

**COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES
DE ENFERMERÍA (UNAB)**

Olga Lucía Gómez Díaz

Gloria Inés Arenas Luna

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bucaramanga, Octubre de 2015

**COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES
DE ENFERMERÍA (UNAB)**

Olga Lucía Gómez Díaz

Gloria Inés Arenas Luna

**Trabajo de Investigación presentado como requisito para optar al título de
Magister en Educación**

Directora

Patricia Díaz Gordon

Especialista en Pedagogía para el Aprendizaje de la
Lecto-escritura y las Matemáticas
Magister en Educación

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bucaramanga, Octubre de 2015

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo valorar el estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje en estudiantes de primero a cuarto nivel de Enfermería (2013-2014) en la UNAB. El diseño fue un estudio descriptivo de corte transversal que permitió conocer las características psicoeducativas de los estudiantes, analizar los puntajes entre la primera y la segunda medición, y describir las acciones que realizaron las dependencias vinculadas con la condición de entrada de los estudiantes. Los datos muestran en los 88 estudiantes y las cuatro cohortes evaluadas, que no se encontraron diferencias significativas entre resultados de la primera y segunda medición en comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, independiente del semestre en que se encontraban; no obstante haber recibido cursos y talleres para mejorar su aprendizaje. El trabajo realizado por las diferentes dependencias de la universidad de manera aislada no modifica los resultados de los estudiantes en las variables investigadas y evidencia desarticulación en las acciones realizadas. La universidad además de ofrecer estrategias de acompañamiento al estudiante de primer semestre, requiere transversalizar la enseñanza de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje en todo el plan de estudios, de tal manera que faciliten el seguimiento y medición de los avances del estudiante durante todo su proceso académico. Plantear lineamientos institucionales en torno a una propuesta de alfabetización académica en lectura, escritura y estrategias de aprendizaje requiere del conocimiento del perfil de ingreso del estudiante, de la capacitación al docente y de la participación activa de toda la comunidad académica.

Palabras Claves

Comprensión lectora, deserción universitaria, estrategias de aprendizaje, permanencia estudiantil.

ABSTRACT

This research project's objective was to assess reading comprehension and learning strategies in students enrolled from first to fourth level of Nursing at UNAB during the year of 2013-2014. The design used in this project was a cross-sectional descriptive one that allowed us to identify students' psycho-educational characteristics and analyze their scores between the first and second measurement, as well as to describe the actions that participating departments applied to incoming students. Data shows that regardless of Nursing Level, no significant differences in reading comprehension and learning strategies between the first and second measurements performed in the 88 participant students and the four cohorts were found. The work done by different departments of the university in an isolated way does not modify the obtained results from the students but it does show disarticulation in the performed actions. Besides offering different kinds of strategies to freshmen, the university needs to include interdisciplinary work in teaching reading comprehension and learning strategies in the curriculum so a follow-up process and measurement of students' improvement can be easily monitored during the academic process. A new proposal concerning reading, writing and learning strategies should be considered. These actions should also involve students, faculty, staff and overall the entire university community.

Keywords

Reading comprehension, college dropout, learning strategies, student retention

Índice

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.1 Antecedentes del Problema	21
1.2 Problema de investigación	25
1.3 Objetivos	26
1.3.1 Objetivo General	26
1.3.2 Objetivos Específicos	27
1.3 Justificación	27
1.5 Delimitación	30
1.6 Limitaciones	31
1.7 Definición de términos	32
2. MARCO TEÓRICO	35
2.1 Breve reseña histórica sobre la comprensión de lectura	35
2.2 Comprensión de lectura: ámbito internacional y nacional	37
2.2.1 Comprensión lectora en el ámbito internacional.	37
2.2.2 Comprensión lectora en el Ámbito nacional	40
2.2.3 Comprensión lectora en Colombia	40
2.3 Investigaciones sobre comprensión de lectura a nivel internacional y nacional	42
2.4 Estrategias de aprendizaje	46
2.5 Investigaciones relacionadas con estrategias de aprendizaje	52
3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	56

3.1	Diseño de la investigación	58
3.1.1	Población y participantes de la muestra	58
3.1.2	Criterios de Exclusión	59
3.2	Instrumentos de recolección de datos:	64
3.3	Inventario de Comprensión Lectora-ICL	65
3.3.1	Componentes del test de comprensión de lectura-ICL	65
3.3.1.1	Comprensión de las proposiciones del texto	65
3.3.1.2	Integración de la información suministrada por el texto	66
3.3.1.3	Operaciones específicas incluidas para cada ítem del test:	66
3.3.2	Cuestionario de comprensión de lectura- ICL	66
3.4	Recolección de datos con estudiantes: cuestionario psicoeducativo.	70
3.5	Recolección de datos con docentes: cuestionario sobre metodología y acciones.	72
3.6	Recolección de datos con directivos de la entidad: cuestionario acciones directivos	72
3.7	Procedimiento en la aplicación de los instrumentos:	72
3.7.1	Sensibilización y permiso con la investigación	72
3.7.2	Cuestionario psicoeducativo	73
3.7.3	Test de comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje	73
3.7.4	Prueba piloto	74
3.7.5	Pilotaje cuestionario psicoeducativo	74
3.7.6	Pilotaje cuestionario para directivos y docentes	74
3.8	Análisis de datos	76
3.8.1	Fases para el análisis de los datos	76
3.8.1.1	Fase 1 de Análisis	76
3.8.1.2	Fase 2	77

3.8.1.3 Fase 3	77
3.8.2 Aspectos éticos	78
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	81
4.1 Características psicoeducativas en estudiantes de Enfermería	81
4.2 Comportamiento frente al aprendizaje.	89
4.2.1 Factor Lectura	96
4.2.2 Métodos de estudio	99
4.2.3 Valoración de las pruebas en comprensión de lectura	104
4.2.4 Valoración de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Enfermería	112
4.2.5 Valoración de las Estrategia procesamiento de la información	117
4.2.5.1 Estrategia manejo de Recursos	121
4.2.5.2 Estrategias disposicionales	125
4.2.6 Valoración de las acciones realizadas por docentes y personal administrativo en relación con la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje.	133
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	141
REFERENCIAS	148

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Alineación del examen prueba SABER PRO	41
Tabla 2 Características de estudiantes participantes en la investigación	60
Tabla 3 Estudiantes que participaron en la investigación y causas de pérdida de la muestra.	60
Tabla 4 Estudiantes que participaron en la investigación por semestre académico	60
Tabla 5 Docentes vinculados con los estudiantes de Enfermería I a IV semestre	61
Tabla 6 Directores de dependencia	62
Tabla 7 Instrumentos utilizados en la recolección de la información	64
Tabla 8 Tipos de estrategias de aprendizaje evaluadas en el CEDEA	70
Tabla 9 Estructura del Cuestionario Psicoeducativo	71
Tabla 10 Distribución en edad, género y estado civil de la muestra	82
Tabla 11 Tipos de apoyos para favorecer su aprendizaje	90
Tabla 12 Estrategia metacognitiva evaluativa, I semestre (primera y segunda evaluación)	114
Tabla 13 Estrategia metacognitiva evaluativa, II semestre (primera y segunda evaluación)	114
Tabla 14 Estrategia metacognitiva evaluativa, III semestre (primera y segunda medición).	115
Tabla 15 Estrategias metacognitiva evaluativa, IV semestre (primera y segunda medición)	115
Tabla 16 Estrategia procesamiento de la información, I semestre (primera y segunda evaluación)	117
Tabla 17 Estrategia procesamiento de la información, II semestre (primera y segunda medición)	118
Tabla 18 Procesamiento de la información, III semestre (primera y segunda medición)	118

Tabla 19 Estrategias procesamiento de la información, IV semestre (primera y segunda medición)	119
Tabla 20 Estrategias manejo de recursos, I semestre (primera y segunda medición)	122
Tabla 21 Estrategia manejo de recursos propios, II semestre (primera y segunda medición)	122
Tabla 22 Estrategia manejo de recursos, III semestre (primera y segunda medición)	123
Tabla 23 Estrategia manejo de recursos, IV semestre (primera y segunda medición)	123
Tabla 24 Estrategias disposicionales, primer semestre (primera y segunda medición)	125
Tabla 25 Estrategias disposicionales, segundo semestre (primera y segunda medición)	125
Tabla 26 Estrategias disposicionales, tercer semestre (primera y segunda medición)	126
Tabla 27 Estrategias disposicionales, cuarto semestre (primera y segunda medición)	126
Tabla 28 Acciones realizadas por los directores de dependencias institucionales vinculadas con la conducta de entrada de los estudiantes	134

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Mapa conceptual de estrategias de aprendizaje y procesos relacionados	48
Figura 2 Tipos de estrategias implicadas en el aprendizaje autorregulado.	51
Figura 3 Organización Facultad de Ciencias de la Salud	63
Figura 4 Financiación de los estudios	83
Figura 5 Fecha terminación del bachillerato	84
Figura 6 Tipo de institución educativa donde se graduó de bachiller	84
Figura 7 Procedencia de los estudiantes	85
Figura 8 Porcentaje de estudiantes con estudios previos antes de ingresar a Enfermería	86
Figura 9 Distribución de estudiantes que iniciaron y finalizaron estudios previos antes de entrar a estudiar Enfermería.	86
Figura 10 Antecedentes académicos antes de entrar al programa de Enfermería	87
Figura 11 Razones de estudios inconclusos previos al Programa de Enfermería	88
Figura 12 Razones para estudiar Enfermería	89
Figura 13 Frecuencia con que recibe el apoyo académico	91
Figura 14 Dificultades para estudiar	92
Figura 15 Distractores para el estudio	92
Figura 16 Lo que más le gusta de una clase	93
Figura 17 Reacción ante la pérdida de un curso	94
Figura 18 Lo más importante para pasar un curso	94
Figura 19 Causas del éxito académico	95
Figura 21 Respuestas de los estudiantes al leer una oración en relación con otra oración	96
Figura 22 Respuestas de los estudiantes al leer un texto	97

Figura 23 Uso del subrayado	98
Figura 24 Obtención de las lecturas para estudiar	99
Figura 25 Al estudiar un previo	99
Figura 26 Técnicas de estudio utilizadas por los estudiantes	100
Figura 27 Gestión de la familia frente a las necesidades del estudiante	101
Figura 28 Gestión del estudiante ante sus propias necesidades	101
Figura 29 Estado de la comprensión lectora de primer semestre (primera y segunda aplicación)	105
Figura 30 Estado de comprensión de lectura, segundo semestre (primera y segunda aplicación)	106
Figura 31 Estado de comprensión de lectura, tercer semestre (primera y segunda aplicación)	107
Figura 32 Estado de comprensión de lectura, cuarto semestre (primera y segunda aplicación)	108
Figura 33 Estado comprensión lectora primera y segunda medición estudiantes de primero a cuarto semestre académico.	109
Figura 34 Situaciones que manifiestan los docentes del programa de Enfermería en los estudiantes con las lecturas	135
Figura 35 Logros de los estudiantes al finalizar el curso de expresión	136
Figura 36 Situaciones que se presentan en los estudiantes con las lecturas en los cursos de Enfermería según los docentes del programa	137
Figura 37 Acciones o estrategias docentes ante las dificultades de los estudiantes en comprensión de lectura	138
Figura 38 Aspectos claves en el proceso de formación en comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje	145

Índice de apéndices

	Pág.
Apéndice A Cuestionario características psicoeducativas	163
Apéndice B Carta jueces expertos cuestionario psicoeducativo	172
Apéndice C Cuestionario a docentes y directivos	174
Apéndice D Cuestionario acciones directivos	187
Apéndice E Carta jueces expertos cuestionario docentes y directivos	197
Apéndice F Plantilla juicio de expertos	198
Apéndice G Permiso para uso de la plantilla	208
Apéndice H Consentimiento estudiante – Consentimiento padre de familia – Asentimiento informado adolescente	209
Apéndice I Consentimiento informado para docentes y directivos	215
Apéndice J Carta permiso UNAB	217

INTRODUCCIÓN

La comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje de los estudiantes son habilidades fundamentales para la adquisición del conocimiento en todo contexto y necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Sin embargo, los resultados de las investigaciones sobre comprensión de lectura muestran serias deficiencias en los estudiantes de recién ingreso a los programas universitarios (Calderón-Ibañez & Quijano-Peñuela, 2010). Al respecto, el informe PISA 2012 reporta que los niveles educativos presentaron un retroceso en los últimos tres años, muestra de ello, los bajos índices en comprensión lectora obtenido por los adolescentes de 15 años que presentan esta prueba. Al respecto, Colombia fue el país que más retrocedió de los 65 países participantes, del puesto 52 en el 2009 descendió al puesto 62 en el 2012. (OCDE, 2013).

De la misma manera, las dificultades de los estudiantes en el manejo de estrategias de aprendizaje también han sido reportadas en las investigaciones, mostrando la necesidad de fortalecer la capacidad de autorregulación en los estudiantes. A este respecto, los investigadores Schunk y Zimmerman (2011), afirman acerca de la diferencia que se presenta entre estudiantes exitosos académicamente, capaces de autorregular su proceso de aprendizaje, en contraste con aquellos de bajo rendimiento académico que presentan deficiencias tanto en lectura como manejo de estrategias de aprendizaje.

En el contexto particular del programa de Enfermería de la UNAB, se encontró como causa de deserción en primer lugar, al factor económico con un 42% y en segundo lugar al factor académico con un 36%. Relacionado con este último factor se identificó también una disminución en los puntajes de lectura crítica y comunicación escrita en las pruebas saber pro 2011 a 2014.

Por lo tanto, el investigar el estado de la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Enfermería, responde a una necesidad del programa de mejorar sus prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las características de sus estudiantes, en coherencia con los lineamientos de la universidad propuestos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la responsabilidad y compromiso que se tiene con la institución y con el Plan de Desarrollo de la UNAB 2013-2018, que establece como prioritario trabajar en dos aspectos vinculados directamente con la presente investigación, permanencia estudiantil y calidad académica.

Los planteamientos expuestos son la base del interés para realizar el presente proyecto de investigación. De manera central, el trabajo se orienta hacia valorar nuevamente la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, medidas como condición de entrada en los estudiantes de enfermería de primero a cuarto nivel (2013-2014) de primer ingreso al Programa de Enfermería a la UNAB, analizar qué ha sucedido en los estudiantes y con las acciones ejecutadas por las dependencias de la universidad vinculadas con estas variables.

Lo anterior llevó a la construcción de la siguiente pregunta de investigación, ¿Cuál es el estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Enfermería (2013-2014) en la UNAB? Con esta pregunta se orientó el diseño metodológico hacia conocer el estado de las variables de estudio realizando una segunda medición en la población objeto de estudio. La primera medición de la comprensión lectora y estrategias de aprendizajes se hace al ingreso del estudiante a la universidad y en este caso, al Programa de Enfermería. La segunda medición que hizo parte del trabajo realizado en la investigación, corresponde a la presentación de las mismas pruebas por parte de los estudiantes de primero a cuarto nivel matriculados en el periodo 2013 a 2014. Además de comparar los resultados entre la primera y segunda aplicación, se revisaron las variaciones presentadas en los datos de cada cohorte de estudiantes. Además se investigó acerca de las acciones realizadas por las dependencias de la universidad, vinculadas con las variables a

investigar. Lo anterior, llevó a realizar una investigación descriptiva de corte cuantitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010 & Inche, et. al., 2003).

En el caso de la investigación, se requiere de identificar el estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, mostrando como se encuentran en el momento que se recogen los datos. La población universo la constituyeron tres grupos: estudiantes de enfermería, docentes y directores de dependencia relacionados con el objeto de estudio.

Los instrumentos sobre comprensión de lectura (ICL) y estrategias de aprendizaje (CEDEA), usados tanto en la primera como segunda medición, son del tipo de pruebas estandarizadas en forma de test aplicados por la dependencia de Bienestar Universitario para medir la condición de ingreso en todos los estudiantes de la universidad. El ICL, Inventario de Comprensión Lectora, permitió la evaluación de la competencia lectora a partir de la exploración de la comprensión de las preposiciones de un texto y la integración de la información suministrada por el texto. El CEDEA, Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje, evaluó cuatro tipos de estrategias: metacognitivas-evaluativas, de procesamiento de la información, manejo de recursos y estrategias disposicionales, permitiendo conocer información sobre la capacidad de autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante.

La fundamentación teórica y el desarrollo del proceso de investigación se encuentra a continuación distribuido en cinco capítulos, que muestran los detalles relacionados con los antecedentes del problema, el problema de investigación, objetivos y justificación en el capítulo 1. El capítulo 2, describe los lineamientos teóricos que sustentan la investigación sobre conceptos centrales de las variables de estudio, comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, como uno de los factores involucrados en el aprendizaje formal de estudios superiores en los estudiantes universitarios. Se hace un breve recorrido histórico de los estudios que se orientaron en esta dirección, las definiciones, factores que afectan la comprensión de lectura y efectos en el

aprendizaje. Igualmente se hace referencia a algunas causas y consecuencias de las dificultades en comprensión de lectura, manejo de estrategias de aprendizaje y su incidencia en la repitencia y deserción universitaria. En el capítulo 3, se explica cada uno de los aspectos del proceso metodológico para desarrollar el proyecto. Se describe el diseño de la investigación utilizada en el estudio en concordancia con los objetivos y la pregunta propuesta para el trabajo. En el capítulo 4, se presentan los resultados obtenidos en la investigación, el proceso investigativo realizado con las variables de estudio, confirman en los resultados que la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje que presentan los estudiantes, son aspectos fundamentales en la adquisición del conocimiento. Afirmación compartida con Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010). Finalmente, en el capítulo 5 se hacen las conclusiones y recomendaciones a partir de los hallazgos encontrados en la investigación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación responde a necesidades académicas de los estudiantes del Programa de Enfermería desde la perspectiva del Proyecto Institucional – PEI UNAB, fundamentado en la concepción integral del desarrollo humano. Una forma operativa de revisar parte de estas necesidades se hace a través de evaluar la condición de ingreso en estudiantes de primer ingreso a la universidad, analizando dos factores importantes para su desempeño académico, la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje. Algunos investigadores afirman de acuerdo a los resultados de sus investigaciones, que los estudiantes de recién ingreso a los programas universitarios muestran serias deficiencias en comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje. (Calderón-Ibañez & Quijano-Peñuela, 2010).

Las dificultades en comprensión lectora han sido consideradas como uno de los mayores problemas a nivel mundial y uno de los factores relacionados con vulnerabilidad académica que viene afectando el rendimiento académico de los estudiantes, desde la educación básica hasta la educación universitaria. Superarlas, permite al estudiante reconocer que la lectura es el conocimiento instrumental necesario para descifrar e interpretar el código lingüístico hablado y escrito, adquirir el conocimiento legado por la humanidad, además que es una habilidad comunicativa fundamental para acceder a todo tipo de información y aprender a lo largo de la vida. (Tamayo, Monroy, Ospino, & Rivas 2008)

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), señala que la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales. Esto es necesario para alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento, el potencial personal y participar en la sociedad. Con la intención de conocer cómo se encuentra la

comprensión lectora en los estudiantes a nivel mundial, la OCDE desarrolla el proyecto PISA que por sus siglas en inglés corresponde al *Programme for International Student Assessment* y en español Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, como una forma de evaluar a los jóvenes de 15 años no sólo en las áreas de lectura, sino también en matemáticas y ciencias. Habilidades necesarias para el desempeño laboral de todo ser humano. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE -, s.f).

Para las tres áreas anteriores se han definido en forma general seis niveles de desempeño que de acuerdo a los resultados obtenidos por los estudiantes, permite a cada país identificar en qué nivel se encuentra. “El nivel 1 indica que es insuficiente sus conocimientos para lograr acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento. Nivel 2, mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea. Nivel 3 y 4, por arriba del mínimo y, por ello, bastante buenos, aunque no del nivel óptimo para la realización de las actividades cognitivas más complejas. Nivel 5 y 6 el estudiante tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científicas u otras”. (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES -, 2013).

El informe PISA 2012 revela que los países de América Latina han experimentado un retroceso de los niveles educativos en los últimos tres años, los adolescentes de 15 años presentan bajos índices en comprensión de lectura. Colombia ha sido el país que más retrocedió en las tres áreas, de los 65 países que integran el ranking, del puesto 52 en el 2009 descendió al puesto 62 en el 2012. En comprensión lectora el país se encuentra en el puesto 57, evidencia de las dificultades presentes en la población estudiantil (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE -, 2013).

En el 2009 PISA se centró en lectura y los resultados muestran que el 47% de los estudiantes colombianos se ubican por debajo del nivel 2 de desempeño. Significa que en éste nivel los estudiantes sólo son capaces de responder a preguntas básicas de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas y determinar lo que significa una parte bien definida de un texto. Significa, que estos jóvenes de 15 años carecen de habilidades comunicativas mínimas y necesarias para continuar con éxito el aprendizaje y crecimiento de su vida intelectual (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES -, 2009).

En esta línea de ideas, las investigaciones realizadas con estudiantes universitarios, reconocen que los vacíos que presenta una persona al leer y escribir, interfieren en el desempeño académico para el aprendizaje de conocimientos formales en el estudiante. Por tanto, los estudiantes ingresan con estas deficiencias a la universidad, en consecuencia, es fácil llegar a la repitencia y la deserción. Por tanto, los investigadores recomiendan enseñar a leer a los estudiantes desde el primer año de estudios universitarios (Moreyra, 1998; Arrieta, 2005; Carlino P., 2012). En esta misma dirección, los investigadores Tamayo, Monroy, Ospino, y Rivas (2008) refieren la importancia de hacer los diagnósticos iniciales sobre comprensión de lectura y uso de estrategias aprendizaje, de tal manera que los resultados se planteen acciones pedagógicas acordes a las necesidades de los estudiantes y que contribuyan al éxito académico del estudiante.

Sobre la base de las consideraciones expuestas hasta el momento, en la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), de acuerdo con sus lineamientos institucionales genera a través de la dependencia de Bienestar Universitario acciones para atender las diversas necesidades de los estudiantes matriculados en los diferentes programas, en favor de la permanencia y la formación integral. Por eso, los estudiantes una vez matriculados son evaluados en comprensión de lectura

y estrategias de aprendizaje, como condición de entrada. Según los resultados, se les ubica en talleres y cursos que ayuden a superar los vacíos en estas áreas, importantes para mejorar su proceso de aprendizaje.

A nivel de Programa de Enfermería se han encontrado dos aspectos importantes que resaltan la necesidad de hacer la investigación. Uno de ellos corresponde a la deserción, afectada por causas académicas en un 36%. El otro aspecto corresponde a las pruebas Saber Pro, reglamentadas por el Estado, que son presentadas por los estudiantes al finalizar su carrera. Los resultados de los estudiantes de enfermería muestran una disminución en los puntajes de lectura crítica y comunicación escrita.

Por consiguiente, investigar la deserción estudiantil por vulnerabilidad académica, es una responsabilidad de la entidad y una necesidad a suplir en el estudiante. Además, que se convierte en uno de los indicadores que miden la calidad de la educación tanto del programa como de la universidad. Varios estudios entre los que se mencionan autores como Abdur, Femea, y Gaines, (1993); Stuenkel, (2006); Ortega (2012) y Olave Arias, Rojas García, y Cisneros Estupiñán, (2013), coinciden en afirmar que la comprensión lectora ha sido identificada como factor determinante de éxito académico en los estudiantes que obtienen altos puntajes en las pruebas de ingreso a la universidad.

Los planteamientos expuestos son la base del interés para realizar el presente proyecto de investigación. De manera central, el trabajo se orienta hacia evaluar en un segundo momento la comprensión de lectora y estrategias de aprendizaje, medidas previamente en un primer momento como condición de entrada en los estudiantes de Enfermería de primer a cuarto nivel (2013-2014) de primer ingreso a la UNAB, además analizar qué ha sucedido en los estudiantes y con las

acciones ejecutadas por las dependencias de la universidad vinculadas con la comprensión de lectora y las estrategias de aprendizaje.

1.1 Antecedentes del Problema

De acuerdo con Moledo (2014) el desempeño académico del estudiante al ingresar a la vida universitaria es afectado por múltiples factores disciplinares, pedagógicos y vocacionales, los cuales junto con las características socioeconómicas, socioculturales y conocimientos previos determinan el perfil de ingreso del estudiante. Los anteriores factores y características se consideran como elementos predictores de éxito académico o de abandono universitario.

La universidad, en relación con el perfil de ingreso de los estudiantes debe adecuar su propuesta formativa y el acompañamiento académico, teniendo en cuenta los factores que pueden influir de manera particular en el estudiante y específicamente sobre los resultados de las pruebas de comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje, a partir de los cuales se pueden establecer estrategias que contribuyan a mejorar el proceso de aprendizaje y disminuir la repitencia de cursos y deserción.

Pineda (2010) informa que las investigaciones sobre deserción estudiantil desde hace varios años hacen énfasis en conocer desde el ingreso a la universidad, las características de los estudiantes y el impacto de factores causantes de la misma, dadas las estadísticas sobre deserción que cada país muestra. En Francia y Australia, la deserción oscila entre el 30% y 50%, Alemania entre el 20 % y 25%, los países bajos entre el 20 y 30% y Finlandia con un 10%. En Estados Unidos varía según el prestigio de la universidad. Como ejemplo, Harvard gradúa el 90% de sus estudiantes, pero las instituciones públicas gradúan menos del 30% de su población estudiantil.

Villafrade (2013) manifiesta que en la UNAB este criterio también prevalece para los estudiantes de primer ingreso y desde el año 2009 a los estudiantes se les aplica una prueba diagnóstica para conocer su nivel de comprensión lectora y el conocimiento de estrategias de aprendizaje necesarias para su desempeño académico y profesional.

La tasa de deserción para los estudiantes que ingresan a los programas de Licenciatura en Enfermería en los Estados Unidos es del 30%, desertando el 82.3% de los estudiantes en el primer semestre de estudios (Underwood, Williams, Lee, & Brunnert, 2013). Para Colombia la deserción universitaria, según registros del Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), en el 2014 alcanzó el 51.43%. Para Santander, la deserción por cohorte fue del 49.23% y en la UNAB del 42.02%. Significa que uno de cada dos estudiantes que ingresa a la educación superior no finaliza sus estudios (Ministerio de Educación Nacional – MEN -, 2014). Por otra parte, la tasa de deserción de estudiantes de Enfermería de la UNAB, según reporte de SPADIES, de enero a junio de 2014 fue del 12.99%.

En Colombia, un factor importante en el diagnóstico de ingreso universitario del estudiante es el puntaje obtenido en las pruebas Saber 11; exámenes presentados por los estudiantes de último grado de secundaria. El 59% de los estudiantes que ingresan a la universidad con un bajo puntaje en las pruebas deserta, mientras que los estudiantes que ingresan con puntajes altos tienen mejor desempeño académico y la deserción es sólo del 38%. Prueba de ello, es el Programa de Medicina que recibe al 60% de los estudiantes con puntajes altos en Saber 11 y refleja mejores resultados académicos durante su carrera universitaria. A nivel nacional para Enfermería sólo el 20% de los estudiantes que ingresan a la universidad obtienen puntajes altos en las mismas. En el país, el período crítico se observa en los cuatro primeros de la gran mayoría de carreras cuando se

produce el 75% de la deserción de estudiantes (Ministerio de Educación Nacional – MEN -, 2014).

