Saldaña (2008) y Marmolejo y Jiménez (2006), postulan que otra de las capacidades que interviene en la comprensión de un texto en relación con la realización de inferencias, es la empatía; es decir, la posibilidad de comprender las emociones de otro logrando de esta manera establecer vínculos co-relacionales entre una acción y la consecuencia ejercida en una persona y/o objeto, lo que le permite al lector la posibilidad de realizar inferencias más complejas. Estos postulados sustentan la creación de una estrategia para el abordaje de competencias escritas y procesos lectores a través del desarrollo de habilidades metalingüísticas enfocadas en la inferencia a partir del enfoque praxeológico (Juliao, 2011).

Marco teórico y metodología

El presente proyecto de investigación está enmarcado en la Pedagogía Praxeológica (Juliao, 2014) en cuanto a la reflexión del quehacer y las prácticas pedagógicas de profesores universitarios, quienes constantemente han identificado falencias en los procesos y habilidades lectoescriturales de los estudiantes que ingresan al primer año en la IES. Por tal razón, el proceso de investigación que se

necesita establecer enmarca en forma permanente la dinámica de trabajo en el aula, siendo pertinente poseer una estrategia general de investigación enmarcada en la transformación de las prácticas de aula.

Esta estrategia conjuga la Pedagogía Praxeológica como el discurso sobre la práctica particular, intencionada y significativa (praxis), construido a través de una disciplinada reflexión en el camino de una objetivación científica de la práctica.

La Praxeología es el producto de un análisis empírico y de un discurso crítico. El objeto de la Praxeología es una praxis que, al comprender un modelo de conocimiento y de transformación del mundo, se nos presenta como un sistema de acciones y de interacciones orientado hacia un fin. Toda práctica significativa y compleja está situada en un contexto que la influye, le da sentido y, al mismo tiempo se nutre de ella misma (Juliao, 2002, p. 154).

Así mismo, la metodología utilizada por la Pedagogía Praxeológica: Ver, Juzgar, Actuar y Devolución Creativa (Juliao, 2014) conlleva la estrategia fundamentada en la observación de la realidad y del propio quehacer como el principio de la búsqueda de una voluntad que permita identificar un punto de partida contextual y un punto de llegada ideal para la transformación social de los diferentes actores inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje. El paso de la observación conlleva una reflexión que se encuentra entre la observación de los productos de lectoescritura y la observación de su proceso; este proceso es para poder plantear los postulados de Flórez (2013) en cuanto afirma que la lectoescritura no solo es analizable desde los productos que las personas realizan, sino a través de la explicitación que las personas deben hacer de sus procesos de planeación del texto, transcripción del mismo, revisión y edición.

Flórez (2013) hace énfasis en la noción de que escritor es todo aquel que escribe y no solo el profesional dedicado a la publicación de textos, con lo cual se busca crear conciencia acerca de la importancia del desarrollo de estas habilidades para lograr una inserción activa de las competencias comunicativas en la vida académica de los estudiantes de primer año en la IES.

Es por esto, que la escritura correcta cobra una gran importancia dentro de la formación

universitaria. La formación lectoescritural desde una perspectiva analítico-crítica le proveerá a los estudiantes herramientas poderosas para el desarrollo de sus procesos profesionales e investigativos, además redundará en su calidad de vida y en el mejoramiento de las condiciones sociales de su entorno. Consideramos que el eje del éxito de la vida académica de los estudiantes radica en la apropiación óptima de los medios y canales de comunicación; por tal razón, el proyecto no se conformó con generar una identificación del problema sino que propuso estrategias de intervención y seguimiento que permiten superar las brechas existentes entre escuela-universidad-sociedad en cuanto la calidad de sus profesionales.

Por otra parte se enfocó el trabajo lectoescritural como una situación de solución de problemas, esto es, una serie de situaciones en las cuales el escritor-lector debe tomar decisiones conscientemente acerca del desarrollo de su escrito, y debe manifestarlas a los demás para poder dar cuenta de estas acciones y decisiones estratégicas por medio de la reflexión. Además, estas decisiones están orientadas a una meta: lograr que el escrito quede expresado de la manera en que se había pensado, de acuerdo con la audiencia planeada inicialmente para el texto. Estos procesos están enmarcados en los componentes del Ver, Juzgar y Actuar que propone la Pedagogía Praxeológica (Juliao, 2014), permitiendo que las prácticas se conviertan así mismo en un elemento fundamental y funcional del proyecto. La Pedagogía Praxeológica se concibe como el actuar humano reflexivo (praxis), entendiendo este como el conjunto de ideas, valores, actos y palabras orientados al desarrollo del proceso educativo y al cambio de sus prácticas con miras a un mejoramiento del bienestar personal y social (Juliao, 2014).

Habilidades metalingüísticas en lectura y escritura

Las habilidades metalingüísticas están relacionadas con la capacidad para describir, analizar, pensar y reflexionar sobre el sistema lingüístico, en su forma, contenido y uso del lenguaje en los diferentes contextos comunicativos relacionados con procesos de alfabetización (Gombert, 1992; Kamhi, Lee & Nelson, 1985; van Kleeck, 1995). Para Chaney

(1998) y Gombert (1992) el desarrollo de habilidades metalingüísticas depende íntimamente del desarrollo del lenguaje y este a su vez en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura, apreciación que permite razonar que en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura es necesaria la toma de conciencia por parte de los individuos, del código lingüístico para poder analizarlo, pensarlo y reflexionarlo.

Para Van Kleeck (1994) las habilidades metalingüísticas conllevan dos tipos de conocimiento del lenguaje en procesos de lectura y escritura. El primero se refiere a la arbitrariedad y convencionalidad del lenguaje; la arbitrariedad referida al poder separar las palabras de las cosas que representan y la convencionalidad al establecer significados acordados por una comunidad. Según Flórez citando a Van Kleeck, la arbitrariedad del lenguaje comprende cuatro aspectos, “: (a) conciencia de palabra (diferenciación palabra-referente), (b) ambigüedad (múltiples significados), (c) sinonimia (palabras equivalentes) y, (d) lenguaje figurativo (significados no literales)” (Flórez, 2005 p. 3). El segundo refiere a entender el lenguaje como un sistema estructurado y sistemático constituido por sonidos, palabras en un ámbito fonológico, lingüístico y semántico constatable con su práctica de vida cotidiana donde se cargan de significado los sonidos y las palabras.

