



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**POSGRADO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA
INFORMACIÓN FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA
INFORMACIÓN**

**DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPRESIÓN LECTORA, A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE
COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN, DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE
NIVEL BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
YUCATÁN**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN**

**PRESENTA:
ALDRIN MARTÍN ANTONIO CIAU MORALES**

**TUTORA
DRA. ELSA MARGARITA RAMÍREZ LEYVA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA
INFORMACIÓN**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MEX. DICIEMBRE 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Yucatán, por el apoyo brindado para cursar este posgrado y terminarlo con éxito.

A mi directora de tesis, la Dra. Elsa Margarita Ramírez Leyva, por su apoyo en la dirección de este trabajo, por sus valiosos conocimientos y sugerencias. Muchas gracias Doctora, lo agradezco.

A mis revisores, la Dra. Angélica Guevara Villanueva, la Dra. Celia Mireles Cárdenas, el Dr. Juan José Calva González y al Mtro. Federico Turnbull Muñoz, por sus valiosas y acertadas observaciones a este trabajo.

A la Dirección de la Escuela Preparatoria Dos de la Universidad Autónoma de Yucatán por las facilidades para realizar el estudio y apoyarme en toda la logística.

A los y a las estudiantes de la generación 2022-2025 elegidos para la muestra, gracias por su participación.

A mis compañeras de trabajo de la Coordinación del sistema bibliotecario, Rossana Hernández y Lourdes Uuh, que iniciamos este proyecto en el nivel bachillerato, junto con la asesoría de la Mtra. Silvia Medina, muchas gracias por aprender de ustedes y juntos aportar esta propuesta en un nivel, que es también de importancia en nuestra Universidad.

Al Mtro. Alberto Arellano Rodríguez por las facilidades que en su momento me brindó, gracias por la confianza.

A la Coordinación actual del Sistema Bibliotecario a través de la Mtra. Ligia Ancona, por la confianza para la implementación de este proyecto como meta en un mediano plazo.

DEDICATORIA

A mi madre, por ser siempre mi impulsora y la que me anima en mis proyectos.

A Dios, por ser mi guía

A mi hijo, Matías, para que aprenda que el que quiere puede.

A Irma, por estar ahí, gracias por tu paciencia y ánimo

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----|
| AGRADECIMIENTOS | iii |
| DEDICATORIA | iv |
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPÍTULO 1. COMPETENCIAS DE LECTURA E INFORMATIVAS Y PROCESO METACOGNITIVO | 19 |
| 1.1 Competencias en información y competencia lectora..... | 22 |
| 1.2 Comprensión lectora..... | 24 |
| 1.3 Competencia lectora..... | 25 |
| 1.4. Competencias en información..... | 27 |
| 1.5. Proceso metacognitivo en la lectura y habilidades informativas..... | 35 |
| CAPÍTULO 2. ESTUDIO DE CASO PARA IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y HABILIDADES INFORMATIVAS EN ALUMNOS DE BACHILLERATO | 42 |
| 2.1. Metodología..... | 43 |
| 2.2. Resultados..... | 45 |
| 2.2.1. Estrategia de predicción y verificación..... | 46 |
| 2.2.2. Estrategia vista previa..... | 50 |
| 2.2.3. Estrategia establecimiento de propósito de lectura..... | 52 |
| 2.2.4. Estrategia auto cuestionamiento..... | 54 |
| 2.2.5. Estrategia activar conocimientos previos..... | 56 |
| 2.2.6. Estrategia de corrección..... | 60 |
| 2.3. Conclusión con relación a las estrategias metacognitivas..... | 62 |
| 2.4. Resultados de las Competencias en información..... | 64 |
| 2.5. Conclusión con relación a las competencias en información..... | 71 |
| CAPÍTULO 3. CURSO DE DESARROLLO DE HABILIDADES INFORMATIVAS CON ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS | 72 |
| 3.1 Desarrollo del curso..... | 72 |
| 3.2 Planeación didáctica del Programa de Desarrollo de competencias informativas..... | 76 |
| Conclusiones y recomendaciones finales | 96 |
| BIBLIOGRAFÍA | 100 |
| Anexo A. Inventario de estrategias de metacomprensión..... | 108 |

Anexo B. Diagnóstico de competencias informativas para bachillerato..... 115

INTRODUCCIÓN

El sistema bibliotecario de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), ha implementado a lo largo de muchos años, cursos e iniciativas que coadyuvan a la formación de los estudiantes en lo referente a habilidades para buscar, evaluar y utilizar de manera eficiente la información. Se inicia en la Facultad de Medicina y Veterinaria en el año de 1985 con cursos de introducción a la biblioteca y de uso y producción de información científica en nivel posgrado. En el año 2003 en la Facultad de Educación con cursos de inducción y talleres a estudiantes de los primeros semestres de la licenciatura. Para posteriormente en el año de 2005 lograr integrar estos contenidos en asignaturas como en la Facultad de Ciencias Antropológicas con el curso “Habilidades informativas en al área de ciencias sociales” dirigido a estudiantes de la Licenciatura en Historia.

Desde 2005 al 2007 en los campus de Ingenierías y Ciencias Exactas, de la Salud y de Ciencias Sociales, se han implementado acciones relacionadas con el desarrollo de habilidades informativas en licenciatura, posgrado y con los profesores. En el 2007 se inicia en el campus de Tizimín, programas de lectura, que hasta el día de hoy se vienen ofertando. Los talleres que fueron diseñados e implementados fueron una oportunidad de proporcionar a los estudiantes, herramientas, estrategias y técnicas que les permita mejorar sus hábitos de lectura y mejorar su desempeño académico. Los talleres fueron implementados en diferentes años con la finalidad de apoyar a los estudiantes en el desarrollo de la velocidad lectora y comprender los diferentes textos que les proporcionan los docentes. Asimismo, otra finalidad de estos cursos y talleres es la implementación de círculos de lectura en la biblioteca. Dentro de estas acciones se encuentra la administración de encuestas a los estudiantes acerca de géneros y contenidos temáticos que pudieran fundamentar cursos o actividades de lectura destinados a esta población. Otra actividad relacionada es la elaboración del producto final de una asignatura libre, en donde se programó una feria de la lectura, en la que divididos en equipos de trabajo diseñaron y ejecutaron una dinámica de activación a la lectura, dirigida a los compañeros de otras licenciaturas de la Unidad

Multidisciplinaria Tizimín, cada equipo eligió un género literario y con base en ello, elaboró estrategias en las que hicieron participar de manera activa a sus compañeros, con el objetivo de inducir en ellos el interés hacia la lectura y los libros con los que se cuenta en la Biblioteca.

En el 2008 como parte del Programa Institucional de Habilitación Pedagógica, que proviene de la Dirección General de Desarrollo Académico de la Universidad, se incluye en la asignatura Didáctica de la Investigación, un curso sobre recursos de información para los profesores del área de ciencias sociales. En el año 2009 en la Facultad de Educación, se incluyen cursos y talleres en el doctorado y la maestría en investigación educativa, así como inducción a los programas de las licenciaturas.

En relación con las iniciativas para el desarrollo de habilidades y competencias en información, a nivel bachillerato, en la Unidad Académica de Bachillerato con Interacción comunitaria de la misma Universidad Autónoma de Yucatán, desde el 2009, se propició a través de la biblioteca, un acercamiento con los profesores y autoridades, para incluir contenidos referentes a la búsqueda eficiente de la información en sus asignaturas. En esta última iniciativa, se ha notado un interés por parte de la comunidad académica ya que manifiestan la utilidad de estos cursos como complemento a las competencias que debe lograr el estudiante, en su asignatura. Esto propició que en el año 2016 se diseñara un programa de competencias en información, para el desarrollo de competencias informativas con un enfoque en competencias, dirigido a jóvenes de nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Yucatán, como producto del programa de maestría en bibliotecología y estudios de la información de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este programa fue diseñado por Hernández, R. (2016). Vale la pena aclarar que este ha sido el único programa que ha servido como coadyuvante en este tipo de habilidades relacionadas con la alfabetización en información y que se realiza desde la biblioteca a través de cursos para la población estudiantil. Hoy en día, desde mi punto de vista, se tiene que modificar y realizar estrategias de implementación, conjuntas entre autoridades académicas y biblioteca.

A la par de estas acciones se redefine el programa para la impartición de cursos y se realiza la planeación estratégica del programa de habilidades informativas y se crea un comité para su seguimiento. Y es así que, a través de la mejora continua, el análisis de los compromisos Institucionales, y para alinearse al Nuevo Modelo Educativo de la Universidad, en el año 2014 hasta la fecha se instaura el Programa Institucional de Competencias en Información (PICI).

Este programa se refuerza con la capacitación a los responsables de impartir estos cursos, a través de talleres sobre inducción al Modelo Educativo para la formación Integral (MEFI), planeación didáctica y uso de la plataforma, esto con el fin de incluir una asignatura institucional en el catálogo de materias libres para ofertarla a estudiantes de licenciatura. Todo esto en el marco del Programa Institucional de Habilitación en el Modelo Educativo para la Formación Integral.

Hoy en día, del 2015 a la fecha, se cuenta con una asignatura institucional denominada “habilidades para la investigación” que se imparte en los cuatro campus de la Universidad en el nivel licenciatura, alineada al modelo educativo de la misma y con buena aceptación por parte de los estudiantes.

El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) es un referente internacional en cuanto a evaluación de los aprendizajes. La evaluación de PISA abarca áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Esta prueba se realiza cada tres años y en cada ciclo de su implementación se enfatiza en una de estas áreas mencionadas y las otras son evaluadas con menor profundidad. En el año 2000 el principal dominio de la prueba fue la lectura, en 2003 matemáticas, y en 2006 ciencias. En el 2009, nuevamente se enfoca en lectura y así sucesivamente.

Según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020), el análisis de los resultados del rendimiento en lectura obtenidos para nuestro país, entre el 2006 y 2015 el desempeño promedio de las competencias lectoras se encontró por debajo del nivel mínimo dentro de los estándares aceptados internacionalmente. En PISA 2018, con énfasis en esta edición en habilidades lectoras, sus resultados indican que:

11 de cada 20 estudiantes alcanzan al menos el nivel mínimo indispensable en lectura y son capaces de: identificar la idea principal en un texto de longitud moderada; encontrar información basada en criterios explícitos, algunos de ellos complejos; y reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica de manera expresa que lo hagan (p. 59).

Otros datos interesantes, acerca del desempeño de los estudiantes mexicanos en lectura, lo proporciona un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), denominado Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, resultados de PISA 2018, en donde se señala que:

El desempeño promedio se ha mantenido estable en lectura, matemáticas y ciencias, a lo largo de la mayor parte de la participación de México en PISA. Solo el desempeño en PISA 2003 (en lectura y matemática) fue significativamente inferior al desempeño de PISA 2018, y solo en PISA 2009 (en matemáticas) fue significativamente superior al desempeño en PISA 2018. En todos los otros años y todas las otras áreas el desempeño promedio de México no fue distinto al observado en PISA 2018 (OCDE, 2018, p.4).

Las conclusiones que sustenta la aplicación de la prueba sobre la situación de los estudiantes mexicanos demuestran la falta de habilidades lectoras para enfrentar el mundo de la información y el conocimiento, incluso que puedan participar activa y productivamente en la sociedad actual, además que el rendimiento de los estudiantes no ha mejorado desde el inicio de la administración de la prueba, en donde el puntaje en lectura pasó de 422 puntos en 2000 a 420 en 2018. El resultado que tuvo mejoría fue en 2009, con 425 puntos. Otro dato que refleja que los estudiantes no están comprendiendo lo que leen y por consecuencia no asimilan de manera significativa los textos que leen, es que según el mismo informe de PISA 2018 menciona que:

Alrededor del 1% de los estudiantes mostró un rendimiento superior en lectura, lo que significa que alcanzaron el nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura. En estos

niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, tratar conceptos que son abstractos o contra intuitivos, y establecer distinciones entre hechos y opiniones, basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información (p.3).

Otros datos interesantes acerca de la lectura en México, lo proporciona el Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2023, del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

En este sentido menciona que “en cuanto a la percepción sobre la comprensión de lectura, la mayoría de la población lectora de 18 años y más declaró que comprende todo o la mayor parte de lo que lee. Los porcentajes fueron similares para hombres y mujeres” (p.6). En este caso, solo un 27% mencionó que comprende toda la información de lo que lee.

Ante estos resultados se puede mencionar que hace falta desarrollar habilidades para reforzar la comprensión lectora, ya que ésta es parte fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Dicho proceso requiere que el estudiante sepa, por ejemplo, identificar ideas principales, abstraer lo esencial de un texto, poder analizar la información y luego plasmarla en un mapa conceptual, identificar la intencionalidad el autor de un texto, etc. En suma, dominar la comprensión de lo que lee, para que esto sea la base de un aprendizaje que le ayude en su trayectoria escolar.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, es un referente importante en lo que se refiere a evaluación de la competencia lectora en los alumnos del nivel secundaria y bachillerato. Cuenta con toda una metodología para el diseño de la prueba que mide este tipo de comprensión lectora y matemática.

En este sentido la OCDE define la competencia lectora como: “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial y participar en la sociedad”. (OCDE, 2017, p. 19).

Y es que la competencia lectora, de acuerdo la OCDE (2017) cobra importancia debido a que es una competencia que se necesita para que los

individuos puedan desenvolverse de manera óptima en los diferentes aspectos de su vida; está relacionada con conocimientos, destrezas y estrategias que las personas desarrollan. Es por eso que se hace necesario reflexionar acerca de los resultados que estas evaluaciones nos proporcionan, ya que permiten tomar decisiones acerca del nivel que alcanzan los estudiantes en los diferentes países en donde son evaluados. Desafortunadamente en México, estas evaluaciones nos presentan niveles bajos, en comparación con otros países, lo que nos lleva a inferir que los alumnos tienen serias deficiencias en la comprensión de la lectura.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) y las autoridades educativas de los estados, administran la prueba PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) en educación Media Superior. Dicha prueba se puso en operación en México desde el 2015, cuyos instrumentos se administraron a los alumnos de sexto de primaria, tercero de secundaria y al último grado de educación media superior.

Esta prueba agrupa los resultados obtenidos por las y los alumnos en cuatro niveles de logro los cuales informan acerca de los aprendizajes clave que deben ser adquiridos por el estudiantado y en qué medida se han apropiado de ellos. Es importante señalar que estos niveles van del I al IV en orden progresivo, es decir, el nivel más bajo es el I y el más alto es el IV. Además, son acumulativos, ya que los estudiantes que se ubican en el nivel II cuentan con los aprendizajes del nivel previo (NI) y así sucesivamente (Secretaría de Educación Pública, [SEP] s. f, párr. 5).

El propósito de ésta, es conocer en qué medida los estudiantes dominan competencias en dos áreas; lenguaje y comunicación y matemáticas. Para fines de esta propuesta los resultados en dos áreas específicas se vuelven referentes, ya que, en el campo de las ciencias de la información, las competencias lectoras vienen a formar parte importante e imprescindible porque constituyen una herramienta de acceso a la información que necesitan los individuos para poder desarrollarse en la sociedad del siglo XXI. Además, como menciona Romero:

La vertiginosa producción y difusión de información requiere una ciudadanía crítica, que sepa seleccionar la información y discernir los discursos que recibe, para formar así su propio criterio. Los acontecimientos cotidianos de la vida nacional son un ejemplo de la excesiva producción y la rápida circulación de la información; por ello, es necesario brindar a los niños y jóvenes herramientas sólidas de lectura que les permitan entender con mayor claridad las características políticas y económicas de la sociedad en que vivimos. Con esto, los estaremos formando como ciudadanos críticos quienes tendrán, con seguridad, una participación más cualificada y activa en la vida pública (2016, p. 4).

De acuerdo a los resultados del Módulo de Lectura (MOLEC) 2023, se indaga en torno a la asistencia a lugares de venta o préstamo de materiales de lectura en los últimos tres meses. De la población alfabetada de 18 años y más, 16.6 % asistió a alguna sección de libros y/ o revistas de una tienda departamental; 13.6 % acudió a una librería; 10.1 %, a un puesto de libros o revistas usados y 8.1 % fue a una biblioteca (p.11).

Con estos elementos se reconoce entre otros aspectos importantes, el valor social y pedagógico como contribución que realizan las bibliotecas. Esto con el fin de favorecer las prácticas y políticas públicas, así como fomentar y desarrollar hábitos de lectura; herramienta básica del aprendizaje y acceso al conocimiento. Asimismo, éstas deben estar vinculadas estrechamente con experiencias de animación y promoción de la lectura, asociadas a la formación de competencias lectoras y estimuladas con procesos cognitivos que interaccionan con la realización de tareas intelectuales. Así es como la biblioteca puede coadyuvar a que los estudiantes adquieran la capacidad de organizar, de precisar y descubrir nueva información, incorporada en los libros y así formar lectores competentes. En este sentido, Rouet y Potocki (2018) mencionan que “la lectura competente desempeña una función cada vez más importante en el aprendizaje de los estudiantes y en su éxito académico” (p. 442).

En cuanto al nivel en donde se pretende desarrollar la propuesta, que es el nivel medio superior, resultados de la prueba ENLACE, demuestran niveles muy bajos o elementales en la capacidad lectora, que está asociada a la falta de comprensión de textos breves. Lo antes expuesto es un elemento más, para

determinar la importancia de enseñar habilidades en la búsqueda, análisis y evaluación de la información desde niveles básicos en nuestro sistema educativo.

La presente propuesta está dirigida al nivel medio superior, por ser éste un tipo de bachillerato propedéutico en la Universidad Autónoma de Yucatán y se encuentra dentro de su ámbito de competencia. Además, como señala Verdugo (1993) la formación de usuarios de la información debe plantearse como un conocimiento indispensable que debe adquirirse en los niveles básicos y medio superior, para que facilite el desarrollo del estudiante en el nivel superior, y en consecuencia esté mejor preparado para un mejor desempeño en su ejercicio profesional. De igual manera la Subsecretaría de Educación Media Superior menciona que dado que el bachillerato propedéutico prepara a los jóvenes para la educación superior y para la vida también es importante que se “forme en ellos habilidades lectoras y comportamientos y actitudes favorables hacia la lectura; que desarrolle en los estudiantes el ejercicio conductual de leer y la facilidad conseguida por la constancia en [la] práctica del hábito lector” (2011, p. 10).

De aquí el interés de establecer las acciones de un plan que pretende ir más allá de la animación de la lectura, el propósito es encaminar el proyecto de lectura desde un punto de vista del desarrollo de la competencia lectora con el alcance de los métodos de enseñanza que propicie un conjunto de capacidades para buscar, acceder, analizar, valorar, organizar, sintetizar, información y estas capacidades se materialicen en precisar y descubrir nueva información, a través del desarrollo de estrategias de lectura y de habilidades de comprensión lectora. Reforzando lo anterior, Ramírez (2016) resalta:

la importancia de la información y la lectura no sólo en ámbito social y cultural, también en el desarrollo de las capacidades que la lectura estimula, y para integrarlos en el estudio y las actividades bibliotecarias relativas a la formación de lectores y usuarios (p.288).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, el proyecto es avalado por la Coordinación General de Bibliotecas y como resultado de los compromisos asumidos en relación con el programa institucional de competencias en

información. El proyecto es de importancia, porque viene a reforzar un nivel en donde se está iniciando el desarrollo de competencias en información, además por la importancia que adquiere el pronunciamiento de la Estrategia Nacional de Lectura del gobierno federal donde se pretende fomentar la lectura a través de una línea de acción formativa destacando de manera significativa el papel protagónico de las bibliotecas y las unidades de información.

Los beneficiados serán los alumnos y la institución, ya que se considera que al aumentar las capacidades para leer e interpretar un texto a través de estrategias adecuadas, debe aumentar el grado de aprendizaje de los alumnos. Se pretende enseñar competencias en información relacionadas con las competencias lectoras con el fin de desarrollar ésta. Estos proyectos ayudan a adquirir o desarrollar las habilidades necesarias para realizar procesos simples y complejos que vinculen la lectura, la investigación y la escritura, y por consiguiente habilidades y competencias en la búsqueda de información.

Si bien es cierto que se han desarrollado acciones relacionadas con la implementación de un programa para el desarrollo de competencias en información, éstas se han enfocado al nivel licenciatura y posgrado generalmente. Lo que se ha implementado en el nivel bachillerato, son alianzas con autoridades y maestros con el fin de establecer acuerdos que permitan desarrollar acciones conjuntas para beneficio de los estudiantes. Es por eso que, hay que reconocer que estos esfuerzos cobran sentido ya que como menciona Rockman (2002) son de gran importancia las alianzas de colaboración entre el personal de la biblioteca, tecnólogos, administradores y profesores, al fin de emprender acciones para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias que hoy se consideran indispensables para lograr un proceso de empoderamiento personal y convertirse en aprendices para toda la vida. En este sentido, se considera importante implementar programas para el desarrollo de competencias en información, que refuercen las habilidades para la búsqueda, selección, evaluación y comunicación de la misma dirigidos a estudiantes del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Yucatán.

En el nivel bachillerato no existen programas que surjan desde la biblioteca

en donde se establezca un vínculo entre las competencias en información, las habilidades para una lectura y escritura eficiente y el fomento del pensamiento crítico. Es necesario considerar la competencia lectora como complemento a las competencias en información, ya que esto, como menciona Solé (2012), “contribuirá a formar estudiantes que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, y que a su vez puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento” (p. 50).

En un mismo sentido, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2017) en su diseño para evaluar la competencia lectora considera que:

Se debe abordar la lectura en sentido amplio, abarcando desde sus formas más simples a las más avanzadas, relevantes en contextos escolares y extraescolares. Esto no solo incluye la comprensión de un pasaje concreto de un texto, sino la capacidad de encontrar, seleccionar, interpretar y evaluar información dentro de toda la gama de textos, tanto con objetivos escolares como ajenos a la escuela (p. 32).

Es por esto que se plantea el problema de que, si existe relación significativa entre las estrategias metacognitivas, la comprensión lectora y la competencia de encontrar, seleccionar, interpretar y evaluar información, en alumnos de primer año de bachillerato en la escuela preparatoria dos de la Universidad Autónoma de Yucatán.

A continuación, se presentan las preguntas de investigación que surgen a partir del análisis del planteamiento del problema

¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que tienen los alumnos de primer grado de bachillerato?

¿Existe alguna relación significativa entre la competencia lectoras y las estrategias metacognitivas en alumnos de primer año de bachillerato?

¿Cuáles son las estrategias metacognitivas que se vinculan con las competencias información, que ayudan a mejorar la comprensión lectora?

El presente trabajo, pretende realizar aportaciones elementales en relación

con estrategias de enseñanza, que sean consideradas en la implementación de cursos, para el desarrollo de habilidades informativas; y que éstas a su vez, consideren la parte metacognitiva, que servirá para que los alumnos y las alumnas reflexionen acerca de sus propios procesos de aprendizaje.

En este sentido se han planteado los siguientes objetivos:

Implementar un programa en que se vinculen las competencias lectoras y las competencias en información, con el fin de desarrollar la comprensión lectora mediante estrategias metacognitivas.

Identificar las competencias en información, que se vinculan con la competencia lectora.

Diseñar un programa de competencias en información y desarrollo de comprensión lectora para estudiantes de nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Yucatán.

De acuerdo a lo anteriormente planteado se establece la siguiente Hipótesis: Las estrategias metacognitivas mejoran de manera significativa los niveles de comprensión lectora y contribuyen al desarrollo de capacidades para el uso de la información en estudiantes de primer año de educación media superior.

A continuación, se describen de manera general los contenidos de los capítulos del trabajo.

En el capítulo uno, aborda la naturaleza de la lectura, según las perspectivas de Thorndike (1971) y Dehaene (2014), resaltando la importancia de entender la organización mental y el reconocimiento cerebral de palabras escritas.

Se explora la interrelación entre competencias en información y habilidades de lectura, definiendo la competencia como un proceso complejo de ejecución en contextos específicos, crucial para el crecimiento personal y social. Además, se expone la conexión entre competencias y conocimientos aplicados en entornos educativos reales. Se describe el modelo de competencias en información que propone Kurbanoglu (2013) y que engloba habilidades de información, pensamiento de orden superior y otras competencias y alfabetizaciones relacionadas, junto con consideraciones sociales y éticas. Este modelo se percibe como inclusivo y esencial en un entorno en constante evolución.

En el capítulo dos, se detalla la metodología para diseñar un curso de desarrollo de habilidades informativas con estrategias metacognitivas dirigido a estudiantes de primer año de bachillerato. Se describe el instrumento utilizado para diagnosticar habilidades en información, basado en las normas de la ACRL y otro, el Inventario de Estrategias de Metacompreensión (IEM) de Maribeth Schmitt, (1990), para identificar estrategias metacognitivas.

También se detallan los resultados del estudio de caso. Según éstos, los estudiantes demuestran un alto nivel de habilidad en el manejo de la información. No obstante, se subraya la importancia de verificar en la práctica diaria en las aulas y a través de los trabajos entregados si realmente poseen las competencias en información establecidas por organismos especializados como la ACRL o modelos de autores reconocidos en el campo.

En lo referente a las estrategias metacognitivas, los resultados indican la necesidad de fortalecer las estrategias de predicción y verificación, la activación de conocimientos previos, y la evaluación y corrección, ya que obtuvieron puntajes significativamente bajos en el cuestionario utilizado. También se destaca la importancia de evaluar constantemente la corrección de sus predicciones durante la lectura. Se recomienda una intervención activa por parte de los docentes para modelar y facilitar la incorporación efectiva de estas estrategias en la práctica lectora de los estudiantes. Ante esta situación, se argumenta la necesidad de emprender acciones para desarrollar tanto habilidades informativas, como estrategias metacognitivas en los alumnos.

En el capítulo tres, se relata la creación del curso de competencias informativas con enfoque metacognitivo dirigido a estudiantes de primer año de bachillerato. Se utilizó el modelo ADDIE, que se compone de las etapas de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, para guiar el proceso de diseño instruccional. La fase de análisis se centró en las condiciones académicas y organizativas, así como en las características particulares de estudiantes y profesores. En lo que concierne al diseño del curso, se incorporaron las normativas de la ACRL, estableciendo objetivos, estrategias de enseñanza y tareas específicas.

CAPÍTULO 1. COMPETENCIAS DE LECTURA E INFORMATIVAS Y PROCESO METACOGNITIVO

El capítulo aborda la complejidad de la lectura según Thorndike (1971) y Dehaene, (2014), destacando la necesidad de considerar la organización mental y el reconocimiento cerebral de palabras escritas. Subraya la importancia de la alfabetización en códigos lingüísticos y mensajes icónicos para el desarrollo de competencias lectoras. Se aborda la relación entre competencias en información y competencias lectoras. Se define la competencia como un proceso complejo de desempeño en contextos específicos y se destaca su importancia para el desarrollo personal y social. Además, se presenta la conexión entre competencias y conocimientos prácticos en contextos reales de aprendizaje.

Asimismo, Se menciona un modelo de competencias en información que incluye habilidades de información, pensamiento de orden superior y otras habilidades y alfabetizaciones relacionadas, así como cuestiones sociales y éticas. Este modelo se considera inclusivo y necesario en un mundo en constante cambio.

Para Thorndike (1971), la lectura es un procedimiento muy elaborado que implica considerar una serie de habilidades para comprender los elementos de una oración entre las cuales se encuentran la organización entre sí, la selección de ciertas connotaciones y la unión de estos mismos elementos. Comprender un párrafo según él es como resolver un problema de matemáticas porque implica tener una mente ágil que pueda seleccionar, enfatizar, correlacionar y organizar todos esos elementos. Por lo tanto, la lectura de un libro de texto o de alguna otra referencia, no se debe considerar como una tarea mecánica, pasiva o indiscriminada, sino que exige una organización, y reconexión de la mente, al leer es importante emitir juicios de lo que se lee, además de lo que revelan las palabras y los párrafos.