Así, el conocimiento de los resultados de las pruebas diagnósticas del estudiante al ingreso a la educación superior es de gran importancia y se vuelve crítico, en especial, cuando los puntajes de las mismas están por debajo del umbral esperado. De ahí la importancia que todos los docentes conozcan los resultados y así diseñar desde el inicio del semestre estrategias de apoyo universitario acordes a las necesidades académicas de los estudiantes. Ofrecer orientación adecuada para enfrentar con éxito el proceso académico, es responsabilidad de la universidad (Porcel, Dapozo, & López, 2010).

Algunos investigadores hablan del analfabetismo funcional detectado en los estudiantes de primer ingreso a la universidad. Término que expresa la incapacidad del estudiante para leer, escribir y aprender a lo largo de la vida. Escenario que dificulta el proceso de aprendizaje y para el cual no vienen preparados, aumentando así los índices de deserción y repitencia. Enseñar a leer a los estudiantes desde el primer año de estudios universitarios es una de las actividades a programarse desde la academia (Moreyra, 1998; Arrieta, 2005; Carlino, 2012).

En la permanencia del estudiante universitario de primer ingreso, se referencia a nivel internacional y nacional también como predictor de éxito académico, el obtener en las pruebas de entrada altos puntajes no sólo en comprensión de lectura sino también en matemáticas, conocimientos y habilidades necesarias para el aprendizaje en cualquier disciplina profesional (Abdur-Rahman, Femea, & Gaines, 1993; Stuenkel, 2006; Ortega & Zózimo, 2012; Olave, et. al, 2013).

El estudiante de primer ingreso a la universidad, generalmente no viene preparado para asumir su proceso de aprendizaje de manera independiente. Necesita del acompañamiento tutorial del

docente y de la apropiación de estrategias de aprendizaje. El no uso de estrategias adecuadas de aprendizaje y el desconocimiento de sus fortalezas y debilidades pueden incidir negativamente en el proceso de aprendizaje y en la permanencia en la universidad. Además de las estrategias de aprendizaje del estudiante, el reconocimiento del estilo de aprendizaje, también le permite al docente conocer en detalle la mejor forma de llegar a ellos, con una metodología de enseñanza determinada (Torres, Nivelá, & Martínez, 2010). Así mismo, las estrategias de aprendizaje facilitan el procesamiento de la información a través de procesos de selección, comprensión, memoria, integración y monitoreo cognoscitivo. Por consiguiente, se han relacionado con fracaso escolar cuando el estudiante carece del conocimiento y uso de las mismas (Thomas & Rohwer Jr., 1986).

Por esta razón, la universidad debe garantizar al estudiante no sólo el ingreso a la educación superior, sino también generar acciones de apoyo para que realmente el acceso a la universidad sea una oportunidad de aprendizaje. El estudiante requiere de ayuda especialmente en el primer año de estudios para compensar las deficiencias con que llega, sobre todo los estudiantes de clases socioeconómicas bajas o de colegios con bajo nivel académico. Estas acciones deben involucrar además de estudiantes, docentes, personal administrativo y en general toda la comunidad universitaria. Por tanto, las estrategias de retención de estudiantes se deben adaptar y no adoptar (Tinto, 1989).

La mayoría de universidades se dedican a generar programas de consejería o de acompañamiento académico dirigido a la población estudiantil más vulnerable, pero también se debe analizar si el problema está también en la estructura organizacional de la universidad y no centrarse únicamente en las características y condiciones de entrada de los estudiantes (Tinto, 1989)

1.2 Problema de investigación

Con relación al planteamiento que se viene elaborando sobre la situación de las necesidades de los estudiantes en el área académica, se precisa a continuación las situaciones que llevaron a la revisión del trabajo de investigación, en especial con el Programa de Enfermería.

La deserción para el Programa de Enfermería de la UNAB, según los registros de información de SPADIES fue del 12.99% en el 2014, de acuerdo con las estadísticas internas del programa se detectó que el 36% de causas de deserción correspondían a factores académicos. De los estudiantes del programa de Enfermería UNAB sujetos del presente estudio, se tiene que el 48% de ellos obtuvo puntajes inferiores a 50 en la prueba de comprensión lectora de Saber 11, teniendo como referencia que el puntaje mínimo de esta prueba es 50. Igualmente en las pruebas Saber Pro se evidenció una disminución en los puntajes de lectura crítica, pasando de 10.9 a 10.3 y en comunicación escrita el puntaje de 11.0 bajó a 10.0 en el período 2011 a 2014.

En relación a las condiciones de entrada en la UNAB, todo estudiante de primer ingreso presenta varias pruebas en línea con el fin de generar un diagnóstico integral. Una de ellas es para identificar el nivel de comprensión lectora y la otra para estrategias de aprendizaje. Las pruebas aplicadas corresponden respectivamente a un test de Inventario de Comprensión Lectora (ICL) y a un Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje de los estudiantes (CEDEA) (Villafrade, 2013).

De acuerdo a los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, el equipo humano de Bienestar Universitario estructuraba los talleres para que los estudiantes mejoraran estas dos habilidades. Tal intervención no ha tenido evaluación ni seguimiento, ni tampoco tiene continuidad durante los siguientes semestres de carrera del estudiante, ocurre para el primer semestre únicamente. Hasta el momento no se ha investigado el progreso del estudiante del Programa de Enfermería en estas dos áreas, en especial

en los cuatro semestres iniciales que es un período de riesgo en repitencia y deserción universitaria.

También se presentaba que desde el 2013 hacia atrás los estudiantes durante el primer semestre asistían al curso de habilidades comunicativas que ofrecía la dependencia de Bienestar Universitario, sin valor en créditos académicos para el estudiante, el aprobar o no, no afectaba su promedio de semestre; rigurosidad no sentida por el estudiante y a veces no tomada con la responsabilidad debida. Debido a una reestructuración en la línea de Estudios Socio humanísticos, el Departamento diseñó el curso de Expresión y a partir del 2014, todo estudiante debe matricularlo en su primer semestre. Según, la guía de cátedra del curso se trabajan procesos de lectoescritura para que el estudiante adquiriera las competencias y estrategias necesarias para formarse como un lector crítico. (UNAB, 2014).

Los docentes del programa de Enfermería refieren que los estudiantes no tienen una buena comprensión de lectura, no poseen el nivel de lectura crítica que exige el nivel universitario, no recurren al uso de estrategias para mejorar su aprendizaje, afectando su rendimiento académico.

Finalmente, las dificultades anteriormente planteadas como conducta de entrada y el vacío en el seguimiento de las mismas, lleva a plantear la siguiente pregunta de investigación, ¿Cuál es el estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Enfermería (2013-2014) en la UNAB?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Valorar el estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje en estudiantes de I a IV nivel de Enfermería (2013-2014) en la UNAB.

1.3.2 Objetivos Específicos

Identificar las características psico-educativas de los estudiantes de primero a IV semestre del Programa de Enfermería.

Valorar los puntajes entre la primera y segunda medición de las pruebas de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Describir las acciones educativas que realizan las diferentes dependencias vinculadas con la conducta de entrada en los estudiantes.

1.3 Justificación

Investigar el estado de la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de Enfermería, responde a una necesidad del programa de Enfermería de mejorar sus prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las características de sus estudiantes, en coherencia con los lineamientos de la universidad propuestos en el PEI. El Proyecto Educativo Institucional (UNAB, 2012) afirma que

El estudiante aprende de maneras diferentes, por tanto, es necesario que se le ofrezca un entorno, unos recursos y unas herramientas adecuadas que le ayuden a aprender de manera activa e individualizada, que le permita experimentar, discutir y compartir en grupo, construir y progresar, controlar el proceso de aprendizaje e interactuar con el medio (p. 41)

El profesor debe “conocer el perfil del estudiante de tal manera que pueda decidir sobre la pertinencia y disposición del ambiente de aprendizaje, teniendo en cuenta la cantidad y calidad de recursos que podrá utilizar” (UNAB, 2012, p. 42).

La investigación responde a la responsabilidad y compromiso que el programa de Enfermería, tiene con la Institución y con el Plan de Desarrollo de la UNAB 2013-2018. Por consiguiente,

los resultados obtenidos aportan conocimiento para fortalecer los siguientes aspectos a gestionar, así:

El programa de Enfermería, dentro del proceso de reconocimiento nacional e internacional debe iniciar el proceso de acreditación nacional y uno de los indicadores de calidad a mejorar es la tasa de permanencia estudiantil.

Planear el desarrollo de investigaciones realizadas por los docentes, pertinentes y articuladas con las necesidades internas del programa de Enfermería porque la investigación hace parte de la cultura de autoevaluación y mejoramiento de la calidad educativa que el programa de Enfermería se ha propuesto ofertar a los estudiantes.

Llanos (2014) argumenta que comprender la lectura es una habilidad básica fundamental del pensamiento que el estudiante debe poseer al ingreso a la universidad. Es la base para acceder a la información técnica y humana de este campo de la salud, base para la construcción de su conocimiento profesional. La habilidad de leer y comprender se convierte en un proceso formal que se fortalece de manera progresiva a través de la enseñanza que recibe el estudiante durante su proceso de formación básica, secundaria y universitaria. Sin embargo, los resultados que se observan en las evaluaciones internacionales y nacionales siguen siendo bajos para Colombia, reflejado en las dificultades de desempeño académico que demuestran los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

De manera similar expresa Salim (2006) que los estudiantes, se preparan para estudiar pero no todos obtienen resultados finales satisfactorios. Saber cómo aprende el educando es ir hasta él y preguntarle cómo estudia. Es investigar qué estrategias de aprendizaje usa para estudiar y superar las dificultades de aprendizaje.

Conocer los factores que pueden afectar el desempeño académico, la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje, son primordiales a la hora de comprender las dificultades que presentan los estudiantes en el paso de la secundaria a la universidad. Míguez (2008) considera que de manera errónea los cursos iniciales se diseñan bajo el supuesto que todos los estudiantes poseen habilidades suficientes para comenzar su proceso universitario con éxito, pero éstas son bajas al ingreso.

El Proyecto Educativo Institucional (UNAB, 2012) considera que

El proceso de aprendizaje mediado por el docente debe conducir al estudiante a la reflexión, comprensión y construcción de sentido de lo que aprende, de tal manera que pueda transferir ese conocimiento y resolver situaciones en cualquier contexto. Para ello determina que se debe actuar en coherencia con el propósito de la educación y proporcionar al estudiante un proceso de enseñanza orientado siempre hacia sus necesidades e intereses (p. 26).

Por lo tanto, es necesario que el docente aporte herramientas al proceso educativo del estudiante. Por eso, en la planeación del curso se debe considerar el tipo de estrategias de aprendizaje y habilidades que el estudiante necesita desarrollar para la comprensión y aprendizaje de los temas a tratar en cada curso de su carrera profesional (Cid, 2008).

Con los resultados de las pruebas de comprensión lectora y de estrategias de aprendizaje en la UNAB, en la dependencia de Bienestar Universitario y en el Departamento de Estudios Sociohumanísticos, conversan y programan actividades de apoyo estudiantil en estas áreas. Las dos dependencias se alinean con el mapa estratégico del Plan de Desarrollo 2013-2018 de la universidad, el cual dentro de la perspectiva cliente establece como objetivo asegurar una relación de largo plazo entre los miembros de la comunidad universitaria con el proyecto estratégico permanencia estudiantil, aumento de estudiantes en un 58% a través de varias

estrategias, siendo una de ellas el mejorar la retención de estudiantes en todos los programas académicos de la universidad (UNAB, 2013).

Con el fin de involucrar a los organismos institucionales en el proyecto se socializa con la directora de Bienestar Universitario de la universidad, sobre la intención del presente proyecto de investigación y cómo los resultados obtenidos serían de gran aporte para mejorar la labor que se viene realizando sobre la condición de entrada del estudiante en relación con la comprensión de lectura y las estrategias de aprendizaje. Se expresa el interés y el apoyo a este proyecto, porque no se ha realizado ninguna investigación que permita el seguimiento y evaluación de los resultados de las pruebas de entrada de los estudiantes del Programa de Enfermería de la UNAB.

La dependencia de Bienestar aportó los test de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje que se aplicaron en una segunda ocasión a los estudiantes de las cuatro cohortes que ingresaron en el periodo 2013-2014 al programa de Enfermería.

El proyecto planteado sobre las condiciones de entrada de los estudiantes responde también a los requerimientos de la política pública del MEN, que propone la necesidad de diseñar estrategias para mejorar la calidad de la educación universitaria. El compromiso y responsabilidad de los docentes es participar en investigaciones que autoevalúen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional – MEN -, 2012).

1.5 Delimitación

La investigación se realizó en la UNAB sede campus El Bosque, donde se encuentra la Facultad de Ciencias de la Salud y el Programa de Enfermería que desde julio de 2008 inició actividades académicas con estudiantes.

Para la investigación, se determinó trabajar con los estudiantes que matricularon I a IV semestre en el 2014 y presentaron las pruebas de ingreso a la universidad denominadas condiciones de entrada en el PEI.

Las pruebas que evalúan las condiciones de entrada son compradas por parte de la universidad a una empresa privada constituida por psicólogos e ingenieros especializados, que suministran el permiso para utilizar la plataforma y aplicar en línea las pruebas a los estudiantes. El equipo de Psicólogas de Bienestar Universitario son las encargadas de organizar las actividades de acompañamiento académico y apoyo psicológico dirigidas a todos los estudiantes de primer ingreso a la universidad.

1.6 Limitaciones

Los instrumentos del ICL y el CEDEA son pruebas diseñadas por una firma comercial especializada en evaluación, investigación y desarrollo en el campo psicológico. Las investigadoras se acogen a las políticas de reserva y propiedad intelectual de la compañía comercial, por lo tanto se describe sólo la información permitida por la misma.

En cuanto a la aplicación de los test psicológicos en la primera y segunda evaluación se respetó el conducto regular de aplicación de las pruebas a los estudiantes, sólo se realizó por el personal autorizado, las psicólogas de Bienestar Universitario. La primera aplicación no se hizo en presencia de las investigadoras porque correspondió al momento que los estudiantes de primer ingreso presentaron la prueba por primera vez. Posteriormente, surge el presente proyecto y en la segunda aplicación sí, se permitió la presencia de las investigadoras pero en el papel de observadoras del proceso, respetando las directrices de la universidad.

Los instrumentos aplicados en la primera y segunda evaluación, es una *conditio sine qua non* (condición necesaria) para realizar la comparación, por eso las investigadoras se acogen a estas limitantes y no usaron otros instrumentos.

Cada uno de los aspectos presentados en este capítulo 1 se fundamentan en el marco teórico que se desarrolla a continuación en el capítulo 2 y el cual se procede a demostrar más adelante con el proceso metodológico empleado para llevar a cabo el proyecto.

1.7 Definición de términos

Condición de entrada o de ingreso; En el contexto particular de la UNAB, hace referencia a las pruebas de entrada que todo estudiante de nuevo ingreso debe presentar al matricularse en cualquier programa académico. Al mismo tiempo, el PEI lo reconoce como una forma de que el estudiante conozca sus áreas a fortalecer según sus resultados y que en diálogo con el equipo docente diseñen de manera conjunta un plan de seguimiento y evaluación de las mismas (UNAB, 2012).

ICL: Inventario de Comprensión Lectora, prueba que se realiza en la UNAB para evaluar la competencia lectora a partir de la exploración de la comprensión de las proposiciones del texto y la integración de la información suministrada por el texto (Solis, 2008).

CEDEA: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje, que valora la existencia y el dominio de procedimientos, técnicas, disposiciones y demás aspectos que permitan al estudiante tener éxito regularmente en la realización de la tarea. El estudio de las distintas estrategias de aprendizaje tiene como meta que el aprendizaje sea capaz de actuar en forma autónoma y autorregulada (Solis, 2008).

Estrategias de aprendizaje: Capacidades cognitivas que permite al estudiante realizar operaciones y procedimientos para adquirir, retener, recuperar y utilizar la información para convertirla en conocimiento. Involucra habilidades como la lectura, habla, escritura y dibujo, la atención y la autorregulación (Hidalgo Napo, 2012).

Comprensión lectora: Proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, permite elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto (Solis, 2008).

Deserción: Situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo, considerándose como desertor a aquel individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de actividad académica (Definición adoptada por el Ministerio de Educación Nacional para la medición y seguimiento de la problemática).

Repitencia: No es un término reconocido por la Real Academia Española (RAE), pero es de uso en el ámbito de la educación. El concepto se utiliza para denominar la situación que se produce cuando un estudiante no es promovido al grado siguiente y permanecen en un mismo nivel escolar durante un período mayor a un año, por lo que debe repetir aquel que estaba cursando o cuando no logra alcanzar la nota mínima aprobatoria de un curso y debe repetirlo (Taccari, 2001).

SPADIES: Sistema de Prevención de la Deserción en Educación Superior. Es una herramienta informática que permite a las instituciones y al sector hacer seguimiento a la deserción estudiantil. Identificar y ponderar variables asociadas al fenómeno, calcular el riesgo de deserción de cada estudiante a partir de condiciones académicas y socioeconómicas, y facilitar

la elección, seguimiento y evaluación de impacto de estrategias orientadas a disminuirlo (MEN, 2011).

SABER 11°: Es una evaluación del nivel de la Educación Media que se alinea con las evaluaciones de la Educación Básica para proporcionar información a la comunidad educativa en el desarrollo de las competencias básicas que debe desarrollar un estudiante durante el paso por la vida escolar. Además de ser una herramienta que retroalimenta al Sistema Educativo Colombiano (Ministerio de Educación Nacional – MEN -, 2014).

SABER PRO: Es una prueba diseñada por el ICFES de carácter obligatorio para los estudiantes que se encuentran finalizando carreras técnicas, tecnológicas y universitarias.

El puntaje es el resultado cuantitativo que se obtiene a partir de una valoración de las respuestas dadas a las preguntas de cada módulo. Este resultado se presenta en una escala con media 10 y desviación estándar 1. Puntaje menor de 9 muy bajo, 9 a 9.5 bajo, de 9,6 a 10.2 regular, de 10.3 a 10.6 bueno, de 10.7 a 11 muy bajo, y mayor de 11 excelente (ICFES).

PISA: Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por su sigla en inglés, es un estudio internacional comparativo de evaluación educativa liderado por la OCDE, que tiene como propósito principal evaluar en qué medida los jóvenes de 15 años de edad han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para su participación en la sociedad, a fin de identificar elementos que contribuyan al desarrollo de competencias y sea posible establecer diálogos sobre los aspectos que debe atender la política educativa de los países (ICFES).

2. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo contiene los lineamientos teóricos que sustentan la investigación sobre conceptos centrales de las variables de estudio, comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, como uno de los factores involucrados en el aprendizaje formal de estudios superiores en los estudiantes universitarios. Se hace un breve recorrido histórico de los estudios que se orientaron en esta dirección, las definiciones, factores que afectan la comprensión de lectura y efectos en el aprendizaje. Igualmente se hace referencia a algunas causas y consecuencias de las dificultades en comprensión de lectura, manejo de estrategias de aprendizaje y su incidencia en la repitencia y deserción universitaria. Siguiendo este orden de ideas se desarrolla a continuación:

2.1 Breve reseña histórica sobre la comprensión de lectura

La historia sobre la investigación en comprensión de lectura, comienza con Wilhen Wundt en 1870, quien fundamentó su trabajo en el reconocimiento de las letras y las palabras, la legibilidad y la atención. En 1884, el trabajo de Romanes es considerado el primer estudio sobre comprensión de la lectura y la importancia que tiene actualmente la investigación sobre comprensión lectora, en gran medida, se debió a las aportaciones de Chomsky (1957) en el campo de la lingüística. Luego, investigadores del área Psicología y la Lingüística han permitido el desarrollo de nuevos enfoques sobre los procesos implicados en la comprensión lectora (Chartier, 2001).

En los años 60 y 70, los investigadores afirman que la comprensión lectora sucedía automáticamente al hacer uso del proceso de decodificación (Fries, 1962). Por tanto, si el estudiante es capaz de dominar las palabras, es capaz de hacer una buena comprensión lectora. Pero, en el ambiente escolar, poco a poco se evidenció que esto no era tan real. La

decodificación permite descifrar el código escrito, que permite la aplicación eficiente del principio alfabético, explotando las regularidades entre las palabras y sus representaciones alfabéticas. Sin embargo, no es suficiente para asegurar la comprensión del código escrito. Junto con la identificación de palabras, se necesitan de habilidades de alto nivel que permiten la selección y organización de la información, así como la supresión de información no pertinente (Echeverría Martínez & Gastón Barrenetxea, 2000)

Autores como, Kintsch y Van Dijk (1978); Beck y Carpenter (1989) manifiestan que en el proceso de comprensión lectora se tiene en cuenta no sólo la interrelación de la información dentro de una oración sino también, su relación con las siguientes proposiciones del texto, haciendo uso de las relaciones semánticas y referenciales que se encuentran en el documento. Es así como Solé (1992) señala que la lectura no sólo implica una relación entre el lector y el texto, sino que es un proceso que exige activar capacidades para leer, comprender y aprender. Por consiguiente, en el ámbito escolar, desde que el estudiante está aprendiendo a leer debe ser guiado y orientado, antes, durante y después de la acción de leer.

El autor Tapia (2005), orienta sus investigaciones hacia la evaluación de los problemas que se presentan en la comprensión lectora e invita a revisar no sólo las fallas propias de este proceso, sino también a tener en cuenta las causas externas que lo afecta. De aquí en adelante, se enfatiza que el proceso de comprensión lectora es un proceso interactivo entre lector y texto, por eso, es conveniente revisar todos los factores o variables que puedan estar causando los problemas de lectura que se observan en los estudiantes (Echeverría Martínez & Gastón Barrenetxea, 2000).

Progresivamente las investigaciones sobre el tema de lectura continúan y de manera específica sobre las dificultades en comprensión lectora, desde los niveles de educación básicos hasta la educación superior. Por esto, Carlino (2005) propone que las universidades organicen como

parte de su cultura académica el propender por el aprendizaje del estudiante en lectura y escritura, que son las habilidades básicas para el aprendizaje.

2.2 Comprensión de lectura: ámbito internacional y nacional

2.2.1 Comprensión lectora en el ámbito internacional.

Las instituciones en el plano internacional y nacional, están realizando investigaciones que lleven a conocer y a evaluar las habilidades de lectura o competencias lectoras de sus estudiantes. Se destaca la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), organismo mundial interesado en esta problemática, aporta su definición de comprensión lectora como “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” (Pérez, 2014 p. 69), partiendo de allí y en cooperación con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), facilitan la información sobre las pruebas y la evaluación de resultados para que los sistemas educativos de cada país, las tomen como referencia y diseñen estrategias encaminadas mejorar la comprensión lectora que está incidiendo en deserción y repitencia estudiantil a nivel mundial.

En el plano mundial se cuentan con diversas pruebas estandarizadas, una de ellas, PISA que permiten a los países evaluar la calidad de su sistema educativo. En Colombia, los resultados de estas pruebas en los años 2006, 2009 y 2012 ubican a los estudiantes por debajo del nivel operativo mínimo* con una cifra elevada del 51% en el 2012. Si bien, Colombia está mejorando alrededor de tres puntos por año, este ritmo le llevará alrededor de treinta y un años alcanzar el

*El nivel operativo mínimo en las pruebas PISA, significa que el estudiante sólo es capaz de demostrar habilidad para localizar información, realizar deducciones simples e interpretar el significado del texto cuando se requieren inferencias sencillas.

puntaje promedio de la OCDE en esta materia (ICFES, 2007; ICFES, 2009; Bos, Ganimian, Vegas, & Álvarez Marinelli, 2014; Estrada, 2012).

González, Núñez, Álvarez y Soler (2002), manifiestan que las dificultades en comprensión lectora, ausencia de habilidades y estrategias para superar estas fallas, pueden incidir en el aumento de la deserción universitaria, porque la lectura es el medio para lograr el aprendizaje. Por tanto, el aprendizaje y la comprensión lectora son procesos que se complementan y siempre van juntos. (IEA)

Una segunda prueba de referencia internacional es la denominada PIRLS, por sus siglas en inglés, (Progress in International Reading Literacy Study), es un estudio realizado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, por su sigla en inglés), en español, Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, evaluación que se ha realizado en los años, 2001, 2006 y 2011. En éste último año Colombia es evaluado por primera vez. La prueba evalúa la competencia en lectura de estudiantes de grado 4° de Educación Básica Primaria. El puntaje de 448 puntos para Colombia, lo ubica en comprensión lectora por debajo de la media de PIRLS, que fue de 500, superando sólo a Marruecos, Omán, Catar, Indonesia, Arabia Saudita y Emiratos Árabes Unidos. La diferencia respecto a Hong Kong, el país con mejores resultados, fue 123 puntos, cifra que corresponde a más de una desviación estándar. La prueba se aplica a estudiantes de cuarto grado, porque es un punto de transición determinante en el desarrollo de los niños como lectores, en esta etapa la mayoría ya ha aprendido a leer y ahora leen para aprender. A partir de sus resultados se reconoce la necesidad que las políticas de Estado y las instituciones educativas articulen sus acciones en torno a las necesidades de los estudiantes con el objetivo de fortalecer sus capacidades en lectura y escritura (PIRLS, 2011).

La tercera prueba de evaluación internacional a la que se hace referencia, es la denominada Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), encargada entre los años 2004 a 2008 de evaluar el desempeño de los estudiantes de los grados tercero y sexto, en Latinoamérica y el Caribe, en las áreas de Lenguaje, Ciencias y Matemáticas. Los resultados evidencian que en lectura siete de cada 10 estudiantes que cursan tercer grado se ubican entre los niveles bajos, mientras que sólo 8.4% de ellos alcanzan el nivel de desempeño más exigente y acorde con su edad y escolaridad previa. En el caso del grado sexto los resultados ligeramente son superados, pero aún siguen siendo preocupantes para América Latina. Los resultados siguen mostrando la dificultad del estudiante para identificar la información que se le ofrece de manera directa, con un solo significado explícito, repetido en un texto simple y aislado de otras informaciones (Torrecilla, Javier, & Román Carrasco, 2009).

La cuarta prueba SERCE, de acuerdo con Atorresi, Centanino, Bengochea, Jurado, Martínez, y Pardo (2009) ha sido de gran aporte para los países de América Latina y el Caribe, porque además de emitir resultados, provee hipótesis de posibles causas de esos resultados, permitiendo gestionar acciones dirigidas a mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes en las áreas evaluadas en la prueba. Igualmente han proporcionado información para el diseño e implementación de políticas educativas acordes a las necesidades de los estudiantes y a la gran heterogeneidad de grupos que llegan a la escuela. También han servido para mejorar el desarrollo de los estudiantes en sus dimensiones cognitiva, socio-afectiva y ética. Por eso, el mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje no sólo depende de los docentes, es preciso contar con políticas de estado y el compromiso de las instituciones universitarias. (Torrecilla, Javier, & Román Carrasco, 2009).