Estos sonidos y palabras involucran el conocimiento fonológico que a su vez construyen oraciones, dándole mayor significado a las palabras involucrando aspectos constitutivos de reglas fonológicas, morfológicas, semánticas, textuales y sintácticas del lenguaje. Siendo entonces primordial el reconocimiento consciente de la palabra en el proceso de lectura y escritura, ya que así el sujeto puede identificar palabras aisladas para reconocerlas y decodificarlas facilitando la adquisición de la lectura (Blachman, 1994). Implicando en este proceso habilidades metalingüísticas que abarcan desde el proceso de identificación de palabras hasta el uso de lenguaje figurativo en el proceso de lectura y escritura y este proceso a su vez permite el fomento y fortalecimiento de las habilidades metalingüísticas, es un proceso dual y cíclico en el cual el mejoramiento de uno irremediamente repercute en el otro y viceversa. Es decir, las habilidades

metalingüísticas están relacionados con habilidades de metacognición tal y como lo relacionan estudios realizados por McNeil (citado por Poglioli, 1998); el de la Universidad de Pereira realizado por Vargas y Arbeláez (2002) y el de la Universidad Nacional realizado por Flórez (2005).

Sí entendemos la metacognición como un proceso complejo compuesto por diferentes dimensiones (Flórez, 2005), establecemos que una de esas dimensiones está centrada en el conocimiento sobre el propio conocimiento; es decir, el reconocimiento que el individuo tiene de su proceso cognitivo y cómo éste puede ser usado flexiblemente según la tarea propuesta, en el caso específico de la investigación se concentró en el conocimiento y reconocimiento que estudiantes universitarios de primer año tenían de su proceso de lectura y escritura, este proceso se realizó a través de una reflexión de sus prácticas lectoescriturales donde se adquiere sentido y apropiación de sus aprendizajes, para tal fin la investigación se apoyó en el enfoque praxeológico (Juliao, 2011) y como éste propone una unión entre teoría y práctica dándole de esta forma sentido a la praxis.

A menudo, los maestros relegan la dimensión teórica por creerla alejada de las prácticas educativas. Igualmente, el teórico en la educación subestima a veces a quienes enseñan, considerando que sus raras inquietudes teóricas son una limitación para optimizar su quehacer profesional. El enfoque praxeológico propone un punto de encuentro entre ambas visiones; las teorías solo adquieren sentido cuando se practican, y las prácticas solo son efectivas cuando están apoyadas en la teoría. (Juliao, 2014. p: 132).

Así mismo, el enfoque praxeológico se sustenta en los postulados de la pedagogía social de Freire en cuanto la pregunta que se hace sobre la praxis y su validez desde lo epistemológico y en el caso de la presente investigación cómo la praxis de la lectoescritura se puede abordar desde el quehacer pedagógico como un proceso de metacognición en estudiantes y cómo este ejercicio les puede permitir entender su quehacer lectoescritor y de esta forma emerger prácticas que lo mejoren y potencien.

La teoría y la práctica están indisolublemente unidas en la praxis. La práctica sin la teoría es

activismo; y la teoría sin la práctica es bla-bla-bla. La liberación se da en la historia a través de una praxis radicalmente transformante, que evita a un tiempo el idealismo y el objetivismo mecanicista (Freire, 1973, p: 9)

La otra dimensión de la metacognición abordada por el proyecto tiene que ver con la regulación de la cognición que surge a través de un proceso de formulación de estrategias cognitivas que le permitirán mejorar sus procesos cognitivos en lectura y escritura. Nuevamente este proceso se aborda desde el enfoque praxeológico en cuanto la reflexión constante de mi quehacer lectoescritor donde identifiqué potencialidades y falencias y establezco un proceso de juicio y acción que permitirá una mejora creativa de mi cognición. Esta estrategia implicó que estudiantes universitarios que reflexionan sobre su propio proceso lectoescritor enunciaran operaciones metacognitivas como estrategia de mejora en sus competencias escriturales y sus procesos lectores tales como, la planeación, la autorregulación y la evaluación convirtiendo entonces sus competencias escriturales y sus procesos lectores en un proceso activo de interacción entre el texto leído y escrito con el sujeto creador para construir significados. Esta conciencia, monitoreo y proceso de memoria es lo que se denomina Metacognición (Flórez, 2005).

Este proceso es lo que Juliao (2014) denomina *Lectura permanente de la realidad* y que busca que el estudiante comprenda su propio proceso y ejercicio lectoescritural; además de ser un ejercicio metacognitivo que potencializa habilidades y procesos metacognitivos, esta práctica se configura como un ejercicio emancipador donde la comprensión de su realidad lo lleva a entender un lenguaje racional (Habermas, 1975) que le permite la conciencia de la idea, de la interacción de la comunicación y de su propio discurso a través de la reconstrucción y autorreflexión como procesos cognitivos del ser humano (Habermas, 1975); por consiguiente este ejercicio de revisar reflexivamente la práctica lectoescritora por parte de los estudiantes les ha permitido autointerpretarse como sujetos desde la lingüística, la comunicación y el discurso, permitiéndoles utilizar y aplicar conocimientos metacognitivos desde lo declarativo, lo

procedimental, lo condicional, es decir sobre el *saber qué*, el *saber cómo* y el *saber cuándo* debe usar una estrategia particular para la mejora de su proceso lectoescritor (París, Lipson & Wilson, 1990, citados en González, 1992; Poglioli, 1998; Mayer, 1997; Antonijevick y Chadwick, citados en González, 1992).

Competencias lectoras y procesos escritos en estudiantes universitarios

Partiendo de una realidad institucional constatada por diversas fuentes, reportes de maestros, pruebas de rendimiento, producciones académicas de estudiantes y exámenes de estado, sobre los bajos niveles en lectura y escritura de los estudiantes de Primer año en una IES¹, se planteó la creación de un curso transversal a todos los programas de formación universitaria en pregrado, donde se desarrollaran estrategias de lectura, escritura y oralidad que le permitieran al estudiante reconocer la pertinencia de dichas competencias en su formación desde un proceso de alfabetización académica.