Otro autor que aborda la complejidad del proceso de lectura en el ser humano, es Dehaene (2014), cuando menciona que:

Hemos descubierto que el cerebro alfabetizado contiene mecanismos corticales especializados que están exquisitamente dispuestos para el reconocimiento de las palabras escritas. Es aún más sorprendente que los mismos mecanismos, en todos los humanos, estén sistemáticamente alojados en regiones cerebrales idénticas, como si hubiera un órgano cerebral para la lectura (p. 17).

En relación con la manera de cómo el cerebro procesa las palabras escritas, el tipo de alfabetización que es común en la escuela es la que se refiere a tener como centro de atención los códigos lingüísticos y la lengua escrita. Aunque también debería de prestarse atención a otro tipo de alfabetización, que es la referida a los mensajes icónicos que también tienen contenidos. Gomes y Silva (2019), mencionan que: “Se observa la necesidad inminente de incorporar a la educación reglada nuevas modalidades de alfabetización en las que se incluya la capacidad de descifrar imágenes como parte de la adquisición y el desarrollo de la competencia lectora” (p. 49).

Esto se considera importante como un primer paso para lograr posteriormente, otros niveles de aprendizaje mayores, conforme avanzan el individuo. La lectura de imágenes es un primer acercamiento para que el niño desarrolle el pensamiento. Como menciona Gomes y Silva, la lectura con base en el reconocimiento literal de los símbolos es lectura superficial, en primer nivel. Esto con el fin de poder más adelante conducirlo hacia otros niveles de lectura que activen la imaginación, la creatividad y, con el tiempo, la inteligencia lógica, el razonamiento hipotético-deductivo y el pensamiento crítico, que son niveles que hoy en día se requieren en los estudiantes del siglo XXI. En este mismo sentido se describe que:

durante las primeras etapas del desarrollo lector, los niños se centran principalmente en adquirir la decodificación. Decodificar se refiere a la habilidad para transformar las palabras escritas en expresiones orales. Ésta se sustenta en dos habilidades relacionadas con el lenguaje: la conciencia fonológica y los procesos de reconocimiento de palabras. Así, una vez que los escolares han alcanzado la decodificación, se focalizan en desarrollar la comprensión lectora

(Infante, et al, 2012, p. 150).

Golder y Gaonac'h (2002, citados por Oliver y Fonseca, 2009) denominan dos tipos de lectura; la lectura de bajo y lectura de alto nivel. La lectura de bajo nivel se refiere a la decodificación automática de los signos gráficos; en cuanto a la lectura de alto nivel, ésta requiere de habilidades que permitan determinar la intencionalidad del autor, identificar ideas principales y abstraer la esencia del texto; estas habilidades son elementos determinantes para acceder al proceso de análisis, no sólo del contenido de un texto, sino de la información que le posibilitará al ser humano una mayor y mejor interacción con su entorno (p.3).

Desde la educación básica se deben de enseñar este tipo de habilidades, para que en el nivel medio superior sea más eficiente la puesta en práctica de más estrategias que lleven a los estudiantes a adquirir este tipo de competencias o habilidades en torno a la lectura.

Es sabido que los estudiantes de secundaria, tienen serias deficiencias en relación con la comprensión lectora. En un estudio realizado por Oliver y Fonseca se descubrió que:

las dificultades en la comprensión lectora del grupo-muestra inicia en la decodificación y en la velocidad lectora, repercutiendo en serios problemas para extraer ideas principales y dar solución a interrogantes breves derivadas de un texto expositivo; también nos pudimos percatar que los estudiantes recién egresados de la escuela secundaria no practicaron ni adquirieron las principales estrategias para desarrollar la comprensión lectora durante la formación previa en una palabra, hay un desconocimiento generalizado de dichas estrategias (p.8).

Esto es una muestra más de que es de suma importancia desarrollar estrategias para reforzar o adquirir la comprensión lectora en los alumnos del nivel bachillerato, ya que como mencionan Oliver y Fonseca en relación con los estudiantes: “ingresarán al bachillerato con menores dificultades en la lectura de bajo y alto nivel, se estaría en condiciones de incrementar la comprensión lectora e incluso, disminuir el alto porcentaje de reprobación, mismo que en ocasiones se traduce en deserción escolar” (2009).

1.1. Competencias en información y competencia lectora

El vínculo entre la competencia lectora y las competencias en información, se debe establecer como prioridad en el fomento de estrategias para su implementación. Ramírez (2016), especialista en el área, comenta que “la lectura es fundamental para el desarrollo de las habilidades informativas, ya que de ella depende que puedan obtener provecho de la información”.

De igual forma Suárez y Suárez (2017) mencionan que “antes, leer y escribir determinaban la alfabetización de un individuo. Hoy, leer y escribir lo condicionan todo: vivir en sociedad acceder a los conocimientos, establecer relaciones sociales, estar informados, existir; en suma, ser alguien (p. 44).

Antes de continuar desarrollando el vínculo entre competencias en información y competencias lectoras, es preciso definir la palabra competencia, con el fin de relacionarla en el ámbito bibliotecológico y educativo. Así como establecer la diferencia entre comprensión lectora y competencia lectora.

Para esto se presentan las siguientes definiciones de competencia, Tobón (2007) la define como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p.17).

Otra definición de competencia se describe como:

Una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la

inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. [...] Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Las definiciones reflejan los matices principales que conlleva el concepto de competencia. Ser competente en un ámbito de actividad o de práctica, significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito (Comisión Europea 2004, citado por Chou, et al, 2017, p.82).

Otra definición de competencia que precisa la relación entre conocimientos y prácticas en contextos reales de aprendizaje de las personas es:

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz (OCDE, p. 8, 2002, citado por Coll, 2007, p. 35).

En relación con estas características o condiciones presentadas por estos autores, hay otros como Perrenoud, Noreste y Sáez (1999) mencionados por Ceretta, et al, (2017) que destacan, que la esencia del enfoque por competencias radica en que “el individuo sea capaz de apropiarse, implicarse con la información necesaria para la resolución de un problema, lo que generará un efecto en la estructura cognitiva del sujeto” (p.66).

Indudablemente, ambas competencias son esenciales para el progreso de las personas en la sociedad actual. Además, funcionan como herramientas que capacitan a los individuos para comprender el mundo que les rodea y analizar la información de manera crítica. Esto los sitúa en una posición privilegiada para lograr una mayor integración social y contribuir al avance del conocimiento. Debido a la complejidad del tema en cuestión, es necesario que las personas reciban una capacitación específica para desarrollar estas dos competencias.

1.2 Comprensión lectora

En relación con la comprensión lectora, la metacognición se conoce como metacomprensión lectora, y

Se distinguen en ella los dos componentes metacognitivos: el primero, comprende los conocimientos que el sujeto lector posee sobre sus procesos cognitivos asociados con la lectura, vale decir, habilidades, estrategias y recursos con los que cuenta para tal fin, conocimiento que, por otro lado, demuestra que está comprometido activamente en un proceso de investigación, de comprensión y de autoevaluación. El segundo, es el de la regulación o del control cognitivo en la actividad de la lectura. El lector debe poner en práctica, como ya sabemos, mecanismos de control que guíen, planifiquen y verifiquen si la comprensión se efectúa eficazmente (Wong y Matalinares, 2011, pp. 236 y 237).

Otra definición describe a la comprensión lectora como

el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje e implicación con el lenguaje escrito», pero en los elementos que articulan este proceso solo contempla al lector, el texto y la actividad —relación de la comprensión lectora con los objetivos, procesos y consecuencias asociadas a la lectura (Snow, 2001, citado por Jiménez, 2014, p. 67).

Según Wong y Matalinares (2011), “un elemento básico para la comprensión lectora es la metacognición o metacomprensión lectora” (p.240).

La metacognición desempeña un rol esencial en la comprensión de la lectura por diversas razones, por ejemplo; permite una reflexión sobre el proceso de lectura, implica que los lectores sean conscientes de cómo abordan un texto y si lo están comprendiendo adecuadamente, lo que les permite reflexionar sobre su comprensión. Asimismo, permite la elegir estrategias apropiadas con el fin de poder aplicarlas en el proceso de lectura. De la misma manera brinda la oportunidad a los lectores para procesar la información de manera más efectiva,

lo que resulta en una mejor retención y un aprendizaje a largo plazo más efectivo.

La comprensión lectora es entonces, esa interacción entre las experiencias del lector, y el texto escrito. El lector construye esa representación mental, de manera recíproca, como menciona Gutiérrez y Salmerón (2012), cuando dice que: “la construcción de la representación mental textual, es un proceso abierto y dinámico inexistente únicamente en el texto o en el lector” (p.1).

Estos mismos autores refieren que existen diferentes estrategias para la comprensión lectora, y mencionan las estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas, y contextuales. Estas deberán facilitar la lectura activa, intencional autorregulada y competente. En lo que se refiere a las cognitivas, incluyen procesos dinámicos y constructivos en donde el lector los realiza de manera consiente para la construcción de esas representaciones mentales del texto. (Gutiérrez y Salmerón, 2012, p. 185).

Block & Pressley (2007, mencionados por Gutiérrez y Salmerón 2012), han elaborado un modelo de estrategias cognitivas, cuyos elementos son: “i) procesos de comprensión para reconocer y comprender palabras; ii) procesos de comprensión para interpretar frases y párrafos; iii) procesos de comprensión para comprender bien el texto; iv) procesos de comprensión para compartir y usar el conocimiento” (p.185).

Por lo anteriormente citado, se puede mencionar que la comprensión lectora se define como la capacidad de representar la situación descrita en un texto y como el resultado de procesos generales que se aplican de forma similar en todas las situaciones de lectura.

Se hace indispensable que los lectores al leer las partes de cualquier texto, le generen un significado e interpretaciones personales, esto lo ayudará a ser un lector activo frente a cualquier texto y que la lectura la realiza construyendo significados en su mente.

1.3 Competencia lectora

En relación con estas competencias Prado (2001) enlista una serie de

habilidades que debe tener un lector competente; entre las que se encuentran:

Conocimiento de nuevos códigos multimedia en interacción con códigos lingüísticos tradicionales; estrategias para la búsqueda, selección, organización y tratamiento de la información; destrezas de lectura y comprensión de la información, además de expresión y elaboración, adecuada a los nuevos formatos hipertextuales utilizados por las nuevas tecnologías; espíritu crítico que permita la selección y tratamiento de la información, capacidad de autonomía y autogestión en el proceso de aprendizaje (p.25).

De esta manera para este autor, enseñar a leer al alumno debe involucrar el acceso a los múltiples códigos y diversidad textual presentes en su contexto. Para que de esta forma pueda interpretar esas lecturas de forma crítica, y convertir este proceso lector, en un proceso activo, que parta de los conocimientos previos y genere nuevos conocimientos.

Otro autor referente importante en la conceptualización de procesos de lectura es Cassany (2006) que menciona que:

Leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia una tradición unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, como se citan las referencias bibliográficas, etc. (p.8).

Con esta aseveración resalta la importancia del contexto y de los actores del proceso, tanto los que leen, como los que interpretan esa lectura. Por lo tanto, para el desarrollo de esta competencia se debe considerar el contexto de los estudiantes, sus intereses y sus gustos para desarrollar las estrategias adecuadas, que los lleven a obtener mejores resultados en su aprendizaje y su

comprensión de la misma, lo que Cassany denomina orientación cultural.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidad responsable de los Informes PISA, la competencia lectora es: “La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009).

En relación con la diferencia entre competencia lectora y comprensión lectora es que algunos autores lo utilizan sin ninguna diferencia significativa. Para tener una visión general de esta diferencia se describe lo siguiente.

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad. (Jiménez, 2014, p. 71).

Se puede resumir la competencia lectora como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para lograr objetivos personales, desarrollar conocimientos y participar plenamente en la sociedad. De igual manera la comprensión lectora es la capacidad de entender lo que un autor intenta transmitir en un texto escrito, mientras que la competencia lectora es más amplia y se refiere a la habilidad de usar la comprensión lectora de manera efectiva en la sociedad.

1.4 Competencias en información

Las competencias en información según Marzal (2009) tienen relación con aquellos conocimientos y habilidades para gestionar, usar y editar la información.

De igual manera involucra la comprensión del conocimiento obtenido. Esto considerando que posee herramientas que puede utilizar en su contexto social. Logrando que sea una persona con sentido crítico, que sepa aprender por sí mismo de manera permanente.

PISA (2017) al evaluar las competencias lectoras, según la OCDE:

considera tres características fundamentales de las tareas que garantizan una amplia cobertura del área de conocimiento. Estas son: los procesos, que se refieren al enfoque cognitivo que determina de qué modo se implican los lectores en un texto; el texto, que se refiere a la variedad de materiales que se lee; y la situación, que se refiere a la variedad de contextos amplios para los que la lectura se lleva a cabo (OCDE, 2017, p. 37-38).

De esta forma los procesos son estrategias mentales u objetivos con que los lectores se enfrentan al leer un texto. Dentro de éstos se encuentra la obtención de información como primer punto, el desarrollo de una comprensión global, la elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración del contenido de un texto y de la forma del mismo. Además, en esta evaluación de los aprendizajes, se incorpora un concepto nuevo que es la comprensión literal, que se refiere a ésta como:

La comprensión literal requiere que los estudiantes comprendan información indicada explícitamente, que puede encontrarse en palabras individuales, frases o pasajes. Además, el concepto de "obtención de información" se amplía desde la ubicación de datos indicados explícitamente, como palabras o frases individuales, hasta encontrar información en pasajes largos (OCDE, 2017, p.38).

La mayoría de las ocasiones de lectura funcional, el lector se encuentra con muchos textos que difícilmente podría procesar aunado a los avances de las tecnologías de la información y comunicación. Esto en relación con la lectura de textos digitales, en donde busca y encuentra información en motores de búsqueda, bases de datos, etc. Rouet y Potocki (2018) mencionan que "seleccionar un texto entre varias referencias o seleccionar un pasaje dentro de

un texto requiere procesos de lectura diferentes de los involucrados en lectura para la comprensión” (p. 420).

Estos autores refieren que lo primero que viene a la mente del lector al acercarse al texto para buscar información es lo que se conoce como necesidad informativa, que es una representación cognitiva construida por el lector al hacerse algunas preguntas como qué sé del tema, qué necesito aprender del texto, etc. Por lo tanto, la evaluación de la información que los alumnos realizan al localizar ésta, forma parte importante de las tareas que deben hacer.

Existe una relación importante entre la búsqueda de información con la comprensión de textos. Según Rouet y Potocki (2018) los alumnos que comprenden de manera deficiente tienden a ser menos buscadores de información (p.421).

De igual forma describen diferencias cualitativas en relación con las estrategias de búsqueda de información entre los alumnos que comprender mejor y los que tienen deficiencias para la comprensión. En una investigación realizada por Cataldo y Oakhill se notó que los que tenían menos habilidad para comprender, tienden a utilizar una estrategia de lectura lineal, que consistía en saltar de un párrafo a otro, desperdiciando tiempo, precisamente por la falta de comprensión del texto.

En un estudio realizado por Potocki en 2017, se demuestra la relación sobre el papel que juegan las habilidades de comprensión lectora en actividades de búsqueda de información. Se demostró que la decodificación y la comprensión lectora se relacionan con el tiempo de búsqueda de información. Los mejores lectores encontraron información más rápidamente en diversos documentos. Los que lograron esto, utilizaron una estrategia de lectura de arriba hacia abajo y de párrafo a párrafo en una lectura lineal, es decir, no lee títulos, pero sí párrafos seguidos. Observaron que el uso de estas estrategias no estaba relacionado con las puntuaciones de decodificación o comprensión lectora, sino con el conocimiento y uso de estrategias meta textuales, como por ejemplo títulos, párrafos, tablas de contenido, glosario, etc. Hernández (2008) describe a la estrategia metatextual como la que se refiere a cómo conceptualizan y entienden los textos los lectores.

En suma, estos alumnos que eran buenos buscando información dentro de un texto, hábiles, de hecho, más rápidos, pero no eran eficientes buscadores de información. Estos resultados sugieren que más allá de buenas habilidades de lectura y de comprensión, existen otros factores por considerar y que desempeñan un papel primordial en el uso de estrategias eficientes para la búsqueda de información. Comprender textos, implica comprender lo que se afirma, pero también contrastar la información y verificar si es precisa y veraz.

Otra conexión importante entre la comprensión de textos y la selección de información apropiada radica en que los lectores competentes tienden a enfocar su atención en la fuente de información al leer textos relacionados con su campo de especialización. Emplean la información proveniente de la fuente para analizar la información presente en el texto, identificar posibles sesgos y llegar a sus propias conclusiones acerca de la lectura. La capacidad de evaluar estas fuentes se convierte en un área de mejora para aquellos lectores que están en proceso de desarrollo. (Rouet y Potocki, 2018).

Hoy en día, las grandes cantidades de información a la que se tiene acceso por parte de toda la ciudadanía y en especial para los jóvenes, a través del gran avance de las tecnologías, en plataformas y redes sociales, requieren de una persona que pueda y tenga las competencias necesarias para seleccionar y evaluar la información, que recibe diariamente y que sobre todo establezca sus propias inferencias y conclusiones, de una manera crítica. Con esto se estará poniendo un granito de arena, para lograr en un futuro, una ciudadanía crítica que aporte conocimientos a la sociedad.

Otro modelo interesante para el desarrollo de competencias en información, es el que propone Serap Kurbanoglu, el modelo Iceberg, que incluye: habilidades de información, habilidades de pensamiento de orden superior, el formato de información, otras habilidades y alfabetizaciones relacionadas, así como cuestiones sociales y éticas e incluye la taxonomía de Bloom, en el sentido de desarrollar habilidades de pensamiento en niveles que van de lo más simple a lo más complejo.

La alfabetización en información se puede llamar fácilmente

megaalfabetización que se compone de muchas otras habilidades y alfabetizaciones (Kurbanoglu, 2013, p. 85). Entre esas habilidades y alfabetizaciones interrelacionadas se encuentran: habilidad interpersonal, alfabetización mediática, alfabetización digital, alfabetización informática, alfabetización visual y alfabetización básica. Es un modelo incluyente, que toma en cuenta, habilidades necesarias en un mundo cada vez más cambiante.

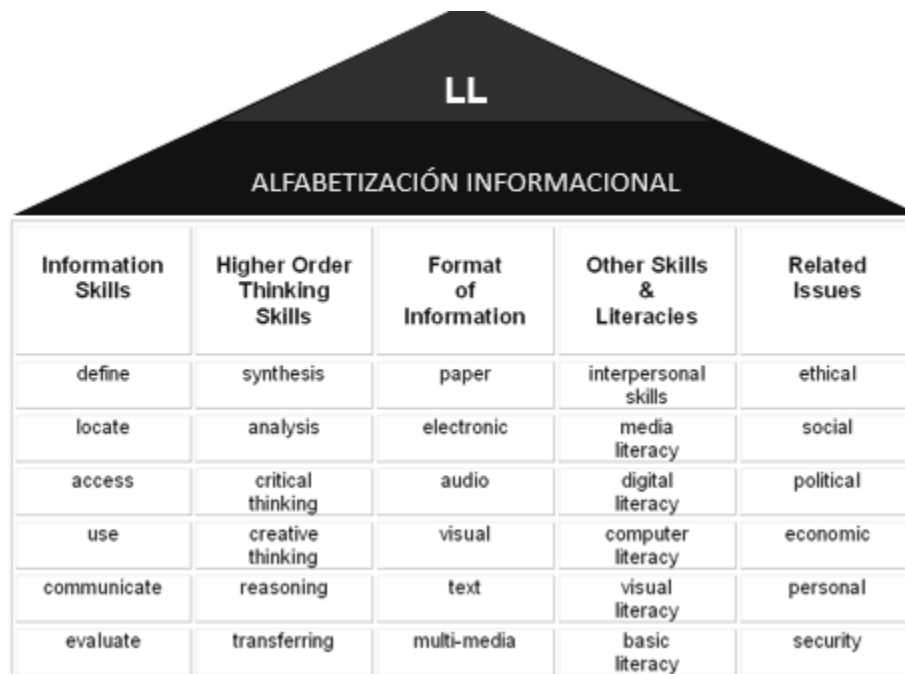
Menciona la autora:

No es inusual pensar en la alfabetización informacional como una habilidad de supervivencia para la sociedad de la información. Cuando se analiza, la alfabetización informacional puede verse como un concepto que tiene varios componentes y muchas facetas. Como término general, cubre muchas de las otras alfabetizaciones. También parece superponerse con nuevas alfabetizaciones como las multialfabetizaciones y la alfabetización global. Es una metaalfabetización. Es de naturaleza transversal y puede verse como un concepto de iceberg mucho más grande de lo que se ve a simple vista. La alfabetización informacional puede llamarse fácilmente una megaalfabetización que se compone de muchas otras habilidades y alfabetizaciones (Kurbanoglu, 2013).

En este sentido, propone el siguiente modelo:

Figura 1.

Components of Information Literacy: The Iceberg model (by Kurbanoglu).



Este modelo, como se puede apreciar, incluye seis habilidades en información que debe dominar el individuo, contempla habilidades de orden superior como el análisis y síntesis, el pensamiento crítico, la creatividad, etc. En este sentido, relaciona la taxonomía de Bloom, en el sentido de considerar niveles en cómo se debe presentar la información con el fin de adquirir aprendizajes significativos. Un componente de suma importancia en el modelo, es que considera otro tipo de alfabetizaciones y habilidades.

Esto, sobre todo, conscientes de los enormes retos que se tienen, en una sociedad en donde la información cada vez es tanta, que muchas veces es información falsa e inventada. Hoy en día se requiere una ciudadanía, pensante, que sea crítica y participe en la construcción de una sociedad democrática, en todos sus sentidos.

En lo que se refiere a los niveles de conocimiento, Benjamín Bloom, propone la taxonomía de objetivos de la educación, con tres dominios: cognitivo, afectivo y psicomotor. Cada dominio involucra una serie de niveles que tiene que dominar el estudiante, en donde se sugiere ir del más bajo o más simple hasta el más complejo o de orden superior. Para cada uno de esos niveles se proponen verbos que manifiesten que la conducta o competencia se logre. Los dominios se ilustran en la siguiente figura:

Figura 2:

Niveles de dominio (Gallardo, C Katherina. 2009.)

| | Psicomotor | Cognitivo | Afectivo |
|---------|---|---|--|
| | Los objetivos psicomotores apuntan al desarrollo de una pericia para manipular físicamente una herramienta o instrumento. Éstos generalmente apuntan a generar un cambio en las habilidades | Los objetivos cognitivos apuntan al desarrollo de procesos de pensamiento desde una aproximación de cómo éstos se van complejizando y se pueden reflejar en una serie de acciones observables | Los objetivos afectivos apuntan a la formación de la conciencia y crecimiento en actitudes positivas, manejo de emociones y expresión de sentimientos. |
| Niveles | Percepción | Conocimiento | Toma de conciencia |
| | Disposición | Comprensión | Respuesta |
| | Respuesta dirigida | Aplicación | Valoración |
| | Respuesta automática | Análisis | Organización |
| | Ejecución consciente | Síntesis | Caracterización por medio de un complejo de valores |
| | Creación | Evaluación | |

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, se refuerza la necesidad de implementar estrategias que permitan que los estudiantes de nivel medio superior, adquieran o refuercen competencias en el uso de la información y que reflexionen acerca de la manera en como aprenden, para que así puedan desarrollar el pensamiento crítico y logren establecer una metacognición que impacte en su aprendizaje permanente. En este mismo sentido, se concuerda con Kurbanoglu (2019) en que los estudiantes en la mayoría de las veces, acceden a la universidad sin las competencias y habilidades básicas en materia de información, como el

pensamiento crítico, la toma de decisiones y el aprendizaje auto dirigido, egresan de la universidad sin las competencias transferibles necesarias para desenvolverse en una sociedad basada en la información y no adquieren competencias informacionales por sí solos.

La UNESCO, (2020), establece el término Media and Information Literacy, traducido al español como alfabetización mediática e informacional y ésta tiene como objetivo empoderar a los profesionales y las personas para mejorar sus vidas a través del acceso a información confiable y su uso correcto, mientras que las tecnologías digitales, en particular la inteligencia artificial, puede influir en esta alfabetización de tal modo que ésta pase de un rol pasivo a un rol activo, e incluso influyente. En este sentido, para las personas alfabetizadas en medios, éstos pueden ser más accesibles y la creación y difusión de contenido más factible y eficiente (Murovana, 2020).

Otro autor que señala la relevancia entre la metacognición y la alfabetización informacional, es McCoy (2022) que refiere:

La alfabetización informacional requiere comprender cómo se piensa y se evalúa la información que se encuentra y se consume; se trata de un acto metacognitivo que puede enseñarse y practicarse explícitamente en el aula de alfabetización informacional. Si podemos integrar estrategias metacognitivas en una sesión de alfabetización informacional, podemos ayudar a los estudiantes a desarrollar prácticas metacognitivas y demostrar que están desarrollando simultáneamente habilidades de alfabetización informacional y hábitos metacognitivos (p. 46).

A partir de lo expuesto se concluye que las competencias lectoras son de crucial importancia en el desarrollo de habilidades para la búsqueda, selección y evaluación de la información, ya que son el fundamento para lograr de manera eficiente la alfabetización en información. En este sentido, las competencias lectoras pueden desarrollar el pensamiento crítico y analítico en la evaluación y selección de fuentes útiles para los estudiantes. La combinación de competencias lectoras e informativas, es un detonante para la formación de personas que puedan tomar decisiones informadas, resolver problemas y formar parte de una

ciudadanía crítica, que utilice de manera eficaz la información, que cada vez, es más abundante en la sociedad actual.

Por estas razones se hace necesario desarrollar estrategias metacognitivas en los estudiantes de una manera sólida para que sean capaces de planificar desarrollar y mejorar su competencia lectora y habilidades en la búsqueda, selección y evaluación de la información. Este proceso se explica en el siguiente apartado.

1.5. Proceso metacognitivo en la lectura y habilidades informativas

Uno de los investigadores considerados pioneros en el campo de la metacognición, es sin duda, John Flavell, para este autor, la “metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos, productos cognitivos, y todo lo relacionado con ellos” (Flavell, 1985, citado por Franco de la Rosa, 2021, p. 19). Asimismo, se puede dividir en dos ámbitos de conocimiento: conocimiento metacognitivo y experiencias metacognitivas.

En cuanto al primer tipo de conocimiento, se refiere a lo que se posee y se percibe del mundo, y que se relaciona con aspectos cognitivos o psicológicos. Este se estructura a partir de cuatro variables relacionadas entre sí. Una de ellas es la variable de la persona, que se refiere a los conocimientos, y creencias que tiene una persona sobre sus propios conocimientos, limitaciones y capacidades. También respecto a los conocimientos que posee en relación con otra persona. Variable relacionada con las tareas, ésta es referente a las características de estas tareas en relación con él mismo. En este sentido, entra en juego la información que el individuo tenga acerca de la tarea. Si conoce la información, o si la puede relacionar con sus conocimientos previos. Otras variables tienen que ver la estrategia y técnica que tiene, y su forma de aplicación y eficacia.

En lo que se refiere a las experiencias metacognitivas, éstas son las de tipo consiente, sobre asuntos cognitivos o afectivos, incluyendo los pensamientos, vivencias, experiencias, recuerdos. Las experiencias pueden surgir antes durante o después del proceso cognitivo.

Sin duda, hoy en día en la educación, se necesita que los profesores establezcan y enseñen a los alumnos, estrategias que puedan mejorar sus habilidades de aprendizajes, y que éstos puedan lograr éxito en su vida académica y social. Es de suma importancia que los estudiantes puedan tomar conciencia de su forma de aprender, de la manera en cómo piensan, y también de sus áreas de oportunidad. Esto en todas las áreas de su vida académica. Esto puede ser posible a través del uso de estrategias metacognitivas. En este sentido, también se hace indispensable que el profesor emplee este tipo de estrategias en su práctica docente.