2.2.2 Comprensión lectora en el Ámbito nacional

Sarmiento (2011), analiza que la participación de Colombia en pruebas internacionales y el seguimiento a ellas aportan elementos de análisis a la diversidad de factores asociados a la calidad de la educación y precisamente por ser referentes mundiales permiten y deben tenerse en cuenta para la toma de decisiones y diseño de políticas de mejoramiento. En esta misma dirección, una de las metas propuestas en el marco de acción propuesto en la Ciudad de Dakar en el año 2000, fue la de trabajar en mejorar los resultados de aprendizaje en lectura, escritura y aritmética, conocimientos básicos para que una persona se incorpore de manera activa en una sociedad (Organización de Estados Iberoamericanos – OEI -, 2010).

2.2.3 Comprensión lectora en Colombia

En Colombia la evaluación en competencias lectoras se hace por medio del examen de Estado para la educación media - ICFES Saber 11°. Surge en 1968 con el propósito de apoyar a las instituciones de educación superior en procesos de selección y admisión de estudiantes. En 1980, adquirió carácter de obligatoriedad y evalúa a todos los estudiantes de undécimo grado. Luego, el Decreto 2343 de 1980, reglamentó como obligatoria la presentación del examen para ingresar a cualquier programa de educación superior. De tal manera que un estudiante con resultados bajos en la prueba puede llevarlo a la repitencia o a la deserción universitaria, si no recibe apoyo académico desde el ingreso a la misma. Igualmente, los resultados de estas pruebas son insumo valioso para las instituciones educativas y el MEN, con el fin de generar y fortalecer las políticas educativas. La significancia de la prueba es grande, en relación a que el examen de Saber 11 evalúa competencias genéricas estructuradas sobre el mismo eje de las pruebas Saber 3°, Saber 5° y Saber 9°, presentadas por los estudiantes de primaria. Se evalúan las mismas competencias de acuerdo con los diferentes grados de desarrollo que exige el nivel de escolaridad del estudiante.

En la Tabla 1, se muestra el alineamiento de las pruebas en cada uno de los momentos de evaluación a lo largo del ciclo de la educación básica, media y superior.

Es decir, al terminar la secundaria se espera que un estudiante haya alcanzado el nivel de lectura necesario para poder aproximarse críticamente a un texto y comprender las unidades locales de sentido, debe integrar esa información para darle un sentido global al texto, entonces puede ya tomar una postura crítica frente al texto, reflexionando sobre su contenido (ICFES 2013).

Tabla 1
Alineación del examen prueba SABER PRO

Saber 3°	Saber 5°	Saber 9°	Saber 11°	Saber Pro
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lectura Crítica	Lectura Crítica
Matemática (RC)	Matemáticas (RC)	Matemáticas (incluye RC)	Matemáticas (incluye RC)	Razonamiento Cuantitativo
	Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Sociales y Comp. Ciudadanas	Competencias Ciudadanas
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Pensamiento Científico (EE)
			Inglés	Inglés
				Comunicación Escrita

Notas: RC = Razonamiento Cuantitativo

EE = Examen específico para ciertos tipos de programas

Fuente: ICFES 2013. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen SABER 11. <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/estudios-que-soportan-la-alineacion-del-examen>

La alineación de las pruebas SABER desde la primaria hasta la universidad representa el histórico de fortalezas y debilidades en competencias lectoras con que llega el estudiante a la universidad, por lo tanto, deben tenerse en cuenta y seguirse trabajando a lo largo de su proceso académico en la educación superior, debido a que los estudiantes no están llegando con las competencias lectoras necesarias para asumir un aprendizaje autónomo y autorregulado. Según

informe del ICFES (2009), los jóvenes que están terminando la secundaria no son capaces de comprender ni utilizar la información escrita ni hacer uso de ella para dar sentido a lo escrito, no extraen de ella un conocimiento que puedan aplicar en otros contextos sociales, culturales, personales y laborales. Confirmación que hace Faúndez, Gómez, y Madariaga (2012) al comunicar que los estudiantes universitarios no están preparados para entender los textos avanzados porque no han desarrollado adecuadamente el manejo del razonamiento inferencial como estrategia de comprensión lectora de textos escritos.

2.3 Investigaciones sobre comprensión de lectura a nivel internacional y nacional

Estudios internacionales indican que las pruebas de comprensión de lectura son predictores de éxito académico; una investigación realizada en Texas con nueve programas de Enfermería y con la participación de 898 estudiantes revelaron que las dificultades en comprensión de lectura fueron el mejor predictor de deserción ($p < 0,0001$), y la intervención realizada fue eficaz para reducir la tasa de deserción ($P = 0,0002$) entre los estudiantes que participaron (Walker, Klotz, Martin, Miller, Missildine, Bishop, & Glymph, 2011)

Otro estudio realizado en el año 2011, de la Universidad de Talca en Chile refieren como además del curso nivelatorio en habilidades comunicativas, también diseñaron instrumentos de diagnóstico en comprensión lectora, producción de textos y expresión oral para conocer previamente las condiciones de entrada de los estudiantes. Las comparaciones realizadas entre las condiciones de entrada de cada cohorte de estudiantes y los resultados académicos obtenidos en los módulos de refuerzo de las competencias lingüísticas sugieren que el acompañamiento institucional es efectivo, resaltando la importancia de contar con programas institucionales de apoyo. A partir de estos resultados, la Universidad de Talca ha implementado un programa que busca disminuir el abandono estudiantil como consecuencia de bajos rendimientos en los

primeros años del pregrado. También indican que el éxito consiste en continuar acompañando al estudiante en el desarrollo de estas habilidades como parte inherente del proceso de aprendizaje a lo largo de su carrera universitaria (Faúndez, Gómez, & Madariaga, 2012).

Cook (2007) realizó un estudio descriptivo retrospectivo que abordó la relación entre las habilidades de comprensión de lectura evaluada por la prueba de lectura Nelson-Denny, la prueba de entrada utilizada por el programa de Enfermería y los índices de éxito académico como, el promedio de calificaciones de los cursos previos de ingreso en ciencias. Esta investigación se realizó porque se había encontrado un descenso continuo en la capacidad de lectura de los estudiantes universitarios. La lectura es una habilidad básica para el aprendizaje y el éxito académico, necesaria para completar con éxito un programa de estudios académicos universitarios y convertirse en enfermeros profesionales, Por tanto, los estudiantes deben ser capaces de leer y aplicar lo que leen de libros, de texto y revistas. Para esta investigación se utilizaron métodos correlacionales y descriptivos para determinar las relaciones entre las variables. Se seleccionaron 179 estudiantes en una muestra por conveniencia de un programa de Licenciatura en Ciencias en Enfermería (BSN) que se matricularon en I semestre en los años 1996 a 2003. Se utilizó un enfoque comparativo para investigar las posibles causas y efecto entre las medidas del éxito académico de los estudiantes y las habilidades de comprensión de lectura. Los resultados indican que la comprensión de lectura medida por la prueba de lectura Nelson-Denny fue la mejor prueba para identificar el riesgo del estudiante al fracaso académico con un nivel de significación $< 0,05$.

Symes, Tart y Travis (2005), en Woman's University Houston Center (TWU) en los Estados Unidos, evaluaron un programa exitoso en Enfermería (en inglés Nursing Student Programs, NSP), desarrollado para mejorar la retención de estudiantes de Enfermería. Los puntajes de comprensión de lectura se utilizaron para identificar los estudiantes que estaban en riesgo de

fracasar y direccionarlos hacia el programa de retención. Los autores evaluaron la comprensión de lectura, las tasas de graduación y la diversidad étnica. Los resultados evidenciaron en primer lugar, el NSP fue eficaz en la retención estudiantes con bajos puntajes de comprensión lectora, el porcentaje de graduación de los estudiantes se incrementó de un 48% (antes del programa) al 81% (con el programa), son similares a las tasa de graduación de sus compañeros que fueron admitidos al mismo tiempo y tenían mayor puntaje en las pruebas de comprensión de lectura. En segundo lugar, la comprensión de lectura fue un factor significativo para determinar el porcentaje de retención de estudiantes. Los factores evaluados fueron positiva y significativamente correlacionados con el porcentaje de graduación, pero la correlación con el puntaje en comprensión de lectura (correlación 0,433 y significancia 0,000) es casi el doble en relación con los otros factores como puntuación en matemáticas (correlación 0,215 y significancia 0,002), promedio de notas (correlación 0,228 y significancia 0,001) y de notas en ciencias (correlación 0,227 y significancia 0,002) en la admisión. Altos puntajes en comprensión estuvieron fuertemente asociados con la retención de estudiantes y su graduación. El uso de la prueba de comprensión de lectura como herramienta para la selección de estudiantes para el programa NSP aumentó la probabilidad de éxito estudiantil.

Faúndez, Gómez, y Madariaga (2012) en su estudio sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas como estrategia para la prevención del abandono por factores académicos (a través de un modelo de regresión), encontró que el 40% de los estudiantes que ingresaron a la universidad en 2011 y 2012 no supera el nivel básico esperado en lectura, oralidad y producción de textos y que ni las habilidades de comunicación escrita ni las de comprensión lectora demostradas por los estudiantes en las pruebas de diagnóstico son predictores significativos del rendimiento final de éstos en el curso de Comunicación oral y escrita ($p= 0,144$).

Estienne, (2012) expone los resultados de su investigación sobre lectura en el ámbito universitario, encontrando que las dificultades lectoras en los estudiantes provienen de la inexperiencia en las formas de lectura que la universidad exige, para lo cual no vienen preparados. De tal modo, que para permanecer en la universidad los estudiantes han de aprender a leer la literatura académica, guiados por los docentes, quienes deben diseñar prácticas de enseñanza acordes a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias académicas que requiere la educación superior.

Como el estudiante no está llegando a la universidad con la capacidad de aproximarse críticamente a un texto, Carlino (2005) plantea la necesidad de integrar a la enseñanza de cada uno de los cursos la lectura y la escritura de textos, con actividades planeadas, visibles en el currículo y trabajadas de manera transversal en el plan de estudios con el acompañamiento docente.

Las anteriores investigaciones, ilustran las dificultades en comprensión lectora que presentan los jóvenes al ingreso a la universidad y la necesidad de orientarlos al respecto. Por lo tanto, siendo la comprensión lectora parte de un proceso cognitivo que permite el aprendizaje del estudiante, es necesario proveerle también de estrategias de aprendizaje necesarias para el aprendizaje autónomo, aprendizaje que las universidades deben fortalecer en los estudiantes. Por lo tanto es importante que en la misma línea de investigaciones sobre comprensión lectora, se promueva las investigaciones sobre el manejo y uso de las estrategias de aprendizaje, direccionadas a mejorar los resultados educativos en éstas áreas de dificultad académica de los estudiantes (Rinaudo & González, 2002).

Igualmente esta investigación responde a esa necesidad de valorar el estado de la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes del programa de Enfermería de la UNAB, dada su incidencia negativa en repitencia y deserción. Por lo tanto, se hará a

continuación una ampliación del tema de estrategias de aprendizaje necesarias en la comprensión de lectura de todo tema de estudio y algunos conceptos relacionados e investigaciones al respecto.

2.4 Estrategias de aprendizaje

No saber estudiar, no saber ejecutar una tarea, no saber planificar las actividades académicas y hacer uso adecuado de la estrategia pertinente para esa actividad de aprendizaje ha sido una de las múltiples necesidades que desde las investigaciones de la psicología de la educación, diversos autores desde la década de los años ochenta han aportado en el conocimiento de ellas, los procedimientos y la importancia de enseñarlas a los estudiantes para un mejor aprendizaje. Lo anterior se justifica desde la frase de (Nisbet & Shucksmith, 1987, p. 11): “El aprendizaje más importante es aprender a aprender”.

Genovard (1990) expresa que el término estrategia se tomó del contexto militar porque su definición indicaba la agrupación de actividades que debían llevarse a cabo y así, realizar un plan de inteligencia militar para atacar o defenderse del enemigo. De este contexto pasó al área educativa, donde las estrategias de aprendizaje fueron referidas por este autor, como el conjunto de etapas de un proceso que constituye un procedimiento para lograr las metas de aprendizaje. Pero con el tiempo de utilizarlas, se convirtieron en destrezas de aprendizaje que se llevan a cabo de manera intencional, consciente en un proceso de aprendizaje. (Valle, González, & Núñez, 1999; Beltrán, 1993).

Beltrán (1993), expresa que el proceso de aprendizaje hace referencia al uso individual del conjunto de operaciones mentales, como la atención, la memoria, la adquisición, la transferencia, la reproducción y la comprensión del conocimiento; todas ellas necesarias para aprender.

De tal forma, que el conjunto de operaciones mentales y las características propias de la conducta humana son necesarias para hacer uso de las estrategias de aprendizaje. Estas últimas, definidas por otros autores, como las herramientas, procedimientos, habilidades que utilizan los estudiantes de forma consciente e intencional para construir nuevos conocimientos a partir de conocimientos previos, para resolver problemas de la vida real, haciendo uso de conocimientos teóricos, para tomar decisiones y para recordar. En general, para alcanzar un determinado propósito de aprendizaje, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 1995; Pozo, 1996). Así mismo, el uso de estrategias de aprendizaje está relacionado con características propias de la conducta humana como la toma de decisiones, el tener el deseo o voluntad de hacerlo (influencia de factores motivacionales, afectivos, sociales y educativos) y también de que se tenga la capacidad de hacerlo (conocimiento y control metacognitivo) (López & Lagos, 2004)

Cuando un estudiante quiere aprender, sabe cómo hacerlo y qué utilizar para resolver su problema o situación, se habla que tiene capacidad de autorregulación (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010). Autorregulación requerida para que el estudiante haga una integración de tres aspectos o elementos fundamentales: la metacognición, mecanismos reguladores de la cognición y el aspecto motivacional (De Corte, Verschaffel, & Op 'T Eynde, 2000; Zulma Lanz, 2006). Autores como Zimmerman (1995) y Snow (2002), adicionan que se debe tener en cuenta también el contexto sociocultural que rodea al estudiante en el fortalecimiento de este tipo de aprendizaje. A este respecto los investigadores Schunk y Zimmerman (2011) afirman que la diferencia que se presenta entre los estudiantes de bajo rendimiento académico con aquellos estudiantes exitosos, es la capacidad para autorregular su aprendizaje, reflexionar sobre sus limitaciones y avances, el poseer una mayor motivación hacia la búsqueda de mejores

oportunidades y expectativas profesionales (Pérez, Valenzuela, Díaz, González Pienda, & Núñez, 2011).

La autorregulación es una propuesta de trabajo para ser construida desde la academia en forma conjunta entre docentes y estudiantes. La integración de los procesos cognitivos, la metacognición y la motivación deben reflejarse en las prácticas pedagógicas de los docentes. De tal manera, que el estudiante aprenda a hacer reflexión sobre el cómo está aprendiendo y el uso de las estrategias de aprendizaje como recursos para aprender a pensar, aprender a ser autónomo y aprender para toda la vida (Monereo, 2001; Pozo, Monereo, & Castelló, 2005; Petroni & Souza, 2010; Zabalza Beraza, 2012).

La Figura 1 representa la importancia de las estrategias de aprendizaje como recursos necesarios para el aprendizaje autorregulado y las características o elementos relacionados con ellas y de la cual se originan la diversidad de clasificaciones de subrecursos o subfactores derivados de la metacognición, recursos cognitivos de motivación y gestión de los recursos. Subfactores que fueron analizados a través de la prueba CEDEA aplicada a los estudiantes de Enfermería, objeto de estudio de la presente investigación.

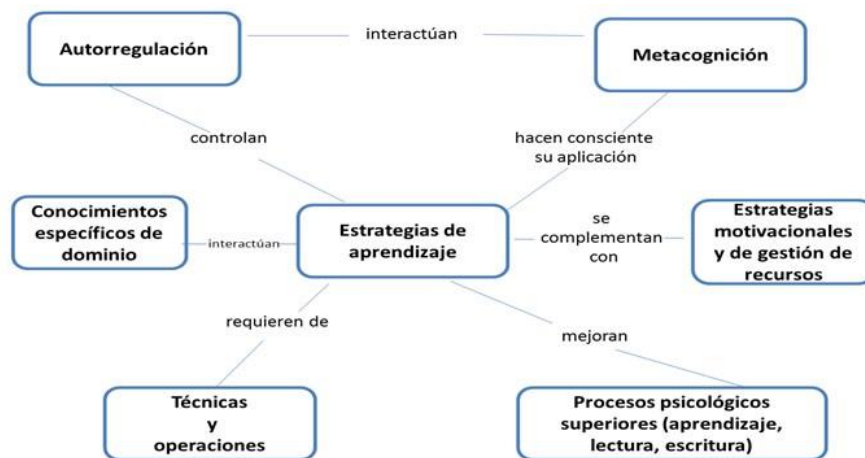


Figura 1 Mapa conceptual de estrategias de aprendizaje y procesos relacionados

Fuente: Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza

Ser consciente del uso de las estrategias de aprendizaje depende del conocimiento de los propios procesos de cognición y de los cambios que sean necesarios para el aprendizaje, de esto se encarga la metacognición. El término metacognición tuvo su origen en los años sesenta cuando los investigadores Tulving y Madigan (1969) realizaron sus estudios sobre la memoria, destacando que una de las características del ser humano es la capacidad que tiene de darse cuenta de sus propios procesos memorísticos, de cómo funciona su propia memoria y ser consciente del uso de ella, acompañada de la activación de diversos procesos cognitivos. De allí surgió el término metamemoria, metacomprensión y ahora metacognición (González, 1996).

En relación a la metacognición, autores como Flavell, (1976) la concibe de manera sencilla como la manera como el estudiante percibe, comprende, aprende y recuerda las temáticas de estudio, la manera como es capaz de organizarlas, hasta alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto y luego evaluar el proceso en su totalidad. Antonijevick y Chadwick (1982) le agregan al concepto, que el proceso de metacognición depende del grado de conciencia del estudiante, en la medida que conscientemente haga uso adecuado de procesos cognitivos para llegar al aprendizaje, por ejemplo tener conciencia de reconocer que información no conoce e ir en búsqueda de ella.

De modo similar, Nickerson (1988) expresa la importancia del reconocimiento que el estudiante debe hacer acerca de sus fortalezas y debilidades, de sus procesos de pensamiento (metacognición) y el uso adecuado de los recursos que posee (recursos cognitivos) y los que tiene que buscar para obtener el aprendizaje deseado.

Al respecto, Schunk (1991) destaca como ejemplo en la estrategia de recursos cognitivos que el estudiante sea capaz de reconocer en una lectura las ideas principales, que utilice estrategias para organizar la información a estudiar, el tomar apuntes y tomarlos como guía en el momento

de estudiar, entre otras. Además, de saber el cuándo y cómo hacer uso de estas habilidades para lograr con éxito la elaboración de la tarea y el aprendizaje de la misma.

El proceso de la motivación ha sido considerado por los investigadores como parte influyente en los procesos cognitivos de los estudiantes para conseguir las metas académicas deseadas. De tal forma que se diferencia entre motivación extrínseca (dependiente de las situaciones externas o factores que afecten al estudiante de manera externa) y la motivación intrínseca (nace de sí mismo y se origina del interés o necesidad personal del estudiante). La motivación intrínseca no requiere de recompensas o premios externos, surge del gusto del estudiante por su aprendizaje. A diferencia de la motivación extrínseca que depende de la existencia del premio, regalo o gratificación ya sea de índole material o afectiva. También se les denominan motivación superficial y profunda respectivamente. Sin embargo, se manifiesta cierta flexibilidad en el sentido que una motivación extrínseca manejada y guiada por el docente puede llevar al fortalecimiento de la motivación intrínseca del estudiante (Zulma Lanz, 2006), (Pintrich, 2000), (Reeve, 1994).

En la Figura 2, de acuerdo con el aprendizaje autorregulado y de manera general desde la perspectiva de diferentes autores, (González, M. D. C., & Tourón, J, 1992; Pintrich & De Groot, 1990; Gargallo, Suárez-Rodríguez, & Pérez-Pérez, 2009), se consideran los siguientes tipos de estrategias:

Estrategias de autorregulación	Estrategias cognitivas	Estrategias motivacionales	Estrategias de gestión de recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Supervisión • Revisión • Valoración 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección • Repetición • Elaboración • Organización 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso e intención del aprendizaje • Relacionadas con su bienestar emocional, físico y autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del tiempo • Gestión del entorno • Gestión de la ayuda

Figura 2 Tipos de estrategias implicadas en el aprendizaje autorregulado.

Fuente: Julio Antonio González-Pienda, Núñez Pérez José Carlos, Álvarez Pérez Luis, Soler Vázquez Enrique. 2002. Estrategias de aprendizaje. *Concepto, evaluación e intervención*. Ediciones Pirámide. España. pp. 21

Las estrategias de aprendizaje implicadas en el aprendizaje autorregulado (autorreguladoras, cognitivas, metacognitivas, motivacionales, de gestión de recursos), poseen características multidimensionales, flexibles que facilitan que los estudiantes puedan decidir el cómo, cuándo se deben hacer uso de ellas, por lo tanto se pueden adquirir a través de la mediación y acompañamiento del docente al proceso de aprendizaje del estudiante (Monereo, 2007). En esta misma dirección Díaz y Hernández (2002) plantea que el aprendizaje de las estrategias es una tarea educativa de responsabilidad de los profesores que debe hacerse de manera continua y guiada hasta conseguir la formación de “aprendices autónomos, independientes y autorregulados” (p. 233).

El enseñar a aprender, uno de los objetivos de la educación, tiene como punto de partida la lectura para obtener información, comprenderla y construir conocimiento. De igual manera requiere el uso de estrategias para la comprensión lectora (Solé, 1992).

Uno de los aspectos a tener en cuenta para el aprendizaje de la comprensión lectora y manejo de estrategias para el mismo propósito, es que los estudiantes de primer ingreso pueden no venir preparados para leer y hacer comprensión de textos científicos; lecturas que son la fuente de

estudio en Ciencias de la Salud y particularmente para los estudiantes de Enfermería participantes de la presente investigación. Puede suceder que las dificultades no sean propiamente carencia de habilidades para la comprensión lectora, sino que la estructura de este nuevo tipo de lectura sea desconocida para ellos, por lo tanto necesitarán orientación para la comprensión de ellas y de esta manera vincularlos a una nueva cultura escrita que requiere cambios en la forma de pensar, analizar y comprender este tipo de textos académicos (Carlino, 2005), (Graff, 2002), (Ivanic, 2001)

McNamara (2004) aconseja que para mejorar el aprendizaje y la comprensión lectora es primordial el tener conceptos previos que le permitan al estudiante hacer relación con la información nueva, igualmente el realizar una lectura inicial rápida que permita construir una idea global del tema, la capacidad de inferir y hacer predicciones sobre las lecturas; la autoexplicación, es decir, explicar en voz alta lo leído, ir relacionando las ideas del texto, explicar los conceptos a través de ejemplos, son entre otras estrategias activas para mejorar la comprensión de lectura y de textos científicos.

2.5 Investigaciones relacionadas con estrategias de aprendizaje

Sin lugar a dudas la psicología cognitiva ha generado una línea investigativa de gran interés para el ámbito académico como son los estudios sobre estrategias de aprendizaje pero no centrándose sólo en los procesos cognitivos que debe poseer y activar el estudiante para aprender, sino también vinculando aspectos relacionados con la disposición y motivación del estudiante hacia el aprendizaje, así como actividades de planificación, dirección y control que el estudiante emplea para alcanzar un aprendizaje significativo. (Valle, González, Cuevas & Fernández, 1998; Valle, González, & Núñez, 1999)

En este sentido, Gutiérrez (2003), investigadora de México y especialista en el tema de enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante, señala en una de sus propuestas que el aprender mediante estrategias de aprendizaje y a través de la toma consciente de decisiones, facilita el aprendizaje significativo, permite que los estudiantes establezcan relaciones entre lo que ya saben y la nueva información (los objetivos y características de la tarea a realizar), decidiendo de manera intencional el uso de las mismas. De este modo, el estudiante no solo aprende el cómo utilizar las estrategias, sino el cuándo, por qué y en qué contexto de acuerdo con la complejidad de la tarea a resolver.

Investigadores como Bahamón, Pinzón, Alarcón, y Bohórquez (2012) presenta una revisión empírica y conceptual, sobre estilos, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico durante los últimos diez años en el contexto universitario, destacando que el acompañamiento del docente al estudiante es fundamental para orientarlo en el manejo de la información compleja (literatura científica) que exige niveles de procesamiento más elaborados, para que de esta manera aprenda a usar diversas estrategias de aprendizaje y de manera autónoma.

La lectura con la intención de aprender depende del proceso de comprensión lectora en buena parte, y es así como, un estudio ejecutado en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (España) de tipo básico que corresponde a un diseño no experimental y de corte transversal, investigó el tema estrategias de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora en estudiantes de primer ingreso. La población de estudio fue de 154 estudiantes y la muestra quedó establecida en 98 estudiantes de ambos sexos con edad promedio de 19 años. Los instrumentos aplicados fueron el test Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) y el Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia y Maritza Silva. El análisis multivariado de las variables comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, mediante la prueba de signos arrojó un valor $p = 0.00 < 0.05$, significa con una probabilidad del 95%, que las

variables cualitativas comprensión lectora y estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente (Mac Dowall Reynoso, 2009).

Por consiguiente, el reto para las Universidades es enseñar a aprender y en este sentido, las estrategias de aprendizaje al ser consideradas como herramientas que facilitan el proceso de comprensión de la lectura y de la escritura, exige que su enseñanza sea implementada para mejorar el aprendizaje (Gutiérrez-Braojos & Pérez, 2012). Se destaca la función del profesor como mediador y orientador del aprendizaje entre el texto y el estudiante, así como su papel determinante en expresar con claridad los objetivos e intencionalidad en la asignación de tareas, investigaciones y lecturas al estudiante. De esto depende las múltiples interpretaciones que el estudiante puede llegar a pensar, las estrategias de aprendizaje que active, el enfoque que haga de la lectura; situaciones que si no son claras para el estudiante, pueden llevarlo a la frustración y al fracaso escolar (López & Lagos, 2004).

La investigadora Gatto (2010) realizó una investigación para identificar las estrategias de aprendizaje, métodos de estudio y características de los estudiantes de primer semestre de enfermería con y sin riesgo académico, en el programa de Licenciatura de Enfermería en la Universidad Central de Arkansas, Estados Unidos. Para tal fin, utilizó un diseño de investigación descriptivo, causal-comparativo de las características modificables (estrategias de aprendizaje y métodos de estudio) y no modificables (edad, sexo, raza) de los estudiantes de primer nivel de Enfermería y su relación con el rendimiento académico. Para el estudio de las estrategias de aprendizaje, aplicó el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) y encontró que a diferencia de otras investigaciones, en este estudio la edad, el número de créditos de transferencia y las estrategias de aprendizaje no predijeron el riesgo académico ($p > 0.05$). Pero sí se observaron que las características modificables, afectaron negativamente el rendimiento académico de los estudiantes, ejemplo de estas características son el estar ansiosos ($P=0.004$),

carecer de concentración $P=0.009$, no poder seleccionar la idea principal ($P=0.007$), carecer de dominio de estrategias para lograr un aprendizaje de manera autónoma, entre otras. El análisis de regresión logística del estudio utilizado, predijo el riesgo académico. El detectar estas diferencias entre los dos grupos le que permitió al Programa de Enfermería, realizar intervenciones ajustadas a las necesidades de los estudiantes que ingresaron con factores de riesgo académico. Por lo tanto, identificar a tiempo, los factores de riesgo académico de los estudiantes constituye una necesidad a investigar en los estudiantes matriculados en los programas de enfermería, porque se pueden emprender acciones para prevenir la deserción académica.