El curso de competencias escritas y procesos lectores busca además que los estudiantes proyecten imágenes e imaginarios de pensamiento por medio de representaciones de lectura y/o escritura a nivel inferencial y crítico con estilo personal, que impliquen una narrativa subjetiva y una normativa gramatical que faciliten la comunicación intertextual e interpersonal en el ámbito profesional y personal; además de generar habilidades y competencias en lectura y escritura que les permita apropiarse de discursos subjetivos que permitan expresividad narrativa. Según las orientaciones curriculares del curso, éste debe propender por el desarrollo de competencias lingüísticas articuladas con el Saber, el Hacer y el Ser (Tabla 1).

¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Villavicencio, Colombia

Tabla 1. Competencias CEPLEC

<i>Saber</i>	<i>Hacer</i>	<i>Ser</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce los elementos propios de la comunicación humana como actividad lingüística. - Identifica en diversos contextos discursivos los elementos de la comunicación humana y los aplica en la producción de discursos orales. - Identifica cuáles son y cómo funcionan las estrategias de lectura y escritura. - Aplica las características del código y la composición del texto en diversas plataformas. - Distingue las características de textos argumentativos y sus criterios de elaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplica un proceso sistemático en el desarrollo de un proceso oral activo en la utilización de diversas formas de interacción comunicativa de acuerdo a los contextos. - Reconoce y diferencia la tipología textual, a partir las intenciones comunicativas que presentan los textos - Elabora síntesis, mapas conceptuales, resúmenes y mapas de lectura. - Construye narrativas desde la cibercultura y la transmedia. - Elabora juicios y razones válidas que justifiquen diversas interpretaciones sobre fenómenos de la realidad. - Redacta argumentos cortos siguiendo los principios de éstos utilizando diferentes pantallas y plataformas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valora la importancia de la comunicación, como forma de interacción humana y transmisión de conocimientos. - Es consciente y disciplinado con el proceso que exige la producción textual y la lectura de textos. - Es consecuente con los propósitos fijados en su etapa inicial de acercamiento con diferentes tipos de textos. - Genera posiciones críticas respecto a la realidad y las situaciones con las que se enfrenta en su cotidianidad.

Fuente(s): Información adaptada de CEPLEC, UNIMINUTO, 2014.

El curso de Comunicación escrita y procesos lectores está sustentado en un modelo de formación integral que se compone de tres pilares fundamentales; la responsabilidad social, las competencias profesionales y el desarrollo humano a través de una estructura curricular que comprende un componente básico curricular, un componente de formación humana², componente profesional y un componente complementario evidenciado en un currículo actual y pertinente basado en los postulados de la praxeología pedagógica (Juliao, 2014), que desarrolla una serie de estrategias didácticas que involucran la participación del estudiante

en los procesos de reconocimiento y evaluación del papel del lenguaje, en la adquisición del conocimiento y en la elaboración del mismo. Lo anterior se desarrolla a través de sesiones teórico-prácticas que involucran didácticas de trabajo colaborativo, análisis de caso, entre otras (Tabla2).

² Denominado por la IES como Componente Minuto de Dios.

Tabla 2. Contenidos básicos CEPLEC

<i>1. COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA</i>	
INTERACCIÓN COMUNICATIVA:	
- Actos de habla: condiciones para la comunicación efectiva	
- Diferencias entre oralidad y escritura	
- Funciones del lenguaje: emisor (función expresiva), receptor (conativa), referente (referencial), código (metalingüística), mensaje (poética) y canal (fática).	
- Aspectos para una presentación oral efectiva (TUCSON Y CASAGMIGLIA)	
- Cibercultura y mediaciones	
<i>2. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE IDEAS</i>	
Procesos de información:	
- Supresión	
- Generalización	
- Construcción	
El resumen: proceso de elaboración	
Organización de ideas:	
- Toma de notas	
- Esquema	
- Mapa conceptual	
- Mapa mental	
- Cuadro sinóptico	
- Organizadores Gráficos	
- Herramientas TIC para organización de ideas	
-	
<i>3. NIVELES DE LECTURA</i>	
Intratextual (lectura referencial a nivel semántico y sintáctico)	
Textual (Superestructura y macroestructura)	
Extratextual (Situación de enunciación-contexto-intencionalidad del autor)	
Metatextual	
<i>4. PRODUCCIÓN ESCRITA</i>	
Proceso de composición escrita	
- Planeación	
- Preescritura	
- Escritura	
- Cibercultura y trasmedia (escritura en diferentes escenarios y/o pantallas)	

Fuente(s): Información adaptada de CEPLEC, UNIMINUTO, 2014

El curso de CEPLEC es un espacio académico en el que se contextualiza a estudiantes de programas de pregrado en prácticas y reconocimiento particular y propio sobre el significado del trabajo con la lectura y la escritura en el ámbito universitario, el desarrollo del curso permite generar competencias comunicativas para la comprensión de la realidad académica en el

emprendimiento de un camino en el proceso de aprendizaje permanente (CEPLEC, 2012); a través del lenguaje y la comunicación en su dimensión ética, cognitiva y epistemológica.

El curso de CEPLEC tiene como propósito familiarizar al estudiante con los procesos de comunicación, dando herramientas que permitan la comprensión y producción de textos y discursos adecuados a contextos

específicos (CEPLEC, 2012). En atención a estas necesidades, la IES determina una estructura curricular en la cual las competencias básicas como la lectura y la escritura, se plantean en los primeros niveles universitarios con el ánimo de apoyar procesos formativos a nivel disciplinar (UNIMINUTO, 2014).

En conclusión, el desarrollo de competencias lectoras y procesos escritos en estudiantes universitarios a través de un curso de formación busca fortalecer la habilidad comunicativa a través de estrategias metacognitivas para que el estudiante reconozca la pertinencia de la lectura, la escritura y la oralidad dentro del proceso de alfabetización académica como aspecto integral de un proyecto educativo de formación integral.

Programa de mejoramiento de las competencias comunicativas en estudiantes de primer año de la Vicerrectoría Regional Llanos – UNIMINUTO

El proyecto de investigación logró la creación de una estrategia formativa con estudiantes de pregrado de primer año de los programas académicos de la IES vinculada que pertenecieron a un grupo focal de trabajo. Estos estudiantes (al terminar el curso de formación) serán multiplicadores de la experiencia, ya que dichos estudiantes serán monitores de lectura y escritura de sus compañeros que entrarán a primer semestre, como tutores pares en habilidades lectoras y escritas.