Por ejemplo, cuando un alumno se propone leer y comprender un texto y utiliza una serie de preguntas acerca del mismo texto, tiene como objetivo la comprensión total de ese texto. Si descubre que no puede responder a sus propias preguntas, o que no comprende el material discutido, debe determinar que debe hacerse para asegurarse de que cumple con los requisitos cognitivos. El auto cuestionamiento como menciona Livingston (2003), “es una estrategia común de monitoreo de la comprensión metacognitiva” (p.4).

En este sentido, este mismo autor plantea que la metacognición se refiere a la capacidad de reflexionar de manera más profunda y consciente sobre los procesos cognitivos que están involucrados en el aprendizaje. Esto implica tener un control activo sobre cómo se aborda una tarea de aprendizaje específica, monitorear la comprensión de la misma y evaluar cómo se avanza hacia la finalización de dicha tarea

La metacognición se refiere al pensamiento de orden superior que implica un control activo sobre los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje. Las actividades como planificar cómo abordar una determinada tarea de aprendizaje, supervisar la comprensión y evaluar el progreso hacia la finalización de una tarea son de naturaleza metacognitiva. Debido a que la metacognición juega un papel fundamental en el aprendizaje exitoso, es importante estudiar la actividad y el desarrollo meta cognitivos para determinar cómo se puede enseñar a los estudiantes a aplicar mejor sus recursos cognitivos a través del control metacognitivo (Livingston 2003, p.2).

Como menciona Chekwa, McFadden y Divine (2015), el concepto de metacognición ha existido desde que los humanos pudieron reflexionar sobre su experiencia cognitiva. La cognición o las experiencias cognitivas son procesos mentales que involucran atención, memoria, fabricación y comprensión del lenguaje, aprendizaje, razonamiento, problema resolución y toma de decisiones.

Estas son habilidades necesarias en el aprendizaje de los estudiantes.

Rhodes (2019) menciona que fue Flavell en 1979 quien, en una revisión fundamental, definió formalmente la metacognición y delineó sus componentes clave, que son: el conocimiento metacognitivo y las experiencias metacognitivas (p.168).

Existen otras teorías que refuerzan los componentes de la metacognición, por ejemplo, se describe que:

Los estudios modernos dividen la metacognición en dos componentes principales e interrelacionados: el conocimiento y la regulación metacognitivos. De ese modo, los subcomponentes del conocimiento metacognitivo consisten en conocimientos declarativos (conocimiento sobre la forma en que aprendemos), procedimental (conocimiento sobre las estrategias de aprendizaje apropiadas) y condicional (conocimiento sobre el contexto en el que se podrían implementar las estrategias) (Mitsea & Drigas, 2019, citado por Córdova, 2022, p.12).

Livingston, (2003) menciona que la metacognición tiene dos elementos: el conocimiento de la metacognición y la regulación de la metacognición. El conocimiento de la metacognición es lo que el alumno sabe sobre sí mismo con respecto a su proceso de aprendizaje. La regulación de la metacognición se refiere a las estrategias utilizadas para ayudar a controlar el aprendizaje, mientras monitorea y ajusta la estrategia para alcanzar el objetivo cognitivo (p.4).

Chick (2013), describe que

las prácticas metacognitivas ayudan a los estudiantes a tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades como aprendices, escritores, lectores, examinados, miembros del grupo, etc. Un elemento clave es reconocer el límite del conocimiento o habilidad de uno y luego descubrir cómo expandir ese

conocimiento o ampliar esa habilidad (Chick, 2013, párr. 4).

Aquellos que conocen sus fortalezas y debilidades en estas áreas serán más propensos a “monitorear activamente sus estrategias y recursos de aprendizaje y evaluar su preparación para tareas y desempeños particulares” (Bransford, Brown y Cocking, 2000, p. 67, mencionado por Chick, 2013, párr.4.).

Existen investigaciones acerca de estudiantes en donde se han puesto en práctica estrategias metacognitivas y los resultados indican que tienen un locus de control interno adecuado, que monitorean su propia comprensión, que toman nota cuando necesitan información adicional que aprender, que contrastan la nueva información con la nueva por aprender, e incluso presuponen qué analogías pueden utilizar para aprender. En este sentido el National Research Council (2000), menciona que las investigaciones han demostrado que a los niños se les pueden enseñar estas estrategias, incluida la capacidad de predecir resultados, explicarse a sí mismos para mejorar la comprensión, notar fallas en la comprensión, activar conocimientos previos, planificar con anticipación y distribuir tiempo y memoria.

Es por eso que los profesores juegan un papel de suma importancia en este sentido, enseñar estrategias metacognitivas depende mucho del profesor, y es por eso que su papel debe ser de transmisor efectivo para lograr que el alumno desarrolle este tipo de estrategias en su aprendizaje. Los profesores deben considerar de entrada, los conocimientos previos del alumno, realizar una evaluación de los estilos de aprendizaje de los alumnos, qué saben, que conocimientos previos tienen; el maestro debe investigar activamente el pensamiento de los estudiantes, creando tareas y condiciones en el aula bajo las cuales se pueda revelar el pensamiento de los estudiantes. Los conocimientos iniciales de los estudiantes proporcionan la base sobre la que se construye la comprensión más formal del tema. También la evaluación de los aprendizajes debe cambiar, dado el objetivo de aprender con comprensión, las evaluaciones deben aprovechar la comprensión en lugar de simplemente la capacidad de repetir hechos o realizar habilidades aisladas.

También es importante que el profesor modele las estrategias enseñadas, es decir, que las explique paso a paso, con muchos ejemplos y a profundidad, con el fin de que el aprendizaje sea afianzado. Hoy en día, es necesario que el alumno, pueda analizar información que utiliza en sus textos académicos, que discrimine el tipo de información que le será útil, que pueda diferenciar entre información de revista de divulgación y de revista científica, así también cuando va a evaluar información utilizando el criterio de autoridad, ¿quién escribió esta información?, ¿es un autor reconocido? ¿Es experto en la disciplina?, etc., y así otras muchas competencias más. Es en este sentido en donde se advierte la relación entre metacognición y habilidades para buscar información; ya que ésta como proceso de aprendizaje involucra cuestiones relacionadas con aspectos psicopedagógicos, neurológicos y estrategias didácticas. La metacognición es un elemento esencial en el proceso de alfabetización informacional.

Combinar la enseñanza metacognitiva con un enfoque basado en la materia específica puede tener un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes y fomentar su habilidad para aprender de manera autónoma. Esto debería ser una parte deliberada y esencial de los planes de estudio en todas las disciplinas y para todos los niveles de educación. La construcción de estrategias metacognitivas sólidas y la capacitación para impartirlas en el aula deben ser elementos estandarizados en los programas de estudio en las instituciones de formación de docentes (National Research Council, 2000 p. 21).

Es importante también destacar, que existe una diferencia entre estrategias cognitivas y estrategias, metacognitivas, Livingston (2003), la establece muy bien cuando señala que la metacognición se conoce como "pensar en pensar" e implica supervisar si se ha cumplido una meta cognitiva. Este debería ser el criterio definitorio para determinar qué es metacognitivo. Las estrategias cognitivas se utilizan para ayudar a un individuo a lograr un objetivo en particular (por ejemplo, comprender un texto), mientras que las estrategias metacognitivas se utilizan para asegurar que el objetivo se ha alcanzado (por ejemplo, cuestionarse a sí mismo para evaluar la comprensión de ese texto). Las experiencias metacognitivas suelen preceder o seguir a una actividad cognitiva.

Mientras que la cognición tiene que ver con los procesos mentales, la metacognición tiene que ver con la conciencia y el control sobre estos procesos; la cognición implica, asimismo, tener algunas destrezas cognitivas, la metacognición se refiere a la conciencia y al control sobre esas destrezas (Jiménez, 2004).

Otra característica importante dentro de la metacompreensión, es la que menciona Crespo y Peronard, 1999, citado por Quaas et al, 2004, denominada campos de la metacompreensión lectora.

Los cuatro primeros se refieren a las estrategias, las que según Gagné (1987) y Monereo et al. (1997) se describen como aquellas acciones cognitivas conscientes y deliberadas, que se implementan para alcanzar un objetivo lector determinado en una situación concreta, en este caso, la comprensión de un texto escrito (Quaas et al, 2004, p. 132).

En lo que respecta a las estrategias de lectura, destaca la estrategia de comprensión durante la lectura, que se emplea principalmente en la lectura comprensiva. Esta estrategia resulta efectiva cuando el objetivo de la lectura es adquirir y retener la información de un texto de manera completa como se menciona a continuación:

Dentro de estas estrategias, se encuentra la de comprensión o durante la lectura: Estas estrategias, son más características de la lectura comprensiva. Se utilizan eficientemente cuando la lectura se hace para obtener y retener (comprensivamente) la información de un texto. Solé (1996, mencionada por Quaas et al, 2004 p.132) nombra varias, como resumir, construir y verificar hipótesis, imaginar, parafrasear o simplemente cuestionarse sobre la propia comprensión.

Otra estrategia es la de planificación:

que implican un conocimiento sobre las actividades preparatorias para la lectura, las que pueden involucrar acciones tales como contar las hojas o atender a los títulos de un texto para saber qué contiene. Teniendo en cuenta su objetivo como

lector, el sujeto podrá calcular cuál es el esfuerzo cognitivo y cuáles serán las estrategias que utilizará para concretar su lectura (Monereo et al., 1997, citado por Quaas et al, 2004 p. 133).

Otras estrategias son las remediales que, según estos autores,

se utilizan cuando el sujeto se refiere a ellas, alude a diversos recursos disponibles desde acciones sencillas, como pedirle ayuda a alguien o volver a leer, hasta propuestas más elaboradas que incluyen la reflexión, la búsqueda de soluciones en otras partes del texto o el contacto con el conocimiento previo (Quaas et al, 2004 p. 133).

En resumen, lo importante en este sentido, es la presentación de las características fundamentales de la metacompreensión lectora, que se refiere a la capacidad de los lectores para gestionar conscientemente los procesos cognitivos involucrados en la comprensión de textos escritos. Se resalta la estrategia de comprensión durante la lectura, esencial para obtener y retener información de manera comprensiva, y se mencionan ejemplos como resumir, construir y verificar hipótesis, imaginar, parafrasear y cuestionarse sobre la propia comprensión. Otra estrategia que vale la pena tener muy en cuenta, es la planificación, que implica la preparación previa a la lectura, incluyendo acciones como contar páginas o revisar los títulos para comprender mejor el contenido. Se enfatiza la importancia de que el lector, según sus objetivos, evalúe el esfuerzo cognitivo necesario y seleccione las estrategias adecuadas.

En lo que se refiere a las estrategias remediales, que se aplican cuando el lector se encuentra con dificultades en la comprensión. Estas estrategias abarcan desde acciones simples como buscar ayuda o releer hasta enfoques más elaborados que incluyen la reflexión, la búsqueda de soluciones en otras partes del texto o la conexión con conocimientos previos. En conjunto, estos conceptos proporcionan una visión integral de cómo los lectores pueden gestionar su comprensión de textos de manera efectiva a través de la metacompreensión.

CAPÍTULO 2. ESTUDIO DE CASO PARA IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE LECTURA Y HABILIDADES INFORMATIVAS EN ALUMNOS DE BACHILLERATO.

El presente capítulo, describe la metodología que se utilizó para diseñar un curso de desarrollo de habilidades informativas con estrategias metacognitivas dirigido a estudiantes de primer año de bachillerato. Se destaca la importancia de realizar un diagnóstico inicial para evaluar las habilidades de información de los estudiantes, utilizando cuestionarios basados en normas de competencia en información. Además, se menciona el uso del Inventario de Estrategias de Metacomprensión (IEM) para identificar las estrategias metacognitivas de los estudiantes en diferentes momentos del proceso de lectura. La población de estudio son estudiantes de primer año de una escuela preparatoria, y la muestra se determina mediante muestreo probabilístico simple. Se detalla la logística para la administración de los instrumentos.

Según los resultados, se establece la necesidad de fortalecer estrategias metacognitivas específicas, como predicción, verificación, activación de conocimientos previos, evaluación y corrección. Estas estrategias obtuvieron puntajes bajos en el cuestionario utilizado. Se sugiere integrar su desarrollo en el currículo con la orientación de los profesores. Para mejorar la predicción y verificación, se destaca la importancia de utilizar títulos y figuras del texto. La activación de conocimientos previos se enfoca en hacer preguntas, pensar en ideas principales y buscar ayuda. La estrategia de corrección implica evaluar la comprensión repitiendo con palabras propias. Aunque algunas estrategias obtuvieron resultados aceptables, se recomienda reforzarlas para mejorar las competencias de búsqueda de información.

2.1. Metodología

En este apartado se describe la metodología que se utilizará para el diseño del curso de desarrollo de habilidades informativas con estrategias metacognitivas en estudiantes del nivel bachillerato, específicamente del primer año.

En primer lugar, se pretende realizar el diagnóstico a los estudiantes con respecto a sus habilidades de información o comportamiento informativo, ya que es importante para determinar el grado de dominio en las competencias requeridas para un buen análisis de la información. En este sentido Calva (2004) menciona que “el diagnóstico de las necesidades de información y el comportamiento informativo se pueden realizar con la ayuda de diversos métodos, técnicas e instrumentos cuya aplicación será continua” (p.172). Se consideró adecuado para la presente propuesta basarse en los estudios de usuarios que sugiere Calva (2004) en relación con la detección del comportamiento informativo, ya que se encaminan a investigar cómo son usados los materiales de la biblioteca y cómo el uso de ésta y de la información afecta al usuario en su actividad cotidiana, tanto en su vida familiar como en la laboral y educativa.

En cuanto a la técnica utilizada, para el diagnóstico de competencias en información, se basó en un instrumento tipo cuestionario con preguntas de opción múltiple. De acuerdo con Hernández et al, (2014) en este tipo de metodología “se intenta generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población)” (p. 7).

Este instrumento ya fue utilizado previamente en un trabajo de investigación realizado por Hernández, R. (2016). Este instrumento se basó en las 5 normas y sus 22 indicadores de la ACRL (2000) se procedió a seleccionar 13 indicadores, se operacionalizaron en actividades que reflejaran el comportamiento de los estudiantes al buscar recuperar, organizar, analizar, sintetizar y comunicar información en ámbitos académicos (p. 48). (Ver anexo B).

En lo que respecta al instrumento utilizado para identificar las estrategias metacognitivas, se empleó el Inventario de Estrategias de Metacompreensión (IEM), desarrollado por Maribeth Schmitt en 1990. Este inventario se divide en tres

secciones que evalúan tres momentos diferentes en el proceso de lectura. En el primer momento, compuesto por 10 ítems, se examinan las estrategias metacomprendivas empleadas antes de iniciar la lectura de un texto. El segundo momento, que también consta de 10 ítems, se centra en las estrategias metacomprendivas utilizadas durante la lectura del texto en sí. La última sección consta de 5 ítems diseñados para evaluar las estrategias metacomprendivas empleadas después de haber leído el texto (p.241). (Ver anexo A).

Durante el primer momento, se miden principalmente estrategias como la predicción, así como aquellas que facilitan la generación de predicciones, como la revisión superficial y la activación de conocimientos previos, además de aquellas que ayudan a establecer objetivos. En el segundo momento, se evalúan principalmente las estrategias de verificación, y en menor medida, las auto-preguntas, la activación de conocimientos previos, el uso de resúmenes y las estrategias de definición. Por último, en la tercera sección se miden estrategias que implican la evaluación de las predicciones realizadas, los objetivos establecidos al principio, los conocimientos previos activados y los puntos clave del texto. Cada ítem incluye cuatro opciones de respuesta, siendo solo una la correcta, mientras que las demás se consideran distracciones. Elegir las respuestas incorrectas indicaría que el evaluado no sigue las instrucciones o no presta la debida atención a las alternativas, lo que podría comprometer la validez de sus respuestas (Wong y Matalinares, 2011, p.241).

La población estuvo conformada por estudiantes inscritos en el primer año de la Escuela preparatoria dos. Esta dependencia forma parte de una de las tres escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Yucatán. Se decidió que esta escuela participara en el estudio, ya que desde hace algunos años se ha encontrado buena aceptación por parte de las autoridades para el desarrollo de propuestas de cursos y participación de la biblioteca en actividades académicas, relacionadas con la búsqueda, acceso y evaluación de la información. Asimismo, se determinó que participaran estudiantes que se encuentran cursando el primer año, ya que se pretende que a partir de estos resultados se puedan implementar estrategias que permitan desarrollar competencias relacionadas con la

metacognición y la búsqueda de información desde el primer año de bachillerato

Para determinar la muestra se utilizó la técnica de muestreo probabilístico simple. Para determinar el número de participantes, se utilizó la tabla de Krejcie y Morgan (1970). Ubicada la población en la tabla, a una población de 1300 individuos, matrícula total de estudiantes de primer año resulta una muestra de 350 sujetos. La tabla maneja los siguientes elementos: N = Tamaño de la población S = Tamaño de la muestra Precisión = .05

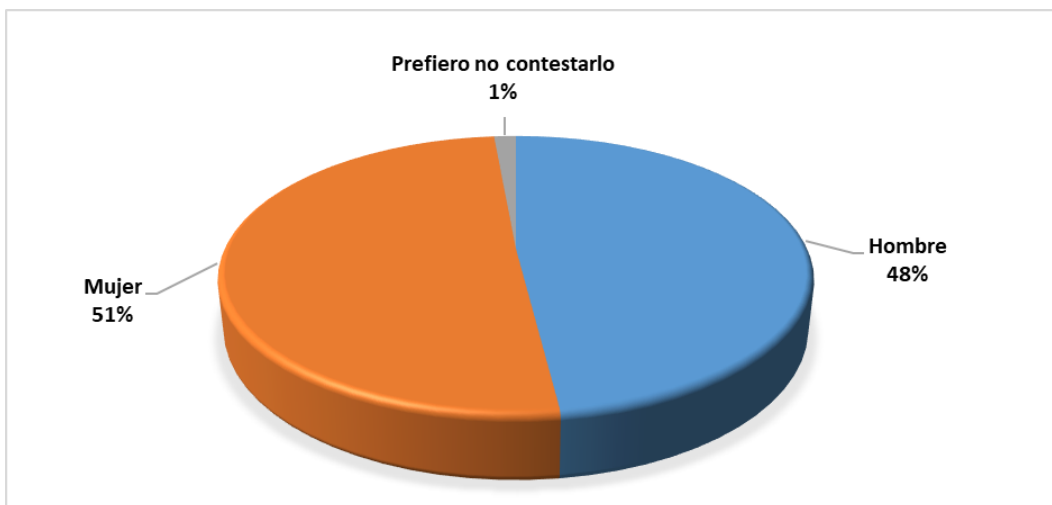
En cuanto a la administración de los instrumentos, se gestionaron los permisos con las autoridades correspondientes. Se comunicó a la directora de la escuela los fines de la investigación y el producto de ésta, asimismo se le solicitó su autorización para la administración del instrumento, a través de una carta realizada por la directora de la tesis.

Posteriormente se acordaron cuestiones de logística de manera conjunta con la coordinadora del área de tecnologías de la escuela, con el propósito de administrar los instrumentos a los alumnos.

2.2 Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis estadístico del instrumento: índice de estrategias de metacompreñión (MSI)

El total de alumnos que contestaron el cuestionario fueron 350, de los cuales 168 fueron hombres, 177 mujeres y 5 prefirieron no contestar.



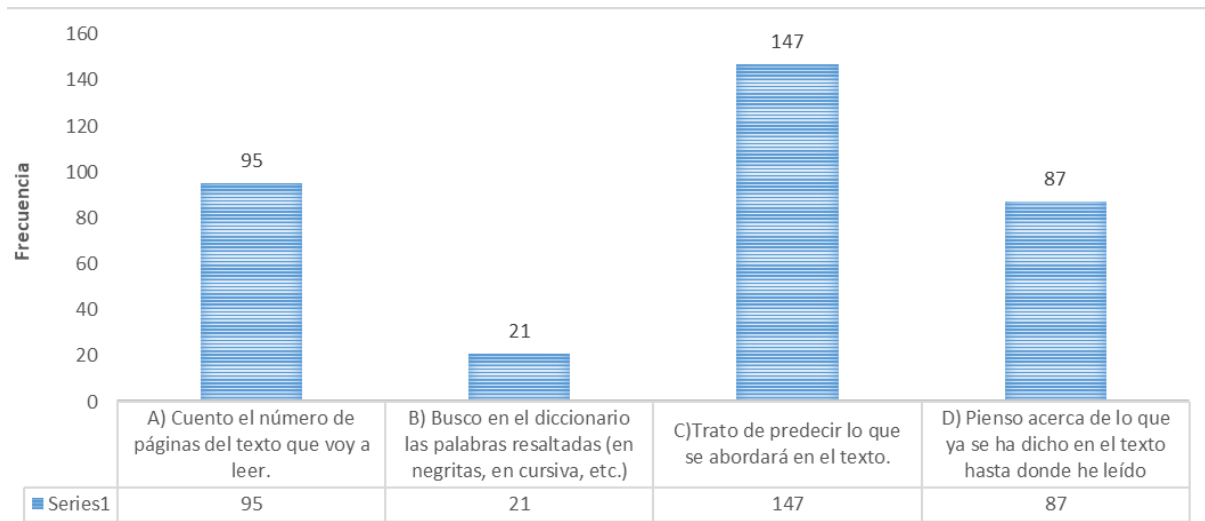
2.2.1. Estrategia de Predicción y verificación.

Esta estrategia abarca 7 ítems de todo el cuestionario, se evalúa en los tres momentos de lectura. Antes, durante y después de haber leído. Los números de ítems que corresponden a cada momento son: antes de leer: ítems 1 y 4, durante la lectura: ítems 13, 15, 16 y 18, y después de la lectura: ítem 23. Cada uno de éstos ítems tiene una respuesta correcta, cuyos resultados se describirán líneas abajo.

A continuación se describirán los resultados de cada ítem en cada momento de la lectura. Se hace énfasis en las respuestas correctas de cada enunciado.

Antes de la lectura

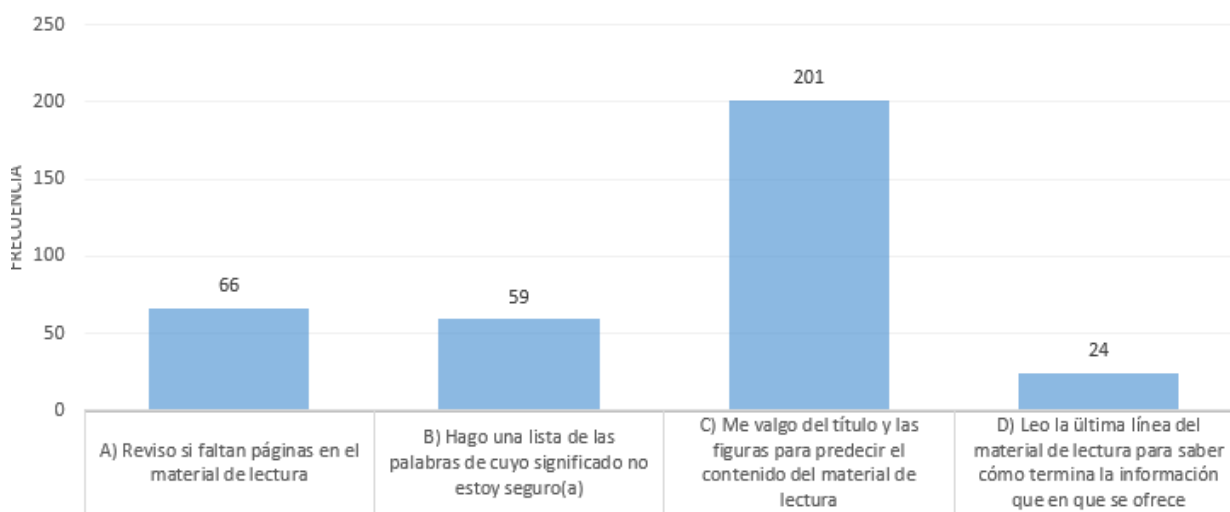
Ítem 1. Respuesta correcta (C).



En esta estrategia, en el primer ítem, de acuerdo con la opción correcta (C) un 42 % de los alumnos (147 alumnos) mencionaron que tratan de predecir lo que se abordará en el texto. Las demás opciones de respuesta, también se presentan

con el número de alumnos que contestaron cada una de estas opciones. Vale la pena aclarar, que, aunque son distractores, si pueden proporcionar datos de algunas otras estrategias que los alumnos utilizan antes de leer un texto.

Ítem 4. Respuesta correcta (C).

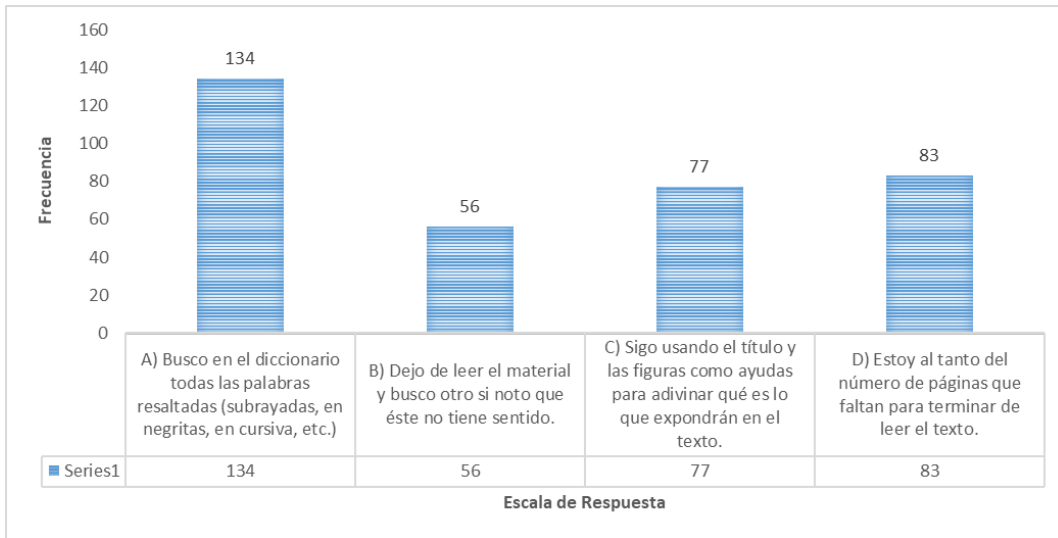


En este ítem 4, de acuerdo con la opción correcta, (C) un 57 % de los alumnos (201 alumnos) mencionaron se valen del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura, como se muestra en la figura de abajo. Esto nos lleva inferir que más de la mitad de los alumnos, realiza esta estrategia, considerada adecuada, para antes de empezar a realizar una lectura.