En la integración de los nuevos estudiantes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga a la vida universitaria, Villafrade (2013) afirma que la identificación de las condiciones de ingreso permite a la institución conocer y comprender las características del grupo de estudiantes para acogerlos e intervenir de acuerdo a sus necesidades. Pero sin embargo algunos estudios evidencian que a las debilidades en competencias lecto-escritoras, se suma que el estudiante tampoco está preparado para asumir su aprendizaje de forma autónoma, no reconoce fortalezas y debilidades de sus procesos cognitivos y por ende no hace uso de estrategias que le faciliten su aprendizaje. A este respecto Martín, García, Torbay, & Rodríguez (2008) en su investigación hacen alusión a la importancia de reconocer que el estudiante que ingresa a la universidad no viene preparado para asumir el proceso de aprendizaje de manera independiente, necesita del acompañamiento tutorial del docente y de la apropiación de estrategias de aprendizaje que le brinden seguridad y capacidad de autorregulación en el momento de enfrentarse al estudio en cada disciplina de su carrera. De igual manera, Carlino (2002) lo expresa de esta forma, “Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender” (p. 2).

3. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, se explica cada uno de los aspectos del proceso metodológico para desarrollar el proyecto. Se describe el diseño de la investigación utilizada en el estudio en concordancia con los objetivos y la pregunta propuesta para el trabajo, valorar la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Enfermería.

La orientación hacia una valoración implicó medir el estado de las variables de estudio, que para el caso del proyecto ocurrió en dos momentos: primero, como condición de ingreso y segundo en un tiempo posterior que corresponde al avance del semestre en que se encuentra cada cohorte de estudiantes. Así al comparar medidas en primera y segunda aplicación, obligó a revisar las variaciones en los datos de cada cohorte y exigió correlacionar datos, lo cual se ubicó en un estudio descriptivo de corte cuantitativo. Para Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (2010) e Inche, et. al. (2003), los estudios cuantitativos, pertenecen al paradigma cuantitativo y la perspectiva de la realidad, se hace desde la óptica de los investigadores, quienes estudian la realidad de manera objetiva y se caracteriza por:

“Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría)” (Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 5). En este caso, los datos se obtienen de las aplicaciones (primera y segunda) de los test psicológicos. La significación de variaciones entre las aplicaciones se estableció con el empleo de la estadística mediante correlaciones que generó hipótesis de aceptación o rechazo en los datos encontrados al respecto.

“La recolección de los datos se fundamenta en la medición” (Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 5). Debido a que los datos obtenidos en los estudiantes de Enfermería fueron productos de mediciones, se representaron mediante números en tablas de frecuencias analizadas con los

métodos estadísticos. Se aplicaron también encuestas a los docentes del programa de Enfermería y se obtuvieron datos de frecuencia de respuestas a fin de precisar las tendencias de los datos que mostró los factores intervinientes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en el programa de Enfermería y su permanencia en la universidad.

“En una investigación cuantitativa se pretende explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos” (Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 6). Con este proyecto se buscó precisar el estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje en los estudiantes objeto de la investigación. Se pretendió describir el fenómeno y no explicar las causas por las cuales ocurre. Sin embargo, se revisaron las características psicoeducativas de la muestra y la articulación de las acciones entre las dependencias vinculadas con el proceso de aprendizaje, permitió descubrir variables asociadas a los resultados encontrados en las pruebas, las cuales se amplían en el capítulo 4.

“Los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento” (Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 6). Cada uno de los instrumentos utilizados en las diferentes mediciones, poseen proceso de validez y confiabilidad que dan cuenta de los datos a medir. Los test psicológicos aplicados cuentan con la respectiva ficha técnica psicométrica aportada por la empresa que la construye, la cual refiere que la misma, cuenta con procesos de estandarización en población colombiana en estudiantes universitarios de la UNAB. Estos instrumentos se aplican a estudiantes de primer ingreso en cada programa de la universidad. Los cuestionarios aplicados por las investigadoras contaron con un proceso de evaluación por jueces expertos y un pilotaje aplicado a estudiantes y docentes y directores de dependencias. Lo anterior se hizo con el propósito de revisar factores académicos asociados al aprendizaje de los estudiantes de tal manera que aporten nueva información al programa de Enfermería y a la institución.

“Este enfoque cuantitativo, utiliza la lógica o razonamiento deductivo, que comienza con la teoría y de ésta se deriva expresiones lógicas denominadas hipótesis que el investigador busca someter a prueba” (Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 6). En la teoría se encontraron los factores vinculados a las dificultades en la comprensión lectora, el papel que juegan las estrategias de aprendizaje y sirvió para orientar los objetivos del proyecto y el método de investigación, junto con la selección y soporte de los instrumentos.

“La búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa del individuo” (Hernández Sampieri, et. al., 2010, p. 6). Los datos que se obtuvieron de los diversos instrumentos se sometieron a un tratamiento estadístico, producto de las decisiones, conjeturas y análisis de las investigadoras, y no es una información desde la perspectiva y percepción de los sujetos.

3.1 Diseño de la investigación

El diseño planeado fue un estudio descriptivo de corte transversal, con el objetivo de conocer los contextos, características y actitudes sobresalientes, a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Permite predecir e identificar posibles relaciones que existen entre dos o más variables (Salinero, 2004).

En el caso del proyecto se trata de identificar el estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, mostrando como se encuentran en el momento que se recogen los datos.

3.1.1 Población y participantes de la muestra

La población universo estuvo conformada por tres grupos, los estudiantes del Programa de Enfermería, docentes y directores de las dependencias relacionados con el objeto de estudio. Se extrae de los estudiantes una muestra intencionada. En el caso de los docentes y directores su participación está determinada por su relación con el estudiante en los niveles donde se tomó la muestra.

Se seleccionan la muestra de estudiantes, docentes y directores de dependencia, constituida por los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiantes que se matricularon entre primero a cuarto semestre en 2014.
- Estudiantes que presentaron pruebas de condición de entrada que lidera la dependencia de Bienestar Universitario.
- Estudiantes que asistieron de manera voluntaria a la aplicación de la prueba, previa firma del consentimiento o asentimiento informado según el caso.
- Docentes y directores de dependencias que aceptan voluntariamente la participación en el estudio y están relacionados con los estudiantes, objeto de estudio.

3.1.2 Criterios de Exclusión

Los criterios de exclusión que se tuvieron en cuenta:

- Estudiantes, docentes y directivos que se rehusaron a participar en el estudio
- Estudiantes que sólo estuvieron en una de las aplicaciones de las pruebas y no se pudieron comparar.
- Docentes del programa de Enfermería que son las autoras de la presente investigación.
- Docentes y directores de dependencia que no estuvieron relacionados directamente con los resultados de los test que se aplicaron a los estudiantes.

Con relación a los grupos, se precisa cada uno a continuación:

El primer grupo poblacional se conformó por 214 estudiantes del programa de Enfermería matriculados en el segundo semestre del 2014. La muestra no probabilística de este grupo, estuvo conformada por 88 estudiantes del Programa de Enfermería de primero a cuarto nivel.

Las características se presentan en la tabla 2.

Tabla 2
Características de estudiantes participantes en la investigación

Semestre académico	Número de estudiantes	Hombres	Mujeres	Fecha ingreso
Primero	42	5	37	2014-II
Segundo	33	4	29	2014-I
Tercero	30	3	27	2013-II
Cuarto	16	1	15	2013-I
Total	121	13	108	

Fuente: Datos extraídos del sistema Banner de la UNAB, 2014

Tabla 3
Estudiantes que participaron en la investigación y causas de pérdida de la muestra.

Cuestionarios	Estudiantes participantes	Causa de pérdida de la muestra		
		No participaron en las segundas pruebas	No pudieron enviar cuestionario por Google Docs	No se reporta prueba de ingreso
Cuestionario psicoeducativo	88		3	0
ICL	88	30	0	3
CEDEA	68		0	23

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta realizada

Tabla 4
Estudiantes que participaron en la investigación por semestre académico

Semestre académico	Participaron	No participaron	% participación
Primero	34	8	81%
Segundo	20	13	61%

Fuente: Elaboración propia basada en la encuesta realizada

Continuación Tabla 4

Semestre académico	Participaron	No participaron	% participación
Tercero	22	8	73%
Cuarto	12	4	75%
Total	88	33	73%

La segunda población, la constituyó un docente del área de estudios sociohumanísticos que tenía a su cargo el curso de expresión por lo tanto la muestra fue de un docente y siete docentes adscritos al programa de Enfermería, de tiempo completo y medio tiempo que tienen asignados los cursos de primero a cuarto nivel. Cada uno de ellos se conformó en una muestra no probabilística, según la siguiente distribución que se puede ver en la tabla 5.

Tabla 5
Docentes vinculados con los estudiantes de Enfermería primero a cuarto semestre

Docentes	Dependencia	Semestre
Curso de expresión	Estudios Sociohumanísticos (1)	Primero
Cursos del componente básico y clínico	Programa de Enfermería (7)	Primero a cuarto nivel
Total	8	

Fuente: Elaboración propia basada en datos obtenidos del programa de Enfermería

En el tercer grupo, no se escoge muestra, se trabaja directamente con la población, constituido por cuatro personas en los cargos de dirección de dependencia que se relacionan directamente con la decisión de evaluación sobre la conducta de entrada, tal como se aprecia en la tabla 6.

Tabla 6
Directores de dependencia

Dependencia	Cargo
Bienestar Universitario	Directora (1)
Currículo	Director (1)
Estudios sociohumanísticos	Director (1)
Facultad de Ciencias de la Salud	Decano (1)
Total	4

Fuente: Elaboración propia basada en datos obtenidos extraídos de la dependencia de Gestión Humana-UNAB.

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, ubicada en la ciudad de Bucaramanga, acreditada institucionalmente, la cual ofrece 28 programas de pregrado, 24 programas técnico profesional y tecnológico, 11 maestrías, ocho especializaciones clínicas y 36 especializaciones, para un total de 107 programas, igualmente la UNAB ofrece dos maestrías y cuatro especializaciones en convenio con otras universidades. La investigación se llevó a cabo en la facultad de Ciencias de la Salud. (Ver organización en la figura 3).



Figura 3 Organización Facultad de Ciencias de la Salud
Fuente: Facultad Ciencias de la Salud 2012.UNAB

La formación en el Programa de Enfermería se inició en el primer periodo académico de 2008, como una respuesta a la necesidad que presenta la región y el país de poseer profesionales con un alto conocimiento en el área de la salud y específicamente en el cuidado holístico del paciente, con el fin de dar respuesta a las necesidades de las nuevas zonas franca en salud que se estaban desarrollando en la región y las necesidades de profesionales en Enfermería que presenta el país.

El programa inicio con 26 estudiantes matriculados en el I semestre del año 2008 y en el II semestre del año 2014 tuvo 214 estudiantes de los cuales 121 (56%) se encontraban matriculados de primero a IV semestre. Los estudiantes tenían las siguientes características: el 88% de los estudiantes eran mujeres y el 12% hombres, el 11% eran menores de 18 años y el 89% mayores de 18 años, la procedencia de los estudiantes fue, el 63% Bucaramanga y su área metropolitana, el 11% Santander, 4% Barrancabermeja, 4% Cesar, 4% Norte de Santander, 3% Boyacá y el 11% de Cundinamarca, Arauca, Antioquia, Tolima, Magdalena, Caldas, Huila, Casanare, Guajira, Bolívar.

3.2 Instrumentos de recolección de datos:

Para la recolección de los datos se emplearon varios instrumentos que se relacionan de modo general en la tabla 7.

Tabla 7
Instrumentos utilizados en la recolección de la información

Sujetos	Instrumento	Alcance de la prueba
Estudiantes	CEDEA	Mide estrategias de aprendizaje
	ICL	Mide comprensión de lectura
	Cuestionario	Identifica características psicoeducativas
Docentes	Cuestionario	Metodología y acciones relacionadas con la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje
Directores	Cuestionario	Acciones relacionadas con la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

La tabla 7 permite ampliar información de los instrumentos utilizados para proporcionar mayor claridad sobre sus datos y relación con los sujetos participantes. Igualmente se muestran sus características psicométricas que le otorgan validez y confiabilidad.

Los instrumentos sobre comprensión de lectura (ICL) y estrategias de aprendizaje (CEDEA), son del tipo de pruebas estandarizadas en forma de test. Los test empleados con los estudiantes son los mismos utilizados por la dependencia de Bienestar Universitario para la medir la condición de ingreso en todos los estudiantes de la universidad. Para la utilización de los test se pidió autorización a Bienestar Universitario, quienes manifestaron interés por el estudio y lo apoyaron aprobando la realización de las segundas pruebas.

3.3 Inventario de Comprensión Lectora-ICL

El test es una adaptación realizada por el equipo técnico de la empresa Impact-Psy la cual tiene como antecedentes la prueba PAEP de ITESM, ésta es una Prueba de Admisión a Estudios de Posgrado (PAEP) la cual fue desarrollada por el Sistema Tecnológico de Monterrey con la asesoría inicial de College Board de 1992. Se han desarrollado 10 versiones diferentes de la prueba, validadas estadísticamente, paralelas en cuanto al contenido y comparables en la puntuación.

El test tiene una ficha técnica que lo identifica sobre sus propiedades psicométricas y se presenta a continuación:

Nombre: ICL, Inventario de Comprensión Lectora

Adaptación: Equipo técnico impact-psy 2008 (Solis, 2008)

Antecedentes: Prueba PAEP del ITESM

Tipificación: Baremos estudiantes universitarios edad media 18,8 años, n=1223.

Aplicación: Individual y colectiva.

Duración: 10 a 15 minutos

Edad: 16 años en adelante.

Dentro de las propiedades psicométricas, la prueba tiene una confiabilidad alrededor de 0.90 y una validez predictiva con correlaciones alrededor de 0.30.

La evaluación de la competencia lectora se hace a partir de la exploración de la comprensión de las preposiciones de un texto y la integración de la información suministrada por el texto.

3.3.1 Componentes del test de comprensión de lectura-ICL

3.3.1.1 Comprensión de las proposiciones del texto. La proposición es la “unidad de significado”, una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las

proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Este primer nivel, se considera como microproceso de la inteligencia y se realiza de forma automática en la lectura fluida.

3.3.1.2 Integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consciente y no automático y está considerado como un macroproceso.

3.3.1.3 Operaciones específicas incluidas para cada ítem del test. Son las siguientes:

- Dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significación
- Descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sus sentidos globales.
- El nivel de análisis es el texto complejo, donde cada párrafo representa una situación compleja o está referida a un conjunto de situaciones o reflexiones.
- Existe un nivel de complejidad creciente entre los párrafos donde se van incorporando gradualmente estructuras lingüísticas más complicadas; se parte de narraciones simples, luego se incorporan algunas más extensas y complejas.

3.3.2 Cuestionario de comprensión de lectura- ICL

Se conoce por sus siglas ICL, Inventario de Comprensión Lectora y permite la evaluación de la competencia lectora, que se hace a partir de la exploración de la comprensión de las proposiciones de un texto y la integración de la información suministrada por el texto.

Se presenta a continuación la ficha técnica de Cuestionario Diagnóstico de Estrategias de Aprendizaje- CEDEA.

- Elaboración: Equipo técnico impact-psy 2011 (Solis, 2008)
- Tipificación: Baremos estudiantes universitarios edad media 17,8 años, n=425.
- Aplicación: Individual y colectiva.
- Duración: 15 a 20 minutos
- Edad: 16 años en adelante.

La prueba se sustenta en el criterio que las personas nacen con la capacidad para aprender.

Pero la efectividad de la capacidad radica en la estrategia empleada para el logro de sus objetivos.

Las estrategias de aprendizaje se convierten en herramientas para el pensamiento, un recurso que ayuda a mejorar el razonamiento, sobre todo, posibilitan en el estudiante el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”.

Según Gutiérrez (2003), la posibilidad de aprender mediante estrategias de aprendizaje, es poder tener una toma consciente de decisiones que facilita el aprendizaje significativo. Así los estudiantes establecen relaciones entre lo que saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea a realizar), decidiendo de manera menos aleatoria, cuáles son los procedimientos adecuados para llevarla a cabo. De este modo, el estudiante no sólo aprende cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué puede utilizarlos y en qué medida favorecen la resolución de la tarea.

El cuestionario CEDEA propone un modelo de evaluación amplio e integrado, que posibilita potencializar el papel del docente de dos maneras: en la promoción del aprendizaje significativo de los alumnos y en la mediación para guiar las actividades constructivistas de los mismos.

El estudio de las distintas estrategias de aprendizaje tiene como meta que el aprendizaje sea capaz de actuar en forma autónoma y autorregulada. Con el instrumento se busca valorar la existencia y el dominio de procedimientos, técnicas, disposiciones y demás aspectos que permitan al estudiante tener éxito regularmente en la realización de la tarea.

El test en general, evalúa cuatro tipos de estrategias: metacognitivas-evaluativas, de procesamiento de la información, manejo de recursos y estrategias disposicionales.

El primer tipo son las estrategias metacognitivas evaluativas, tienen como función controlar y evaluar de manera consciente las funciones, procesos y características que influyen en el aprendizaje. En las estrategias de evaluación el objetivo es llevar a que el estudiante sea consciente del curso y del proceso de su propio aprendizaje con la finalidad de evaluar la eficacia de las estrategias que está utilizando, de introducir las correcciones necesarias y de guiar su conducta hacia las metas deseadas. Las de planificación, hacen referencia a mecanismos de anticipación y organización del tiempo disponible y acorde con los niveles de exigencia de los diferentes contenidos de estudio. En relación a las de valoración de recursos propios, ésta permite determinar el nivel de metacognición sobre las técnicas y procedimiento que resultan más efectivos al momento de estudiar. El segundo tipo de estrategias son las de procesamiento de la información son todas aquellas que trabajan con la información que es objeto de aprendizaje. Las estrategias de transferencia pretenden hacer más personal y significativo el aprendizaje, estableciendo para ello relaciones entre los conocimientos a aprender y los conocimientos previos, estableciendo analogías con otros contenidos, así mismo la búsqueda de utilidad práctica para lo aprendido. En éste grupo se encuentran las estrategias de memorización comprensiva, su objetivo es organizar y estructurar la información objeto de aprendizaje para que ésta sea asimilada y memorizada por el alumno para realizar repasos, organizar la información en categorías, recursos nemotécnicos. Las de organización de la información consisten en dar estructura al material que se ha de aprender, resumir el material, dividirlo en partes, hacer un esquema jerarquizado, construir un diagrama o un mapa conceptual es decir, permite hacer del material un todo coherente y organizado. Supone el dominio del agrupamiento, ordenación y categorización de datos, con el fin de conseguir una representación fidedigna de la estructura de

la información objeto de enseñanza-aprendizaje. Las de adquisición de la información, tienen como finalidad acotar y delimitar, de alguna manera, el contenido o información que se ha de aprender, o bien, la adquisición de información adicional o complementaria al proceso de aprendizaje. Aquí destaca el determinar qué información es importante, y otras habilidades y técnicas como la lectura inicial y la lectura comprensiva de los materiales, el subrayado, que trata de diferenciar los aspectos relevantes de los irrelevantes. Las estrategias de elaboración, consisten en establecer conexiones o integrar los nuevos contenidos que se aprenden, incluyendo aquellas técnicas, métodos y formas de representación de datos que favorecen las conexiones entre los conocimientos previamente aprendidos y los nuevos. Ejemplo de ellas es la toma de notas y apuntes; la elaboración de esquemas, resúmenes, diagramas, mapas conceptuales; el parafraseado y establecimiento de analogías. Las de tercer tipo son las estrategias de manejo de recursos que incluyen el control sobre aquellos aspectos externos ubicados en el ambiente que influyen en el aprendizaje. Las de trabajo en grupo e interacción son condiciones de disposición y habilidad para trabajar en grupo y mantener relaciones efectivas con otras personas cuando la tarea de aprendizaje lo demande. Las estrategias de control del contexto, incluye el lugar de estudio, las condiciones ambientales del mismo (luz y temperatura) y la disposición de los materiales de estudio. El cuarto tipo de estrategias las disposicionales, son todas aquellas estrategias que no manipulan directamente el material de aprendizaje sino que tratan de favorecer unas condiciones personales positivas del alumno, que favorezcan el aprendizaje (Solís, 2008).

Tabla 8
Tipos de estrategias de aprendizaje evaluadas en el CEDEA.

Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Estrategias Metacognitivo-evaluativas	Estrategias de procesamiento de la información	Estrategias de manejo de recursos	Estrategias disposicionales
Evaluación	Transferencia	Trabajo en grupo e interacción	Autoeficiencia-percibida
Planificación	Memorización comprensiva	Control del contexto	Atención-disposición activa
Valoración de recursos propios	Organización de la información Adquisición de la información	Recursos	Estado físico y anímico Control de la ansiedad

Fuente: Solís (2008)

3.4 Recolección de datos con estudiantes: cuestionario psicoeducativo.

Se construyó un cuestionario para contestar por escrito, mediante formato digital (Google Docs), con el cual se recogió información sobre las características psicoeducativas de los estudiantes del programa de Enfermería, datos de identificación (la edad, el semestre que cursa, fecha de terminación bachillerato, calendario de estudio, fecha de ingreso a la carrera), antecedentes educativos (experiencia previa universitaria), apoyos académicos recibidos dentro y fuera de la UNAB, motivación para el estudio y método de estudio (ver apéndice A, Cuestionario psicoeducativo).

La validez y confiabilidad de este instrumento se hizo mediante jueces expertos para la parte correspondiente a los datos sociodemográficos, una docente del programa de Enfermería, la psicóloga de Bienestar Universitario del Campus el Bosque y una psicóloga externa. Se realizó una prueba piloto a quince estudiantes de Enfermería pertenecientes a semestres más avanzados que no formaron parte de la muestra. La aplicación permitió la obtención de datos confiables y

se realizó un análisis preliminar con los resultados permitiendo constatar situaciones que pudiesen ocurrir en la aplicación definitiva del instrumento.

Las preguntas sobre motivación y apoyo familiar, provienen del instrumento construido por los psicólogos, PhD. Leonardo Ortega Murillo y Mg. Patricia Díaz Gordon sobre la motivación de los estudiantes en el curso de procesos psicológicos básicos del programa de psicología de la UNAB, presentado en ponencia del Nodo nacional de procesos psicológicos, auspiciado por la Asociación Colombiana de Facultades de psicología en el año 2014. Los autores en mención otorgaron permiso para su uso (ver apéndice B permiso uso preguntas sobre motivación y apoyo familiar)

En cuanto a los datos de método de estudio que compone el instrumento de características psicoeducativas, se retoman las pautas de guía para revisar textos de Woolfolk, (1990). La estructura del cuestionario psicoeducativo, se sintetiza en la tabla 9.

Tabla 9
Estructura del Cuestionario Psicoeducativo.

Categoría	Indicadores	Tipo y Total de Ítems
Información sociodemográfica	Edad, género, estado civil, Financiación de estudios, con quién vive,	5 preguntas abiertas y de escogencia múltiple
Información educativa	Fecha de graduación, calendario, tipo de institución, semestre que cursa de enfermería,, experiencia previa universitaria, apoyos académicos dentro y fuera de la UNAB	22 preguntas abiertas y de escogencia múltiple
Motivación al estudio	Intrínseca y Extrínseca	8 preguntas de escogencia múltiple
Métodos y técnicas de estudio	Lectura e interpretación de oración, de texto, consultas	3 preguntas de escogencia múltiple
Apoyo familiar	Solución de necesidades	2 preguntas de escogencia múltiple

Fuente: Elaboración propia.

3.5 Recolección de datos con docentes: cuestionario sobre metodología y acciones.

Para la recolección de datos se recogió información mediante una entrevista estructurada con cuestionario de preguntas cerradas para obtener información acerca de las acciones realizadas por ellos y con los datos relacionados con la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje. En concreto se ampliaron datos sobre los contenidos, organización, tiempo empleado, metodología y forma de evaluación usada en los talleres, cursos y actividades sobre comprensión de lectura y de estrategias de aprendizaje (Ver apéndice C Cuestionarios docentes y directivos).

3.6 Recolección de datos con directivos de la entidad: cuestionario acciones directivos

Con los directores de las dependencias de Bienestar Universitario, Departamento de Estudios Sociohumanísticos, Dirección de Currículo y Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud, se usó el cuestionario, basado en preguntas abiertas y cerradas. Se indaga sobre organización y gestión de las acciones educativas relacionadas con la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, como condiciones de ingreso de los estudiantes (Ver apéndice D cuestionario acciones directivos)

3.7 Procedimiento en la aplicación de los instrumentos:

La aplicación de los instrumentos de medición a los estudiantes se hizo con el siguiente procedimiento:

3.7.1 Sensibilización y permiso con la investigación

Las investigadoras visitaron la población objeto de estudio donde se explicó el propósito del proyecto, se aclararon dudas y se solicitó el consentimiento y asentimiento informado según el caso, ya diligenciado para quienes de manera voluntaria decidieron participar. Se les anunció

fecha de recolección de datos, forma de recolección de datos y las personas encargadas de la recolección de la información.

3.7.2 Cuestionario psicoeducativo

Se citaron los estudiantes del programa de enfermería de la UNAB, en el aula de informática, recibieron instrucción de cómo ingresar al cuestionario en Google Docs y cada estudiante respondió de manera autónoma el cuestionario. El proceso se hizo de manera independiente con cada cohorte de estudiantes de primero a cuarto nivel.

3.7.3 Test de comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje

Los test fueron aplicados en el aula de informática para hacer uso de la plataforma en línea, en dos momentos: La primera aplicación, se hizo al ingreso de los estudiantes del programa de enfermería a la universidad de acuerdo a cada cohorte (2013- primer semestre del año, Cuarto nivel), (2013- segundo semestre del año tercer nivel), (2014- primer semestre del año, segundo nivel) y (2014- segundo semestre del año primer nivel). La aplicación de las pruebas la realizó la psicóloga de Bienestar Universitario del Campus del Bosque, quien aportó los datos de resultados de las primeras mediciones sobre comprensión lectora y estrategias de aprendizaje; datos que fueron entregados para el proyecto, según previa autorización de los estudiantes. En la segunda medición, en el segundo semestre del 2014 (2014-II), la psicóloga de Bienestar Universitario y en presencia de las investigadoras realizó la respectiva aplicación de las pruebas de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje.

Para la aplicación de los cuestionarios para los docentes y directivos, se contactó telefónicamente a cada uno de ellos, se socializó el proyecto y se firmó por parte de los participantes el consentimiento informado. Se coordinó la fecha y lugar para la entrevista

estructurada. Las investigadoras conversaron personalmente con cada uno, en los diferentes escenarios de trabajo, dentro de la universidad.