El programa se realiza en dos componentes: uno de formación y otro de investigación. El componente de formación consiste en un curso de escritura y lectura de 40 horas efectivas sobre la escritura y lectura como proceso analítico – crítico (Kabalen, 2007), desarrollando participativamente con los estudiantes actividades de plantación, transcripción y revisión de un texto que los estudiantes van elaborando en el trasegar del curso; este curso se configura a través de actividades individuales y grupales en las cuales deben hacer uso de recursos de escritura presentados previamente por los investigadores del proyecto.

El componente de investigación sobre el programa se desarrolla con un formato de

evaluación inicial de habilidades metalingüísticas, procesos cognitivos y neuroaprendizaje de la lectura y percepciones sobre la propia habilidad en estos procesos por parte de los estudiantes participantes (desarrollados antes del inicio del curso y después de su finalización), un cuestionario de datos socio demográficos de los estudiantes (desarrollado al inicio del programa), una evaluación de los estudiantes acerca de la importancia que vieron en los contenidos del curso (desarrollada al final del curso), y el juicio de los investigadores de la experiencia sobre los textos finales realizados por los participantes (a partir de los textos argumentativos presentados por los estudiantes al finalizar el curso).

El objeto de esta investigación es comparar los rendimientos iniciales con los del final, y este cambio con las condiciones socio demográficas y con el juicio de los investigadores sobre el progreso alcanzado por cada uno de los estudiantes para: 1. Tener datos objetivos sobre los participantes en el programa, 2. Poder dar cuenta de los alcances y límites de la experiencia, 3. Establecer el curso como una estrategia de formación para estudiantes de la IES participante, 4. Analizar diferentes estrategias para el desarrollo de habilidades y competencias lectoras en los estudiantes de la IES.

Dentro de los objetivos del programa se encuentra: Implementar una estrategia de formación basada en los procesos cognoscitivos, lingüísticos y sociales de la lectura y escritura dirigida a estudiantes de primer año de IES de carácter privado ubicada en la región de la Orinoquia Colombiana a través de la modalidad de co-formadores y multiplicadores en la generación de competencias y habilidades en lectura y escritura. Describir las características, hallazgos y efectos de un programa de mejoramiento de las competencias comunicativas en lectura y escritura en los estudiantes participantes. Creación de ecosistemas para el aprendizaje de competencias comunicativas con el fin de profesionalizar la enseñanza y el desarrollo profesional e investigativo de los estudiantes desde la Pedagogía Praxeológica.

Método

Participantes

Participaron 700 estudiantes - 413 de Modalidad distancia tradicional y 287 de programas presenciales de la IES participante. De los 413 estudiantes de modalidad distancia tradicional 308 son mujeres y 105 son hombres y para la modalidad presencial 173 son mujeres y 114 son hombres; resultando en total de 481 mujeres y 219 hombres.

Las edades de los estudiantes comprenden el rango entre 16 a 25 años. Se seleccionaron diez programas académicos; los estudiantes se ubican en los estratos uno y dos y tres.

Instrumentos

Para evaluar las habilidades metalingüísticas, las operaciones metacognitivas y las competencias en lectura y escritura se utilizaron pruebas en formato papel en las cuales se presentaron preguntas o actividades que debían responderse de manera escrita o en las que se debía seleccionar una entre cierto número de opciones.

Se aplicaron pruebas de funcionalidad visual y auditiva como indicadores de posibles influencias físico-biológicas en la comprensión lectora, se desarrollaron pruebas de memoria para medir la capacidad de retención y comprensión y pruebas de velocidad lectora. En algunas pruebas específicas a programas seleccionados (un programa modalidad virtual y un programa modalidad presencial) se aplicaron formatos de observación sobre posturas y lateralidad que apoyan los resultados obtenidos en las pruebas. Los diferentes instrumentos utilizados en esta investigación son presentados en la tabla 3.

Tabla 3. Instrumentos utilizados.

Área medida	Componente analizado	Instrumento utilizado
Habilidades metalingüísticas	Arbitrariedad del lenguaje	Prueba de metalenguaje y comprensión lectora
	Lenguaje como sistema	Prueba de metalenguaje y comprensión lectora
Operaciones Metacognitivas relacionadas con la lectura	Memoria	Prueba de memoria y aprendizaje
	Velocidad lectora	Prueba de velocidad y comprensión lectora
Neuroaprendizaje y lectura	Funcionalidad visual y eficacia en los procesos lectores	Prueba visual de seguimientos oculares para la lectura K-D
	Funcionalidad auditiva para el aprendizaje y desenvolvimiento en un lenguaje	Prueba de discriminación auditiva (PAF)
	Lateralidad y rendimiento lector	Pruebas de lateralidad
Competencias en lectura	Nivel de comprensión lectora	Prueba de comprensión lectora bajo orientaciones de PISA, SED, MEN.
Percepciones sobre lectura y escritura	Percepciones, imaginarios y/o posiciones	Formato de Grupo Focal
	Autorreflexión proceso lector	Entrevista estructurada

Fuente(s): propia de los autores.

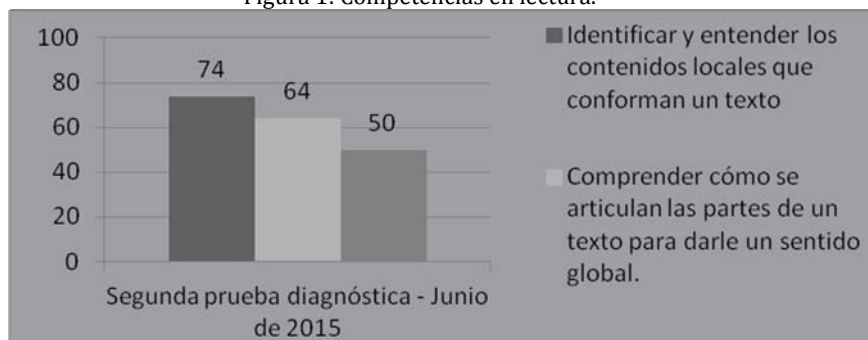
Resultados

Desde el componente de investigación del proyecto se pretendió explorar las habilidades metalingüísticas y las operaciones metacognitivas de los estudiantes participantes en el componente de formación; así como las relaciones que existen entre éstas y los niveles de lectura y escritura evidenciados a lo largo del proyecto. Los principales hallazgos se refieren a la aplicación y correspondiente análisis de resultados de dos pruebas escritas que buscaban atender y examinar aspectos de la lectura y escritura y correlacionarlos con las correspondientes habilidades metalingüísticas de los estudiantes de primer año universitario de la IES participante.