Durante la lectura

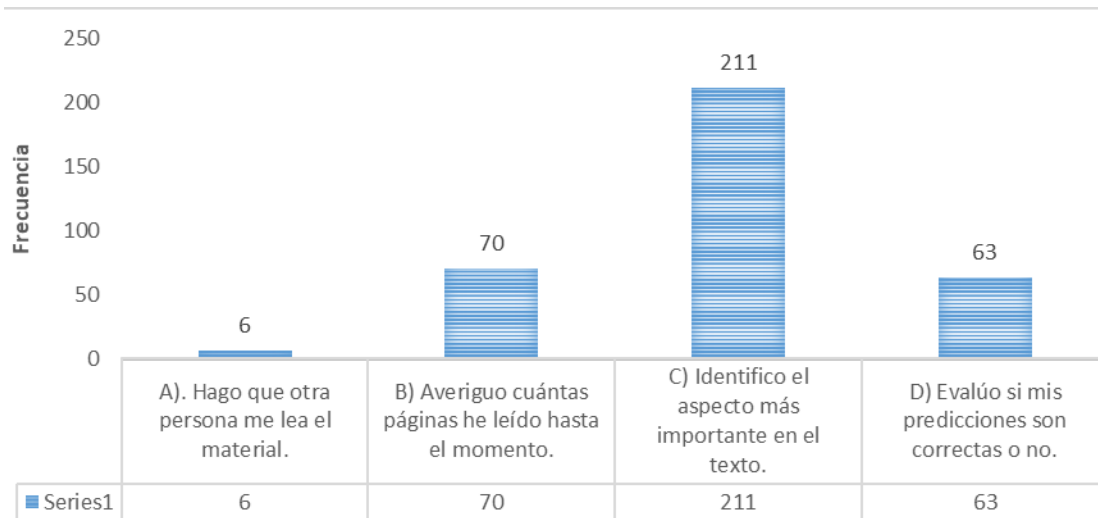
A continuación, se presentan los resultados de los ítems que evalúan lo que los alumnos realizan durante la lectura, (ítems 13, 15, 16 y 18.) correspondiente a la estrategia de predicción y verificación.

Ítem 13. Respuesta correcta (C).



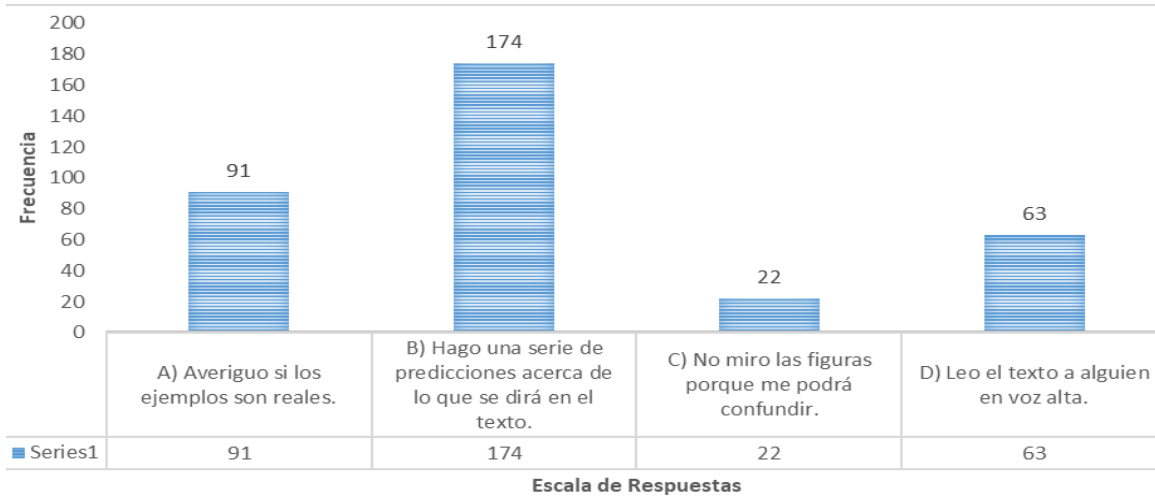
En este caso, solo el 22% (77 alumnos) contestó la opción correcta. Teniendo un porcentaje mayor la opción A, considerada distractor.

Ítem 15. Respuesta correcta (D).



En el caso del ítem 15, la opción correcta es la letra D, que obtuvo un 18% (63 alumnos) de respuestas por parte de los alumnos. Teniendo un mayor número de respuestas la opción c, con un 60% de respuestas por parte de los alumnos (211) considerada esta opción, como distractor.

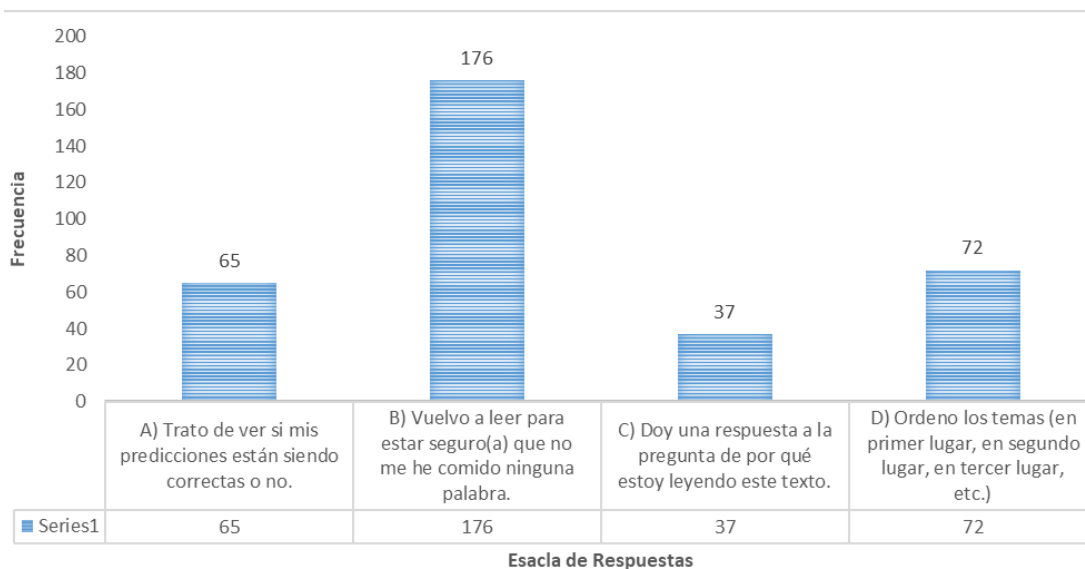
Ítem 16. Respuesta correcta (B).



En este caso, un 50% de los alumnos (174 alumnos) mencionaron la opción correcta que es “hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto”.

Con esto se puede inferir que sí realizan la estrategia adecuada en el momento en que están haciendo la lectura. Vale la pena mencionar que 91 alumnos contestaron la opción considerada distractor.

Ítem 18. Respuesta correcta (A).

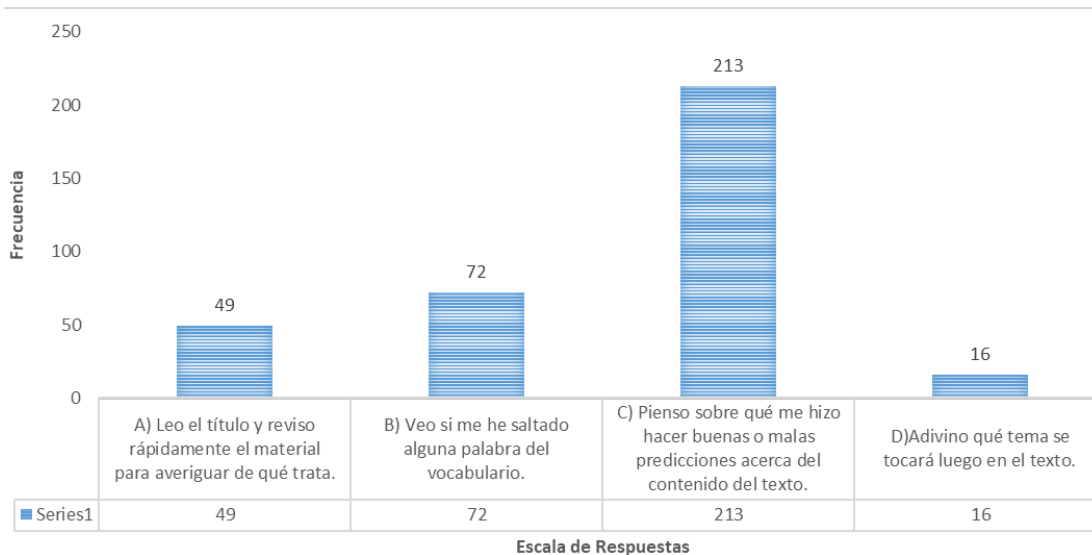


Como se observa, solo un 18% (65 alumnos) contestaron la opción correcta, con lo que se infiere que no utilizan la estrategia adecuada, gran

parte de los estudiantes contestaron más la opción considerada distractor. En este sentido, como la opción anterior, hay que tomar en cuenta esta estrategia de predicción y verificación, ya que fueron 176 alumnos los que tomaron esta opción, que precisamente no fue la mejor respuesta.

Después de la lectura.

Ítem 23. Respuesta correcta (C).

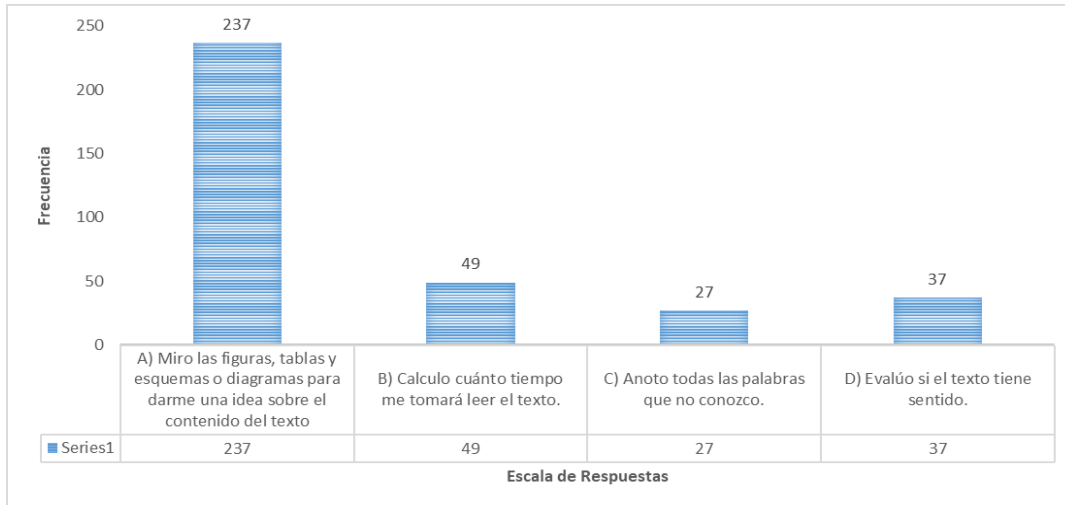


En este caso, un 61 % (213 alumnos) de los alumnos contestaron la opción correcta, que es: “pienso sobre qué me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto”. Esto demuestra que esta conducta en la estrategia de predicción y verificación, es bien utilizada por los alumnos.

2.2.2. Estrategia de vista previa

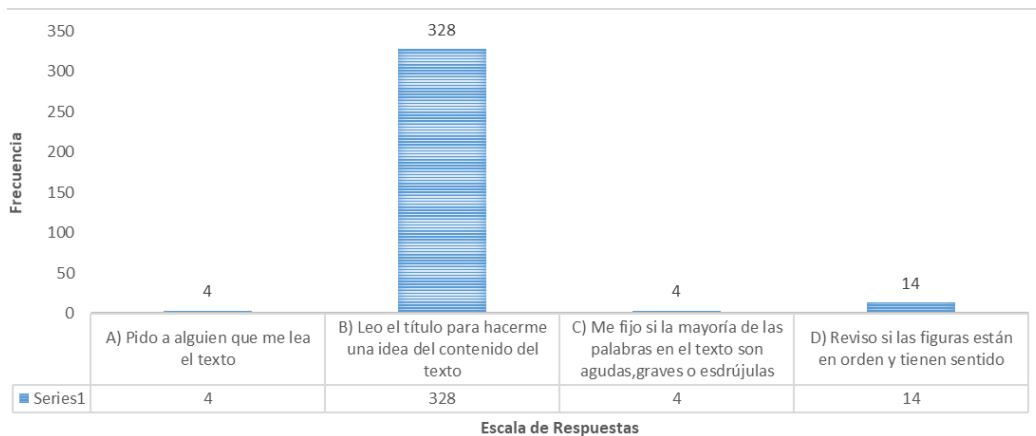
La vista previa del texto facilita la comprensión al activar conocimientos previos y brindar información para hacer predicciones. Esta estrategia solo se evalúa en el momento antes de empezar a leer. Abarca los ítems 2 y 3 con la respuesta correcta A, y B respectivamente. Entre las opciones que se les brinda a los estudiantes, se encuentra mirar las figuras, tablas, esquemas, o diagramas; y leer el título para darse una idea sobre el contenido del texto.

Ítem 2. Respuesta correcta (A).



En este caso, un 68 % de los alumnos (237 alumnos), contestaron la opción correcta (A). Esto indica que esta estrategia, de mirar las figuras, diagramas, tablas o esquemas que se encuentran en el texto antes de iniciar la lectura la utilizan de manera adecuada los estudiantes encuestados.

Ítem 3. Respuesta correcta (B).



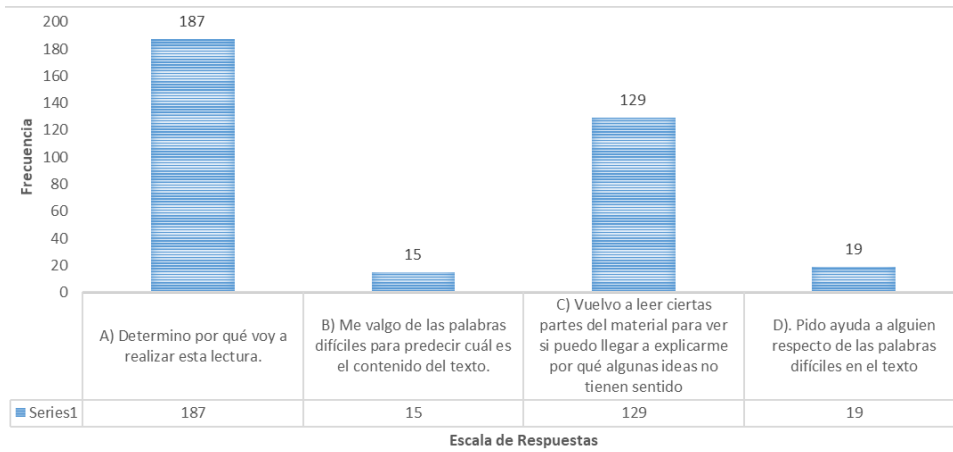
En lo que respecta a esta estrategia, un 94% (328) de los alumnos encuestados respondió la opción correcta. Con esto se infiere que este tipo de estrategia de vista previa, los estudiantes leen el título para hacerse una idea del contenido del texto que va a leer.

2.2.3. Estrategia establecimiento de propósito de lectura

En lo que se refiere a la estrategia de propósito en la lectura, ésta se evalúa en el momento de antes de empezar a leer y después de haber leído un material. Leer con un propósito promueve la lectura activa y estratégica. Incluye los ítems 5 y 7 antes de empezar a leer e ítem 21, después de leer.

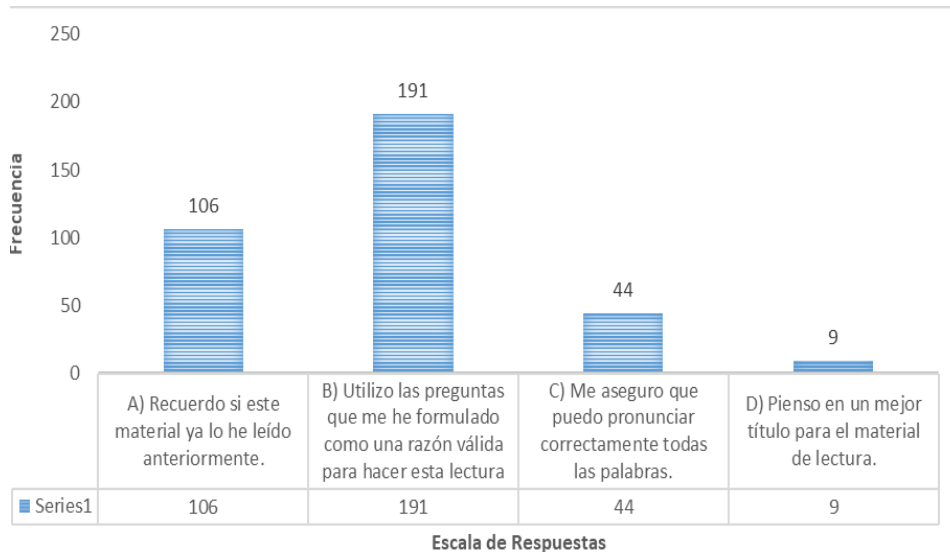
Antes de la lectura.

Ítem 5. Respuesta correcta (A).



En esta imagen se puede observar que un 53% (187 alumnos) respondió la respuesta correcta, prácticamente la mitad de los encuestados utilizan de manera adecuada esta estrategia, determinan por qué van a realizar la lectura.

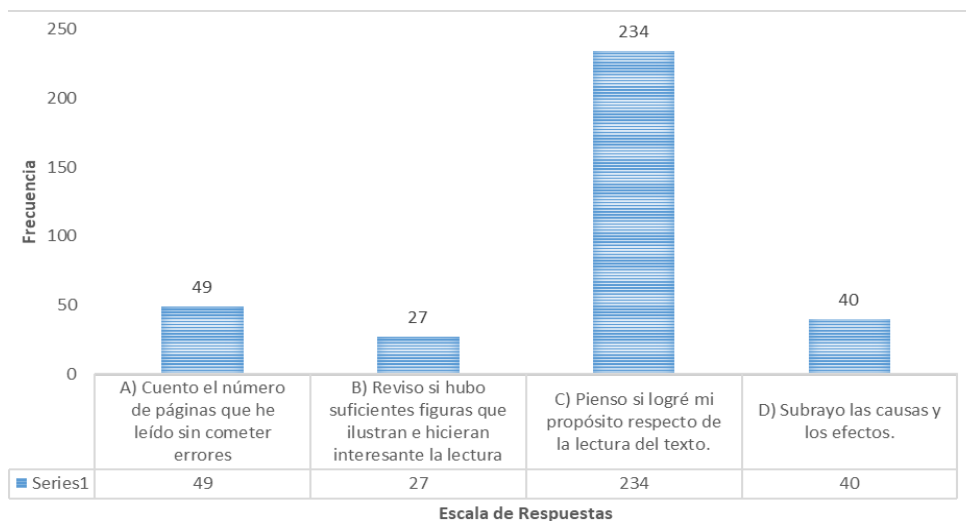
Ítem 7. Respuesta correcta (B).



En el caso de esta estrategia, antes de la lectura, un 55% de los alumnos, (191 alumnos) utilizan las preguntas que se han formulado como una razón válida para hacer esta lectura. O sea, después de haberse preguntado acerca del porqué leer este texto, se infiere que, a partir de esa reflexión, consideran importante iniciar su lectura

Después de la lectura.

Ítem 21. Respuesta correcta (C).



Se observa que, en este caso, un 67% de los alumnos (234 alumnos), optaron por contestar la opción correcta. Piensan y reflexionan acerca del logro del propósito establecido después de haber realizado la lectura. Con lo que se

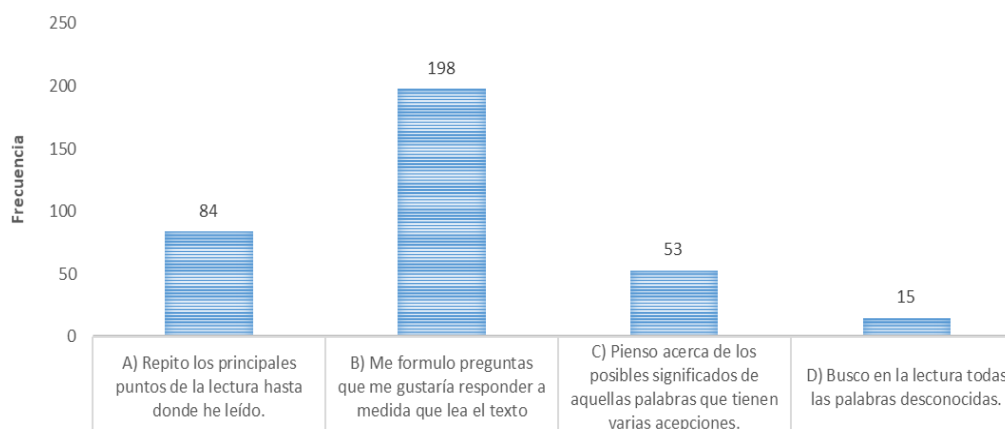
infiere que los alumnos encuestados establecen un propósito de lectura y lo verifican después de haber realizado la lectura.

2.2.4. Estrategia autocuestionamiento

En cuanto a la estrategia de autoconocimiento, ésta se evalúa en el momento antes de empezar a leer, y mientras está leyendo. Consiste en generar preguntas para ser respondidas y esto promueve la activa comprensión dando a los lectores un propósito para leer. Esta estrategia incluye los ítems 6, (antes) 14 y 17(durante).

Antes de la lectura.

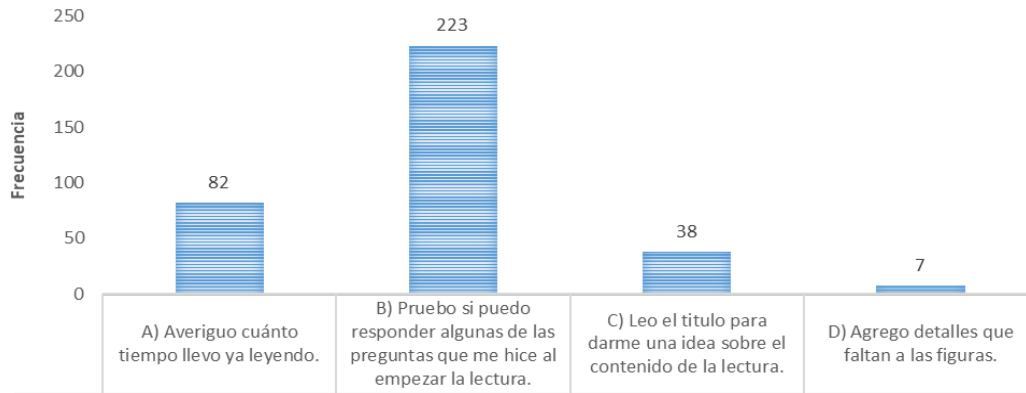
Ítem 6. Respuesta correcta (B).



En este ítem un 57% (198 alumnos), de los alumnos contestaron de manera correcta, antes de empezar a leer se formulan preguntas que les gustaría responder, a medida que leen el texto. Esta estrategia predispone a una comprensión activa del contenido del texto. Sobre todo, que implica realizar una autoevaluación acerca de lo que va a leer. Esto incluye de alguna manera ese proceso de metacognición que se vuelve consciente en el estudiante

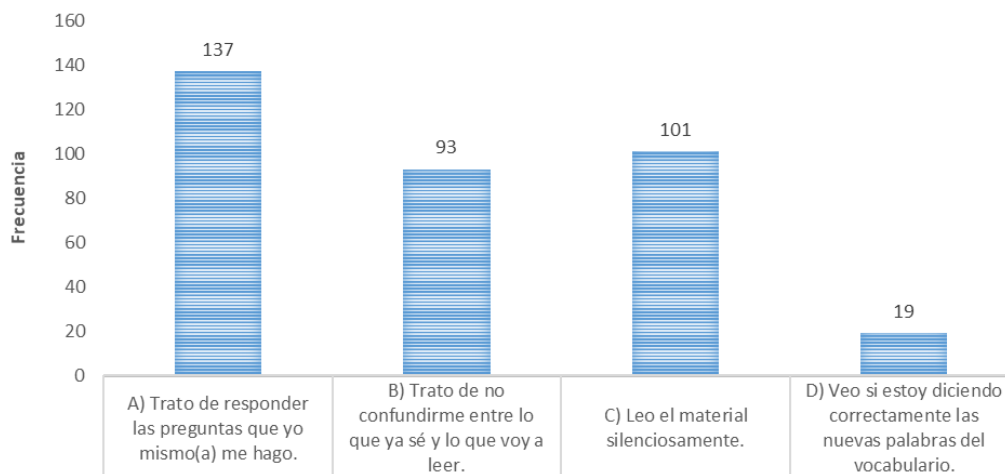
Durante la lectura.

Ítem 14. Respuesta correcta (B).



Como se puede observar, en esta estrategia, un 64% (223 alumnos) de los alumnos contestaron la opción correcta. Esto nos lleva a inferir que, durante la lectura, prueban si responden algunas preguntas que previamente se habían realizado a sí mismos. Esta estrategia resulta de interés, ya que promueva la comprensión del contenido de la lectura, al hacerlo de manera consiente y responsable.

Ítem 17. Respuesta correcta (A).



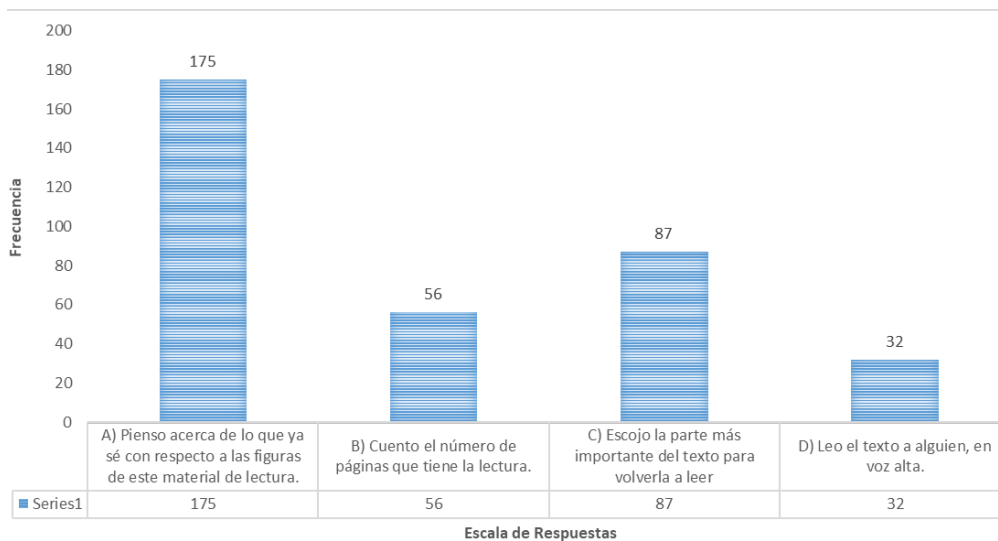
En esta estrategia, un 39% (137 alumnos) respondieron la opción correcta. En este sentido, es preciso reforzar la misma, para un buen desarrollo del auto cuestionamiento mientras se realiza el proceso de lectura.

2.2.5. Estrategia activar conocimientos previos

Esta estrategia se evalúa antes, durante y después de realizar la lectura, e incluye los ítems 8, 9 y 10 (antes), 19 (durante) y 24 y 25 (después). Activar e incorporar información del conocimiento previo contribuye a la comprensión al ayudar a los lectores a hacer inferencias y generar predicciones.

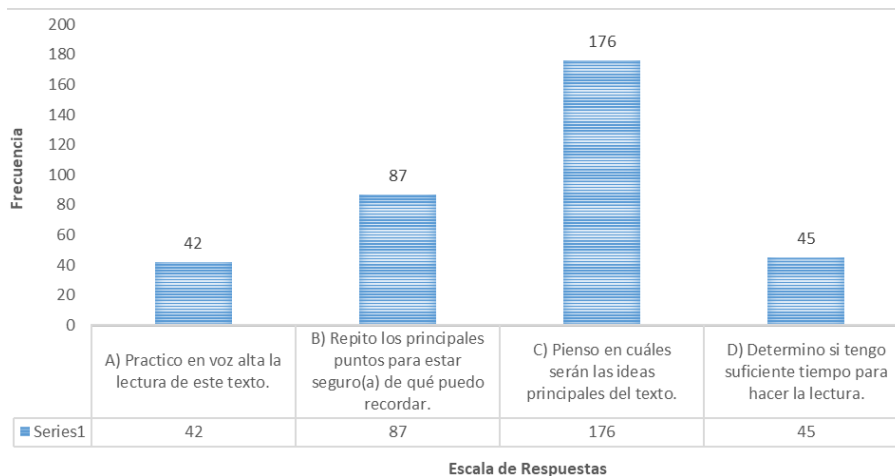
Antes de la lectura.