3.7.4 Prueba piloto

Se realizaron dos pruebas piloto para el proyecto, una fue aplicada para el cuestionario psicoeducativo para estudiantes y la otra se hizo para la entrevista estructurada de docentes y directivos.

3.7.5 Pilotaje cuestionario psicoeducativo

Se solicitó validez de contenido a tres jueces expertos, un docente del Programa de Enfermería, la Psicóloga de Bienestar Universitario de la UNAB y una psicóloga externa; se reestructuraron las preguntas correspondientes a la información académica.

3.7.6 Pilotaje cuestionario para directivos y docentes

Se solicitó validación del contenido a tres jueces expertos (ver apéndice E carta jueces expertos cuestionarios docentes y directivos), que son docentes de la universidad adscritos a (Departamento de Estudios Socio humanísticos, Programa de Psicología y Programa de Educación). Se solicitó a cada experto calificar el cuestionario mediante el uso de una plantilla (ver apéndice F. Plantilla juicio de expertos), la cual se obtuvo con permiso (ver apéndice G permiso uso de planilla) de los autores Escobar y Cuervo (2008). Se hizo un análisis estadístico con el método de Kendall para evaluar los acuerdos con jueces y se aplicaron los cuestionarios a tres docentes del Programa de Enfermería que no estuvieron en la muestra.

Del cuestionario para docentes del programa de Enfermería, se reestructuraron las preguntas de la variable comprensión lectora numeradas como 3, 6, 8 y 9 en la categoría de claridad. En la variable de estrategias de aprendizaje se hace más claridad en las preguntas 2, 3 y 6. Del

cuestionario dirigido al docente de expresión también en la categoría de claridad se reestructuran las preguntas 2 y 6 de la variable comprensión lectora, de la variable estrategias de aprendizaje también se reestructuran las preguntas 10, 11 y 14. Respecto al cuestionario dirigido a director de Bienestar Universitario se reestructuran las preguntas 1 y 2 variable de comprensión lectora. Igualmente se tuvieron en cuenta las apreciaciones de los jueces en relación a cambios en semántica y sintaxis de algunas preguntas.

Operacionalización de las variables centrales del estudio

Variable	Definición conceptual	Dimensiones e Indicadores
Comprensión de lectura	Proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. (Anderson y Pearson, 1984).	<p>Se midió a través del test ICL, que se sustenta a partir de la evaluación de dos niveles de comprensión: la comprensión de las proposiciones del texto e integración de la información suministrada por el texto.</p> <p>Para la dimensión de la comprensión de las proposiciones del texto, el indicador es: la conjunción de los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos).</p>
Estrategias de aprendizaje	Es el dominio de procedimientos, técnicas, disposiciones y demás aspectos que permiten al estudiante tener éxito regularmente en la realización de la tarea. Se mide a través un cuestionario (Solis,2008)	<p>Se midió a través del test CEDEA, que contiene cuatro dimensiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias metacognitivas evaluativas, 2. De procesamiento de la información, 3. Manejo de recursos y 4. Estrategias disposicionales. <p>En la dimensión de estrategias metacognitivas evaluativas: se revisa evaluación, planificación y valoración de recursos propios.</p> <p>En la dimensión de las estrategias de procesamiento: Transferencia, memorización y organización,</p>

Variable	Definición conceptual	Dimensiones e Indicadores
		adquisición de información y elaboración.
		En la dimensión de las estrategias de manejo de recursos: Trabajo en grupo e interacción, Control del contexto y Recursos.
		En la Dimensión de las estrategias disposicionales: Autoeficiencia percibida, Atención - disposición activa, Estado físico y anímico, Control de la ansiedad

3.8 Análisis de datos

Una vez depurada la base de datos final, se realizaron los análisis estadísticos, con el programa SPSS para el índice de Kendall para de ésta manera, establecer correlaciones sobre acuerdos entre jueces. En la prueba de Wilcoxon también se establecieron correlaciones entre cada aplicación de las pruebas de comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje en la primera y segunda aplicación.

3.8.1 Fases para el análisis de los datos

3.8.1.1 Fase 1 de Análisis. Se analizó la estadística descriptiva para cada variable (ICL y CDEA), se expresaron los datos en puntuaciones y distribución de frecuencias por cada variable. Se construyó una tabla dinámica para ver la distribución de los datos y sobre esta tabla, se agruparon en categorías, la información obtenida que se derivan en tabla o en gráfica según la complejidad de la información. También, se calculó la variabilidad entre la primera y la segunda aplicación mediante la prueba de Wilcoxon para establecer correlaciones.

3.8.1.2 Fase 2: Evaluación de la confiabilidad de los Instrumentos. No se realizó en los instrumentos ICL y CEDEA, porque están validados en población colombiana y han sido de uso continuo por la dependencia de Bienestar Universitario de la UNAB.

En el caso de los cuestionarios para administrativos y docentes se empleó una prueba piloto mediante jueces expertos, para la cual se empleó el índice de Kendall que permitió establecer las variaciones en los acuerdos entre jueces.

3.8.1.3 Fase 3: Análisis de la hipótesis mediante pruebas estadísticas. La hipótesis de prueba estadística corresponde al análisis no paramétricos con la prueba de rangos y signos de Wilcoxon. Permite probar la aleatoriedad en la secuencia de datos de la primera (s1) y segunda aplicación (s2) tanto en ICL como en CEDEA. Aportó información sobre la simetría de la distribución entre los puntajes comparados. Se probó la hipótesis con la mediana de los datos.

La prueba estadística se calculó con la fórmula $=\text{DISTR.NORM.ESTAND.INV}(Z5/100)$ donde Z5 es la ubicación (fila y columna) del dato para grupo de I a IV semestre. El estadístico W de Wilcoxon es la suma de los rangos correspondientes a las diferencias positivas. Para el caso aplicado, los test relacionados (s1 s2) Wilcoxon, se hizo análisis con criterio de $\alpha = 0,05$ y un IC nivel = 95.

Acuerdo entre jueces

Se empleó la prueba estadística del coeficiente de concordancia de Kendall (W), “ofrece el valor que posibilita decidir el nivel de concordancia entre los expertos. El valor de W oscila entre 0 y 1. El valor 1, significa concordancia de acuerdos total y el valor de 0, desacuerdo total, siendo 1 el puntaje deseado” (Cuesta Santos, 2000)

Fórmula para el cálculo

Explicación de los elementos de la fórmula para calcular el coeficiente:

W: Coeficiente de concordancia.

K: Cantidad de expertos.

N: Cantidad de variables.

T: Factor de corrección.

Rj: Suma de los rangos asignados a cada variable.

S: Suma de los cuadrados de las desviaciones.

t: Número de observaciones en un grupo ligado por un rango dado.

Pasos para lograr la fórmula

Es necesario primero, ordenar las observaciones por rangos, de la variable. Segundo, sumatoria de los rangos de acuerdo con cada variable. Tercero, sumatoria de la sumatoria del segundo paso, sacar un promedio. Cuarto, calcular las diferencias obtenidas entre la sumatoria y el promedio, elevarlas al cuadrado y sumarlas, esto da el valor S. Quinto, aplicar la ecuación para obtener el ajuste dado por las ligas o empates. Sexto, Aplicar a la ecuación coeficiente de concordancia de Kendall (w). Séptimo, transformar w en j i cuadrada y calcular los grados de libertad (gl). $gl = N - 1$. 8. Decidir si se acepta o rechaza la hipótesis.

Con la W obtenida, es necesario determinar si W está próximo a 0 ó 1 y saber si W es significativamente distinta de 0 para rechazar la hipótesis de concordancia casual. Esta sería inicialmente una prueba de hipótesis.

3.8.2 Aspectos éticos

Según la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de la Protección Social, éste proyecto de investigación, se clasificó como de riesgo mínimo para los participantes, además los datos publicados fueron manejados de forma grupal y no individual, atendiendo lo previsto en la Ley

1581 y el Decreto 1377/13 (Habeas Data), los datos personales fueron recolectados y tratados de conformidad con lo señalado en la norma.

El proyecto investigativo no presentó riesgo para la salud humana por emplear técnicas y métodos de investigación documental, en donde no se modificó ninguna variable biológica, fisiológica, psicológica o social de los individuos que participaron en el estudio.

El tema de investigación y sus objetivos fueron presentados al Departamento de Bienestar Universitario, Dirección de Currículo y Programa de Enfermería, quienes apoyaron la realización del presente proyecto.

Para la aplicación de los instrumentos se realizó una reunión previa con los estudiantes a quienes se les informó sobre el objetivo de la investigación y se les explicó el consentimiento informado, para los estudiantes menores de edad se realizó un asentimiento y se solicitó la autorización de los padres o representantes legales (ver apéndice H: Consentimiento estudiante- Consentimiento padre de familia- asentimiento estudiante).

Entre los derechos humanos que se protegieron durante esta investigación, se encuentran los de anonimato y confidencialidad. Por lo tanto, la información obtenida en el trabajo investigativo se preservará de manera confidencial cumpliendo con el derecho de anonimato y confidencialidad, ya que no se publicará la identidad de los participantes y la información dada por cada participante, no será compartida con ninguna persona sin previa autorización.

Durante la realización de la presente investigación no se publicaron los nombres de las personas que participaron en la misma, los datos arrojados en cada recolección de datos son sólo conocidos por el participante y por las personas que recolectaron la información. La información recolectada se mantiene en un lugar seguro y sin autorización previa no será compartida con nadie, la información de la investigación se codificó para que no pudiera relacionarse con el

participante, la identidad no fue publicada durante la realización del proyecto ni durante la publicación del mismo.

El presente trabajo, fue una investigación sin riesgo, ya que para la recolección de los datos se utilizaron instrumentos tipo cuestionario elaborados por las participantes de la investigación. En ésta investigación no se realizó ningún tipo de intervención ni se modificaron variables de los participantes (ver apéndice I Consentimiento informado para docentes y directivos).

Los participantes de esta investigación tuvieron el derecho de abandonarla cuando lo ellos lo creyeran necesario y la participación o no en él no afectó su relación con la universidad.

Las personas participantes de la investigación no obtuvieron ningún beneficio por su participación, el cual no fue más allá de contestar en forma escrita, los aspectos interrogados en el componente de respuesta de cada instrumento. En el momento de diligenciamiento de los instrumentos, contaron con la orientación y la asesoría de las autoras de la presente investigación y la Psicóloga de Bienestar Universitario, caso puntual, en la aplicación de las segundas pruebas de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje.

Por último se solicitó a las Directivas de la Universidad, la carta de permiso para autorizar mencionar el nombre de la UNAB y del Programa de Enfermería en la investigación, dado que se hizo la investigación en un programa académico específico de la universidad y con la población de estudio perteneciente a la misma. (Ver apéndice J carta permiso UNAB).

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los análisis y discusión de los resultados obtenidos en la investigación, valoración del estado de la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes del programa de Enfermería de primero a cuarto nivel, a medida que avanzaron en su proceso académico en el periodo (2013-2014) en la UNAB. La cual orientó la dirección del trabajo para los objetivos y la pregunta de investigación.

Se describen y analizan los datos obtenidos en los diferentes instrumentos que responden respectivamente a cada uno de los objetivos propuestos: Uno, características psicoeducativas de los estudiantes de primero a cuarto semestre del Programa de Enfermería. Dos, valoración de los puntajes entre la primera y segunda medición de las pruebas de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje de los estudiantes y tres, descripción de las acciones que realizan las diferentes dependencias vinculadas con la conducta de entrada en los estudiantes.

Los datos se procesaron mediante procedimientos estadísticos con el uso de medidas de tendencia central, principalmente, tablas de frecuencia. También indicadores de Wilcoxon (primera y segunda aplicación) en las pruebas de comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje. La valoración de acuerdo entre jueces con el indicador de Kendall.

A continuación se presentan en su orden, cada uno de los resultados.

4.1 Características psicoeducativas en estudiantes de Enfermería

Como características psicoeducativas se revisaron aspectos sociodemográficos, antecedentes educativos, tipo de motivación para el estudio, métodos y técnicas de estudio y apoyo familiar del estudiante.

En la tabla 10, y Figura 4, se encuentra información sobre los aspectos sociodemográficos relacionadas con la edad, género, estado civil y financiación estudios.

Tabla 10
Distribución en edad, género y estado civil de la muestra

Edad	% Género		% Estado Civil		
	% M	% F	% Soltero	% Casado	% Unión Libre
<17	4	6	9	0	0
18-21	7	59	64	0	3
22-25	1	12	9	2	1
26-29	1	6	4	4	0
>30	1	3	2	1	1
TOTAL	14	86	88	7	5

Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

En la tabla 10, se aprecia una tendencia más alta de estudiantes de género femenino (86%) comparado con el género masculino (14%). De los 88 estudiantes que participaron en el estudio, se aprecia una alta población joven en transición de la adolescencia a la adultez, en un 75% en edades de 17 a 21 años. Marcado el número de jóvenes con el restante 25 %, que comprende edades de 22 hasta mayores de 30 años. Así mismo, el 79% están en el rango de edad de 18 a 25 años, el 12% es mayor de 26 años y el 9% es menor de 17 años. En relación al estado civil de los estudiantes, el 89% de los estudiantes son solteros sin hijos y el 11% son casados o viven en unión libre. De manera general, predominó el género femenino, solteras y en la franja de edad entre 17 a 25 años.

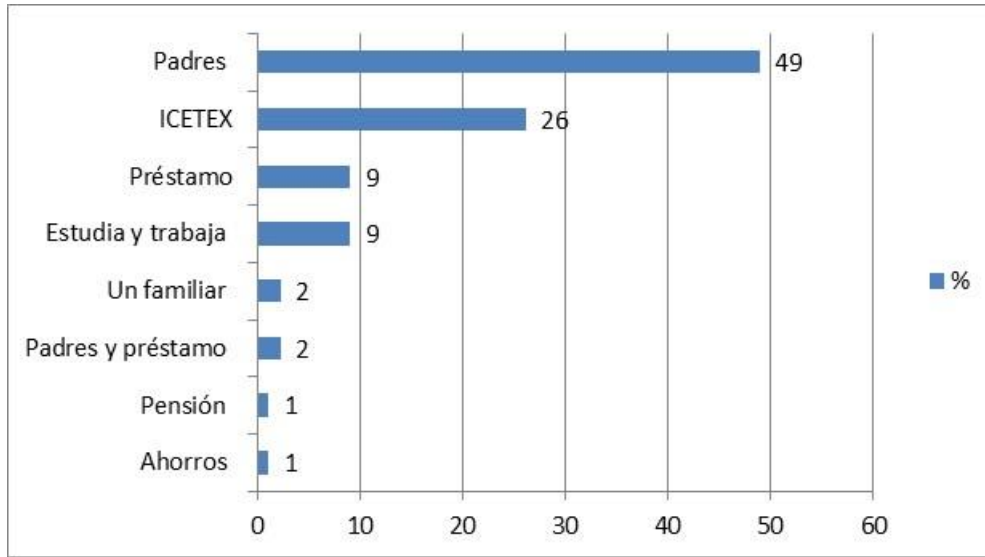


Figura 4 Financiación de los estudios
Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

La figura 4, permite mostrar las diferentes fuentes de financiación utilizadas por los estudiantes para cancelar sus estudios en la carrera de Enfermería. En mayor porcentaje la financiación se sustenta en el aporte de los padres en un 49% de los estudiantes, el 37% lo realizan a través de préstamos y el 9% de los estudiantes trabaja y se financia su estudio. El 6% de los estudiantes depende de otro tipo de soporte financiero, como sucede con aquellos que reciben apoyo de un familiar, la combinación de recibir sustento económico de los padres más un préstamo, el soporte económico por una pensión de jubilación y por ahorros.

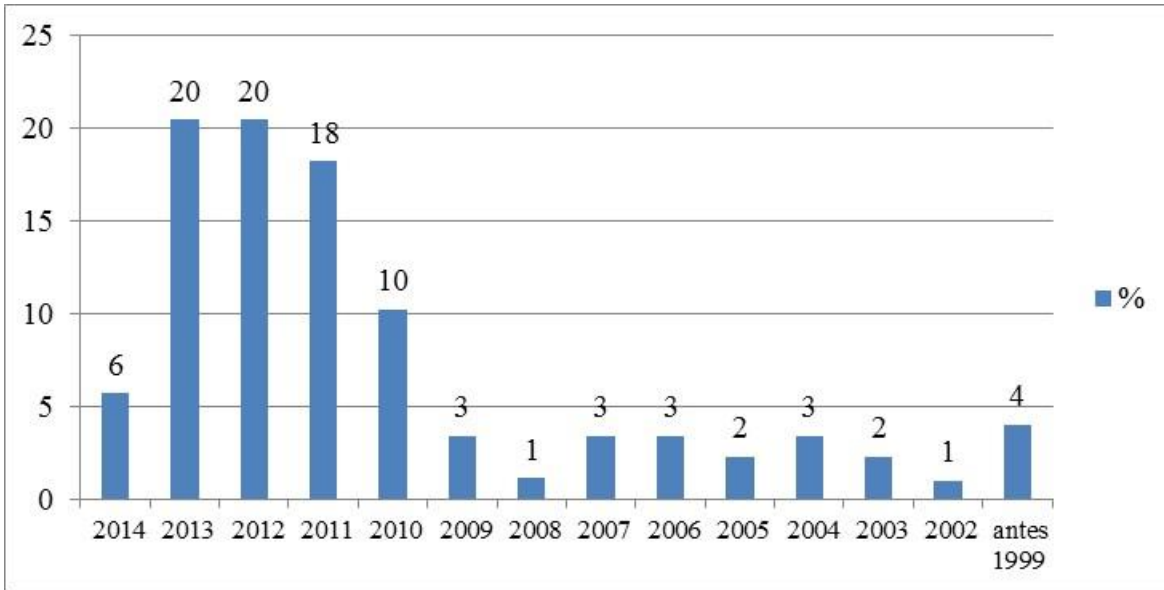


Figura 5 Fecha terminación del bachillerato

Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

En la figura 5, se aprecia que el 64% de los estudiantes participantes en el estudio se graduaron de bachiller entre 2011 y 2014, seguido en menor proporción entre el 2005 y el 2010 con el 24% y el 13% restante se graduó antes del año 2004, se encontró que la mayoría (64%) de estudiantes terminaron su bachillerato y entraron a la universidad de manera inmediata.

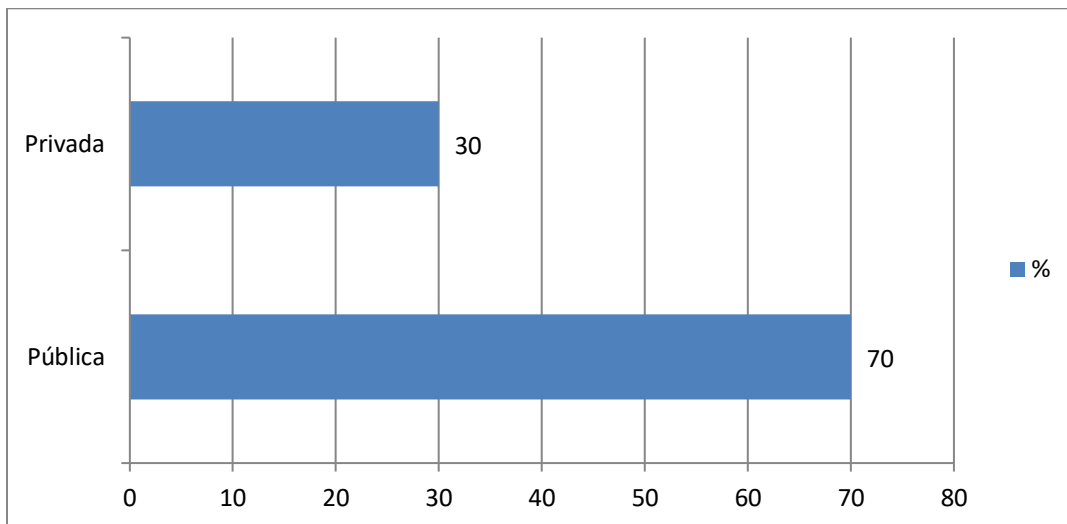


Figura 6 Tipo de institución educativa donde se graduó de bachiller

Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

La figura 6 indica que el 71% de los estudiantes se graduó de bachiller en una institución pública y el 29% de una institución privada. Como es evidente, el mayor porcentaje de los estudiantes trae esquemas de estudio y de la cultura de lo público.

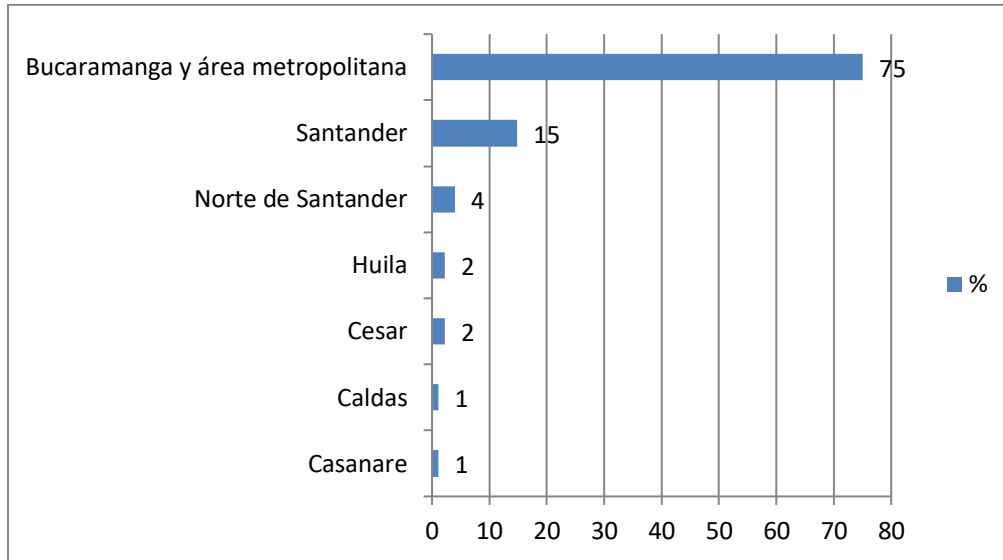


Figura 7 Procedencia de los estudiantes
Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

En la figura 7, el 75% de los estudiantes proceden de Bucaramanga y su área metropolitana, el 15% de Santander y el 10% de fuera de Santander. Significa que el 74% de estudiantes no enfrentan cambios de ciudad para adaptación al ingreso de la universidad, pero el 26%, de los estudiantes requieren inducción a la ciudad, a la cultura y al ambiente universitario.

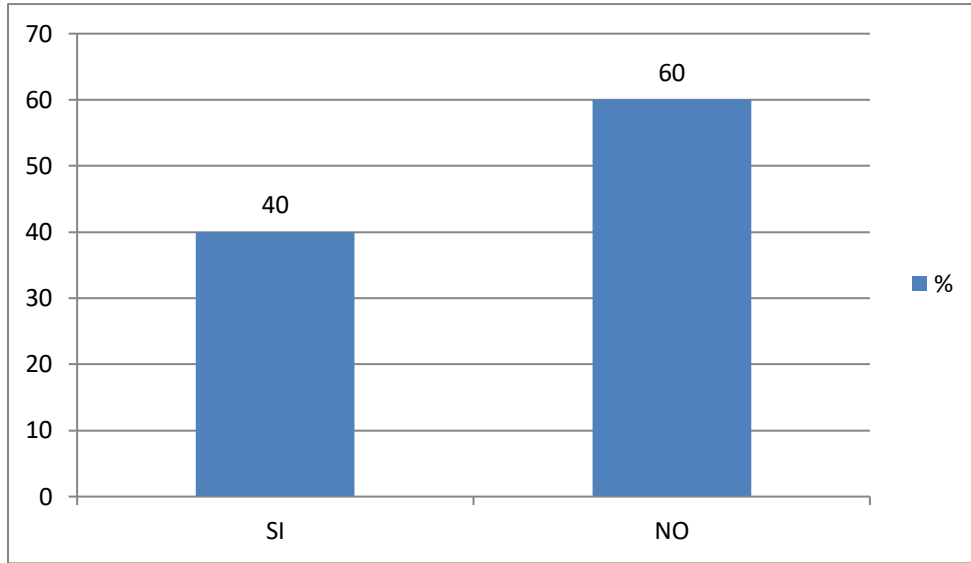


Figura 8 Porcentaje de estudiantes con estudios previos antes de ingresar a Enfermería

Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

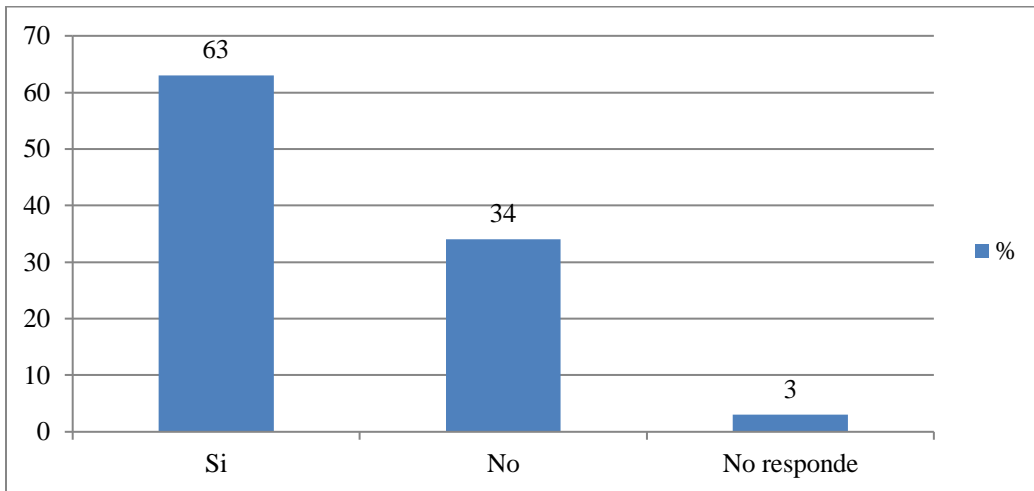


Figura 9 Distribución de estudiantes que iniciaron y finalizaron estudios previos antes de entrar a estudiar Enfermería.

Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

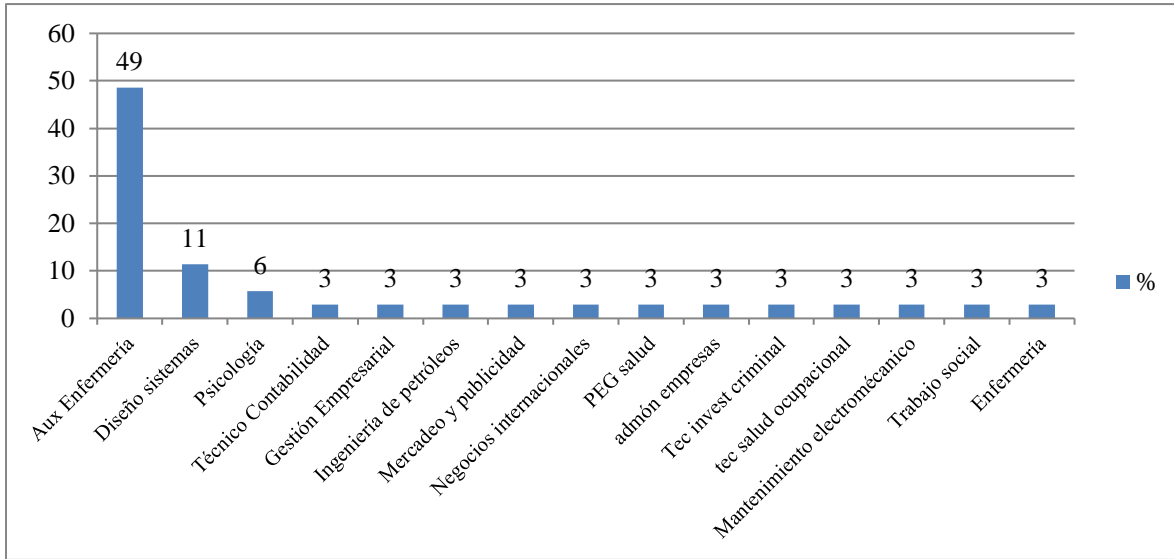


Figura 10 Antecedentes académicos antes de entrar al programa de Enfermería
Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

En las figura 8 y 9, se puede apreciar que el 40% de los estudiantes realizaron estudios previos antes de entrar a estudiar Enfermería, de estos el 63% finalizó sus estudios. De acuerdo con la figura 10, el 45% de los estudiantes presentan como antecedente otros estudios previos y diferentes a la carrera de Enfermería, lo cual indica que no sólo cuentan con la base del bachillerato, también traen otros esquemas de conocimientos, otros lenguajes, otras lógicas. Sólo el 52 % trae preparación en dirección con la profesión de enfermería, como auxiliar de enfermería (49%), el Programa de Estudios Generales en Salud, PEG salud (3%) preuniversitario de la Facultad de Ciencias de Salud de la UNAB y algunos semestres de Enfermería realizado en otras universidades (3%).

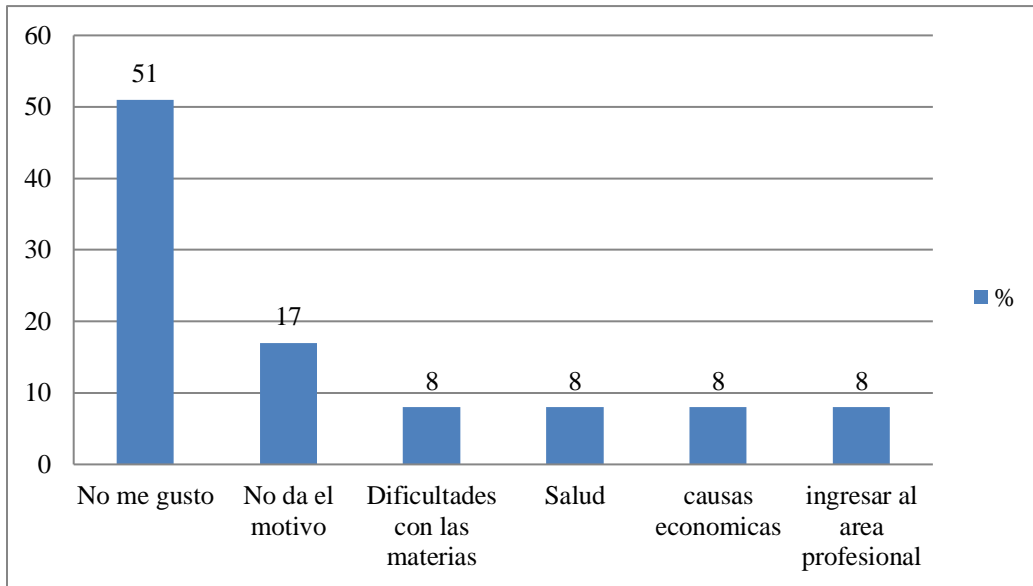


Figura 11 Razones de estudios inconclusos previos al Programa de Enfermería
Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

En la figura 11, se hace notorio las variables internas y externas que afectaron la continuidad en los estudios que iniciaron antes de matricularse en el Programa de Enfermería de la UNAB. El 51% de los estudiantes expresa insatisfacción con el estudio escogido, decide su retiro por afectación motivacional. El 8% se relaciona con el conocimiento objeto de aprendizaje, expresan dificultades con las materias, el 8% no continúa por condición biológica, afecciones de salud, factores externos como falta de dinero en un 8%, el otro 8% ingresan al área profesional (estudiar una carrera en la universidad), y un 17% de los estudiantes no explica al respecto. En conjunto se aprecia una influencia de variables internas como motivación y aspectos académicos, en contraste con variables externas como las condiciones económicas que llevaron a los estudiantes a no terminar su carrera.

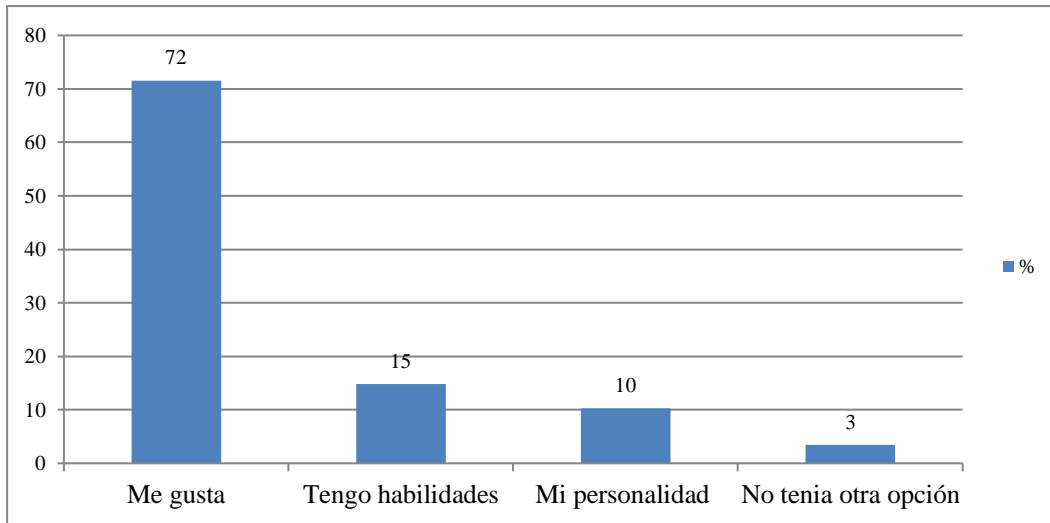


Figura 12 Razones para estudiar Enfermería
Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

En la figura 12, el 92% de los estudiantes manifestó que se había matriculado en Enfermería motivados por el gusto hacia la profesión en un 72%, el 15% de estudiantes expresó el tener habilidades para un buen desempeño en su carrera profesional y el 10% de estudiantes expresó que por las características de su personalidad. Un 3% de los estudiantes manifestó que escogió enfermería porque no había tenido otra opción por su condición económica.

4.2 Comportamiento frente al aprendizaje.

El comportamiento frente al aprendizaje, está compuesto por varias categorías que se han propuesto y permiten identificar características en este aspecto: apoyos, motivación externa e interna, método y técnicas de estudio.

Tabla 11
Tipos de apoyos para favorecer su aprendizaje

Apoyo Académico	Tutorías	Talleres	Plan Padrino	Expresión	Atención Psicológica	Amigos	Clases particulares	Internet	Familia	Compañeros de Clase	% Total
Dentro UNAB	34	7	7	3	4	0	0	0	0	4	59
Fuera UNAB	4	0	0	0	0	4	1	2	1	0	12
Sin apoyo											29

Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

En la tabla 11 se puede apreciar que los estudiantes del programa de enfermería reciben diferentes tipos de apoyo que pueden favorecer su aprendizaje, entre ellos se destacan las tutorías dentro de la universidad 34% y fuera de ella el 4%. El 7% de estudiantes recibe ayuda a través de los talleres organizados por la universidad, el 7% de los estudiantes reciben orientación en su aprendizaje de los estudiantes de enfermería o medicina que hacen parte del plan padrino. Estos estudiantes se destacan por su buen rendimiento académico y además porque de manera voluntaria decidieron hacer parte del plan y ayudar en el aprendizaje a otros compañeros. Un 3% de los estudiantes indicaron que recibieron apoyo en el curso de expresión y un 4 % de estudiantes recurrieron a la atención psicológica ofrecida por la psicóloga de Bienestar universitario. Se observa que el 12% de estudiantes afirma haber recibido apoyo académico fuera de la universidad así, tutorías 4%, amigos 4%, internet 2%.

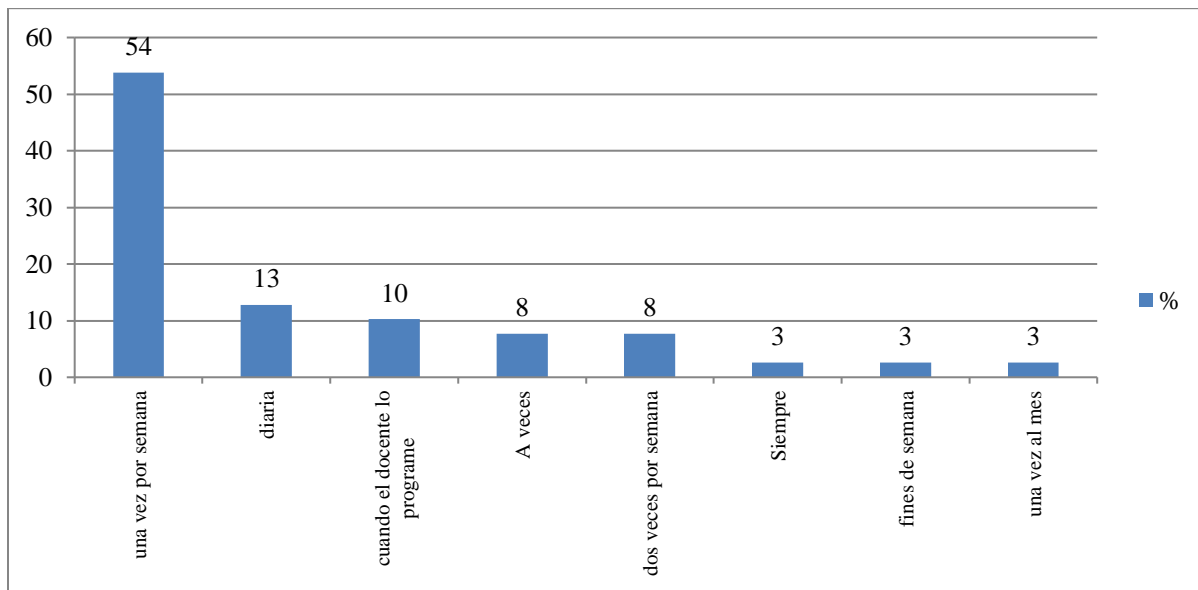


Figura 13 Frecuencia con que recibe el apoyo académico
 Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

En la figura 13, se destaca que el 16% de los estudiantes dijeron haber recibido apoyo académico con una frecuencia diaria y siempre, junto con un porcentaje amplio del 54% de

estudiantes correspondiente a una frecuencia de una vez por semana, se observa que el 70% de estudiantes reciben frecuentemente algún tipo de apoyo académico para su aprendizaje, quedando un 30% de estudiantes que poco recurren al apoyo académico.

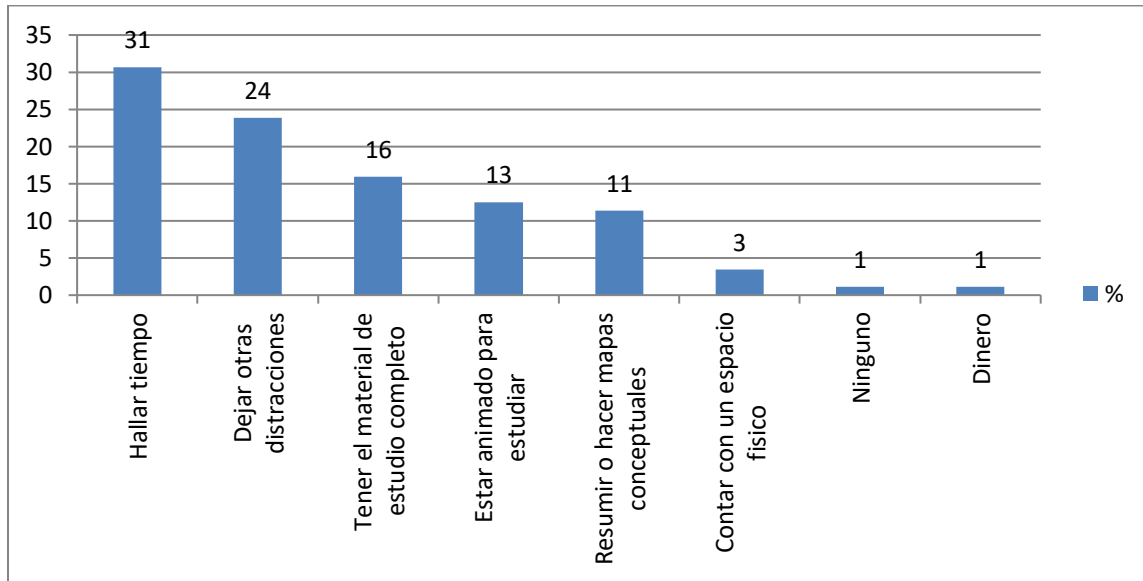


Figura 14 Dificultades para estudiar
Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

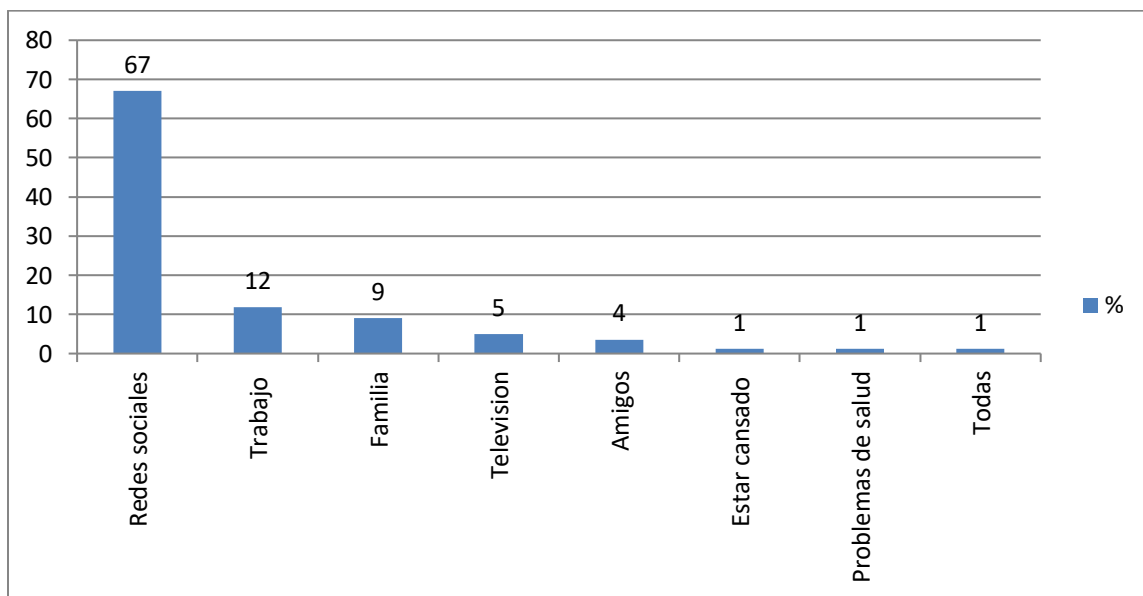


Figura 15 Distractores para el estudio
Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

Las figuras 14 y 15 muestran que el factor motivacional externo predomina más que la motivación interna para el aprendizaje. El obstáculo más grande para estudiar es hallar tiempo para el estudio en un 33%, el 24% dejar las distracciones y el 13% tener ánimo para estudiar.

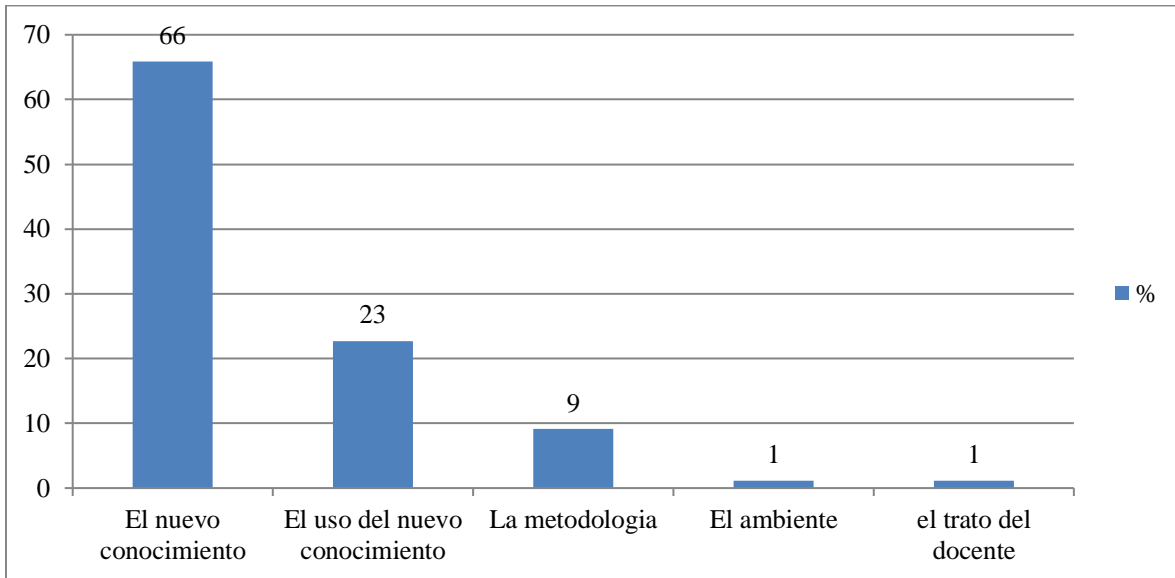


Figura 16 Lo que más le gusta de una clase
Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

En la figura 16, el 89% de los estudiantes manifestaron que lo que más le gusta de una clase es el nuevo conocimiento y la aplicabilidad del mismo en su profesión, para ellos la experiencia de la novedad les generó motivación hacia el aprendizaje. El 10% de estudiantes expresó agrado con la metodología docente y la empatía con el docente. En relación a la influencia del ambiente de aula, el 1% manifestó que era un factor motivacional para el aprendizaje.

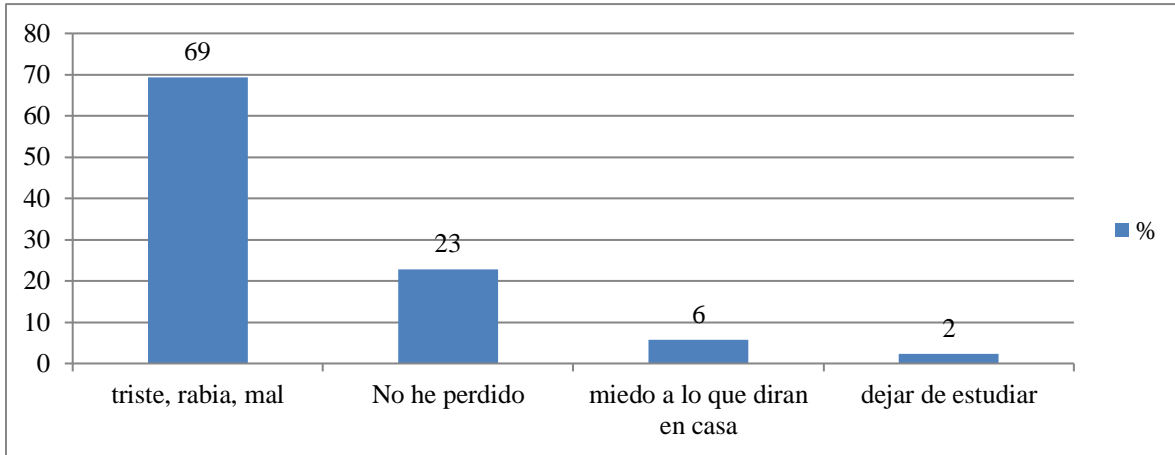


Figura 17 Reacción ante la pérdida de un curso

Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

En la figura 17, el 69% de los estudiantes manifestaron sentimientos de tristeza y enojo ante la pérdida de un curso, el 6% manifestó sentir miedo de lo que pudieran decir en su casa y el 2% de estudiantes pensó dejar de estudiar ante la pérdida de un curso.

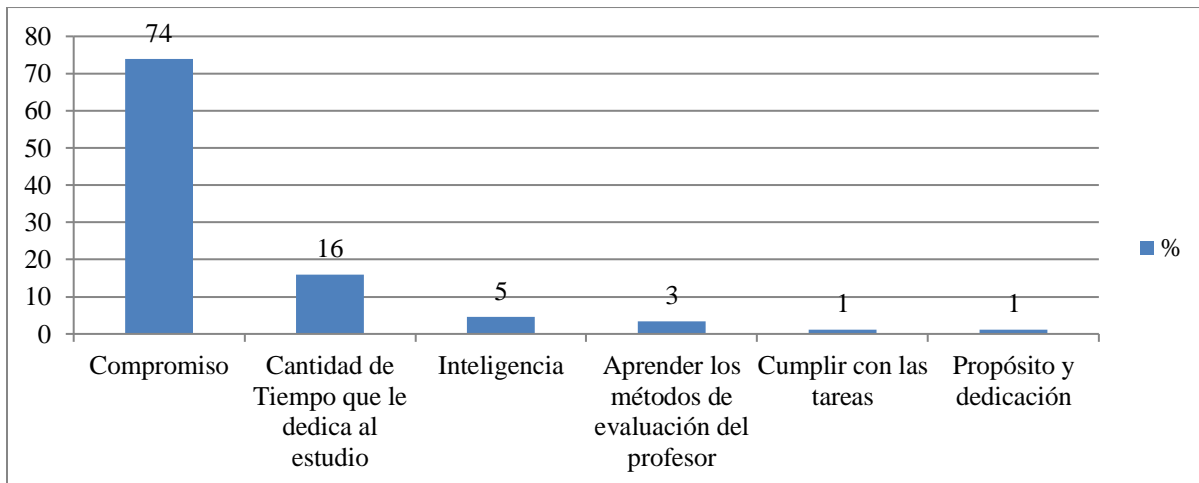


Figura 18 Lo más importante para pasar un curso

Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

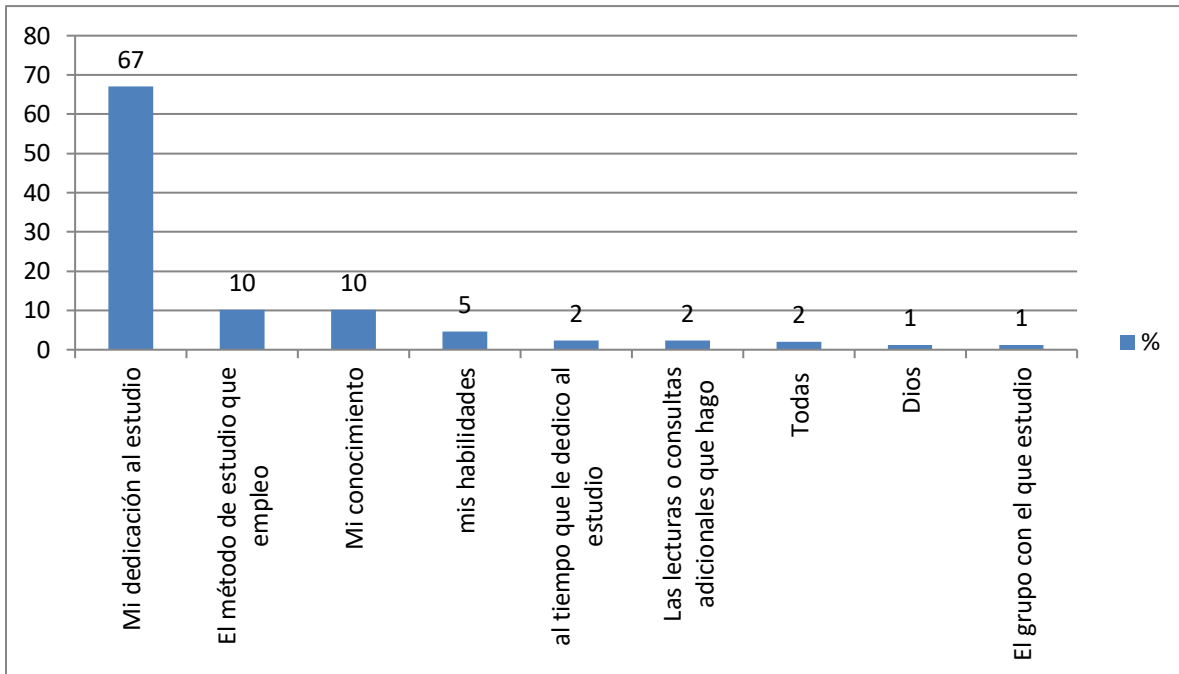


Figura 19 Causas del éxito académico
 Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

En la figuras 18, el 90% de los estudiantes reconocieron que el compromiso y la cantidad de tiempo dedicado al estudio es lo más importante para pasar un curso y en la figura 19, se reafirma lo anterior en el sentido que el 67% de los estudiantes indicaron que el éxito académico dependía de su dedicación al estudio. Un 33% de estudiantes atribuyeron al éxito académico a otras causas.