Las pruebas diseñadas para evaluar las habilidades metalingüísticas, las operaciones metacognitivas, los procesos de neuroaprendizaje, las competencias en lectura y escritura presentaron preguntas o tareas que debían

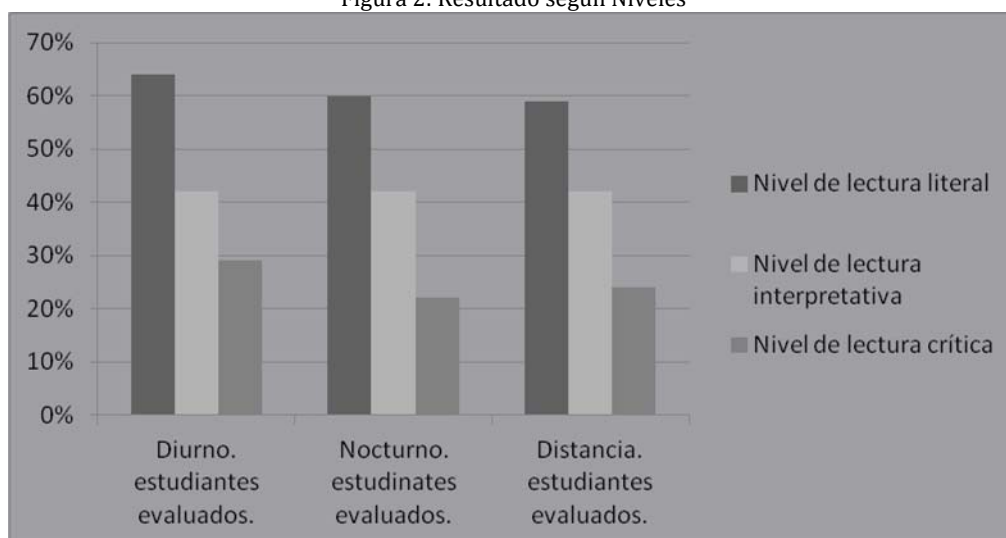
responderse de manera escrita o de selección múltiple con única respuesta correcta. Para la evaluación de las competencias en lectura y escritura se utilizó como referente las pruebas sobre lenguaje de PISA y las pruebas Saber-PRO en lo correspondiente a comunicación escrita y lectura crítica, esta prueba es diseñada por el equipo docente del curso en competencias escritas y procesos lectores CEPLEC de la IES participante. La confiabilidad de este instrumento fue evaluada por medio del coeficiente de homogeneidad, el cual proporcionó un valor de 0,6526 para la prueba de lectura y un valor de 0,7643 para la prueba de comunicación escrita. La evaluación de las pruebas se realizó bajo los estándares de PISA y con las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia MCER en sus niveles de referencia comunes.

Figura 1: Competencias en lectura.



Fuente(s): CEPLEC, 2014

Figura 2: Resultado según Niveles



Fuente(s): CEPLEC, 2014

Teniendo en cuenta que las tareas de metacognición exigen demandas en lectura y escritura diferentes a las desarrolladas en las pruebas, se optó por desarrollar dos pruebas complementarias en comprensión lectora y producción escrita; la prueba solicitó demandas propias de sus programas de estudio y estaban acordes con las habilidades metacognitivas y metalingüísticas de los participantes según su edad. Estas pruebas arrojaron como resultados que los participantes en general obtuvieron

puntuaciones medias y un alto número de dispersión de resultados correspondientes a las habilidades metalingüísticas. Para lo concerniente a procesos cognitivos se encontró que en su mayoría los estudiantes se encontraron en un nivel I de exigencia en lectura y escritura; se encontró que desempeños bajos en las operaciones de metacognición en lectura y comprensión lectora se ubican en estudiantes de colegios oficiales.

Tabla 4. Resultados prueba de lateralidad

Total Participantes	Total diestros	Total zurdos	Total lateralidad cruzada	Total ambidextrismo	Total cruces visuales	Total cruces auditivos	otras
700	529	42	64	35	18	9	3

Fuente(s): CEPLEC, 2014

Tabla 5. Resultados prueba de funcionalidad visual

Total Participantes	Promedio de palabras leídas por minuto	K-D Promedio Tiempo total en leer las tres tarjetas	K-D Promedio Nº de errores totales en las tres tarjetas	Promedio Movimiento de la cabeza (Movimiento de los ojos. (bien, regular o mal)		
				Si	No	bien	regular	mal
700	59	93.686	16.4	35 %	65 %	22 %	41%	37 %

Fuente(s): CEPLEC, 2014

Tabla 5. Resultados prueba memoria

Palabras	Ensayo 1 (porcentaje de recuerdo de las 10 personas)	Ensayo 2 (porcentaje de recuerdo de las 10 personas)	Ensayo 3 (porcentaje de recuerdo de las 10 personas)
Casa	100%	100%	100%
Farola	60%	100%	100%
Ratón	90%	50%	100%
Calefacción	50%	100%	80%
Coche	40%	100%	90%
Tabla	50%	60%	90%
Perro	30%	50%	50%
Semáforo	80%	80%	100%
Tierra	30%	20%	50%
Sillón	70%	60%	100%
Plátano	30%	40%	40%
Clavel	50%	90%	90%
Zanahoria	30%	50%	50%
Agua	30%	80%	100%
Chaqueta	90%	80%	90%
Palabras recordadas (media: suma porcentaje/100)	8,3	10,6	12,3

Fuente(s): CEPLEC, 2014

Respecto a la metacognición en lectura, se observa un comportamiento relativamente uniforme en los diferentes estratos; aunque, al tomar los datos correspondientes a los estudiantes de estrato uno y tres (población representativa de la universidad) se encuentra que los estudiantes de estratos más bajos presentan resultados más bajos, estas diferencias no son estadísticamente significativas. Se encuentra una relación significativa entre la metacognición en escritura y la comprensión lectora, con respecto al estrato socioeconómico del estudiante: los sujetos ubicados en el estrato uno se ubican en su mayoría en el nivel I y en menor proporción en el nivel más exigente, mientras que los individuos de estrato tres se concentraron en su mayoría en el nivel II, sin embargo, el porcentaje de individuos de estrato tres que presentaron la prueba es muy bajo.