Ítem 8. Respuesta correcta (A).



En esta estrategia, un 50% (175 alumnos) de los alumnos contestó la respuesta correcta, “piensan acerca de lo que ya saben con respecto a las figuras de ese material de lectura. Con esto se infiere que, dentro de su esquema mental, tratan de acomodar la información nueva con lo que ya saben. Es adecuado, sin embargo, se tiene que considerar, que la mitad de los estudiantes se dividen entre los distractores de esta estrategia, es decir no activan esos conocimientos previos que se recomiendan en la estrategia

Ítem 9. Respuesta correcta (C).

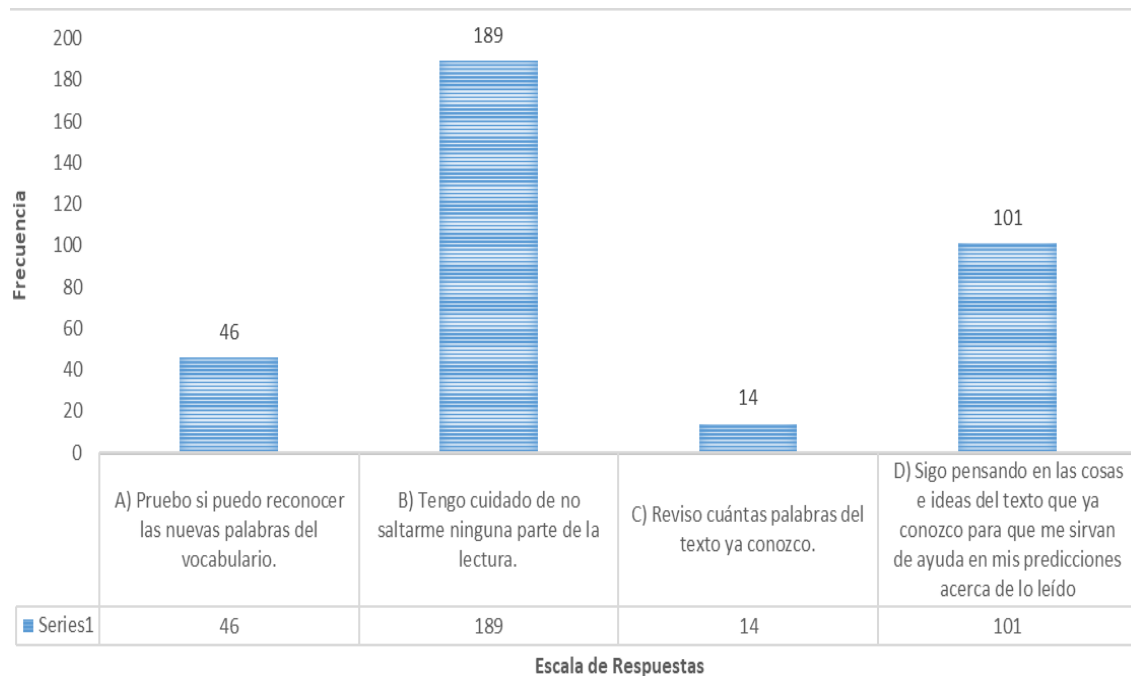


En esta estrategia, un poco más del 50% (176 alumnos) de los alumnos contestó la respuesta correcta, piensan en cuáles serán las ideas principales del texto. Esto es de suma importancia, ya que determinan realizar una lectura más de análisis y desde luego, comprensión. El extraer ideas principales de un texto, ayuda a lograr una lectura analítica que le permitirá transformar esa información en conocimiento.

En este sentido, hay que tener en consideración, que la otra mitad de los alumnos, no utilizan esta estrategia, lo que permite determinar la importancia que reviste la misma, y considerar trabajarla desde los salones de clase o en cursos que ofrezca la biblioteca, con el fin de lograr alumnos alfabetizados en información.

Durante la lectura.

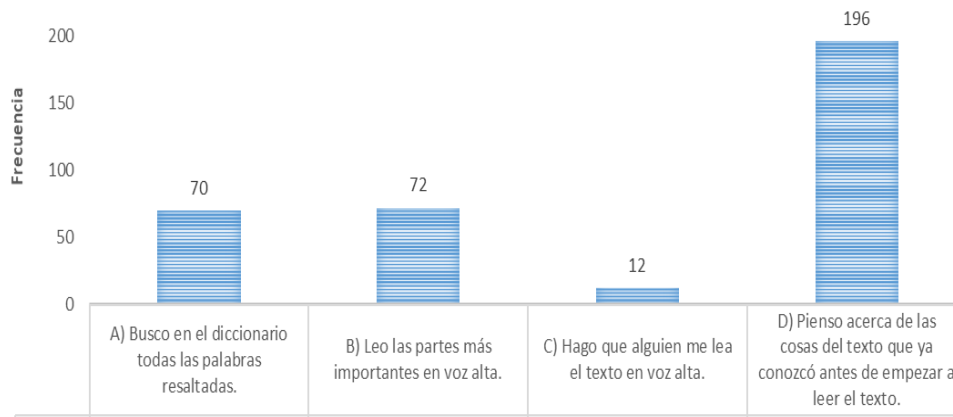
Ítem 19. Respuesta correcta (D).



En esta estrategia, un 29 % (101 alumnos) de los alumnos contestó la respuesta correcta, piensan en las ideas del texto que ya conocen, para que les sirvan de ayuda en sus predicciones acerca de lo leído. Esto es importante, porque al mismo tiempo que van leyendo, van relacionando sus conocimientos previos, mejorando desde luego, la comprensión del texto. Esta estrategia, debe reforzar en los estudiantes ya que una buena parte de los mismos, consideraron otras estrategias que no necesariamente les permiten activar conocimientos previos que los lleven a tener conciencia del contenido de lo que están leyendo.

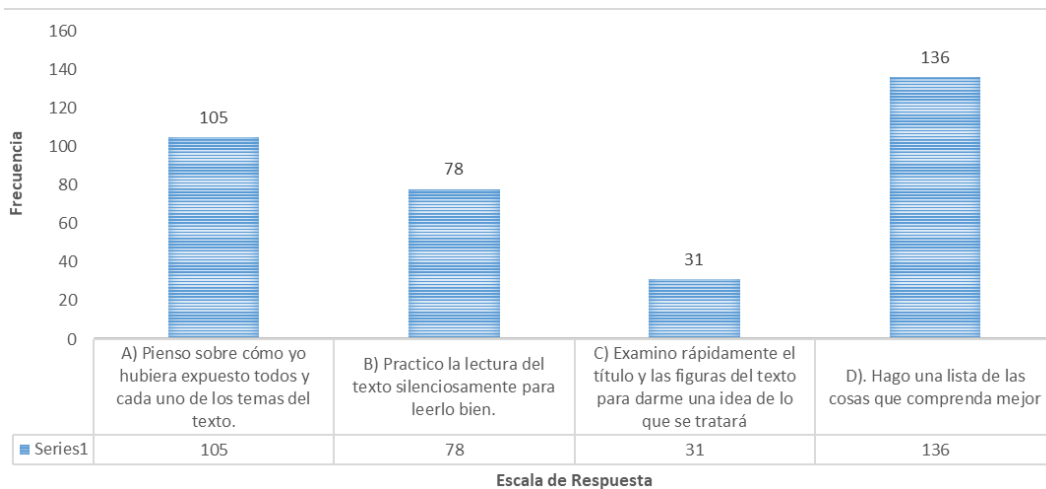
Después de la lectura.

Ítem 24. Respuesta correcta (C).



En esta estrategia, el 3% (12 alumnos) de los alumnos, contestó la respuesta correcta. Como se observa, hace falta reforzar esta estrategia, que permita considerar lo propuesto en la misma, que es hacer que alguien lea el texto una vez finalizado el mismo.

Ítem 25. Respuesta correcta (A).



En esta estrategia, el 30% (105 alumnos) de los alumnos, contestó la respuesta correcta. Piensan en cómo, hubieran expuesto los temas de la lectura. Es de suma importancia que, al terminar la lectura, realicen esta habilidad de comprensión acerca del contenido de la lectura realizada, esto permitirá establecer escenarios en donde esa información pudiese ser utilizada, en cualquier ámbito. Los resultados obtenidos, permiten que esta estrategia sea fomentada en los alumnos de primer año de bachillerato.

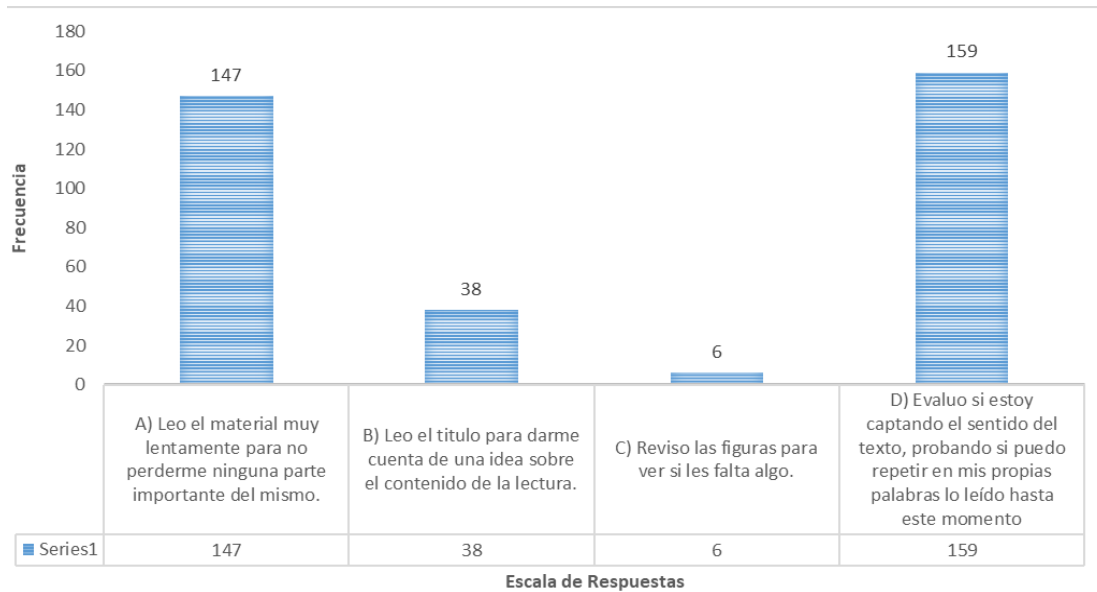
2.2 6. Estrategia de corrección

Esta estrategia se evalúa durante y después de realizar la lectura, e incluye los ítems 11, 12, 20 (durante), y 22 (después).

Resumir el contenido en varios puntos de la lectura sirve como una forma de monitorear la comprensión. Releer o suspender la conciencia cuando se lee y leer cuando la comprensión falla, representa una lectura estratégica.

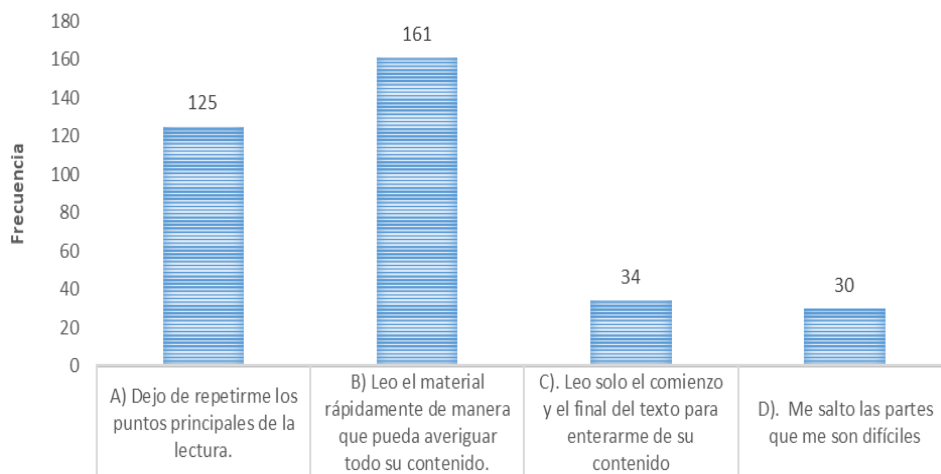
Durante la lectura.

Ítem 11. Respuesta correcta (D).



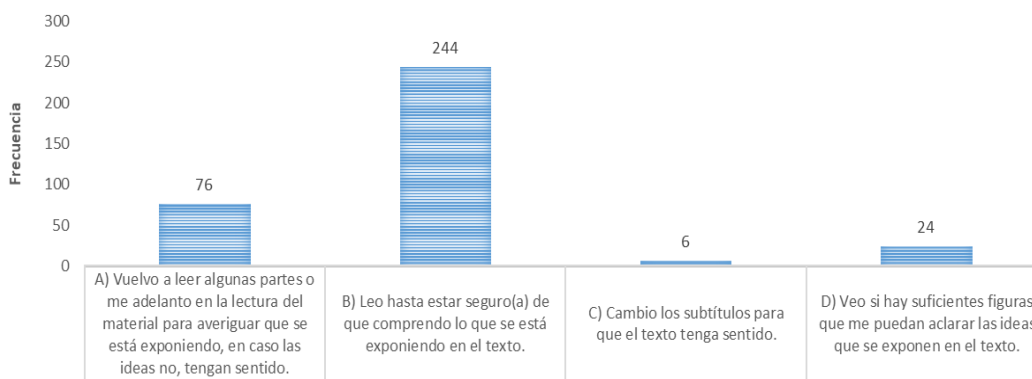
En esta estrategia, el 45 % (159 alumnos) de los alumnos, contestó la respuesta correcta. Como se trata de una estrategia de evaluación, durante la lectura el alumno verifica si está captando el sentido del texto. Probando si puede repetir con sus propias palabras lo leído hasta ese momento. Hay que considerar reforzar esta estrategia ya que casi la mitad de los alumnos, no la realizan.

Ítem 12. Respuesta correcta (A).



En esta estrategia, el 36 % (125 alumnos) de los alumnos, contestó la respuesta correcta. Esta estrategia consiste en hacer un alto durante la lectura para reforzar los puntos principales de la lectura y comprobar si está entendiendo la misma. De acuerdo a los resultados se hace necesario reforzar estas actividades o estrategias durante la lectura de los textos, ya que los alumnos encuestados, respondieron con base a los distractores.

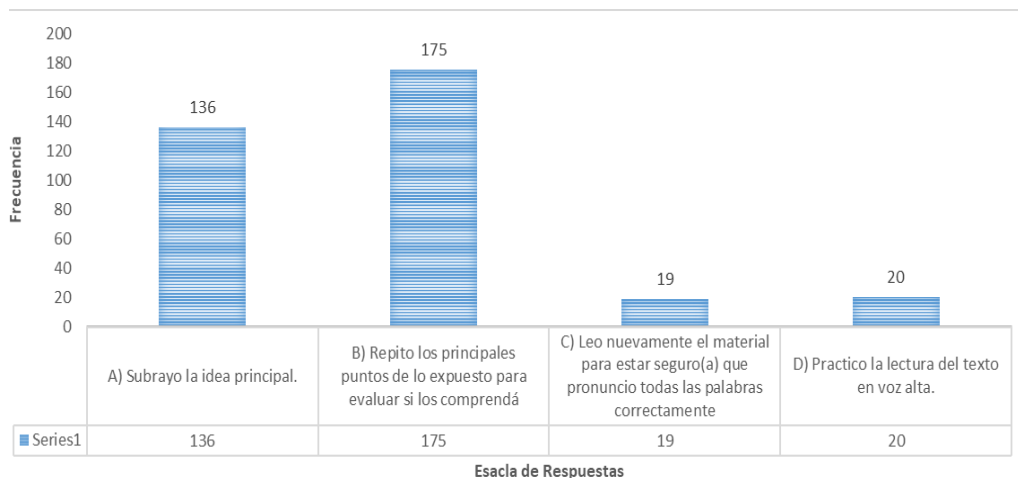
Ítem 20. Respuesta correcta (A).



En esta estrategia, el 22 % (76 alumnos) de los alumnos, contestó la respuesta correcta. Solo estos alumnos vuelven a leer algunas partes o se adelantan en la lectura del material para averiguar de qué se trata el texto. Se hace necesario reforzar esta estrategia, por el bajo número de alumnos que la realizan.

Durante la lectura.

Ítem 22. Respuesta correcta (B).



En esta estrategia, el 50 % (175 alumnos) de los alumnos, contestó la respuesta correcta. La mitad de los alumnos encuestados repiten los principales puntos de la lectura para evaluar si los comprendieron. Esta estrategia es de suma importancia, realizarla después de la lectura, lo que lleva a una conciencia de lo leído y de su comprensión. En la medida en que se evalúe si se comprendió la lectura de cualquier texto, en esa medida se obtendrán aprendizajes más significativos.

2. 3. Conclusión con relación a las estrategias metacognitivas

De acuerdo a los resultados, se hace necesario reforzar las estrategias de predicción y verificación, la de activar conocimientos previos, y la estrategia de evaluación y corrección. Estas estrategias, resultaron con puntajes muy bajos en el cuestionario utilizado. Se recomienda desarrollarlas a través del currículo y con la ayuda y modelamiento de sus profesores, a través de estrategias de enseñanza.

En cuanto a la estrategia de predecir y verificar, se considera indispensable que el estudiante se apoye en el título y las figuras del texto, si hubiere, para inferir de qué es de lo que tratará el mismo. También es necesario que constantemente evalúe si lo que infirió es correcto. Que durante su lectura vaya haciendo predicciones del texto.

En lo que se refiere a la estrategia de autoconocimiento y activar conocimientos previos, es necesario que trate de responder a las preguntas que él mismo se haga del texto. Piense acerca de lo que ya sabe con respecto a las figuras o elementos de apoyo de ese material de lectura. De igual forma, debe pensar en cuáles serían las ideas principales del texto. Asimismo, se considera de importancia que durante la lectura piense en las ideas del texto que ya conoce, con el fin de que les sirvan de ayuda en sus predicciones.

De igual manera, una estrategia que, aunque no parezca de importancia, se sugiere que busquen ayuda en otra persona que les lea el texto en voz alta. Un aspecto en relación a los textos académicos, es que piense en cómo expondría todos y cada uno de los temas de que trate.

En referencia a la estrategia de corrección y evaluación, el estudiante tiene que evaluar si está comprendiendo el sentido del texto, probando si puede repetir con sus propias palabras lo leído hasta ese momento. Repetir los principales puntos de lo expuesto en la lectura para evaluar si los comprendió. También lo ayudará mucho, si vuelve a leer algunas partes del texto o si se adelanta a la lectura, para inferir de qué se trata la misma.

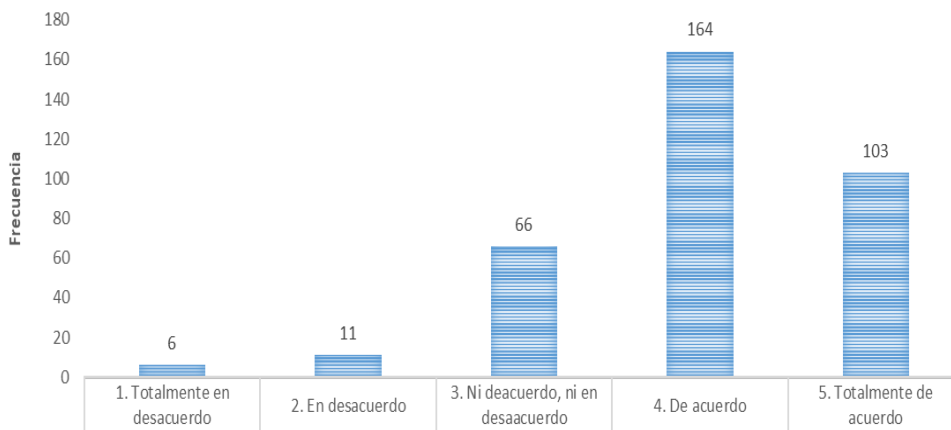
Por lo que se refiere a las estrategias de vista previa, propósito, y autoconocimiento se puede mencionar que, si bien los resultados no fueron más del 70 por ciento, si se consideran normales los resultados obtenidos. Se trata de reforzar estas estrategias, ya que sus resultados en la mayoría de los casos fueron considerados aceptables.

Los resultados proporcionan conclusiones acerca del uso de esas estrategias por parte de los alumnos, y como docentes se tienen que determinar cómo implementar estas estrategias durante sus clases en sus diferentes asignaturas o desde la biblioteca, crear cursos que impliquen desarrollar estas estrategias, considerando de igual manera, competencias en la búsqueda de información.

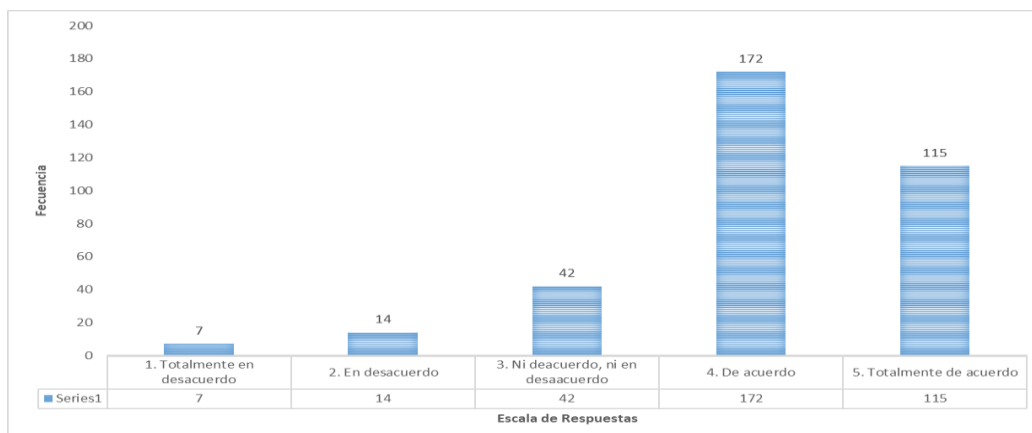
2.4. Resultados de las competencias en información

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis estadístico que se refieren a las competencias en información.

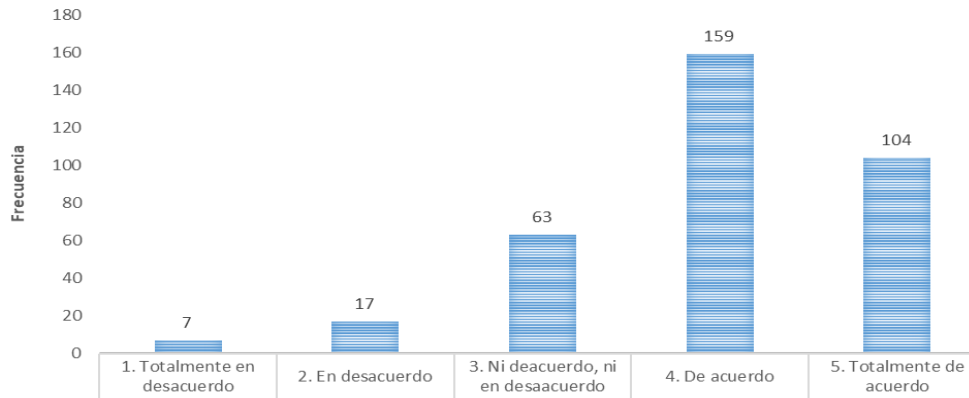
En lo que se refiere a la afirmación de que si plantea preguntas que le servirán como punto de partida para establecer de manera clara y concreta un tema de investigación. Los resultados fueron los siguientes. El 47 % respondió que está de acuerdo con la afirmación y un 29% dijo estar completamente de acuerdo. Esto indica que sí se plantean esas preguntas que les servirán de guía para concretar un tema de investigación.



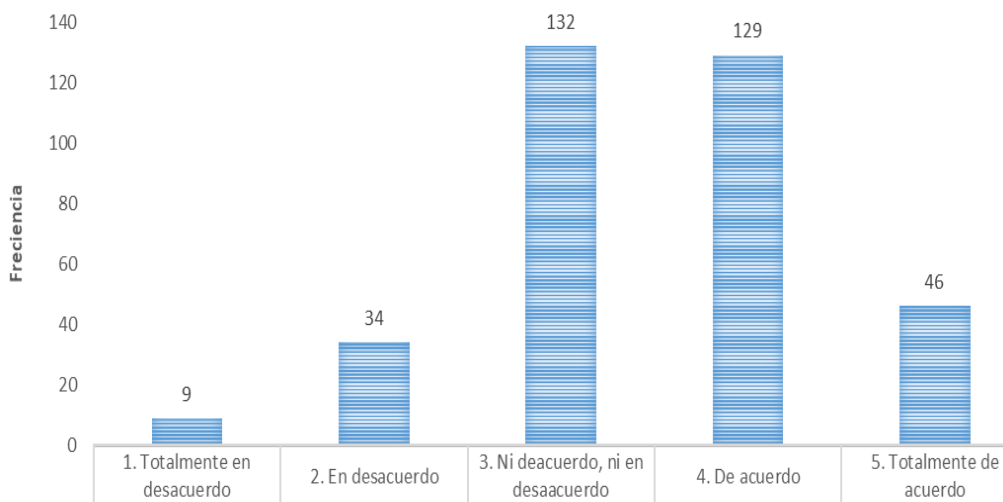
En cuanto a si identifica los conceptos principales, palabras clave y sinónimos que mejor describen su tema de investigación para posteriormente iniciar sus búsquedas, el 49% respondió estar de acuerdo como se demuestra en la gráfica de abajo.



En lo que se refiere a si consulta diversas fuentes de información para identificar cuáles son los campos de conocimiento encargados de estudiar su tema de investigación, el 45 % (159 alumnos) mencionó estar de acuerdo.

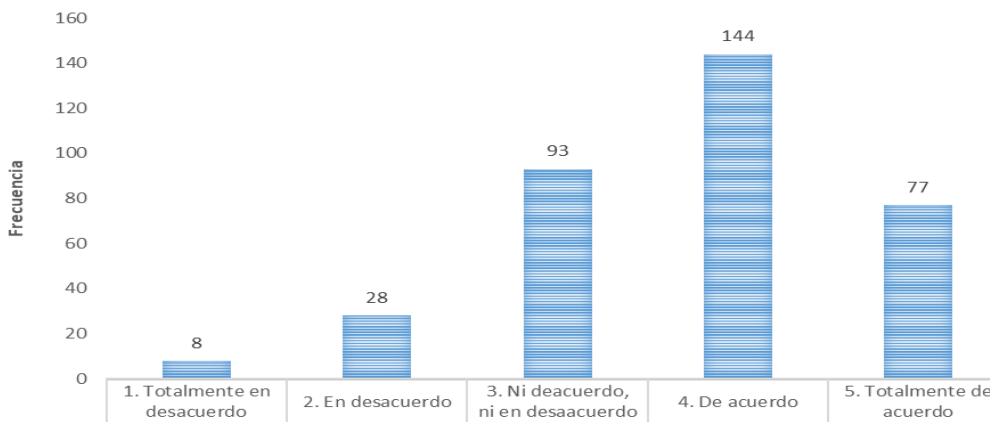


Por lo que se refiere a si diseña un plan de investigación a partir de la identificación del vocabulario y los conceptos clave de su tema de investigación, un 38% mencionó no estar ni en desacuerdo ni en de acuerdo. Solamente 46 alumnos mencionaron estar totalmente de acuerdo, lo que lleva a inferir que se realiza ese diseño del plan de investigación, pero no los suficientes alumnos, para demostrar su efectividad en el proceso de búsqueda de información.