4.2.1 Factor Lectura

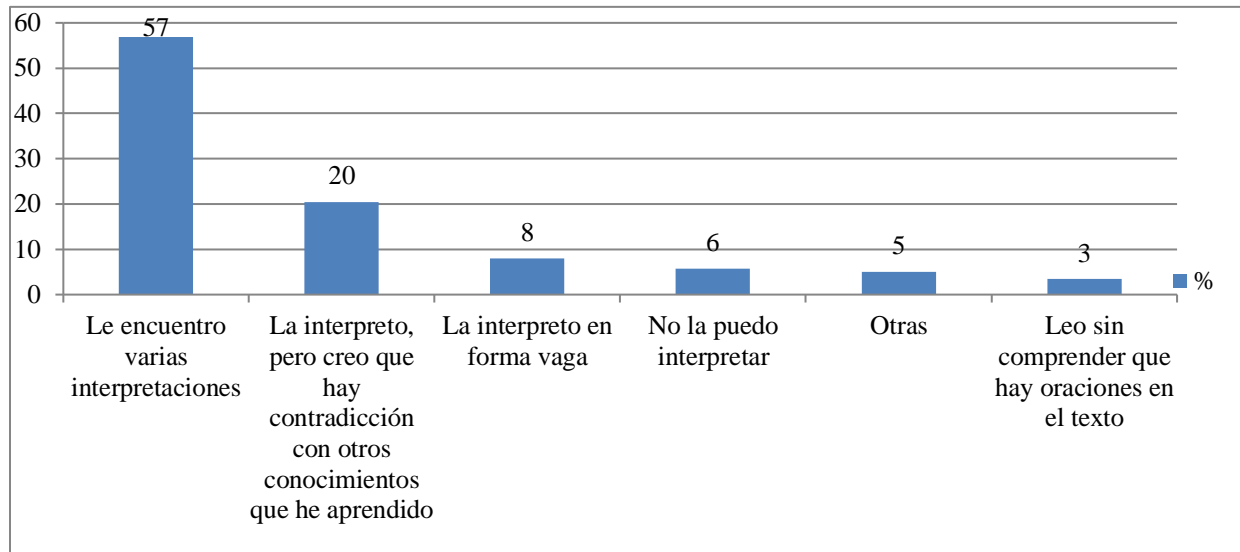


Figura 20 Al leer una oración
Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

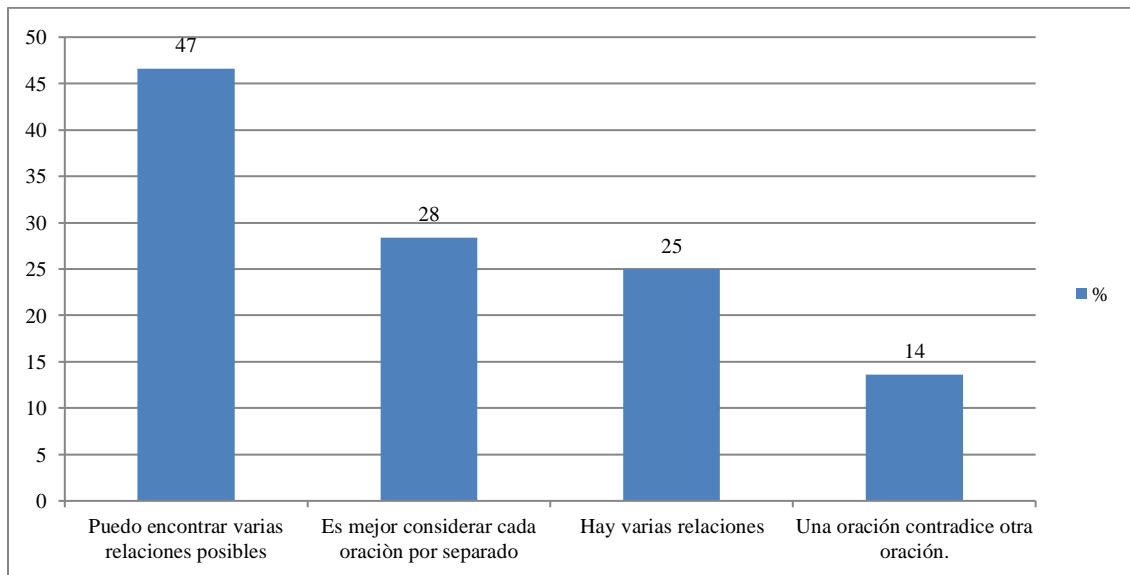


Figura 21 Respuestas de los estudiantes al leer una oración en relación con otra oración
Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

En la figura 20, el 57% de los estudiantes manifestaron que al leer una oración le encontraron varias interpretaciones y les resultó difícil comprender el texto, esto se relacionó con el análisis de resultados de las pruebas PISA del 2012, en el que se encuentro al estudiante colombiano en

un nivel de comprensión de lectura en el que sólo fue capaz de localizar un único fragmento de información explícita y de realizar asociaciones sencillas. Continuando con los resultados, el 20% de los estudiantes interpretó la lectura, pero que había una contradicción con sus conocimientos previos, lo cual les dificulta reconocer la relación entre los párrafos de un texto. Al relacionar una oración con otra, el 47% de los estudiantes manifestaron encontrar varias relaciones posibles entre las oraciones y el 28% expresó no poder hacer relación entre oraciones.

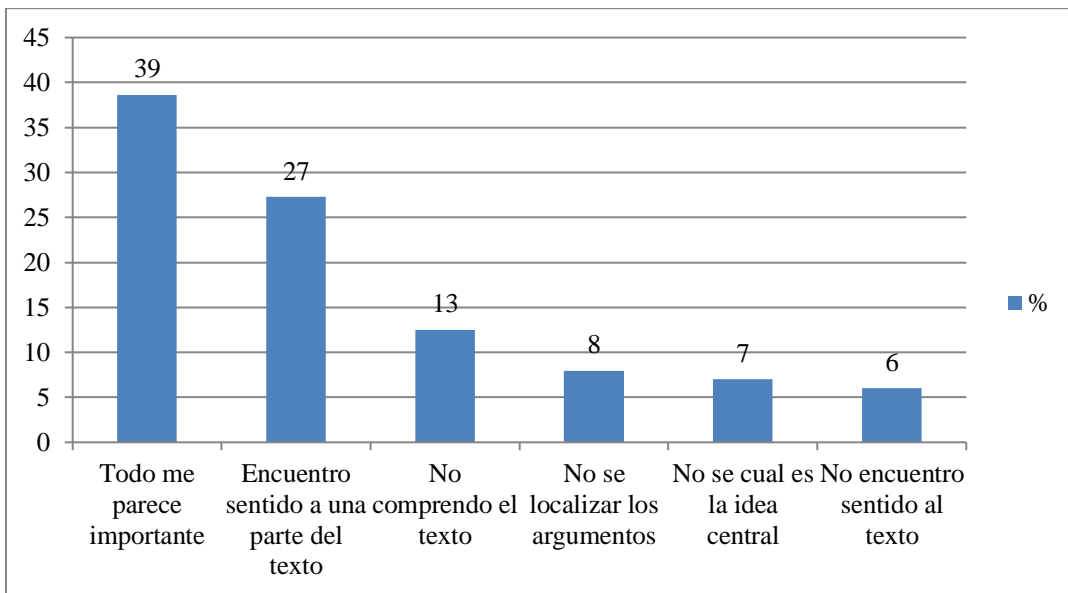


Figura 22 Respuestas de los estudiantes al leer un texto
 Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

La figura 22 refleja la respuesta de los estudiantes al leer un texto, donde se requiere saber seleccionar las ideas destacadas para generar la habilidad de síntesis. Se obtuvo que el 39% de los estudiantes afirmaron no diferenciar en un texto las ideas importantes, para ellos todas las ideas son relevantes. El 27% contestó que sólo le encuentra sentido a una parte del texto y el 34% de estudiantes expresó no estar en capacidad de hacer comprensión del texto, estos

resultados evidencian que el 100% de los estudiantes entrevistados manifiestan dificultades en comprensión de lectura.

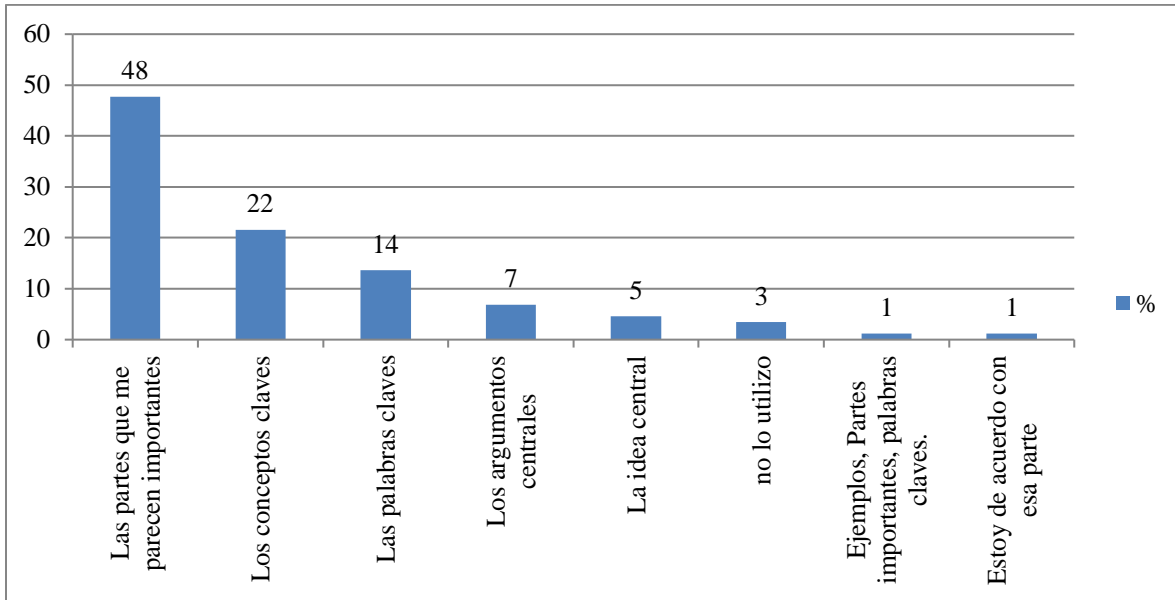


Figura 23 Uso del subrayado

Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

La figura 23, muestra que un 3% de los estudiantes no hace uso del subrayado al leer un texto.

El 93% de los estudiantes manifestaron hacer uso de éste, para resaltar aspectos que consideraba importantes, tales como párrafos, ideas, o palabras.

4.2.2 Métodos de estudio

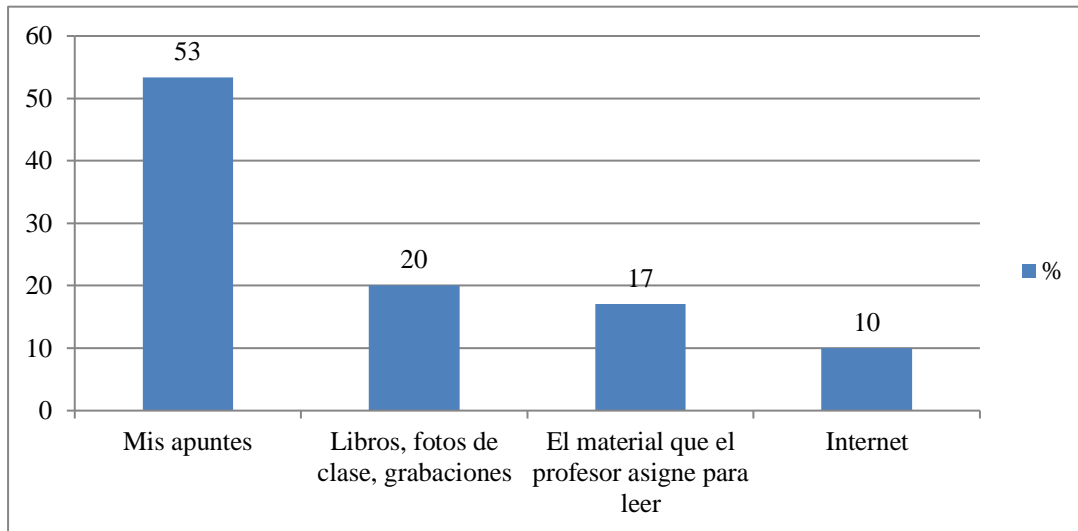


Figura 24 Obtención de las lecturas para estudiar
Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

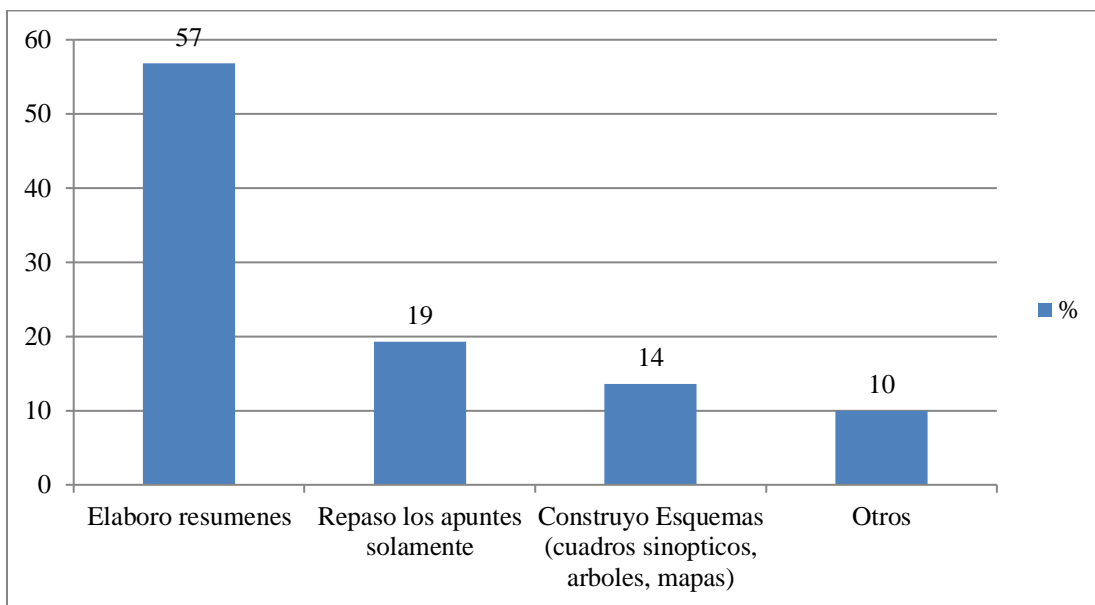


Figura 25 Al estudiar un previo
Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

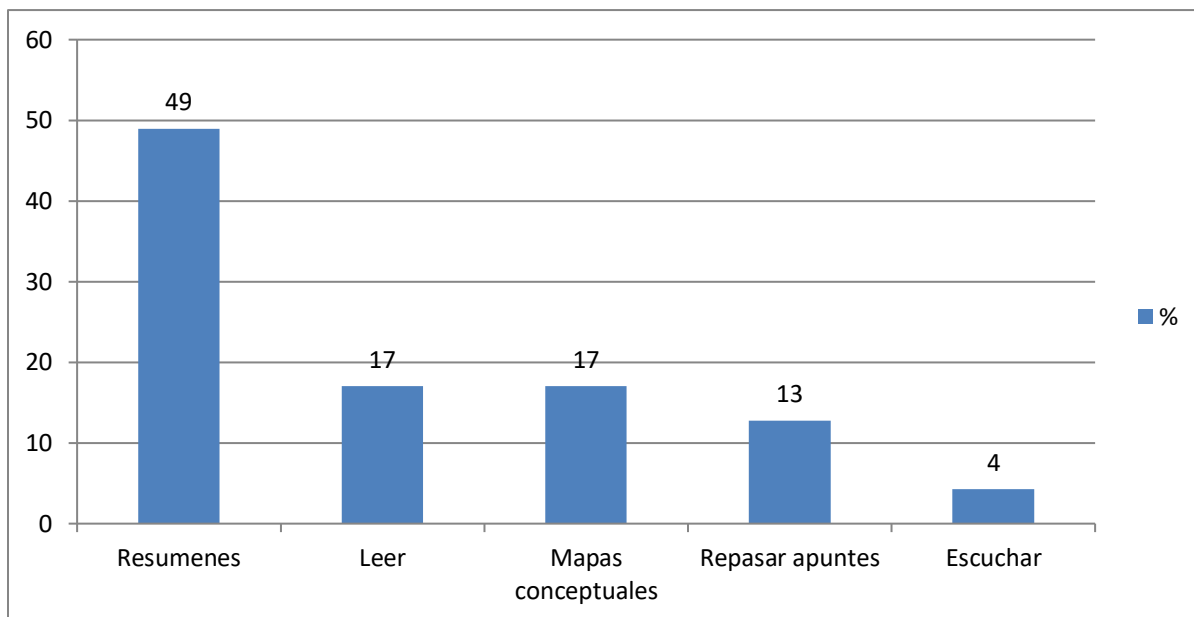


Figura 26 Técnicas de estudio utilizadas por los estudiantes

Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

Las figuras 24, 25 y 26 sobre metodología de estudio refleja poca actitud de los estudiantes hacia la búsqueda, la indagación y profundización, en el conocimiento que les ayude a enriquecer el proceso de aprendizaje, la afirmación se sustenta en los datos de cada una de las figuras.

Los datos revelan que los estudiantes en su mayoría usan el resumen 49% (figura 26) y el 57% (figura 25) como apoyo para el estudio, pero por sí solo es inefectivo, ya que el 19% (figura 25) y 13% (figura 26) de los estudiantes repasan sólo los apuntes, lo cual no es una fuente de consulta para ampliar los temas de estudio. Reflejan los datos una ausencia de estrategias de aprendizaje con las cuales puedan llevar a cabo un proceso de estudio. El 20% de los estudiantes (figura 24) dice estudiar de libros, fotos y grabaciones obtenidas de las clases, siendo estos dos últimos materiales, medios construidos por el docente, producto de la síntesis de un tema determinado. En la figura 26 se observa que El 17% de los estudiantes refiere que leer es una técnica de estudio, pero en realidad se trata de sólo una condición propia para el aprendizaje. Pocos estudiantes fueron los que manifestaron apoyarse en el material que asigna el docente, 17%

(figura 24); emplean mapas conceptuales 17% de los estudiantes de enfermería (figura 26) y al estudiar para un parcial el 14% de los estudiantes (figura 25) refieren estudiar con esquemas, cuadros sinópticos o mapas conceptuales, en la figura 24, se observa que el 10% de los estudiantes consideraron que el internet es un medio que les proporciona información para estudiar.

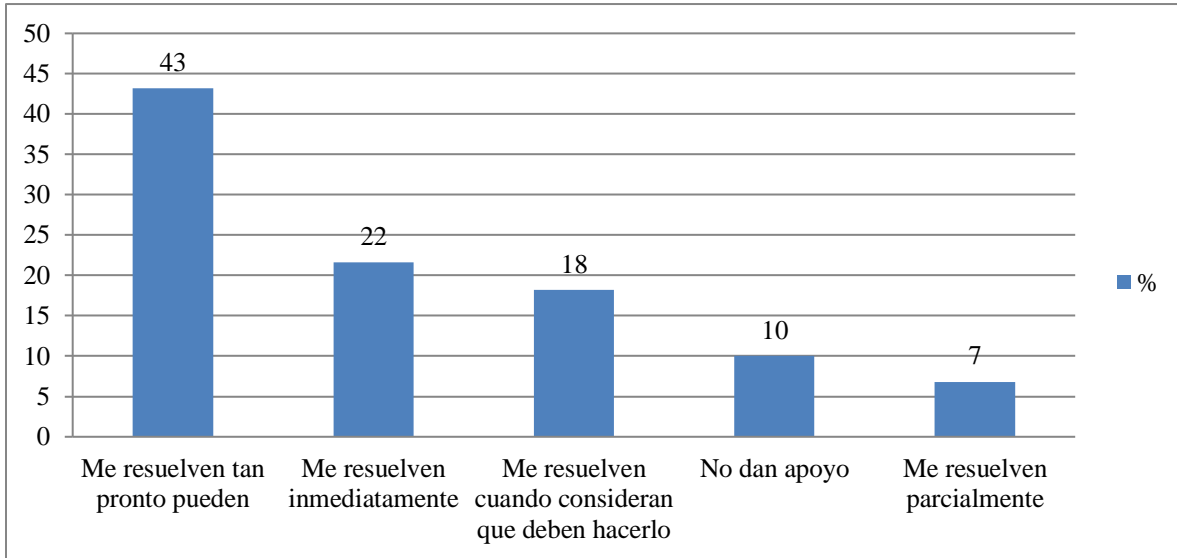


Figura 27 Gestión de la familia frente a las necesidades del estudiante
Fuente: Resultado cuestionario psicoeducativo

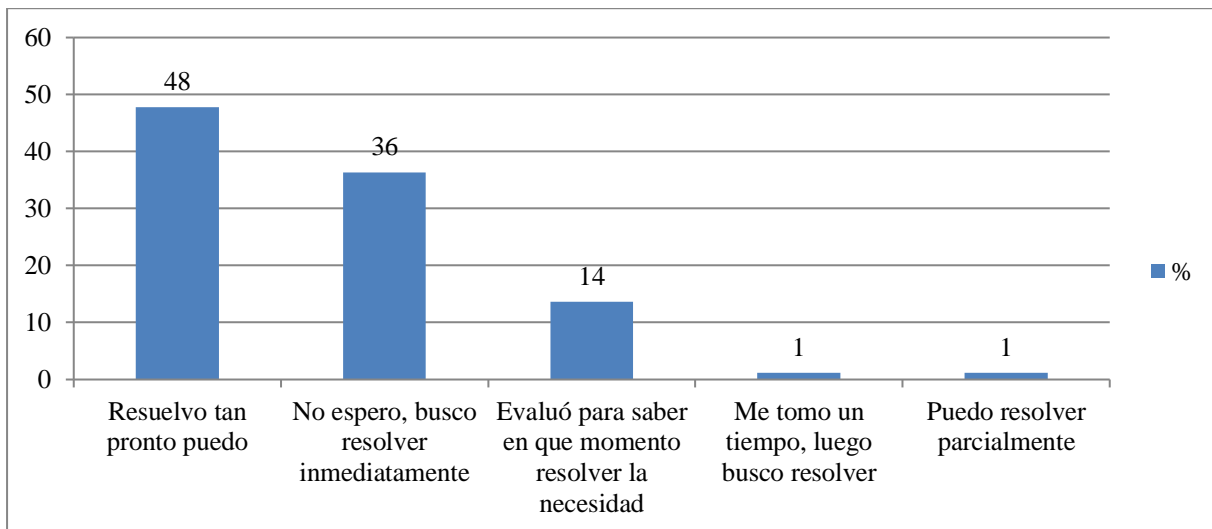


Figura 28 Gestión del estudiante ante sus propias necesidades
Fuente: Resultados cuestionario psicoeducativo

Los datos en las figuras 27 y 28 muestran que la resolución de las necesidades tanto por parte de los padres como de los propios estudiantes no tiene carácter prioritario, las necesidades se resuelven tan pronto como pueden; el 43% de los estudiantes manifestaron que sus necesidades son resueltas por sus padres y el 48% los estudiantes dice resolverlas ellos mismos.

Hay otro grupo de padres y estudiantes correspondientes a un porcentaje del 18% y 14% respectivamente que se toman más tiempo para resolver las necesidades de los hijos y de sí mismos, bien sea porque requieren más tiempo para evaluar la situación antes de actuar

Con el análisis de este primer objetivo de la investigación se conocieron las características psicoeducativas de los estudiantes de enfermería respecto a variables que están presentes en el aprendizaje como la edad, escolaridad y apoyo familiar. Entre el primer y cuarto semestre el mayor porcentaje de la población estuvo compuesto por mujeres solteras entre 17 a 21 años (86%) sólo algunos se ubicaron entre los 22 a 30 años y con responsabilidades familiares (unión libre, casados, con hijos). Por experiencia de vida, el primer grupo de edad, se encuentra en transición de la etapa juvenil hacia la adulta, mientras que en el segundo grupo han configurado su adultez en el proceso de vida. A pesar de estas diferencias no hubo diferenciación en los resultados, no se revisó cómo es la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje por cada grupo de edad, tampoco se hizo la relación entre entidades públicas y privadas y alto o bajo desempeño en la prueba, aunque el 71% procede de colegios públicos, se podría considerar estas para evaluar comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje en próximas investigaciones. Por el momento, los resultados muestran que cada factor está presente y se requiere profundizar en ellos, además aportan evidencia para reconocer estas diferencias en los estudiantes y adecuar los procesos de enseñanza.

El apoyo familiar que el estudiante recibe frente a sus necesidades inmediatas sólo sucede en el 32% de los estudiantes y la financiación de estudio por parte de los padres ocurre en el 49% los casos. Es decir, son dependientes de sus padres. El mayor o menor esfuerzo que tenga que realizar cada estudiante para lograr sus estudios habría que considerarlo en el manejo del tiempo y responsabilidades para su aprendizaje. Por eso se propone en investigaciones futuras que se delimiten factores directos influyentes en el aprendizaje como comparación entre procedencia de colegios públicos y privados y la influencia de la familia.

Pineda (2010), refiere que las investigaciones sobre deserción estudiantil desde hace varios años hacen énfasis en conocer desde el ingreso a la universidad las características de los estudiantes y el impacto de factores causantes de la misma según las estadísticas que sobre deserción cada país muestre. En Francia y Australia, la deserción oscila entre el 30% y 50%, Alemania entre el 20 % y 25%, Finlandia con el 10% y en los países bajos entre el 20 y 30%. En Estados Unidos, varía según el prestigio de la Universidad. Así, Harvard gradúa el 90% de sus estudiantes, pero las instituciones públicas gradúan menos del 30% de su población estudiantil.

Otra característica psicoeducativa que permitió identificar necesidades fue el comportamiento del estudiante frente al aprendizaje, se encontró un predominio de la motivación extrínseca con un alto porcentaje de estudiantes que frecuentemente reciben apoyo académico dentro de la universidad. Es conocido que la motivación intrínseca es duradera para el aprendizaje y cualquier acción que el ser humano emprenda. Así lo demuestran las investigaciones de Villafrade (2013) y Monroy (2008), quienes coinciden en afirmar que el estudiante universitario exitoso es el que adopta fundamentalmente un enfoque de aprendizaje profundo con capacidad de autorregularse en su aprendizaje, que afronta el estudio con motivaciones de tipo intrínseco, con un buen autoconcepto y confianza en sí mismo, que usa estrategias cognitivas y metacognitivas

que le ayudan a planificar, supervisar y revisar su proceso de estudio, y que le facilitan lograr un aprendizaje significativo.

Los datos del presente estudio confirman las necesidades de los estudiantes de ser orientados en métodos y técnicas de estudio desde el ingreso a la universidad. Además, existe una ambigüedad en el reconocimiento que la gran mayoría de los estudiantes hace frente al estudio en relación a que necesitan compromiso y dedicación en tiempo para un buen aprendizaje. Lo anterior lo confirma Barros (2007) quien encontró que sus estudiantes también presentan mayor motivación extrínseca hacia el estudio, poseen un metaconocimiento poco reflexivo y por ende una ausencia de regulación y control de sus procesos de aprendizaje.

4.2.3 Valoración de las pruebas en comprensión de lectura

La prueba de comprensión lectora denominada, Inventario de Comprensión Lectora permitió evaluar en los estudiantes su capacidad para la comprensión de las preposiciones de un texto y la integración de la información suministrada por el mismo.

Teniendo en cuenta los datos de la prueba, la información se clasificó en cinco escalas desde nivel inferior (1-10), bajo (15-25), medio (30-70), alto (75-85) hasta el nivel superior (95-99).

Las figuras que están a continuación, muestran los resultados de los estudiantes en las pruebas de comprensión lectora, evaluados con el test denominado, Inventario de Comprensión Lectora (ICL). Para hacer referencia a la primera aplicación se le identificó con el número 1, (ICL 1), así mismo, la segunda aplicación fue señalada con el número 2, (ICL 2). Este mismo lenguaje se usó en cada figura para mostrar el comparativo del estado de la comprensión lectora en cada cohorte de estudiantes de enfermería de primero a cuarto nivel, periodo 2013 a 2014.

Para hacer el comparativo entre las dos mediciones de comprensión lectora, se usó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comprobar que las diferencias entre la primera y segunda medición, no se debió al azar, sino a una diferencia estadísticamente significativa.