En cuanto a la lateralización, los resultados evidenciaron que la totalidad (100%) de estudiantes con lateralidad cruzada, ambixtrismo y con cruces visuales y auditivos presentaron niveles de lectura y escritura bajos. El 60% de los estudiantes zurdos presenta-

ron niveles en lectura y escritura bajos y el 35% de los estudiantes diestros estuvo situado en ese índice bajo. Para la prueba de funcionalidad visual se obtuvo un promedio general de lectura relativamente bajo para el promedio de edad de los participantes; así como un promedio de errores significativo para la prueba de movimientos sacádicos en lectura, en general se observan movimientos sacádicos regulares en más del 40% de los estudiantes. En cuanto a resultados de la prueba de memoria se encuentra un nivel de recordación de nivel medio según la edad promedio de los participantes.

Análisis

Los resultados evidencian cinco aspectos relevantes: (a) en general los individuos presentan un bajo desempeño metalingüístico ante la prueba descrita en el diseño; (b) se observa una correlación entre el desempeño en las pruebas de lectura y escritura y el colegio de origen; (c) se encontraron diferencias significativas entre estudiantes de estratos bajos y estudiantes de estratos medios; (d) se encontraron diferencias notables de desempeño según el programa en el cual está inscrito el

estudiante; (e) hay diferencias significativas entre los procesos cognitivos óptimos y los resultados obtenidos para edad de los individuos. Los resultados de las pruebas de metalenguaje muestran que la población no tuvo un desempeño exitoso al desarrollar tareas que exigen hacer uso de sus habilidades metalingüísticas.

El proyecto entiende la lateralidad esencialmente como un proceso de maduración en el cual los sujetos discriminan y establecen su preferencia lateral; por tal razón, ese proceso de especialización debe ser adecuado a los intereses y necesidades de los estudiantes afectando sus procesos de aprendizaje en el proceso lectoescritor. Para Conde & Viciano (1977) la lateralidad se puede considerar como el dominio en términos de función, de un lado del cuerpo sobre el otro, manifestándose en una preferencia selectiva de un miembro determinado para la realización de actividades. Ahora, esa selectividad debe nacer de una prevalencia de decisiones autónomas y de preferencia físico-cognitivo; por tal razón, el ecosistema donde se propicie esta selectividad debe ser acogedor, respetuoso y retador; características que permiten garantizar una decisión sin traumatismos ni interferencias coercitivas. Los resultados evidenciaron que la totalidad de estudiantes con lateralidad cruzada, ambiextrismo y con cruces visuales y auditivos presentaron niveles de lectura y escritura bajos. El 60% de los estudiantes zurdos presentó niveles en lectura y escritura bajos y el 35% de los estudiantes diestros estuvo situado en ese índice bajo. Lo que puede demostrar que en el desarrollo de procesos de comprensión lectora es predominantemente relacional mas no condicional el desarrollo óptimo de la lateralidad.

En el proyecto se entendió la velocidad lectora como la rapidez en la que los sujetos leen un texto durante un determinado tiempo (Fry, 1975), asumiendo según los resultados que los sujetos observados presentan lentitud general en el proceso lector; por tal razón, se debe formular un programa de mejoramiento ocular que atienda a esta identificación trabajándose desde la motivación, esto debido a los episodios de

frustración y ansiedad que prevalecían en estudiantes observados al tener que hacer regresiones en la lectura, ya sea al no poder leer la palabra o al confundirla con otra. Se sugiere aplicar lo que definió Merton (1968) citado por Bermejo (1994) como el "efecto Mathew", el cual orienta que los estudiantes entre mas leen mas aumentan sus habilidades lectoras, entre otras la de la velocidad y comprensión de lo leído, esto ayudará a corregir los movimientos arrítmicos que presentaron los estudiantes en general.

El objetivo de la prueba de memoria es evidenciar sí a través de la repetición se pueden memorizar los conceptos, haciendo que la información se codifique y almacene en la memoria a largo plazo; en ese orden de ideas y basándose en los resultados individuales podemos decir que todos los sujetos evaluados progresaron en sus resultados después de la repetición de los tres intentos; así mismo en los resultados generales se denota una mayor progresión en recordación de palabras después de realizar los ejercicios de repetición. En cuanto la variable genero se encuentra una mayor recordación en cada uno de los intentos por parte de las mujeres en referencia a los hombres, para el primer intento el promedio de identificación de palabras para las mujeres fue 10,2 y para los hombres 6,8; en el segundo intento el promedio para las mujeres fue 12,2 y para los hombres 8,6 y para el tercer intento el promedio para las mujeres fue 13,4 y para los hombres 11. Así mismo, el promedio para cada intento de las mujeres está por encima de la media general y para los hombres en los tres intentos sus promedios están siempre por debajo de la media general.

Los resultados permiten dar validez a la segunda fase del proyecto de investigación correspondiente a la creación de una estrategia de formación para el desarrollo de habilidades metalingüísticas según los procesos cognitivos acordes de estudiantes de primer año de la IES participante.

Discusión

La comprensión en comunicación escrita y los procesos lectores condiciona el presente y futuro académico de los sujetos inmersos en un proceso educativo (Goodman, 1982; Au-

subel, 1990; Teberosky, 1992), esta comprensión es entendida como la amalgama entre velocidad, precisión y análisis e incluye micro habilidades de observación, inferencia y analogía (López-Escribano, C., Sánchez-Hipola, P., Suro, J., & Leal, F. 2014). El aprendizaje de la lectura esta diametralmente relacionado con la capacidad de adquisición de información y ésta a su vez se encuentra inmersa en una tarea cognitiva más amplia que la convierte en herramienta básica para la adquisición de otros conocimientos (Gallego, 2006). De allí la importancia de analizar estrategias para la generación de micro habilidades que permitan el aprendizaje de la lectura y su posterior comprensión.

La importancia de los procesos de comprensión, análisis y producción han evidenciado la importancia de la lectura en el sistema universitario, ejemplo de esto son investigaciones realizadas al respecto en países latinoamericanos donde según Martínez & Tolchinsky, L. (2001) uno de los problemas más preocupantes del sistema educativo universitario, radica en que son muy pocos los estudiantes que a través de su escolaridad han logrado desarrollar estrategias para interpretar los textos que leen.