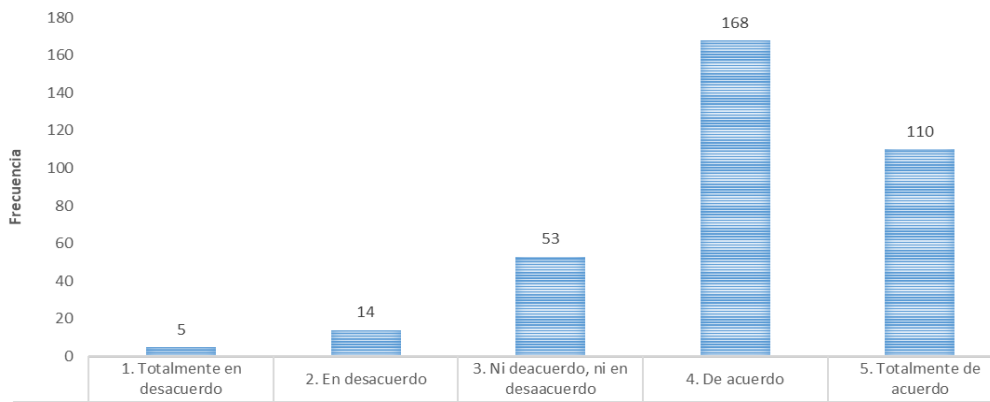


Con respecto a si identifica las diferencias del contenido y estructura de la información que integran libros, enciclopedias, diccionarios, artículo de base de datos, páginas web, recursos audiovisuales, revistas académicas, entre

otras fuentes; un 41% mencionó que lo identifica y 22% están totalmente de acuerdo con la afirmación.



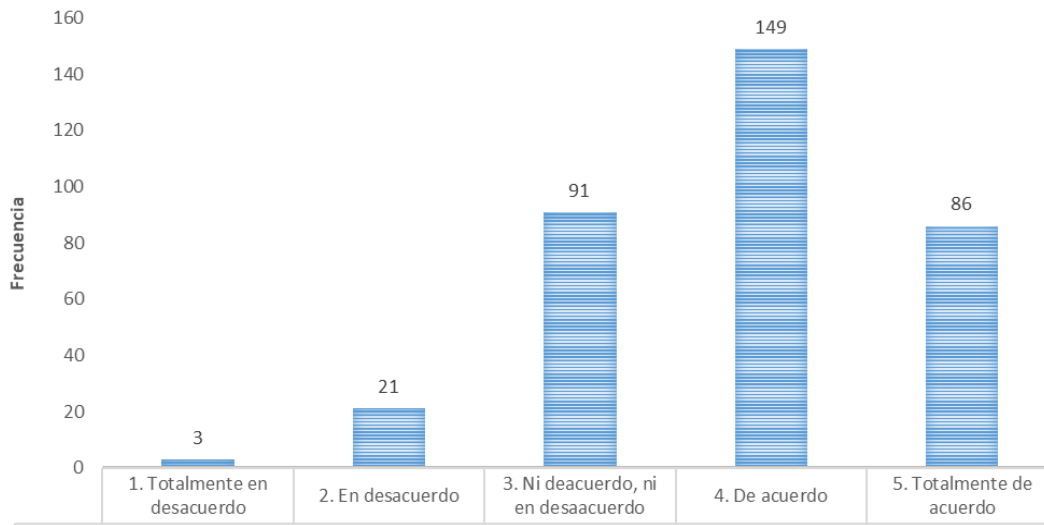
Y para terminar esta sección, que se refiere a determinar la naturaleza y el nivel de la información que necesita el estudiante, primero se les preguntó si determina el nivel de la información que requiere en función de los objetivos, es decir, si la utilizará para la exposición de un tema, elaboración de un ensayo o proyecto de investigación, considerando la audiencia o destinatarios finales de la información. Contestaron entre las dos opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo el 48 % y el 31% respectivamente como lo demuestra la figura de abajo. Lo que lleva a inferir que sí están conscientes de la utilidad que le darán a la información que requieren.



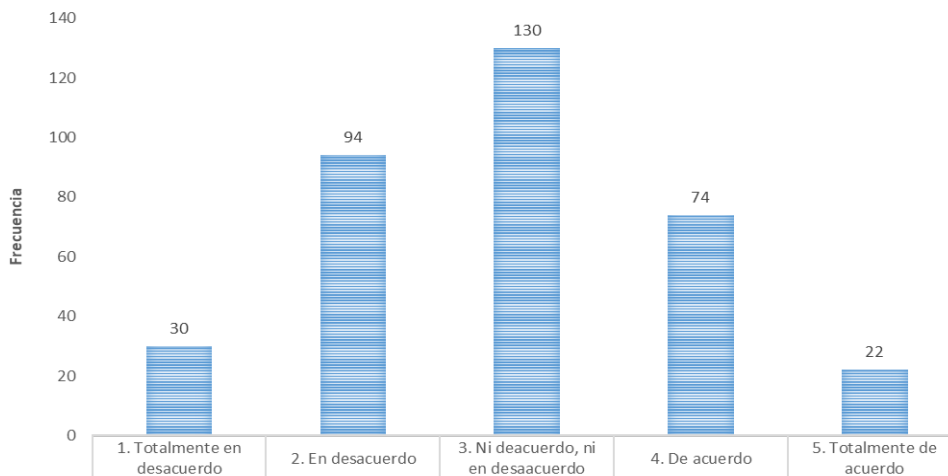
En cuanto a los ítems que continúan y que se refieren a si el estudiante accede a la información que requiere de manera eficaz y eficiente, se obtuvo lo siguiente.

En el ítem número 7 del instrumento, se le cuestionó si construye una

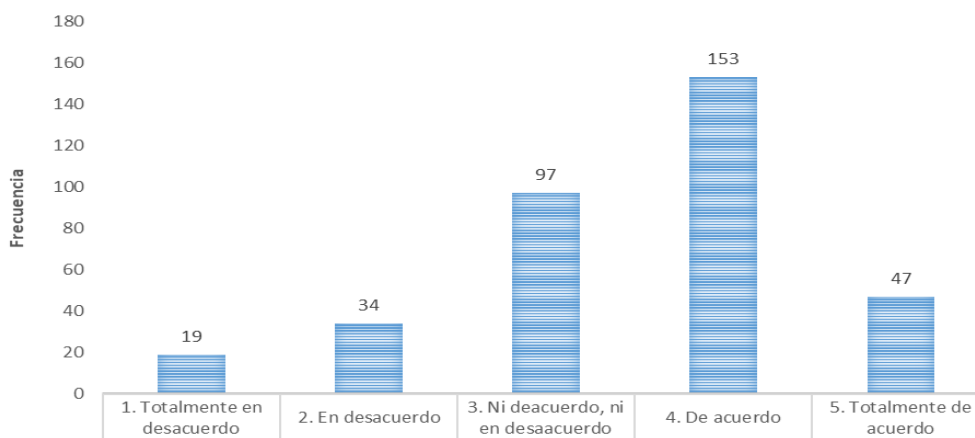
estrategia de búsqueda y recuperación de información de tal manera que le permita la localización y acceso a los recursos de información pertinentes a su necesidad de información. Se obtuvo entre el de acuerdo y el totalmente de acuerdo 43% y 25% respectivamente. Solo un 33% estuvo entre el desacuerdo y el término medio.



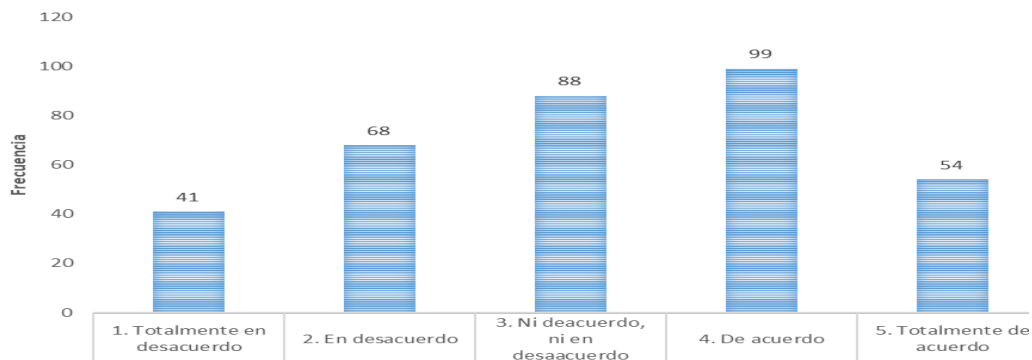
En lo que se refiere a utilizar sintaxis especiales como los operadores booleanos, de truncamiento y proximidad cuando realiza búsquedas en el catálogo de mi biblioteca, en bases de datos o en la web, se obtuvo que el 37 % mencionó estar ni de acuerdo ni es desacuerdo, lo que permite inferir que a lo mejor no conocen este tipo de sintaxis especiales.



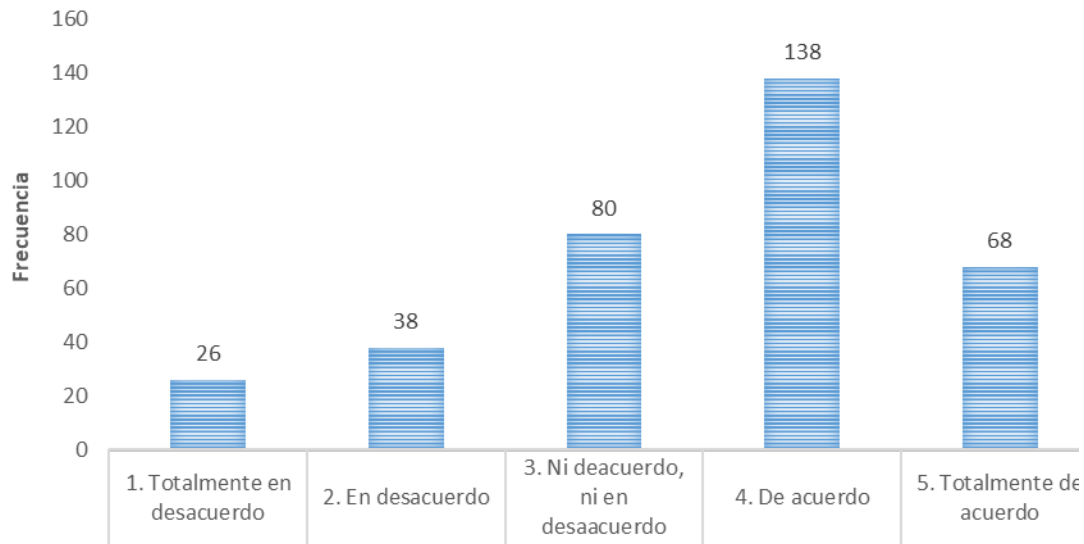
También se le cuestionó en relación al registro de los datos de identificación de las fuentes de información y el establecimiento de los tiempos para iniciar la recuperación de las misma. Un 44 % respondió de acuerdo con la afirmación, y un 13% contestó estar totalmente de acuerdo. Vale la pena mencionar que la mayor parte de los encuestados, con un 26%, mencionaron estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.



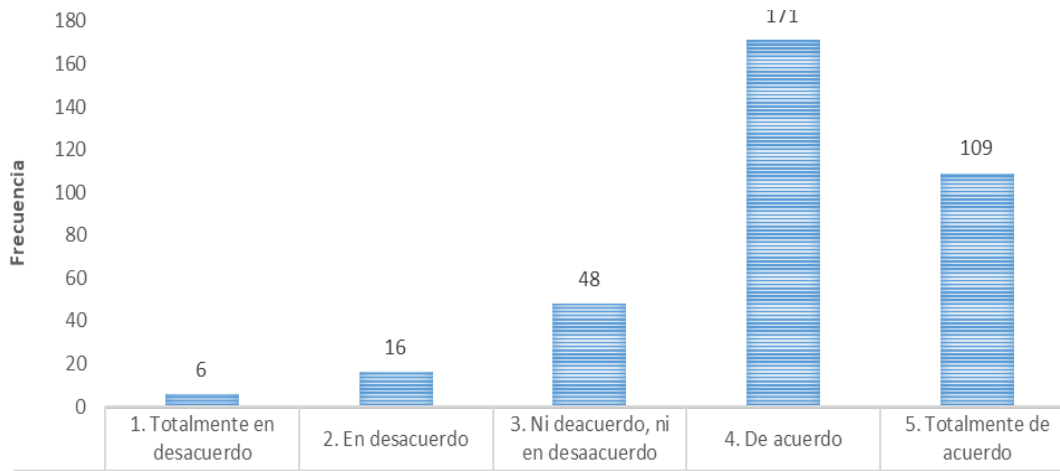
En relación a que a si solicita ayuda al bibliotecario para que lo oriente en sus búsquedas de recursos de información, se obtuvo que un 28 % respondió que estaba de acuerdo, y un 15 % estaba totalmente de acuerdo. De acuerdo a esta información se infiere que los alumnos, sí se acercan al bibliotecario para que lo ayude en su necesidad de información, situación de importancia, ya que al menos demuestra que asiste a la biblioteca y que solicita el apoyo del personal bibliotecario para satisfacer su necesidad de información.



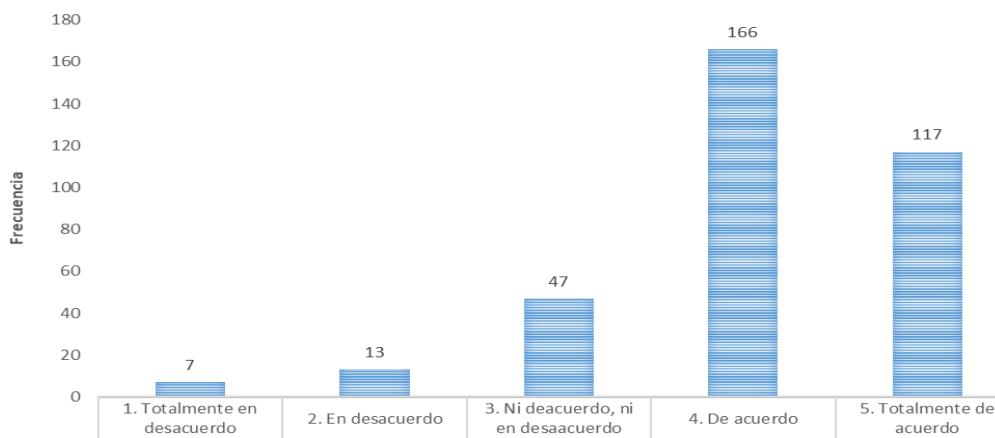
Otra afirmación realizada en el cuestionario de competencias en información, se refiere a si utilizan las bases de datos académicas con las que cuenta la biblioteca. En este sentido se obtuvo que el 59 % de los alumnos (206) optaron entre las opciones de totalmente de acuerdo y de acuerdo. Lo que lleva a inferir que conocen que existen estas bases de datos, como una opción más de recursos a su alcance y que las utilizan.



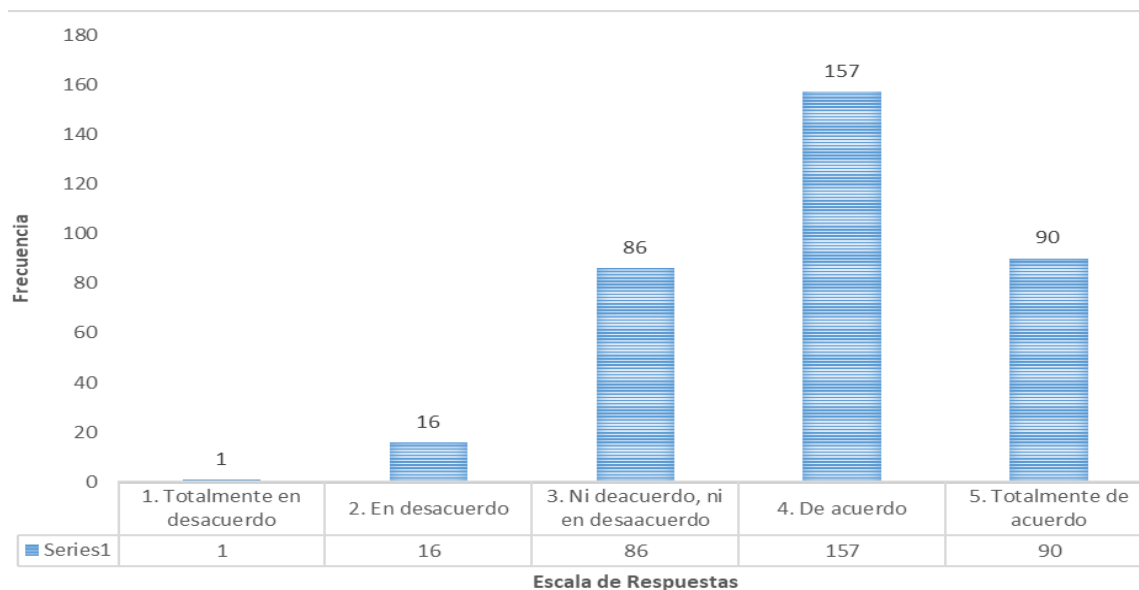
Otra aseveración, consistió en preguntar si evalúa la cantidad, calidad y relevancia de los resultados en la búsqueda de las fuentes de información para determinar si su estrategia de recuperación fue efectiva. Se obtuvo que entre las opciones de totalmente de acuerdo y de acuerdo el 80% de los alumnos (280) optaron entre esas opciones. Lo que lleva a inferir que al menos consideran el proceso de evaluación de fuentes, como algo de importancia en la búsqueda de información.



En cuanto a que si utiliza información en sus trabajos, que contiene el listado de referencias o bibliografía, se encontró que el 81% (283 alumnos) contestaron entre las dos opciones de acuerdo y totalmente de acuerdo. Esto es importante porque consideran ese criterio al integrar información en sus trabajos académicos.



Una pregunta interesante, que se les planteó, se refiere a la ética en el uso de la información, a que una una cita es la reproducción del contenido de una idea o afirmaciones ajenas que se extrae de un documento de manera textual o parafraseada y que se integra a un documento. En este sentido el 70% (247 alumnos) optó entre las dos opciones de totalmente de acuerdo y de acuerdo. Esto es importante por la importancia del reconocimiento de los autores en un escrito.



2.5. Conclusión con relación a las competencias en información

Es importante considerar que los resultados de este instrumento utilizado para medir las competencias en información, indican un alto grado de manejo adecuado de la información por parte de los alumnos.

Sin embargo, hay que determinar muy bien en la práctica cotidiana, en los salones de clase, y corroborar en los trabajos entregados por los alumnos, si en realidad poseen las competencias en información, señaladas por organismos especializados en el tema, como la ACRL o el modelo de algún autor reconocido en el tema. Asimismo, sería adecuado, poder complementar esta percepción con un examen diagnóstico que refleje la condición de estas habilidades. En este sentido vale la pena mencionar que, de acuerdo a comentarios de profesores que han solicitado cursos para sus alumnos en la biblioteca, éstos aceptan que debido al corto tiempo para cubrir sus asignaturas se encuentran más interesados en tratar de cubrir sus programas de asignatura y no le dedican tiempo suficiente a desarrollar habilidades en los alumnos referentes al manejo adecuado y eficiente de la información. Precisamente por esta situación se considera necesario emprender estas acciones de desarrollo de habilidades informativas en los alumnos

CAPÍTULO 3. CURSO DE DESARROLLO DE HABILIDADES INFORMATIVAS CON ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

En este capítulo, se describe el desarrollo del curso de competencias informativas con enfoque metacognitivo para estudiantes de primer año de bachillerato, se empleó el modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación), para el diseño instruccional. La fase de análisis abordó las condiciones académicas y organizativas, así como las características de estudiantes y profesores. El diseño del curso incorporó normas de la ACRL, definiendo objetivos, estrategias de enseñanza y tareas.

La fase de desarrollo planificó estrategias de enseñanza y ambientes de aprendizaje, fundamentados en el modelo y normas seleccionados. Se destacan acuerdos sobre revisión de contenidos y competencias genéricas. La implementación y evaluación se abordarán en fases posteriores del proceso educativo. Este enfoque busca desarrollar competencias críticas en la gestión de la información con énfasis en el análisis metacognitivo.

3.1 Desarrollo del curso.

Para el diseño de la propuesta de curso se consideró las normas de la Association of College and Research Libraries (ACRL), que define competencias relacionadas con la obtención y utilización de información. Se refiere a estas competencias como un conjunto de habilidades que requieren que las personas sean capaces de identificar cuándo necesitan información y de localizar, evaluar y aprovechar eficazmente la información que requieren. Estas habilidades se basan en conceptos como el aprendizaje continuo, la naturaleza compleja del entorno y el dominio de la tecnología (ALA, 1989).

Modelo ADDIE para el diseño instruccional de la propuesta

En lo correspondiente a la fase de diseño del curso, esta propuesta tiene como base para el diseño instruccional, el modelo de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, (ADDIE) que fue propuesto por Russell Watson en 1981. Cada fase se describe a continuación.

1. Fase del análisis: consistió en realizar una exploración de las condiciones académicas y organizativas de la institución educativa para el logro del aprendizaje, así como determinar las características de los estudiantes y profesores (fortalezas y debilidades).

En esta etapa se realizó el análisis en común acuerdo con la Coordinación de Bibliotecas, a través de la responsable del programa de competencias en información. Después de realizar pláticas referentes a incorporar en las escuelas preparatorias el programa de competencias en información, y después de analizar el contexto, la matrícula y el potencial que se tiene, se decide realizar el proyecto con el apoyo de la Unidad Académica de educación virtual de la Universidad. Se tiene como fundamento principal el potencial y la ayuda que proporcionaría un curso en la modalidad B learning o semipresencial para el manejo adecuado de información en jóvenes de primer ingreso a preparatoria.

El diagnóstico de las necesidades de información y comportamiento informativo de los alumnos se realiza en esta etapa.

2. La etapa de diseño implicó la creación del plan de estudios del curso, que incluyó la formulación de los objetivos generales y específicos, la estrategia de enseñanza planificada y las tareas asignadas a los estudiantes en las diferentes unidades del programa. En relación con diseño del programa, se siguió la recomendación de las Normas de la Association of College and Research Libraries (ACRL, 2000), junto con sus indicadores correspondientes que serán útiles en la evaluación de los logros de aprendizaje, así como en la estructuración de los contenidos del curso. Este enfoque funciona como un proceso destinado a resolver problemas relacionados con la obtención y gestión de información, en el cual se adquieren competencias para su manejo con un énfasis en el análisis crítico. Las unidades temáticas que abarcará el curso se detallan a continuación:

Unidad 1. La necesidad de información

Unidad 2. Acceso y evaluación de los recursos de información

Unidad 3. Estrategias y búsquedas de información en bases de datos

En esta primera fase, se estableció contacto con el Departamento de Innovación e Investigación Educativa (DIIE), para empezar a coordinar los esfuerzos realizados previamente para el diseño del curso en línea. Para empezar a formalizar el trabajo realizado se estableció una dinámica de trabajo con un calendario propuesto.

En la primera reunión se nos compartieron los archivos para empezar a plasmar la idea del curso virtual. Estos fueron:

a. Diagrama de Gantt. (Diagrama1.xlsx) Este documento permitirá identificar la implementación del curso, basado en los periodos de la universidad.

b. Planeación didáctica. (PD.docx). Este documento les permitirá presentar a manera esquemática el curso

c. Anexo (Anexo.docx). Este documento se presenta por Actividad de Aprendizaje, se incluyen los guiones, lecturas y archivos de cada actividad que está declarada en la planeación didáctica. Finalmente se compartió una imagen que contiene un breve esquema que se requiere de la carpeta que contendrá sus materiales:

3. Fase del desarrollo: consistió en planear las estrategias de enseñanza, así como la preparación de los ambientes de aprendizaje para el cumplimiento de los objetivos, la interacción de los diversos participantes y el logro del aprendizaje significativo.

En relación con la propuesta, en esta fase se planificó el curso con los objetivos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, basadas en el Modelo y las Normas escogidas. La duración del curso se realizó con base en los resultados del estudio de necesidades y los contenidos propuestos. Se presentaron diversas estrategias para el trabajo cooperativo e individual.

Entre los principales acuerdos que se establecieron en las reuniones destacan los siguientes.

Revisión de los contenidos en el formato propuesto para asignaturas con la modalidad virtual, en donde se trabajó con las competencias de cada una de las unidades para incluir los cuatro elementos que debe incluir una competencia (verbo, contenido, situación en la que se llevará a cabo la acción, criterios o estándares de desempeño).

De igual forma se revisaron las competencias genéricas con base en lo establecido en el Modelo Educativo para la Formación Integral Bachillerato con el propósito de identificar otras competencias que con la asignatura se estuvieran desarrollando para incluir esta información en la planeación didáctica.

Posteriormente se revisaron los siguientes elementos que conforman el documento rector de la planeación didáctica, realizando modificaciones en los siguientes elementos; competencias disciplinares que se movilizan en la asignatura, unidades y competencias, competencias genéricas que se movilizan en la asignatura, secuencia didáctica de las unidades 1,2 y 3, asignación del número de semanas y duración en horas por cada actividad de aprendizaje, distribución de semanas y horas para desarrollar contenidos y realización de las actividades de aprendizaje, así como también la asignación de créditos.

Explicación por parte del Maestro Saulo Tuyub, de todas las herramientas que conforman Moodle y ejemplificación, se realizaron prácticas de algunas herramientas para la elaboración de tutoriales y vídeos.

4. Fase de la implementación: consiste en llevar a la práctica todo aquello que ha sido analizado y diseñado.

5. Fase de la evaluación: consiste en medir la eficiencia y efectividad de un curso, puede ser diagnóstica, formativa y sumativa

3.2 Planeación didáctica del Programa de Desarrollo de competencias informativas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

ESCUELA PREPARATORIA DOS

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

1.- DATOS GENERALES DE IDENTIFICACIÓN

| | | | |
|--------------------------------|-----------------------------|-----|--------------------------|
| Nombre del curso | Competencias en información | | |
| Tipo: | | | Ubicación: |
| Créditos: | Horas semana: | por | Duración total en horas: |
| Requisitos académicos previos: | NA | | |
| Otros: | NA | | |

2.- COMPETENCIA DE LA ASIGNATURA

Utiliza de manera eficaz y eficiente la información con el propósito de utilizarla en diversos entornos para la generación de su propio conocimiento

3.- CONTEXTUALIZACIÓN

Esta asignatura se presenta como propuesta para impartirse a estudiantes de primer grado de bachillerato. Se relaciona con las siguientes asignaturas:

- Organización de la información: asignatura en donde evalúa el proceso de manejo de la información, en el contexto académico y social, de manera continua, crítica y reflexiva. Así como describe diversos tipos de fuentes de información que le permiten ser partícipe en el proceso comunicativo de acuerdo al género y el tipo de texto.
- Redacción de textos y expresión oral: Asignatura en donde explica el proceso pertinente de recolección, tratamiento y transmisión de información, en diversos contextos, de manera

congruente con la metodología. Además, reconoce las estrategias para organizar información científica y formal, en actividades de investigación de acuerdo con el rigor intelectual y académico.

- Investigación y sociedad: Asignatura en donde, valora el proceso de recolección, tratamiento y transmisión de información, en el contexto académico y social, respetando sus principios personales.
- Uso de las TIC I y II Este programa tiene como propósito que los estudiantes desarrollen una serie de habilidades y
- destrezas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que le permitan desempeñarse de manera adecuada en nuestra sociedad.
- Principios de archivología para la organización de documentos: promueve habilidades para el almacenamiento y recuperación de información en una empresa.

4.- COMPETENCIAS DISCIPLINARES QUE SE MOVILIZAN EN LA ASIGNATURA

- CDPC1 Organiza la información a través de diversos procesos estructurales que le permiten obtener datos comprobados y útiles para su desempeño escolar, personal y familiar.
- CDPC3 Evalúa los procesos de recolección, tratamiento y transmisión de la información de acuerdo con situaciones de la vida real.
- CDPC4 Desarrolla métodos para la organización de datos para compartir información con criterio científico y formal.
- CDPC6 Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa ante retos que se le presenten respetando la integridad personal y colectiva.

5.- UNIDADES Y COMPETENCIAS

| Unidades | Competencias | Semanas | Duración en horas |
|---|---|---------|-------------------|
| 1. La necesidad de información | <ul style="list-style-type: none"> ● Plantea su necesidad de información de manera clara y pertinente de acuerdo al propósito y el nivel de la información que requiere | 1 -2 | 12 |
| 2. Evaluación de Fuentes de información | <ul style="list-style-type: none"> ● Evalúa de manera crítica las fuentes de información impresas y electrónicas, con base en criterios establecidos para determinar su validez, confiabilidad y uso en un contexto académico. | 3 - 4 | 12 |

| | | | |
|-------------------------------------|---|-----|----|
| 3. Acceso a recursos de información | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica fuentes de información con base en las estrategias de búsqueda pertinentes a su necesidad de información. • Ejecuta estrategias de recuperación de información académica para un propósito específico | 5-6 | 12 |
|-------------------------------------|---|-----|----|

6.- COMPETENCIAS GENÉRICAS QUE SE MOVILIZAN EN LA ASIGNATURA

| Competencias Genéricas | UNIDAD I | UNIDAD II | UNIDAD III |
|--|----------|-----------|------------|
| Soluciona problemas de forma innovadora y creativa utilizando habilidades de investigación. | x | x | |
| Manifiesta comportamientos éticos en los ámbitos en los que se desenvuelve, de manera transparente. | x | x | |
| Desarrolla un pensamiento crítico, reflexivo, creativo e innovador en los contextos en los que se desenvuelve, de manera oportuna. | x | x | x |
| Usa las TIC en diversos contextos, de manera pertinente y responsable. | x | x | x |

7.- SECUENCIA DIDÁCTICA

| SECUENCIA DIDÁCTICA UNIDAD I | | | |
|---|--|--------------------------------|----|
| Unidad I | La necesidad de información | | |
| Duración en semanas: | 2 | Duración total en horas | 12 |
| Competencia: | Plantea su necesidad de información de manera clara y pertinente de acuerdo al nivel de la información que requiere para propósitos académicos. | | |
| Contenidos y sus desagregados | <ol style="list-style-type: none"> 1. La necesidad de información <ol style="list-style-type: none"> a) ¿Qué es y por qué es importante? b) Pasos para concretar la necesidad de información 2. Transformando mi tema en preguntas de investigación <ol style="list-style-type: none"> a) Pasos para formular la pregunta de investigación 3. La elección de palabras clave o términos de búsqueda <ol style="list-style-type: none"> a) La importancia del uso eficaz de palabras clave como paso previo a una estrategia de búsqueda | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> ● Plantea su necesidad de información siguiendo las etapas que le permitan afrontar cualquier actividad que involucre actividades de investigación de manera exitosa. ● Elabora una red asociativa de palabras clave, sinónimos que mejor se ajustan a la necesidad de información y a partir de ellos formula y enfoca las preguntas | | |
| Estrategias de enseñanza y aprendizaje | <ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis de temas de investigación a través de cuadros de estudio y plenaria grupal | | |

| | |
|-------------------------------|--|
| Herramientas digitales | |
|-------------------------------|--|

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD 1

| Nº ADA | Título de la ADA | Nº de semana | Duración en horas |
|---------------|---|---------------------|--------------------------|
| 1 | Expectativas | 1 | 6 |
| 2 | Acercamiento al tema de investigación | | |
| 3 | Cuadro de metacognición. Trabajo en binas | | |
| 4 | INTEGRADORA: Concretando mi tema de investigación Trabajo en plenaria grupal | | |

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD 1

COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN EXPECTATIVAS DE LA ASIGNATURA

Nombre: _____

ACTIVIDAD 1. Expectativas

Comparte tus expectativas para esta asignatura abarcando los siguientes puntos:

1. ¿Qué me motivó a cursar la asignatura?
2. ¿Qué temas esperaba que se abordarán en la asignatura?
3. ¿Qué puedo aportar?
4. ¿Qué conocimientos tengo acerca de esta asignatura?
5. ¿Al finalizar la asignatura, que conocimientos esperaba haber adquirido y que competencias para la investigación esperaba haber desarrollado?

ACTIVIDAD 2. Acercamiento al tema de investigación

Después de haber leído el material acerca de cómo surgen las ideas de investigación, redacta lo siguiente:

En 250 palabras describe de manera general, qué te gustaría investigar de un tema que elijas. Describe qué aspecto te interesaría investigar.

Una vez, que ya tienes una idea general acerca de lo que te gustaría investigar. Realiza un análisis de lo que ya sabes.

Escribe en la tabla lo que se te indica

1. En la primera columna escribe en oraciones cortas todo lo que sabes sobre tu tema

2. En la segunda columna, explica brevemente cómo lo sabes (lo escuchaste del profesor, lo leíste en el libro de texto, lo leíste en alguna red social, etc.).

| | | |
|--|---|---|
| ¿Qué sabes de tu tema? Oraciones cortas | ¿Cómo lo sabes? Explica brevemente. En 150 palabras | ¿Estás 100% seguro que este conocimiento es confiable, o simplemente lo escuchaste en alguna parte y asumiste que era correcto? Explica brevemente porqué en 200 palabras. |
| | | |
| | | |
| | | |

ACTIVIDAD 3. Cuadro de metacognición

Una vez que hayas realizado las actividades anteriores, ya puedes describir de manera más concisa tu tema de investigación. La siguiente actividad, consiste en que escribas de manera breve pero concisa, las cuestiones que se te presentan en la siguiente tabla. NO escribas en la última columna. Ésta la responderás hasta el final de tu trabajo de investigación

Contesta de manera concisa las cuestiones del siguiente cuadro.

| ¿Qué sabes ya sobre tu tema? 100 palabras | ¿Qué quieres saber sobre tu tema? | ¿Cómo encontrarás información sobre tu tema? | ¿Qué has aprendido sobre tu tema? |
|---|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| | | | |

Evaluación de la actividad 3.

En binas de trabajo, trabajarán intercambiando sus cuadros de metacognición, y se leerán con el objetivo de reflexionar acerca de lo expuesto en el mismo.

Posteriormente realizan la actividad integradora, para que en plenaria grupal se evalúe la actividad, con la guía del profesor.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: INTEGRADORA

| | |
|---|---------------|
| OBJETIVO: Plantea su necesidad informativa siguiendo las etapas sugeridas para una recuperación de información efectiva. | |
| NOMBRE DEL ALUMNO: | GRUPO: |
| | VALOR: |

Instrucciones: Responde lo que se te solicita y completa la tabla que se te presenta.

1. Escribe el título de tu tema de investigación:
2. Redacta un breve resumen de lo que tratará tu tema de investigación
3. Formula las preguntas(s) generadora (s) o pregunta(s) de investigación (deberán expresar lo que requieres indagar para darle respuesta a tu tema de investigación). Esto te permitirá ir delimitando tu tema. Mínimo 5 preguntas
4. Escribe el nombre de los campos de conocimientos o disciplinas científicas encargadas de estudiar tu tema de investigación:
5. Con la información de la semblanza de tu tema de investigación y tus preguntas de identificación, selecciona las palabras clave de tu tema, investiga los sinónimos, términos relacionados y términos en inglés. Para ello consulta diccionarios de sinónimos y especializados de tu área de estudio.

| IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS CLAVES | | | |
|--|------------------|------------------------------|---------------------------|
| Términos | Sinónimos | Términos relacionados | Términos en inglés |
| | | | |

6. Posteriormente identifica como mínimo cinco fuentes de información pertinentes a tu tema de investigación, y escribe los datos de identificación de las fuentes (título, autor(es), ligas de acceso, u otros datos que consideres).

Ejemplo:

Fundamentos clínicos de endodoncia / James R. Jensen, Thomas P. Serene, Fernando Sánchez. SALU0017530

Primeros auxilios. Recuperado: <http://www.webconsultas.com/primeros-auxilios>

EVALUACIÓN FINAL

Para la revisión y evaluación de esta actividad se realiza una plenaria, en donde con la guía del profesor se van discutiendo los temas de cada bina de trabajo, y a través de la realimentación grupal se realizan correcciones al tema de investigación.

SECUENCIA DIDÁCTICA UNIDAD II

| | | | |
|--------------------------------------|--|--------------------------------|----|
| Unidad II: | Evaluación de fuentes de información | | |
| Duración en semanas: | 2 | Duración total en horas | 12 |
| Competencia: | <p>Evalúa de manera crítica las fuentes de información impresas y electrónicas, con base en criterios establecidos para determinar su validez, confiabilidad y uso en un contexto académico.</p> | | |
| Contenidos y sus desagregados | <ol style="list-style-type: none"> 1. Hecho opinión, objetivo y subjetivo 1. Clasificación de las fuentes de información <ol style="list-style-type: none"> a. Acceso b. Soporte c. Conocimiento d. Nivel primarias (tesis, libros manuales, traducciones) y secundarias (Revista peer, bases de datos, revistas académicas y de divulgación, arbitradas y especializadas (Características, ejemplos) e. Línea del tiempo de la información 2. Criterios para evaluar fuentes de información impresas <ol style="list-style-type: none"> a. Autoridad b. Exactitud c. Actualidad d. Cobertura e. Relevancia <p style="margin-left: 40px;">2.1. Método TRAAP para evaluar fuentes de información electrónicas.</p> | | |
| Resultados de aprendizaje | <ol style="list-style-type: none"> 1. Se da cuenta de que el conocimiento puede organizarse en torno a disciplinas, lo que influye en la forma en que se produce, se organiza y se accede a la información 2. Ejemplifica con base en su soporte y nivel, los tipos de fuentes de información, que utilizará en sus trabajos académicos. 3. Selecciona con base en los criterios establecidos, las fuentes de información que utilizará en sus trabajos académicos | | |

| | |
|---|--|
| Estrategias de enseñanza y aprendizaje | <ol style="list-style-type: none"> 1. Método inductivo 2. Infografías 3. Vídeos |
| Herramientas digitales | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuestionario en Moodle |

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD

| Nº ADA | Título de la ADA | Nº de semana | Duración en horas |
|--------|--|--------------|-------------------|
| 1 | Cuestionario de Fuentes de información (En línea, automatizada) | 3 | 6 |
| 2 | Cuestionario de Evaluación de fuentes de información, (En línea, automatizada) | 4 | 6 |
| 3 | Evaluación de fuentes de información | | |
| 4 | Actividad de METACOGNICIÓN | | |

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD 2 COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN

ACTIVIDAD 3. Evaluación de fuentes de información

Una vez estudiado, las fuentes de información y los criterios para evaluarlas, Selecciona 3 fuentes de información impresa o electrónica que consideres que te servirán para tu trabajo de investigación y que cumpla con los criterios vistos en clase. Utiliza el siguiente cuadro

| CRITERIOS AUTORIDAD | CRITERIOS IDENTIFICADOS |
|---------------------|-------------------------|
| Autoridad | |

| | |
|-------------------|--|
| Exactitud | |
| Actualidad | |
| Cobertura | |
| Relevancia | |

ACTIVIDAD 4. METACOGNICIÓN

Posteriormente reflexiona acerca de los artículos que encontraste y completa el siguiente cuadro de manera individual

| | |
|---|---|
| ¿De qué trata el artículo? | ¿Cómo reaccionaste al artículo? (Pensaste en su utilidad, desde el principio notaste que no te va a servir o sí te va a ser útil, etc.) |
| ¿Desde tu particular punto de vista, cuáles son algunos de los puntos fuertes de este artículo? | ¿Desde tu particular punto de vista, cuáles son algunas de las debilidades de este artículo? |

| | |
|---|--|
| | |
| <p>¿Cómo llegaste a las conclusiones de las dos preguntas anteriores? ¿Qué pensaste, explícalo en 200 palabras?</p> | |

Después de haber llenado el cuadro, escoger una bina de trabajo en donde comenten la actividad y escuchen activamente el uno al otro y respondan posteriormente:

¿Qué consejo le darías a otros estudiantes sobre cómo leer, analizar y evaluar este artículo?

Después de la discusión en grupo pequeño, (binas de trabajo), en grupo grande contestar:

Ahora que ha discutido una variedad de artículos, ¿qué consejo les daría a otros estudiantes sobre cómo leer, analizar y evaluar cualquier artículo?

SECUENCIA DIDÁCTICA UNIDAD III

| | | | |
|---|---|--------------------------------|----|
| Unidad III: | Planificar y ejecutar estrategias de búsqueda de información | | |
| Duración en semanas: | 2 | Duración total en horas | 12 |
| Competencia: | Ejecuta estrategias de búsquedas de información pertinentes con base a su necesidad de información. | | |
| Contenidos y sus desagregados | <ol style="list-style-type: none"> 1. Planeación de mi búsqueda de información <ol style="list-style-type: none"> a. Estrategias de búsquedas de información b. Operadores booleanos c. Sintaxis especiales de búsquedas 2. Importancia de Catálogos de bibliotecas 3. Usando internet con fines académicos (Google académico) 4. Acceso a las Bases de datos EBSCO | | |
| Resultados de aprendizaje | <ol style="list-style-type: none"> 1. Selecciona las estrategias de búsquedas para la recuperación pertinente de fuentes de información de acuerdo a su necesidad de información. | | |
| Estrategias de enseñanza y aprendizaje | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje mediado por las TICS 2. Recursos Educativos Abiertos (REA) 3. Simulación de escenarios de búsquedas 4. E-portafolio 5. Examen | | |
| Herramientas digitales | <ol style="list-style-type: none"> 1. Google-google académico 2. Catálogos de bibliotecas 3. Bases de datos por suscripción 4. Bases de datos repositorios | | |
| | | | |

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD 3

| Nº ADA | Título de la ADA | Nº de semana | Duración en horas |
|--------|------------------|--------------|-------------------|
| | | | |

| | | | |
|---|--|---|---|
| 1 | Planeación de mi búsqueda de información. (En línea, automatizada) | 5 | 6 |
| 2 | Test: Unidad 3. (En línea, automatizada) | | |
| 3 | Vídeo reflexivo. Actividad de metacognición | | |

ACTIVIDAD 3. Vídeo explicativo y reflexivo

INICIO

Es de suma importancia que antes de iniciar tu búsqueda de información tengas siempre presente tu tema de investigación de la unidad 1, tu cuadro de términos o si tienes otra necesidad de información de otras asignaturas, es necesario que lo tengas a mano para recuperar información mediante las herramientas y estrategias de búsquedas.

¿Qué vas a realizar? Un vídeo explicativo

✓ Elige algún recurso para elaborar vídeos cortos (Zoom, Teams) en donde puedas compartir pantalla al momento de grabar, esto con el fin que lo utilices para elaborar tu video explicativo. De preferencia al momento de grabar, debes visualizarte en él (salir en el recuadro). Si no se puede, será solo tu voz (voz en off). El producto final será un vídeo en donde expliques el proceso que hiciste al momento de buscar, recuperar y analizar la información acerca de tu tema de investigación; esto compartiendo pantalla de todo el proceso. El video tendrá una duración de mínimo 7 y máximo 9 minutos.

Consejo:

✓ Prepara el guion de lo que vas a decir al momento de grabar. Organiza esa información, de tal manera que al momento de narrar lo que estás haciendo y al ser grabada la explicación sea clara.

Ahora sí, lo que debe contener tu vídeo explicativo será:

1. ELIGE un sitio de acceso abierto (SCIELO, REDALYC O ALGÚN OTRO QUE CONSIDERES QUE CUENTE CON INFORMACIÓN CONFIABLE Y ARBITRADA) y uno de suscripción que será del proveedor EBSCO.
2. Al entrar a buscar información a la plataforma o recurso debes realizar búsqueda sencilla o básica.

EN EL SITIO DE ACCESO ABIERTO Y BÚSQUEDA AVANZADA EN EBSCO

3. Recuerda utilizar las palabras clave de tu tema de investigación que plasmaste en la actividad 1, Así como tu cuadro de términos

Lo primero que deberás realizar es.

CREA TU CUENTA PERSONAL EN EBSCO. Te anexo un recurso para que te ayude:

https://www.youtube.com/watch?v=sP_mk_jzGK8

Después realiza una búsqueda de

✓ 3 artículos de investigación relacionados con tu tema.

✓ realiza filtros en la base de datos por año, tipo de publicación, término controlado (tesauro), idioma.

✓ demuestra tres herramientas de la base de datos. (drive, compartir enlace, citas y referencias, compartir documento, etc.)

✓ encuentra 1 artículo en HTML, utilizando el comando adecuado y menciona sus ventajas

✓ encuentra 1 artículo en español, utilizando el comando adecuado

✓ localiza 3 fuentes de información elaborando un enunciado de búsqueda con los operadores booleanos. ejemplo: (covid 19 or sars cov 2) and (jóvenes or adolescentes) and México. Utiliza las palabras clave de tu tema.

Muy importante lo siguiente: Considera al final del vídeo contestar la siguiente pregunta:

✓ Explica si tu estrategia de búsqueda fue efectiva. Si no fue así, explica qué harías para que tu búsqueda sea efectiva y que logres encontrar los artículos que te servirán para tu trabajo académico. El objetivo es que realices una autoevaluación de tu estrategia y te des cuenta de lo que te resultó positivo y de los errores que tuviste y cómo los solucionaste.

8.- EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

Evaluación de PROCESO

80 %

| | |
|-------------------------------|-------|
| Evaluación de PRODUCTO | 20 % |
| TOTAL | 100 % |

• **EVALUACIÓN DE PROCESO**

| UNIDAD | Nº y título de la ADA | Nº de semana | Duración en horas | Ponderación |
|---------------|-----------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 1 | | 1 | 6 | 0 |
| 1 | | 2 | 4 | 0 |
| 1 | | 2 | 2 | 24 % |
| 2 | | 3 | 6 | 10 % |
| 2 | | 4 | 6 | 10% |
| 3 | | 5 | 6 | 0 % |
| 3 | | 6 | 4 | 36 % |
| TOTAL: | | | 34 | 80 % |

• **EVALUACIÓN DE PRODUCTO**

| UNIDAD | Nº y título de la ADA | Nº de semana | Duración en horas | Ponderación |
|---------------|-----------------------|--------------|-------------------|-------------|
| 1,2,3 | Evaluación final | 7 | 2 | 20 % |
| TOTAL: | | | 2 | 30 % |

9.- DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DE DOMINIO

| | |
|--------------------------------------|--------------------------|
| CATEGORÍA: SOBRESALIENTE (SS) | PUNTAJE: 90 - 100 |
|--------------------------------------|--------------------------|

El estudiante realiza una planeación de su necesidad de información con un excelente dominio de las estrategias de información y selecciona las mejores fuentes de información.

| | |
|--------------------------------------|-------------------------|
| CATEGORÍA: SATISFACTORIO (SA) | PUNTAJE: 80 - 89 |
|--------------------------------------|-------------------------|

El estudiante realiza una planeación de su necesidad de información con demuestra el dominio de las estrategias de información y selecciona las buenas fuentes de información.

| | |
|----------------------------------|-------------------------|
| CATEGORÍA: SUFICIENTE (S) | PUNTAJE: 70 - 79 |
|----------------------------------|-------------------------|

El estudiante realiza una planeación de su necesidad de información con demuestra poco dominio de las estrategias de información y selecciona algunas fuentes de información confiables.

| | |
|--------------------------------------|------------------------|
| CATEGORÍA: NO ACREDITADO (NA) | PUNTAJE: 0 - 69 |
|--------------------------------------|------------------------|

No cumple con los atributos mínimos descritos para obtener un desempeño suficiente

10.- ACTIVIDADES QUE FOMENTAN LA FORMACIÓN INTEGRAL

- **Actividades de la Dimensión Cognitiva**

- Planea y utiliza las mejores estrategias para recuperar y usar la información en sus actividades académicas

- **Actividades de la Dimensión Social**

- Trabajo colaborativo con sus pares

- **Actividades de la Dimensión Emocional**

- Reconoce su necesidad de información

- **Actividades de la Dimensión Valoral-actitudinal**

- Uso ético de la información

- **Actividades de la Dimensión Física**

11.- REFERENCIAS DEL CURSO

Araya, E. (2010). Abecé de redacción. México: Océano.

American Psychological Association. (2010). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. (3ª ed.). México: El Manual Moderno.

Ayuso, D. y Martínez, D. (2006). Evaluación de calidad de fuentes y recursos digitales: Guía de buenas prácticas. Disponible en <http://www.um.es/fccd/anales/ad09/ad0902.pdf>

EduTEKA. (s.f). Lista de criterios para evaluar fuentes de información provenientes de internet modelo gavilán. Disponible en www.eduteka.org/pdfdir/CMIListaCriteriosEvaluarFuentes.php

Figuerola, B. (2007). Criterios para evaluar la información. Disponible en http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Evaluacion_Informacion.pdf

Gas pío, D. y Álvarez, M. (1998). Soportes en la biblioteca de hoy. Desarrollo de las habilidades de información. Argentina: CICCUC

American Psychological Association. (2006). Manual de estilo de publicaciones de la guía de entrenamiento para el estudiante. México: El Manual Moderno.

Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. Revista chilena de derecho, 40(2), 711-726. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372013000200016&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-34372013000200016

Silvestrini, M. y Vargas, J. (2008). Fuentes de información, primaria, secundaria y terciaria. Disponible en <http://ponce.inter.edu/cai/manuales/FUENTES-PRIMARIA.pdf>

Patiño. (2007). Citas y referencias bibliográficas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Pellón, M. (2004). Criterios de evaluación de sitios web. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940472>

Pinto, M. (2011). Calidad y evaluación de los contenidos electrónicos. Disponible en http://www.mariapinto.es/e-coms/eva_con_elec_hm#e6

Pinto, M. (2011). Necesidades de información. Disponible en http://www.mariapinto.es/e-coms/nece_info.htm

Salvador, J. (2008). Recuperación de la información. Alfabeta: España

Salvador, J., Angós, J. (2005). Técnicas de recuperación de la información: aplicación a dialog. Trea: España.

Salazar, I. (2005). Las profundidades de internet: accede a la información que los buscadores no encuentran y descubre el futuro de la red inteligente. Trea: España.

Universidad La Salle. (2016). Las fuentes de información. Disponible en http://evirtual.lasalle.edu.co/info_basica/nuevos/guia/fuentesDeInformacion.pdf

University of Illinois. The information cycle. What is the information cycle? Disponible en <http://www.library.illinois.edu/ugl/howdoi/informationcycle.html>

Universidad Nacional Autónoma de México. Ética académica. Disponible en <http://www.eticaacademica.unam.mx/Plagio.html>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2013) ¿Cómo hacer citas y referencias en formato APA?
Disponible en <http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/guias-y-consejos-de-busqueda/como-cita>

Conclusiones y recomendaciones finales

Con base en los resultados obtenidos y en las estrategias de lectura analizadas, se puede concluir que es esencial fortalecer las estrategias de predicción y verificación, la activación de conocimientos previos y la evaluación y corrección en el proceso de lectura de los estudiantes. Estas estrategias demostraron un desempeño deficiente según los puntajes del cuestionario utilizado.

Por el contrario, en relación a estrategia de vista previa, que se refiere a un enfoque consciente y reflexivo que un lector utiliza antes de comenzar a leer un texto y que tiene como objetivo preparar al lector para una comprensión más efectiva del material de lectura al brindarle una visión general o un contexto inicial sobre el contenido, se observó un buen resultado de acuerdo al cuestionario empleado. Lo mismo con la estrategia establecimiento de un propósito de la lectura y la de autoconocimiento.

Estas estrategias son fundamentales para mejorar la comprensión lectora y la adquisición de habilidades de lectura crítica. En la revisión de la literatura, también se enfatiza la importancia de involucrar a los docentes en el modelamiento de estas estrategias y su integración en el currículo educativo. A muchos docentes, no siempre se les enseña el valor de la reflexión y la regulación de su propia enseñanza y aprendizaje.

En particular, la estrategia de predecir y verificar debe ser promovida, alentando a los estudiantes a utilizar el título y las figuras del texto como pistas para inferir el contenido y a verificar constantemente si sus predicciones son precisas. La estrategia de autoconocimiento y activación de conocimientos previos requiere que los estudiantes se cuestionen sobre el texto, reflexionen sobre lo que ya saben y busquen conexiones con las ideas principales. La colaboración entre pares, como leer en voz alta, puede ser beneficiosa.

La estrategia de corrección y evaluación también es fundamental, y los estudiantes deben ser alentados a evaluar su comprensión repitiendo con sus propias palabras lo leído y revisando las partes del texto que no comprenden.

Esta estrategia puede ser especialmente valiosa en el contexto de textos académicos.

Si bien los resultados actuales no superan el 70 por ciento de eficacia, es alentador considerarlos dentro de un rango aceptable. Sin embargo, resulta imperativo reforzar estas estrategias y garantizar su implementación efectiva en todas las asignaturas. Los docentes deben desarrollar cursos que fomenten estas estrategias y promuevan la búsqueda de información de manera competente.

En resumen, la comprensión lectora y las habilidades de lectura crítica de los estudiantes pueden mejorar significativamente mediante el fortalecimiento y la implementación adecuada de las estrategias de predicción, activación de conocimientos previos, evaluación y corrección. Los educadores y bibliotecarios docentes, desempeñan un papel clave en la promoción de estas estrategias y en la creación de un entorno educativo que fomente una lectura más efectiva y profunda.

En lo que respecta a las competencias en información Serap Kurbanoglu autora especialista en el tema, menciona algunas características de las nuevas generaciones, entre las que destaca:

navegan por la red por ensayo y error e ignoran los manuales y las hojas de ayuda, creen que todo está en la red, piensan que lo que está escrito y en la red debe ser correcto, están confundidos o ignoran las cuestiones éticas de los contenidos que utilizan, cortan y pegan en lugar de leer y digerir lo que encuentran, crean contenidos, no les interesan las bases de datos de las bibliotecas (Kurbanoglu, 2019).

Esto implica la necesidad de fomentar y reforzar habilidades en la búsqueda, selección y evaluación de la información, desde niveles educativos iniciales, como la secundaria, y bachillerato, incluso desde el nivel primaria. En este sentido, la propuesta de implementar este tipo de cursos incluyendo estrategias metacognitivas, se hace indispensable, por las características del comportamiento en la búsqueda de información de este tipo de estudiantes.

Otra autora especialista en el proceso de búsqueda de información, es Carol Kuhlthau, según Shannon (2002) esta autora enfatiza que “los individuos aprenden a través de la participación activa y la reflexión sobre su propio aprendizaje, el aprendizaje ocurre a través de la construcción activa del conocimiento en lugar de la transmisión de hechos e información del maestro al estudiante” (párr. 1).

Esta afirmación concuerda con el objetivo de las estrategias metacognitivas en el sentido de lograr que el estudiante sea el que construya su propio aprendizaje e incluso reflexione acerca de lo que está haciendo de manera correcta y que le está brindando éxito en su construcción del conocimiento.

Por otro lado, es crucial tener en cuenta que los resultados del instrumento utilizado para evaluar las competencias en información demuestran un buen nivel de competencia en el manejo de la información por parte de los estudiantes. No obstante, en la práctica diaria en las aulas, es esencial llevar a cabo una evaluación minuciosa y confirmar si los estudiantes realmente poseen las competencias en información definidas por organismos especializados como la ACRL o según el modelo de autores reconocidos en este campo. Además, sería de gran beneficio complementar esta percepción con un examen diagnóstico que refleje con precisión el estado de estas habilidades.