Este problema del bajo nivel de comprensión lectora en el estudiantado universitario es una preocupación del sistema educativo globalizado enfatizado en la atención por un sistema educativo de calidad (Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N. & Rodríguez, D. E., 2011). La realidad de los procesos lecto-escritores en el sistema educativo universitario, evidencian dificultades de habilidades lingüísticas en la comprensión de textos, la lectura crítica, el reconocimiento de nueva información y la generación de conexiones entre diferentes ideas aplicadas a estrategias de inferencia y comprensión (Grace y Cukras, 2006; Ladino y Tovar, 2005; Ochoa y Aragón, 2004; Simpson y otros, 2004).

Las habilidades lingüísticas no son capacidades homogéneas y únicas, caso de la comprensión lectora, sino que constituyen un conjunto de micro-habilidades que se utilizan según las situaciones de lectura a las que se enfrenta el lector (Colomer y Camps, 2000). Por tanto, no siempre un individuo lee de la misma forma sino que cada lector se adapta a cada situación y utiliza varias micro-habilidades de lectura (Cassany, 1991). In-

vestigadores de los problemas de la comprensión coinciden en que para comprender un texto son determinantes las habilidades lectoras y la construcción de estrategias que a partir de esas habilidades adopte cada lector. Las habilidades lectoras como la observación textual, la lectura entre líneas, el conocimiento previo, las presuposiciones y las inferencias, entre otras, son las herramientas con las que cuenta el lector para comprender lo leído y que utiliza de manera selectiva según los objetivos de la lectura (Cassany, Luna, y Sanz, 1999).

Dentro de los hallazgos evidenciados en la investigación de incidencias notables en la comprensión lectora que Cassany et al (1999) enumeran, se puede asumir que una de las dificultades para interpretar textos radica en el bajo y/o nulo desarrollo de las habilidades lectoras, específicamente, la inferencial que se requiere para comprender un texto. Se parte de la premisa que estas habilidades debieron haber sido desarrolladas en la educación inicial y básica; sin embargo, los hallazgos demuestran que se presentan deficiencias a nivel visual, auditivo y de definición y establecimiento de la lateralidad que irremediamente influyen en bajos procesos de comprensión lectoescritora. En este contexto se evidencian como los desempeños académicos en la educación media influyen sustancialmente en el rendimiento académico de estudiantes de primer año en el ámbito universitario, puesto que las habilidades de la competencia lectora están directamente relacionados con el desarrollo de habilidades metalingüísticas y procesos cognitivos, que al no estar completamente articulados afectan su desempeño académico (Flórez, 2009).

Los resultados presentados en este artículo producto de una investigación realizada en una Institución de Educación Superior (IES) situada en la Orinoquia Colombiana de carácter privado, pretende demostrar la necesidad de aplicar un programa de formación y entrenamiento lectoescritor desde el Enfoque Praxeológico (Juliao, 2011) como proceso de enseñanza sobre el desarrollo de la habilidad inferencial en estudiantes de primer año universitario. El proceso de enseñanza corresponde a una mediación pedagógica asistida por el docente en la comprensión de textos, desarrollo de lectura crítica y

potencialización de la habilidad inferencial a través de procesos praxeológicos que buscan la constante reflexión y análisis y transformación de su quehacer (Juliao, 2011). De esta manera el docente contribuirá a la adquisición de habilidades lingüísticas que involucren procesos cognitivos requeridos en un aprendizaje a lo largo de la vida (Jurado, 2004).

La estrategia de enseñanza- aprendizaje será una mediación praxeológica dirigida a los estudiantes con el fin de ofrecerles una ruta facilitadora de su proceso de aprendizaje. Además de equiparlos con una serie de estrategias para ayudarlos a avanzar en la toma de control del proceso de aprender a aprender (Romero 2009). La estrategia de enseñanza- aprendizaje desde el enfoque praxeológico puede ser seguida por los estudiantes de forma individual o grupal, siendo este un criterio del docente a través de las herramientas pedagógicas que éste desarrolle para el fomento de la habilidad inferencial desde un pensamiento crítico (Kabalen, 2007). Según López & Moya (2012) la resolución de una estrategia de enseñanza- aprendizaje desde el enfoque praxeológico permite una mayor capacidad de reflexión, análisis y almacenamiento de información, es decir, al ser más personas y al poseer cada uno una estructura cognitiva, mayor es la acumulación de información, así como una mayor energía, es decir a mayor número de componentes, mayor energía y mayor efecto motivador.

El propósito de la intervención será evaluar la incidencia de una estrategia de enseñanza- aprendizaje sobre el desarrollo de la habilidad inferencial desde el Enfoque Praxeológico para la mejora en comprensión lectora de los estudiantes de primer año universitario de la institución de educación superior involucrada en este estudio. Para conseguir este propósito se tendrán dos grupos de participantes: uno Experimental y otro de Control. Al grupo de Control se le aplicarán la estrategia de aprendizaje desde el enfoque praxeológico y al grupo Experimental no se le hará ninguna intervención, lo que permitirá posteriormente comparar la efectividad de la estrategia de enseñanza- aprendizaje sobre el desarrollo de la habilidad inferencial desde el

Enfoque Praxeológico, el efecto y evaluación encontrada se realizará bajo parámetros de sistematización de experiencias expuestos por Pineda (2015).