En este contexto, es relevante mencionar que según los comentarios de profesores que han buscado cursos para sus alumnos en la biblioteca, se reconoce que, debido a las limitaciones de tiempo para cubrir el contenido programático, a menudo se enfocan en cumplir con los requisitos del plan de estudios y no dedican suficiente tiempo al desarrollo de las habilidades necesarias para el manejo efectivo y eficiente de la información. Es precisamente debido a esta situación que se plantea la necesidad de emprender acciones destinadas al desarrollo de las habilidades informativas de los estudiantes.

Entre las recomendaciones que se establecen a partir de este estudio, resulta indispensable por parte del profesor hacer razonar al alumno del proceso metacognitivo al momento de realizar sus tareas. Incluir el desarrollo de

habilidades metacognitivas en sus cursos, a través de diferentes estrategias.

Como bibliotecarios docentes, debemos enfocar de diferentes maneras la enseñanza y la evaluación de la alfabetización informacional o competencias en información, mediante la metacognición. Incorporar estrategias de enseñanza y evaluación de los cursos de competencias en información, implementar autoevaluaciones formativas, que son más abiertas y crean espacio para que los estudiantes piensen sobre lo que han aprendido. Estas consideraciones no sólo desarrollarían estrategias metacognitivas como la reflexión, sino implica también lograr un análisis crítico de lo que se aprende.

Bibliografía

- Association of College and Research Libraries. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. <http://www.ala.org>
- Calva, J., (2004). *Las necesidades de información: fundamentos teóricos y métodos*. México. UNAM.
- Caracas Sánchez, Bianca P., & Ornelas Hernández, Moisés. (2019). *La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA*. *Perfiles educativos*, 41(164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Castells, M. (2001). *Internet y la Sociedad Red*. <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/106.pdf>.
- Ceretta, M., Canzani, J., Cabrera, M., (2017) *Competencias lectoras y competencias en información: espacios de convergencia*. *Ci. Inf*, Brasilia, DF, v.45 n.2, p.62-73, maio/ago. 2016. <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/3802/3356>
- Chekwa, E., McFadden. M., Divine. A., Dorius. T. (2015). *Metacognition: Transforming the Learning Experience*. *Journal of Learning in Higher Education*. V.11. Núm.1. <https://files-eric-ed-gov.pbidi.unam.mx:2443/fulltext/EJ1141767.pdf>
- Chick. N. (2013). *Metacognition*. Vanderbilt University. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/metacognition/>
- Chou Rodríguez, R., Valdés Guada, A., & Sánchez Gálvez, S. (2017). Programa de formación de competencias digitales en docentes universitarios. *Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 9 (1), pp. 81-86. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/518>

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). Repensar la evaluación para la mejora educativa. Resultados de México en PISA 2018; México. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/pisa-final.pdf>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar; algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa* 2007,161, 34-39. https://www.academia.edu/1137927/Las_competencias_en_la_educacion_escolar_algo_mas_que_una_moda_y_mucho_menos_que_un_remedio
- Córdova, V. (2022). Estrategias metacognitivas y la comprensión lectora de los estudiantes del segundo ciclo del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Huando, Huaral – 2018. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/18498/Cordova_mv.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Cullen, C. (1996). *El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal*. Novedades Educativas nº 6. Buenos Aires.
- Degennaro. D. (2018). *The Relationship between Metacognitive Strategies and Reading Comprehension in Fifth Grade Students*. <https://eric-ed-gov.pbidi.unam.mx:2443/?q=degennaro+dana+&id=ED585643>
- Dehaene, S., (2014). *El cerebro lector. últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Franco de la Rosa, A., (2021). La Neuroeducación moral y su aplicación en experiencias significativas para potenciar las competencias Éticas y Ciudadanas en alumnos de profesional del ITESM. [Tesis de

maestría, Universitat de València].
<https://roderic.uv.es/handle/10550/80849>

- Gallardo., K. (2009). Taxonomía de Bloom. Presentación Power Point.
- Gomes, F., E-Silva, F. (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos* (2019), 18 (3): 48-58 DOI 10.18239/ocnos_2019.18.3.2103
- Gutiérrez, C., y Salmerón., H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora. Enseñanza y evaluación en educación primaria*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 16. No 1. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Hernández, G. (2008). *Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 737-771.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300004&lng=es&tlng=es.
- Hernández, S. Fernández C. y Baptista L. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., (2016). *Diseño de un programa para el desarrollo de competencias informativas para jóvenes de nivel medio superior con un enfoque en competencias*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Tesiunam. https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/GEGA8XG7CV4FES364N5L71Q3QPBI7YDK98F7BNEEIS8A4PUX52-06314?func=full-set-set&set_number=424787&set_entry=000001&format=999
- Infante, Marta, Coloma, Carmen Julia, & Himmel, Erika. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 149-160.
<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n1/art09.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). Módulo sobre lectura. Comunicado de prensa, número 200/23. 20 de abril de 2023.
- Jiménez., V., (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora*. Tesis doctoral. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/5337/>
- Jiménez., E., (2014). *Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas*. Universidad de Granada. <https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/10943>
- Kurbanoglu, S. (2013). *An Analysis of the Concept of Information Literacy*, en Media and Information Literacy for Knowledge Societies. Ministry of Culture of the Russian Federation Federal Agency for Press and Mass Communications Commission of the Russian Federation for UNESCO.
- Kurbanoglu, S. (2019, 3 de abril). *Information Literacy as a Transversal Competency* [diapositivas de Power Point]. <https://www.slideserve.com/mmaurer/information-literacy-as-a-transversal-competency-powerpoint-ppt-presentation>
- https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFGzCpphxlaV8BumPD8Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzMEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1696405290/RO=10/RU=https%3a%2f%2fmke.info.hu%2fwp-content%2fuploads%2f2019%2f04%2fSerap_Kurbanoglu.pptx/RK=2/RS=9HBtg0UD0oVfFurtakHmt0BmPXI-
- Livingston. J. (2003). *Metacognition: An Overview*. <https://eric.ed.gov/?id=ED474273>
- Marzal, M. A. (2009). Evolución conceptual de alfabetización en información desde la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Investigación Bibliotecológica*, v. 23, n. 47, p. 129- 160.
- McCoy, E. J. (2022). Teaching and Assessment of Metacognition in the Information Literacy Classroom. *Communications in Information*

Literacy, 16 (1), 42–

52. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2022.16.1.5>

Medina, S. (2004). Encuesta sobre necesidades de formación de usuarios: resultados. UADY, Mérida, Yucatán. Informe mecanografiado, 4 h.

Modelo Educativo para la Formación Integral de la Universidad Autónoma de Yucatán. (MEFI) (2012). UADY.

<http://www.dgda.uady.mx/media/file/mefi.pdf>. Aprobado por el H. Consejo Universitario.

Murovana, T. (2020). *Media and information literacy & Artificial intelligence*. En: *Artificial Intelligence: Media and Information Literacy, Human Rights and Freedom of Expression*.

<https://iite.unesco.org/publications/artificial-intelligence-media-and-information-literacy-human-rights-and-freedom-of-expression/>

National Research Council (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, DC: The National Academies Press.

<https://doi.org/10.17226/9853>

Oliver, M., Fonseca, C., (2009). *La comprensión lectora en bachillerato*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 5. Educación y conocimientos disciplinares. COMIE.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1262-F.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OCDE) (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar. OECD Publishing, Paris.

https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). Programme for International Student Assessment (PISA).Results

- Prado A. J. (2001). *La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza*. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, ISSN 1134-3478, N° 17, 2001 <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/87691/018200130117.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Prado A. J. (2004). *La lectura en la era de la información: Hacia un nuevo concepto de competencia lectora*. *Puertas a la lectura*, v.17, p. 128-134, 2004. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1071319.pdf>.
- Quaas, C., Lillo, I., Rebolledo, C., & Romo, v. (2004). Cuestionario metacompreensión lectora (mcl): Determinación de sus características psicométricas. *Psicoperspectivas*, III (1),129-150 <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/articulo/viewFile/15/15>
- Ramírez L. (2016). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, STANISLAS DEHAENE. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, bibliotecología e información*, V. 30, No. 69. <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/55671/49387>
- Rhodes, M. G. (2019). *Metacognition*. *Teaching of Psychology*, 46(2), 168–175. <https://doi.org/10.1177/0098628319834381>
- Rockman, I. (2002). *The importance of information literacy*. *Exchanges the on-line Journal of Teaching and Learning in the California State University*. [Fecha de consulta: 25 noviembre 2012]. http://www.calstate.edu/ITC/exchanges/print/print/_1100.html
- Romero, A. (2016). *Diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México y propuesta*. IBBY México/A leer.
- Rouet., J. & Potocki., A (2018) *From reading comprehension to document literacy: learning to search for, evaluate and integrate information*

across texts / De la lectura a la alfabetización documental: aprender a buscar, evaluar e integrar información de diversos textos. Journal for the Study of Education and Development, 41:3, 415-446, DOI: 10.1080/02103702.2018.1480313

Schmitt, M. (1990). *A Questionnaire to Measure Children's Awareness of Strategic Reading Processes.* The Reading Teacher, Mar. 1990, Vol. 43, No. 7 (Mar. 1990), pp. 454-461.

<https://www.jstor.org/stable/20200439>

Secretaría de Educación Pública. (SEP). (s.f). *Planea en educación media superior. 20 de enero de 2018, de Secretaría de Educación Pública.* <http://planea.sep.gob.mx/ms/>

Shannon, D. (2002). Kuhlthau's Information Search Process. School Library Monthly, 19(1), 19–23.

<http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lls&AN=502884596&lang=es&site=eds-live>

Solé, I., (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN-e 1681-5653, ISSN 1022-6508, Vol. 59, N° 1, 2012, págs. 43-61

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4771137>

Suárez, A. y Suárez S., (2017). *Enseñar a leer es enseñar a comprender. ¿Se puede enseñar la comprensión lectora cuando se tienen déficits en esta competencia lingüística?* En: La enseñanza de la lectura en la Universidad. Ramírez L. Coord.

http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L145/2/ensenanza_lectura_universidad.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2011). *Leer... al 100. Programa para incrementar y fortalecer la comprensión lectora.* Documento Base. México: Edere/FunLectura

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. Acción pedagógica N° 16 / Enero - diciembre, 2007 - pp.

14 – 28. file:///C:/Users/cbuady/Downloads/Dialnet-
EIEnfoqueComplejoDeLasCompetenciasYEIDisenoCurricu-
2968540.pdf

UNESCO (2020). *Artificial Intelligence: Media and Information Literacy, Human Rights and Freedom of Expression*.
<https://iite.unesco.org/publications/artificial-intelligence-media-and-information-literacy-human-rights-and-freedom-of-expression/>

Varela, A., (2008). “*Sistema informacional, lectura y conocimiento: Gerenciando el flujo de una herramienta cognitiva hacia la alfabetización informacional*”. En: Investigación bibliotecológica, Vol. 22, No. 44, pp. 89-102. En:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100006&lng=es&tlng=es

Verdugo, J. (1993). *Hacia un concepto de formación de usuarios y propuesta de un programa*. Investigación Bibliotecológica, 7.

Wong, F., & Matalinares M. (2011). *Estrategias de metacompreensión lectora y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. *Revista de Investigación En Psicología*, 14(1), 235–260. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i1.2085>

ANEXO A

Inventario de “Estrategias de metacomprensión” (IEM). Schmitt Maribeth (1990) de la Universidad Purdue, Indiana (EEUU). Traducción, modificado y revisado por la Dra. Elsa Ramírez Leyva.

INSTRUCCIONES: Piense acerca de lo que Ud. podría hacer para comprender mejor un texto antes, durante y después de su lectura. Lea cada una de las listas de cuatro enunciados y decida cuál de estos ayudarían más. Indique la letra del enunciado que Ud. escogió en la hoja de respuestas.

Recuerde, debe responder lo que Ud. HACE, no lo que piensa que debe hacer.

Gracias

I. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar más a comprender un texto ANTES de leerlo.

1. Antes de empezar a leer: (ESTRATEGIA PREDECIR Y VERIFICAR)

- A) Cuento el número de páginas del texto que voy a leer.
- B) Busco en el diccionario las palabras resaltadas (en negritas, en cursiva, etc.)
- C) Trato de predecir lo que se abordará en el texto.
- D) Pienso acerca de lo que ya se ha dicho en el texto hasta donde he leído

2. Antes de empezar a leer: (VISTA PREVIA)

- A) Miro las figuras, tablas y esquemas o diagramas para darme una idea sobre el contenido del texto.
- B) Calculo cuanto tiempo me tomará leer el texto.
- C) Anoto todas las palabras que no conozco.
- D) Evalúo si el texto tiene sentido.

3. Antes de empezar a leer: (VISTA PREVIA)

- A) Pido a alguien que me lea el texto.
- B) Leo el título para hacerme una idea del contenido del texto.
- C) Me fijo si la mayoría de las palabras en el texto son agudas, graves o esdrújulas.
- D) Reviso si las figuras están en orden y tienen sentido.

4. Antes de empezar a leer: (ESTRATEGIA PREDECIR Y VERIFICAR)

- A) Reviso si faltan páginas en el material de lectura
- B) Hago una lista de las palabras de cuyo significado no estoy seguro(a)
- C) Me valgo del título y las figuras para predecir el contenido del material de lectura
- D) Leo la última línea del material de lectura para saber cómo termina la información que en él se ofrece

5. Antes de empezar a leer: (ESTABLECIMIENTO DE PROPÓSITO)

- A) Determino por qué voy a realizar esta lectura.
- B) Me valgo de las palabras difíciles para predecir cuál es el contenido del texto.
- C) Vuelvo a leer ciertas partes del material para ver si puedo llegar a explicarme por qué algunas ideas no tienen sentido.
- D) Pido ayuda a alguien respecto de las palabras difíciles en el texto

6. Antes de empezar a leer: (AUTOCUESTIONAMIENTO)

- A) Repito los principales puntos de la lectura hasta donde he leído.
- B) Me formulo preguntas que me gustaría responder a medida que lea el texto
- C) Pienso acerca de los posibles significados de aquellas palabras que tienen varias acepciones.
- D) Busco en la lectura todas las palabras desconocidas.

7. Antes de empezar a leer: (ESTABLECIMIENTO DE PROPÓSITO)

- A) Recuerdo si este material ya lo he leído anteriormente.
- B) Utilizo las preguntas que me he formulado como una razón válida para hacer esta lectura.
- C) Me aseguro que puedo pronunciar correctamente todas las palabras.
- D) Pienso en un mejor título para el material de lectura.

8. Antes de empezar a leer: (ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS)

- A) Pienso acerca de lo que ya sé con respecto a las figuras de este material de lectura.
- B) Cuento el número de páginas que tiene la lectura.
- C) Escojo la parte más importante del texto para volverla a leer
- D) Leo el texto a alguien, en voz alta.

9. Antes de empezar a leer: (ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS)

- A) Práctico en voz alta la lectura de este texto.
- B) Repito los principales puntos para estar seguro(a) de que puedo recordar.
- C) pienso en cuáles serán las ideas principales del texto.

D) Determino si tengo suficiente tiempo para hacer la lectura.

10. Antes de empezar a leer: (ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS)

A) Me fijo si estoy comprendiendo el contenido del texto.

B) Observo si las palabras tienen más de un significado.

C) Imagino como serán abordados los temas en el texto.

D) Hago una lista con todos los detalles importantes de la lectura.

II. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar a: II. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que le pueda ayudar a comprender mejor el texto **DURANTE** su lectura:

11. Mientras estoy leyendo: (ESTRATEGIAS DE CORRECCIÓN)

A) Leo el material muy lentamente para no perderme ninguna parte importante del mismo.

B) Leo el título para darme cuenta de una idea sobre el contenido de la lectura.

C) Reviso las figuras para ver si les falta algo.

D) Evaluó si estoy captando el sentido del texto, probando si puedo repetir en mis propias palabras lo leído en él hasta este momento.

12. Mientras estoy leyendo: (ESTRATEGIAS DE CORRECCIÓN)

A) Dejo de repetirme los puntos principales de la lectura.

B) Leo el material rápidamente de manera que pueda averiguar todo su contenido.

C). Leo solo el comienzo y el final del texto para enterare de su contenido

D). Me salto las partes que me son difíciles

13. Mientras estoy leyendo: (ESTRATEGIA PREDECIR Y VERIFICAR)

A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas (subrayadas, en negritas, en cursiva, etc.)

B) Dejo de leer el material y busco otro si noto que éste no tiene sentido.

C) Sigo usando el título y las figuras como ayudas para “adivinar qué es lo que expondrán en el texto.”

D) Estoy al tanto del número de páginas que faltan para terminar de leer el texto.

14. Mientras estoy leyendo: (AUTOCUESTIONAMIENTO)

A) Averiguo cuánto tiempo llevo ya leyendo.

B) Pruebo si puedo responder algunas de las preguntas que me hice al empezar la lectura.

C) Leo el título para darme una idea sobre el contenido de la lectura.

D) Agrego detalles que faltan a las figuras.

15. Mientras estoy leyendo: (ESTRATEGIA PREDECIR Y VERIFICAR)

A). Hago que otra persona me lea el material.

B) Averiguo cuántas páginas he leído hasta el momento.

C) Identifico el aspecto más importante en el texto.

D) Evaluó si mis predicciones son correctas o no.

16. Mientras estoy leyendo: (ESTRATEGIA PREDECIR Y VERIFICAR)

A) Averiguo si los ejemplos son reales.

B) Hago una serie de predicciones acerca de lo que se dirá en el texto.

C) No miro las figuras porque me podría confundir.

D) Leo el texto a alguien en voz alta.

17. Mientras estoy leyendo: (AUTOCUESTIONAMIENTO)

A) Trato de responder las preguntas que yo mismo(a) me hago.

B) Trato de no confundirme entre lo que ya sé y lo que voy a leer.

C) Leo el material silenciosamente.

D) Veo si estoy diciendo correctamente las nuevas palabras del vocabulario.

18. Mientras estoy leyendo: (ESTRATEGIA PREDECIR Y VERIFICAR)

A) Trato de ver si mis predicciones están siendo correctas o no.

B) Vuelvo a leer para estar seguro(a) que no me he “comido” ninguna palabra.

C) Doy una respuesta a la pregunta de por qué estoy leyendo este texto.

D) Ordeno los temas (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, etc.)

19. Mientras estoy leyendo: (ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS)

A) Pruebo si puedo reconocer las nuevas palabras del vocabulario.

B) Tengo cuidado de no saltarme ninguna parte de la lectura.

C) Reviso cuántas palabras del texto ya conozco.

D) Sigo pensando en las cosas e ideas del texto que ya conozco para que me sirvan de ayuda en mis predicciones a cerca de lo

20. Mientras estoy leyendo: (ESTRATEGIAS DE CORRECCIÓN)

A) Vuelvo a leer algunas partes o me adelanto en la lectura del material para averiguar que se está exponiendo, en caso las ideas no, tengan sentido.

B) Leo hasta estar seguro(a) de que comprendo lo que se está exponiendo en el texto.

C) Cambio los subtítulos para que el texto tenga sentido.

D) Veo si hay suficientes figuras que me puedan aclarar las ideas que se exponen en el texto.

III. En cada grupo de cuatro enunciados, escoja el que más le pueda ayudar a comprender un texto **DESPUÉS de leerlo:**

21. Después de haber leído un material: (ESTABLECIMIENTO DE PROPÓSITO)

A) Cuento el número de páginas que he leído sin cometer errores.

B) Reviso si hubo suficientes figuras que ilustran e hicieran interesante la lectura.

C) Pienso si logre mi propósito respecto de la lectura del texto.

D) Subrayo las causas y los efectos.

22. Después de haber leído un material: (ESTRATEGIAS DE CORRECCIÓN)

A) Subrayo la idea principal.

B) Repito los principales puntos de lo expuesto para evaluar si los comprendí

C) Leo nuevamente el material para estar seguro(a) que pronunció todas las palabras correctamente.

D) Práctico la lectura del texto en voz alta.

23. Después de haber leído un material: (ESTRATEGIA PREDECIR Y VERIFICAR)

A) Leo el título y reviso rápidamente el material para averiguar de qué trata.

B) Veo si me he saltado alguna palabra del vocabulario.

C) Pienso sobre qué me hizo hacer buenas o malas predicciones acerca del contenido del texto.

D) “Adivino” qué tema se tocará luego en el texto.

24. Después de haber leído un material: (ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS)

A) Busco en el diccionario todas las palabras resaltadas.

B) Leo las partes más importantes en voz alta.

C) Hago que alguien me lea el texto en voz alta.

D) Pienso acerca de las cosas del texto que ya conocía antes de empezar a leer el texto.

25. Después de haber leído un material: (ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS)

A) Pienso sobre cómo yo hubiera expuesto todos y cada uno de los temas del texto.

B) Práctico la lectura del texto silenciosamente para leerlo bien.

C) Examino rápidamente el título y las figuras del texto para darme una idea de lo que se tratará en él.

D). Hago una lista de las cosas que comprendí mejor

Schmitt (1990) elaboró un instrumento de selección múltiple que denominó

"Metacomprehension Strategy Index" (MSI) y lo puso a disposición de los profesores para la evaluación del conocimiento que alumnos de Educación Básica tienen acerca de los procesos estratégicos asociados a la lectura.

Originalmente desarrollado para evaluar los resultados de un período de entrenamiento específico, pretende medir estrategias de lectura, tales como la predicción, la activación de conocimiento previo, la prelectura, el resumen y las de tipo remedial.

Estrategias medidas por el MSI

Predecir y verificar

Predecir el contenido de una historia promueve la comprensión activa al dar a los lectores un propósito para la lectura (es decir, para verificar predicciones). Evaluar predicciones y generar nuevas según sea necesario mejora la naturaleza constructiva del proceso de lectura.

Números de Ítems 1,4. 13, 15, 16, 18,23

Vista previa

La vista previa del texto facilita la comprensión al activar conocimientos previos y proporcionar información para hacer predicciones.

Números de Ítems 2, 3

Establecimiento de propósito

Leer con un propósito promueve la lectura activa y estratégica.

Números de Ítems 5, 7, 21

Autocuestionamiento

Generar preguntas para ser respondidas promueve la activa comprensión dando a los lectores un propósito para leer (es decir, para responder a las preguntas).

Núm. de ítems 6, 14, 17

A partir de conocimientos previos

Activar e incorporar información de fondo

El conocimiento contribuye a la comprensión al ayudar a los lectores a hacer inferencias y generar predicciones.

Números de Ítems, 8,9,10, 19,24,25

Resumir y aplicar estrategias de corrección

Resumir el contenido en varios puntos de la historia, sirve como una forma de seguimiento de la comprensión. Releyendo o suspender el juicio y continuar leyendo cuando la comprensión falla representa una lectura estratégica.

Números de Ítems 11, 12,20,22

ANEXO B

DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS INFORMATIVAS PARA BACHILLERATO





SEMESTRE Y GRUPO: _____ GÉNERO






ED F M _____ FECHA: _____






Este cuestionario tiene el propósito de ser un diagnóstico que permita identificar el nivel de competencias informativas que posees, es decir, aquellas competencias para buscar, recuperar, organizar, analizar, sintetizar y comunicar información. A partir del análisis de la información y resultados obtenidos, se diseñarán cursos que desarrollen dichas competencias y que contribuirán a que tengas un mejor desempeño académico.

INSTRUCCIONES: Indica con una \surd la opción de respuesta que mejor describa el nivel en que realizas las actividades que se te proporcionan en el listado de la columna izquierda. Te pedimos que seas totalmente honesto(a) al momento de responder. La información que proporcionas en el instrumento será tratada con confidencialidad. Agradecemos de antemano tu amable colaboración.

VALORACIÓN

| | | | | |
|-----------------------------|---|--|---|--|
| 1. Totalmente en desacuerdo | 2.  En desacuerdo | 3.  Ni de acuerdo Ni en desacuerdo | 4.  De acuerdo | 5. Totalmente de acuerdo  |
|-----------------------------|---|--|---|--|

| AFIRMACIONES | VALORACIÓN | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| |  |  |  |  |  |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Planteo preguntas que me servirán como punto de partida para establecer de manera clara y concreta un tema de investigación. | | | | | |
| 2. Identifico los conceptos principales, palabras clave y sinónimos que mejor describen mi tema de investigación para posteriormente iniciar mis búsquedas. | | | | | |
| 3. Consulto diversas fuentes de información para identificar cuáles son los campos de conocimiento encargados de estudiar mi tema de investigación. | | | | | |
| 4. Diseño un plan de investigación a partir de la identificación del vocabulario y los conceptos clave de mi tema de investigación. | | | | | |
| 5. Identifico las diferencias del contenido y estructura de la información que integran libros, enciclopedias, diccionarios, artículo de base de datos, páginas web, recursos audiovisuales, revistas académicas, entre otras fuentes. | | | | | |
| 6. Determino el nivel de la información que requiero en función de los objetivos, es decir, si la utilizaré para la exposición de un tema, elaboración de un ensayo o proyecto de investigación, considerando la audiencia o destinatarios finales de la información. | | | | | |
| 7. Construyo una estrategia de búsqueda y recuperación de información de tal manera que me permita la localización y acceso a los recursos de información pertinentes a mi necesidad de información. | | | | | |
| 8. Utilizo sintaxis especiales como los operadores booleanos, de truncamiento y proximidad cuando realizo búsquedas en el catálogo de mi biblioteca, en bases de datos o en la web. | | | | | |
| 9. Registro los datos de identificación de las fuentes de información y establezco los tiempos para iniciar la recuperación de las mismas. | | | | | |
| 10. Solicito ayuda al bibliotecario para que me oriente en mis búsquedas de recursos de información. | | | | | |
| 11. Utilizo las bases de datos académicas que mi biblioteca ofrece. | | | | | |
| 12. Evalúo la cantidad, calidad y relevancia de los resultados en la búsqueda de las fuentes de información para determinar si mi estrategia de recuperación fue efectiva. | | | | | |
| 13. Determino de acuerdo a la existencia y disponibilidad de los recursos de información con los que cuenta mi biblioteca si requiero ampliar mi proceso de búsqueda y recuperación más allá del entorno y recursos de la misma. | | | | | |
| 14. Hago uso de los servicios especializados que la biblioteca ofrece para recuperar el recurso de información requerido como el préstamo interbibliotecario, solicitud de libros digitalizados, consulta en bases de datos. | | | | | |

| AFIRMACIONES | VALORACIÓN | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| |  |  |  |  |  |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Incluyo información en mis trabajos académicos de documentos que contienen el listado de referencias o bibliografía. | | | | | |
| 16. Integro en mis trabajos académicos fuentes de información como artículos de revistas electrónicas, páginas web, libros electrónicos, bases de datos , que indiquen quién es el autor, a qué institución, organismo o entidad pertenece, así como el quiénes somos (about us), correo electrónico, afiliación institucional, estudios y experiencia del tema que trata el autor personal o la página web. | | | | | |
| 17. Utilizo diferentes programas y recursos (por ej. Edraw mind, Easel.ly, Prezi, blogs, wikis, entre otros) para organizar el contenido de la información de acuerdo a los propósitos del producto (organizadores gráficos, mapas mentales, infografías, presentaciones, videos, etc.). | | | | | |
| 18. Registro los datos de identificación de las fuentes consultadas (título, autor, edición, URL, etc) para la posterior elaboración de citas y referencias. | | | | | |
| 19. Tengo conocimiento que en el contexto de la elaboración de un escrito académico, una cita es la reproducción del contenido de una idea o afirmaciones ajenas que se extrae de un documento de manera textual o parafraseada y que se integra a un documento seguido inmediatamente del apellido del autor (es), año y página (s) de donde se extrajo dicha información. | | | | | |
| 20. Tengo conocimiento que la referencia bibliográfica es el conjunto de datos de una fuente de información que me permite identificarla y recuperarla posteriormente. | | | | | |
| 21. Incluyo en mis trabajos las citas y referencias de los recursos de información que utilizo. | | | | | |

¡Gracias por tu colaboración!