Referencias

- Ardila, C. & López, S. (2007). Consciencia lingüística y desarrollo cognitivo en la formación universitaria. *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1990). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México : Editorial Trillas. Segunda Edición.
- Bermejo, V. (1994). *Desarrollo Cognitivo*. Madrid, España: Síntesis.
- Carvajal, P., Trejos, A. y Gómez, R. (2010). *En la dirección correcta, estrategias de diagnóstico y acompañamiento: una experiencia exitosa para la permanencia estudiantil*. Pereira, Colombia: Publiprint.
- Cassany, D. (1995). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- _____. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 25(2), pp. 6-23.
- _____. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España; Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1999). *Ensenyar llengua*. Graó.
- CEPLEC (2012). Programa de Comunicación Escrita y Procesos lectores de UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Llanos. Villavicencio, Colombia: UNIMINUTO
- _____. (2014). Análisis e interpretación prueba diagnóstica de comprensión lectora. UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Llanos. Villavicencio, Colombia: UNIMINUTO
- _____. (2014). Programa de Comunicación Escrita y Procesos Lectores. Registro de respuestas Prueba diagnóstica de Comprensión lectora. UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Llanos. Villavicencio, Colombia: UNIMINUTO
- Chaney, C. (1998). Preschool language and metalinguistic skill are link to reading success. En *Applied psycholinguistics*, 19, 433-446.
- Colomer, T., & Camps, A. (2000). *La evaluación de la lectura. Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, España: Celeste/MEC.
- Conde, J., & Viciano, V. (1977). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas*. Málaga, España: Aljibe.
- Cukras, G.-A. (2006). The investigation of study strategies that maximize learning for underprepared students. *College Teaching*, 54 (1): 194-198.
- Flórez R. (2013) Programa de mejoramiento de las competencias comunicativas de estudiantes de la facultad de medicina: un estudio piloto. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- Flórez, R., Restrepo, M. A. & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (1), 79-96.
- Flórez, R., Torrado, M. C., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S. & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función* (18), 15-44
- Flórez, R., Torrado, M.C., Mondragon, S. & Perez, C. (2007). Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. En *Revista colombiana de psicología*, 12, 85-98
- Freire, P. (1973) *Pedagogía del Oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Fry, E. (1975). *Reading drills for speed and comprehension*. Provicence, United States: Jamestown Publisher.
- Gombert, J. (1992). Metalinguistic development. Chicago, Unites States: University of Chicago.
- González, F. E. (1992). *Acerca de la metacognición*. Maracay, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Goodman, Y., K. Goodman. (1982). Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total. En L. MOLL (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica de la educación*. Buenos. Aires, Argentina.: Aique: 263-292.
- Graesser, A.C.; Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Habermas, J. (1973). *Conocimiento e Interés*. Madrid, España: Taurus
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá, Colombia: Uniminuto.
- _____. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO.
- _____. (2014). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO

- Kabalen D.A. (2007). *Análisis y Pensamiento crítico para la expresión verbal*. Monterrey, Mexico: Editorial digital ITESM.
- Kamhi, A.; Lee, R. & Nelson, L. K. (1985). Word syllable and sound awareness in languagedisordered children. En *Journal of speech and hearing disorders*, 50, 195- 207.
- Ladino, Y. & Tovar, J. (2005). Evaluación de estrategias metacognitivas para la comprensión de textos científicos. *Enseñanza de las Ciencias*. Número extra. VII Congreso. Recuperado el 28 de octubre del 2014 de http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/ladino_tovar.pdf.
- López Jiménez, N. (2001). La De-construcción Curricular. Colección *SEMINARIUM*. Editorial MAGISTERIO
- López, M. A. R., & Moya, E. C. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. EA, Escuela abierta. *Revista de Investigación Educativa*, (15), pp. 9-31.
- López-Escribano, C., Sánchez-Hipola, P., Suro, J., & Leal, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769. doi:10.11144/Javeriana. UPSY13-2.aces
- Marmolejo-Ramos, F., & Heredia, A. T. J. (2006). Inferencias, modelos de situación y emociones en textos narrativos. El caso de los niños de edad preescolar. *Revista intercontinental de psicología y educación*.
- Martínez, M. C., & Tolchinsky, L. (2001). Análisis del discurso y práctica pedagógica: una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. *Homo sapiens*
- Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N. & Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educ. Educ.* Vol. 14, No. 3, 531-556.
- Mayer, K. B & Gridley, B.E. (1997). *Value of a scale used to measure*. University of Houston, State University. Houston, United States: Oclahoma State University.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Rev. Signos* v.37 n.55 pp. 19-30.
- _____ (2001). Reading both high and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 51-62.
- Minervino, R. & Oberholzer, N (2007). Falsa memoria de inferencias analógicas: un indicador de cambio de representación del texto pero no de cambio conceptual. *Anuario de psicología*, Vol. 38, pp. 129-146.
- Ochoa, S. & Aragón, L. (2004). *Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la lectura de artículos científicos*. Recuperado el 28 de octubre del 2014 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64760303.pdf>.
- Ordóñez, O. (2002). *Desarrollo de la inferencia y razonamiento científico en el niño pequeño*. Cali: Centro de investigaciones en Psicología Cognición y Cultura. Cali, Colombia: Universidad del Valle
- Orozco, B., Puche, R., Millán, R. & Rojas, T. (2004). Inferencia, comprensión de textos narrativos y formación de herramientas científicas en niños invidentes. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Pérez C & Bolla P. (2003). Comprensión lectora en niños preescolares en el salón de clases. *Encuentro Educativo*, 11(1), pp. 116-135.
- Pineda, E. (2015). Sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico. Villavicencio, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Poglioli, L. (1998). Un modelo de metacognición. Maracay, Venezuela: Universidad Experimental Libertador
- Puche, R. (2001). Inferencias y prácticas gravitacionales en el niño en el segundo semestre de vida. *Psicología desde el Caribe*, número 8, 63-93.
- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. Bogotá: *cerlarc*. Consultado el 14 de julio de 2015 en: http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf
- Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis para una relación compleja. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 117-125.
- Sánchez Amaya, G.; Navarro Salcedo, W. ; García Valencia, A. D. (2010). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana. *Paideia*, Surcolombiana 97-103.
- Sellés, P., Vidal, E. & Martínez, T. (2008). Elaboración de una prueba de habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura (bil 3-6). Tesis doctoral para el departamento de psicología evolutiva y educación por la primera autora bajo la dirección del segundo y tercero. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Valencia.
- Simpson, M., Stahl, N. & Francis, M. (2004). Reading and Learning Strategies: Recommendations for the 21st Century. *Journal of Developmental Education*, 28 (2): 2-13.
- Teberosky, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, España: ICE Universitat Autònoma-Horsori.
- UNIMINUTO (2013). *Plan de desarrollo 2013 – 2019*. Bogotá, UNIMINUTO.
- UNIMINUTO (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.
- Van Kleeck, A. (1994). Metalinguistic development. En *Language learning disabilities in schools-age children and adolescents*. Some principles and applications. Wallaching Botlerik. Allyn and Bancon. 53-98.
- Van Kleeck, A. (1995). Emphasizing form and meaning separately in rereading and early reading instruction. En *Topics in language disorders*, 16, 27-49.

Vargas, E. Y Arbeláez, M. C. (2002). Consideraciones teóricas acerca de la metacognición. En *Revista ciencias humanas*. No 28, Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.