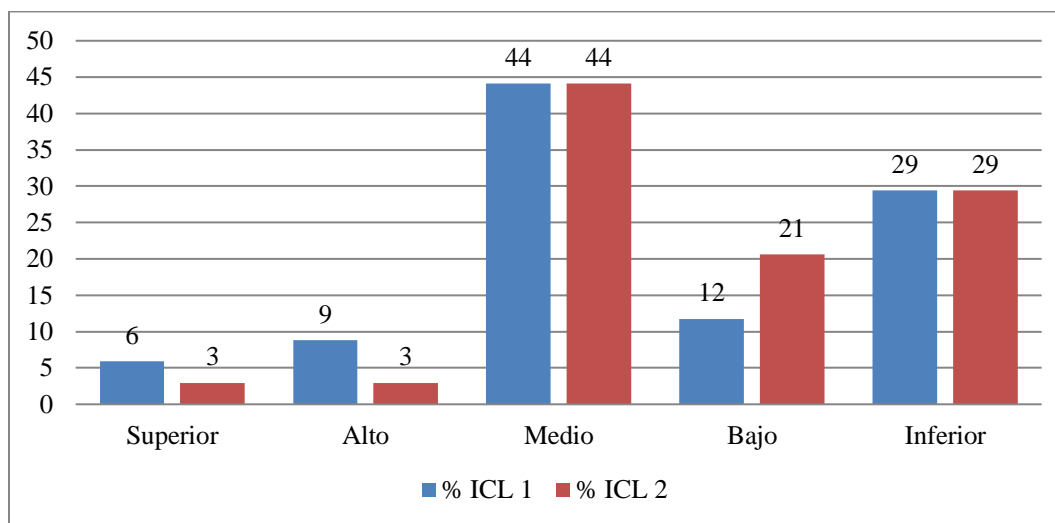


Figura 29 Estado de la comprensión lectora de primer semestre (primera y segunda aplicación)

Fuente: Resultados pruebas comprensión de lectura ICL

Para los estudiantes de primer semestre la segunda prueba de ICL fue presentada finalizando su primer nivel académico de enfermería. El comparativo entre la primera y segunda medición se puede apreciar en la figura 29, ésta revela una tendencia hacia el mantenimiento de los puntajes medio, bajo e inferior. El 44% de los estudiantes se mantiene invariable en el nivel medio, igual sucede con el 29% de los estudiantes ubicados en el nivel inferior. Mientras que el porcentaje de estudiantes con puntaje bajo, subió del 12% en la primera medición pasó al 21% en la segunda aplicación, respecto al porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel alto y superior, disminuyó, de un 15% en primera medición pasó al 6%. Es decir, los resultados de la segunda medición no evidencian progreso en la prueba de comprensión lectora, respecto a la primera medición.

Estadísticamente en los resultados no se encontró significancia en la variabilidad según la prueba de Wilcoxon.

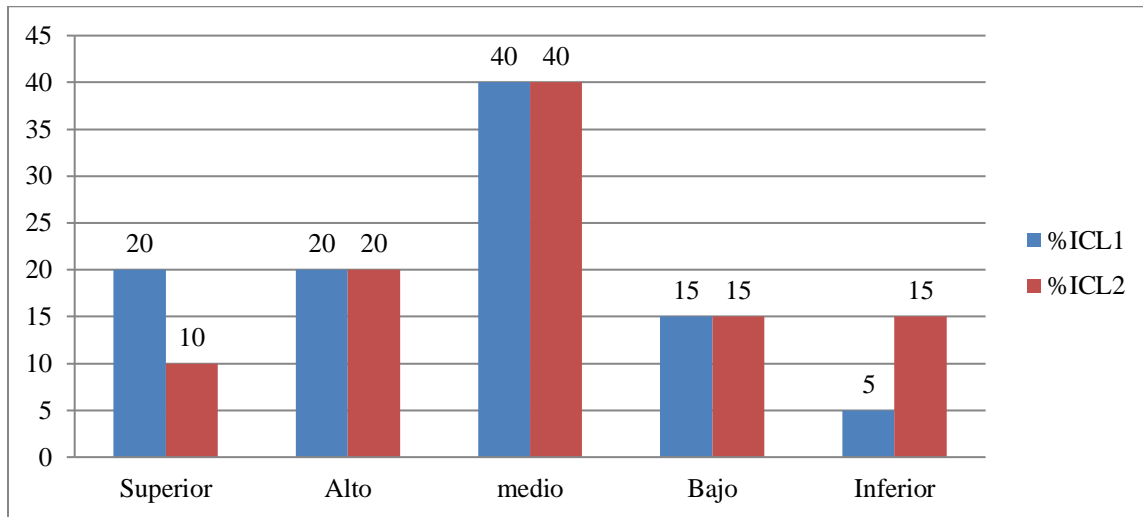


Figura 30 Estado de comprensión de lectura, segundo semestre (primera y segunda aplicación)

Fuente: Resultados pruebas comprensión de lectura ICL

Para los estudiantes de segundo nivel, la segunda prueba de ICL fue presentada un año después de haber iniciado estudios en el programa. En la figura 30 se aprecia que los resultados muestran la misma tendencia que ocurrió en los estudiantes de primer semestre. Puntajes más altos hacia la media, con mantenimiento del mismo, igual ocurre con los puntajes bajos, con un aumento del puntaje inferior del 5% al 15% y disminución del nivel superior del 20% al 10% en la segunda prueba. Los estudiantes de segundo semestre académico continúan sin destacarse en comprensión de lectura. Estadísticamente no hay significancia en la variabilidad según la prueba de Wilcoxon.

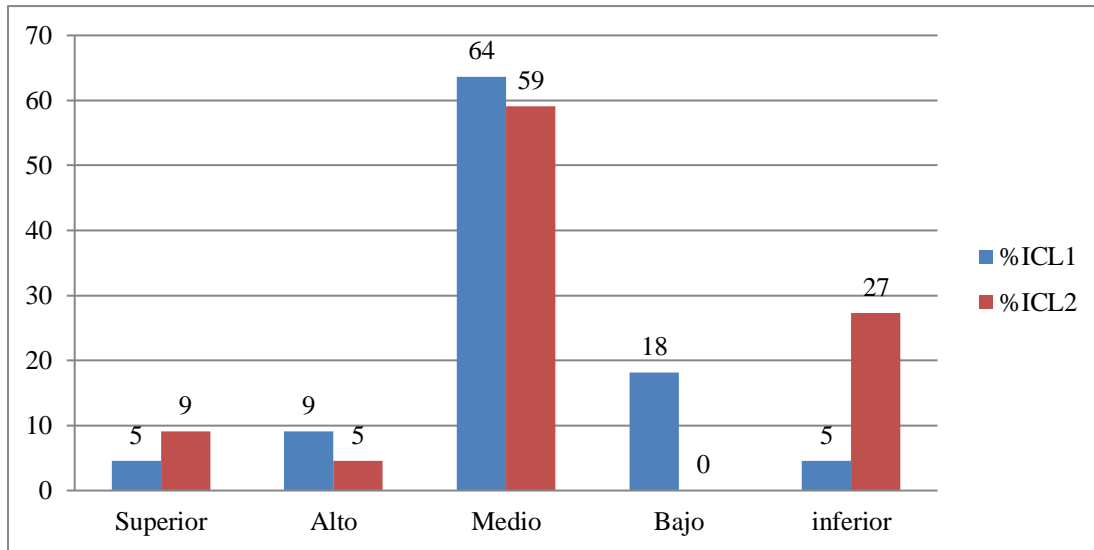


Figura 31 Estado de comprensión de lectura, tercer semestre (primera y segunda aplicación)
Fuente: Resultados pruebas comprensión de lectura ICL

Para los estudiantes de tercer nivel, la segunda prueba de ICL fue presentada año y medio después de haber iniciado estudios de enfermería. En la figura 31, se evidencia la misma tendencia que ocurrió en primer y segundo semestre académico, pero es notorio el descenso en los puntajes altos y el aumento en los puntajes inferiores.

En forma detallada se reconoce que aumentó el porcentaje de estudiantes en el nivel superior del 5% pasó al 9% en la segunda medición, pero disminuyó el porcentaje de estudiantes en nivel alto del 9% a 5% en la segunda medición; en el nivel bajo no aparecen estudiantes en la segunda medición, pero en nivel inferior aumenta el porcentaje de estudiantes del 3% al 27% en la segunda medición. Estadísticamente no hay significancia en la variabilidad según la prueba de Wilcoxon.

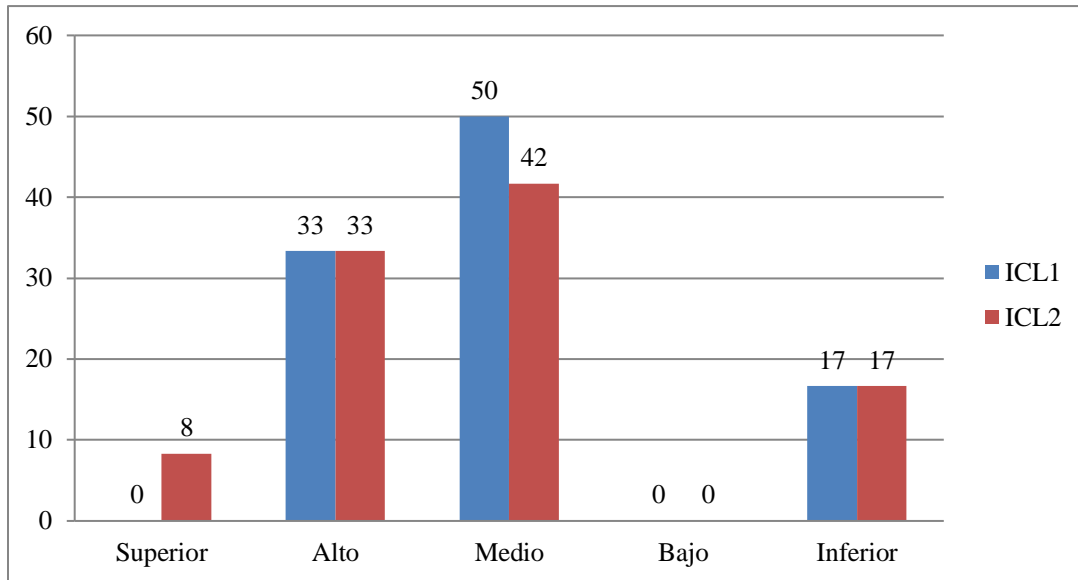


Figura 32 Estado de comprensión de lectura, cuarto semestre (primera y segunda aplicación)

Fuente: Resultados pruebas comprensión de lectura ICL

Para los estudiantes de cuarto nivel, la segunda prueba de ICL fue presentada dos años después de haber iniciado su carrera de enfermería. La figura 32 muestra la misma tendencia de los tres primeros semestres académicos, en relación a que los resultados de los estudiantes se concentran más en el nivel medio e inferior, aunque a diferencias de los otros niveles de estudiantes, en éste cuarto semestre se observó un aumento en el porcentaje correspondiente al nivel alto y superior. Haciendo la comparación entre los estudiantes de este cuarto nivel se encontró que permanece invariable el porcentaje de estudiantes en el nivel alto, con un 33% y en el nivel inferior, con un 17%; pero disminuyó el porcentaje de estudiantes en el nivel medio de 50% al 42%, además hay un 8% de estudiantes que en la segunda medición obtienen puntajes altos que los ubica en el nivel superior, con un 8%. Un resultado importante que la figura muestra también es la ausencia de estudiantes en el nivel bajo, por eso su porcentaje es de 0%.

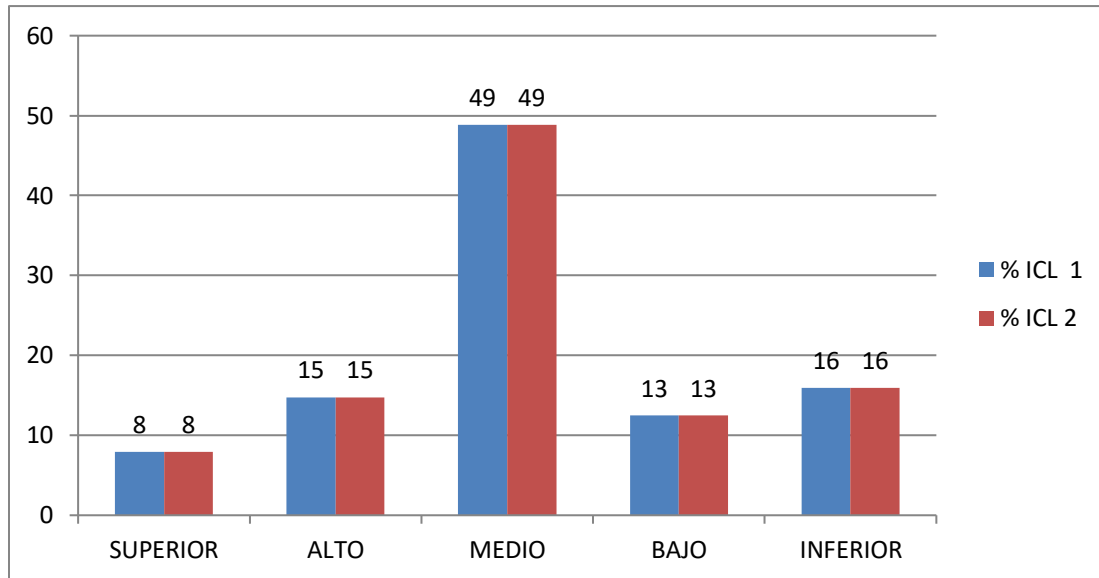


Figura 33 Estado comprensión lectora primera y segunda medición estudiantes de primero a cuarto semestre académico.

Fuente: Resultados pruebas comprensión de lectura ICL

Con base en los análisis de las figuras 29, 30, 31, 32 y 33, se evidencia que los estudiantes de todos los semestres académicos evaluados presentaron dificultades en comprensión de lectura, tales como, deficiencias en la comprensión de las proposiciones que el mismo texto proporciona y deficiencia en conocimientos previos que facilitarían la comprensión de la lectura. El 78% de los estudiantes se encontró en los niveles medio e inferior. Al comparar la primera y segunda medición de comprensión de lectura con la prueba de Wilcoxon, en el cuarto semestre académico se encontró una correlación significativa de 0,042 ($<0,05$), confirmando la diferencia estadística.

En primero, segundo y tercer semestre al comparar la primera y segunda medición de la prueba ICL no se encontró diferencia significativa.

Retomando los datos de las características psicoeducativas, los estudiantes con relación a la lectura manifiestan que al leer un texto todo es importante (figura 22), por el cual se subrayan todo (figura 23) y encuentran varias interpretaciones a las oraciones que componen el texto (figura 21).

En el método de estudio, estudian los apuntes y resúmenes de éstos (figura 25) y en gestión de necesidades, no es prioritario resolverlas inmediatamente, las resuelven tan pronto pueden, información que coincide tanto para los padres como para los mismos estudiantes (figura 27 y figura 28).

De acuerdo con el análisis de resultados en la prueba de comprensión de lectura ICL, los estudiantes del programa de Enfermería de primero a cuarto semestre presentan dificultades en comprensión de lectura directamente con la comprensión de las proposiciones del texto asociado con elementos subjetivos como la asociación con los conocimientos previos. A pesar de haber transcurrido un tiempo en la universidad no se encontraron variaciones significativas entre la primera y la segunda medición. Estos hallazgos se relacionan con los resultados de otros estudios como los de Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010) quienes encuentran que los estudiantes universitarios muestran serias deficiencias en lectura de textos avanzados, resultado reafirmado por Faúndez (2012), quien encontró que el 40% de los estudiantes que ingresaron a la universidad, no superan el nivel básico esperado en lectura. También Moreyra (1998), Arrieta (2005) y Carlino (2012), coinciden que enseñar a leer a los estudiantes desde el primer año de estudios universitarios es una obligación de la academia como consecuencia de las dificultades en comprensión de lectura con la cual entran los estudiantes a la universidad.

Así mismo, Symes, Tart y Travis (2005), realizaron un estudio donde evaluaron un programa para estudiantes de Enfermería con bajo puntaje en comprensión de lectura, encontrando que el puntaje en comprensión de lectura y el éxito estudiantil están positiva y significativamente correlacionados (correlación 0,433 y significancia 0,0000) y el uso de la prueba de comprensión de lectura como herramienta para la selección de estudiantes para el programa de acompañamiento académico aumento la probabilidad de éxito estudiantil, pero Faúndez (2012) en su estudio sobre desarrollo de habilidades lingüísticas, encontró que ni las habilidades de

comunicación escrita ni las de comprensión lectora demostradas por los estudiantes en las pruebas de diagnóstico al ingreso son predictores significativos del rendimiento final en el curso de comunicación oral y escrita ($0,144 p > 0,05$).

En Latinoamérica y el Caribe, Torrecilla (2009), informó que los resultados de las pruebas PIRLS siguen mostrando la dificultad que tiene el estudiante para identificar la información que se le ofrece de manera directa, con un solo significado explícito, repetido en un texto simple y aislado de otras informaciones. La anterior evidencia está en concordancia con los resultados de la pruebas PISA, la cual en el año 2012 ubican al 51% de los estudiantes colombianos por debajo del nivel operativo mínimo, el estudiante solo es capaz de localizar información, realizar deducciones simples e interpretar el significado del texto cuando se requieren inferencias sencillas (ICFES, 2007), lo mismo sucede con la prueba PIRLS (2011), la cual ubicó a los estudiantes colombianos en la prueba de comprensión lectora por debajo de la media.

Los anteriores resultados también se relacionan con las pruebas ICFES Saber 11, donde se espera que el estudiante al terminar la secundaria haya alcanzado el nivel en comprensión de lectura para poder aproximarse críticamente a un texto y comprender las unidades locales de sentido, darle sentido global y tomar una postura crítica frente al mismo, pero los resultados indican que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes colombianos es apenas aceptable, según las tablas de clasificación en niveles de desempeño que maneja el ICFES, el promedio de estos resultados está en línea base del nivel mínimo y no alcanza a llegar al satisfactorio. Esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes del país apenas son capaces de comprender y explicar los elementos de la estructura cohesiva a nivel de oraciones y párrafos de textos cortos, explicativos o informativos (ICFES, 2013).

Las anteriores investigaciones y resultados, muestran las dificultades en comprensión lectora que presentan los jóvenes al ingreso a la universidad y la necesidad de orientarlos al respecto.

Por lo tanto, siendo la comprensión lectora parte de un proceso cognitivo que permite el aprendizaje del estudiante, es necesario proveerle también de estrategias de aprendizaje necesarias para lograr el aprendizaje autónomo que las universidades deben fortalecer en los estudiantes. Por eso las investigaciones sobre comprensión lectora van casi siempre juntas con las investigaciones relacionadas con estrategias de aprendizaje.

Estudios como el de Faúndez, Gómez y Madariaga (2012), el de Esteinne (2012) y el de Carlino (2005), confirmaron que los resultados académicos obtenidos en los módulos de refuerzo en comprensión de lectura dentro del acompañamiento institucional es efectivo, reforzando la importancia de contar con programas institucionales de apoyo como parte inherente del proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera universitaria. Así mismo, para permanecer en la universidad los estudiantes han de aprender a leer la literatura académica, guiados por los docentes, las cuales a su vez deben diseñar e implementar prácticas de enseñanza acordes a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias académicas que requiere la educación superior en la cual se integre la lectura y la escritura de textos con actividades planeadas y visibles en el currículo y trabajadas de manera transversal en el plan de estudios.

4.2.4 Valoración de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de Enfermería

La valoración se hizo con el Cuestionario Estrategias de Aprendizaje-CEDEA para revisar el estado en que se encuentran éstas, después de su primera aplicación. El instrumento revisa procedimientos conscientes e intencionales que usa el estudiante para aprender cualquier conocimiento (Gargallo, 2009; Monereo, 2001; Pozo, Monereo, & Castelló, 2005; Bernad, 1999).

Con el cuestionario se evaluaron cuatro categorías de estrategias: metacognitiva evaluativa, procesamiento de la información, manejo de recursos y disposicionales.

Estrategia metacognitiva evaluativo, contempla cuatro subfactores: evaluación, planificación, valoración de recursos propios y total del factor.

Estrategia procesamiento de la información, posee seis subfactores: transferencia, memorización comprensiva, organización de la información, adquisición de información, elaboración y total del factor.

Estrategia manejo de recursos con cuatro subfactores: trabajo en grupo e interacción, control del contexto, recursos, total del factor.

Estrategia disposicionales que tiene cinco subfactores: autoeficiencia percibida, atención disposición activa, estado físico anímico, control de la ansiedad y total del factor.

Para la interpretación de este cuestionario se tuvo en cuenta que lo deseable son las puntuaciones altas mayores del percentil 60 consideradas como fortalezas que posee el sujeto. Cuando la puntuación obtenida es menor al percentil 20, indica una debilidad. No se considera los puntajes medios para dar significación estadística.

La estrategia metacognitiva evaluativa tuvo como función controlar y evaluar de manera consciente las funciones, procesos y características que influyen en el aprendizaje como es la evaluación (el estudiante es consciente del curso y del proceso de aprendizaje y realiza las correcciones necesarias para guiar la conducta hacia las metas), la planificación (mecanismos de anticipación y organización del tiempo acorde con los niveles de exigencia) y la valoración de recursos propios (determina el nivel de metacognición sobre las técnicas y procedimientos que resulten más efectivos a la hora de estudiar).

A continuación se presentan los resultados del cuestionario estrategias de aprendizaje: estrategias metacognitiva evaluativa en los estudiantes de primero a cuarto.

Tabla 13
Estrategia metacognitiva evaluativa, primer semestre (primera y segunda evaluación)

Percentil	< 20		21-59		> 60	
	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2
Estrategia Metacognitiva evaluativa						
Evaluación	23	27	27	27	50	47
Planificación	30	33	20	17	50	50
Valoración de recursos propios	27	27	17	13	57	60
Total factor	27	23	27	40	47	37

Fuente: Resultados cuestionario estrategias de aprendizaje

Tabla 14
Estrategia metacognitiva evaluativa, segundo semestre (primera y segunda evaluación)

Percentil	< 20		21-59		> 60	
	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2
Estrategia Metacognitiva evaluativa						
Evaluación	18	27	36	27	45	45
Planificación	18	27	9	9	73	64
Valoración de recursos propios	18	36	9	9	73	55
Total factor	18	27	27	27	55	45

Fuente: Resultados cuestionario estrategias de aprendizaje

Tabla 15
Estrategia metacognitiva evaluativa, tercer semestre (primera y segunda medición).

Percentil	< 20		21-59		> 60	
	%	%	%	%	%	%
Estrategia						
Metacognitiva	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Aplicación
evaluativa	1	2	1	2	1	2
Evaluación	7	0	20	20	73	80
Planificación	7	7	7	13	87	80
Valoración de recursos propios	20	13	13	20	67	67
Total factor	13	0	27	27	60	73

Fuente: Resultados cuestionario estrategias de aprendizaje

Tabla 16
Estrategias metacognitiva evaluativa, cuarto semestre (primera y segunda medición)

Percentil	< 20		21-59		> 60	
	%	%	%	%	%	%
Estrategia						
Metacognitiva	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Aplicación
evaluativa	1	2	1	2	1	2
Evaluación	8	25	25	25	67	50
Planificación	8	17	17	8	75	75
Valoración de recursos propios	17	25	8	0	75	75
Total factor	8	17	42	33	50	50

Fuente: Resultados cuestionario estrategias de aprendizaje

Las tablas 12, 13, 14 y 15, muestran los resultados del cuestionario estrategias de aprendizaje en los estudiantes respecto al subfactor evaluación en los cuatro semestres académicos; se evidenció la tendencia en los estudiantes de primero, segundo y cuarto semestre, en la primera y segunda aplicación, de poca fortaleza en esta estrategia con puntajes entre los percentiles medios y bajos que indicaron dificultades para tener conciencia sobre el curso y el proceso de su propio aprendizaje, dificultades para evaluar la eficacia de las estrategias que utiliza e introducir

correcciones necesarias para guiar su conducta hacia las metas deseadas. Quizás esto explique que los estudiantes no tengan claridad acerca de sus necesidades para un mejor funcionamiento en el aprendizaje, ni del uso de estrategias eficaces lo cual no facilita los objetivos propuestos. También se observa en las tablas que los estudiantes de tercer semestre académico en un 80% están en el percentil mayor a 60, es decir, poseen fortalezas en la estrategia evaluativa.

En cuanto al subfactor de planificación, el cual hace referencia a mecanismos de anticipación y organización del tiempo disponible acorde con los niveles de exigencia de los contenidos de estudio, se encontró que en la primera y segunda aplicación en los cuatro semestres se aprecia la misma tendencia al mantenimiento de puntajes entre los percentiles medio y bajo con aumento en el porcentaje de estudiante en el percentil bajo (<20) y la disminución del porcentaje de estudiantes en el percentil alto (>60) en la segunda medición lo cual indica que los estudiantes poseen poca fortaleza para ser efectivos en el manejo de su tiempo tal como se puede comprobar con los datos de los resultados del cuestionario psicoeducativo en obstáculos para el estudio, el 56% de los estudiantes consideran que entre los obstáculos está el hallar tiempo y dejar las distracciones como las redes sociales (figura 14 y figura 15).

El subfactor valoración de recursos propios, el cual permite determinar el nivel de metacognición sobre las técnicas y procedimientos que resulten más efectivos al momento de estudiar, en la metacognición el estudiante para lograr una mejor comprensión se apoya en el empleo de técnicas y procedimientos, estas últimas se refieren a identificar las ideas principales, el subrayado, el resumen, la redacción escrita, la comprensión, la toma de apuntes, entre otras; se encontró que en el percentil bajo (<20) en segundo semestre y en cuarto semestre aumenta el porcentaje de estudiantes en este percentil, indicando que los estudiantes no son efectivos en hacer conciencia de cómo aprender mejor, ni en el uso de sus técnicas para estudiar, pues todo les parece importante y terminan subrayando todo. En el percentil alto (>60), en primer semestre

aumenta el porcentaje de estudiantes (57% a 60%), significa que mejoran un poco, pero en los otros semestres disminuye o permanece igual que en la primera medición.

En el total del factor, se encontró que disminuye el porcentaje de estudiante en el percentil alto en primer semestre (47% a 37%) y en segundo semestre (54% a 45%), en cuarto semestre permanece igual (50%) y en tercer semestre aumenta (9% a 11%).

Aun cuando se encuentran diferencias porcentuales entre la primera y segunda medición, no se encontró en la estrategia metacognitiva evaluativa diferencias estadística entre la primera y segunda medición.

4.2.5 Valoración de las Estrategia procesamiento de la información

La estrategia procesamiento de la información según la definición del cuestionario CEDEA, son todas aquellas que trabajan con la información que es objeto de aprendizaje y están orientadas a la codificación, comprensión, retención y reproducción de los materiales informativos.

A continuación se presentan los resultados del cuestionario diagnóstico de estrategias de aprendizaje: estrategias procesamiento de la información en los estudiantes de primero a cuarto semestre académico.

Tabla 17
Estrategia procesamiento de la información, primer semestre (primera y segunda evaluación)

Percentil	< 20		21-59		> 60	
	%	%	%	%	%	%
Estrategia						
Procesamiento de la información	Aplicación 1	Aplicación 2	Aplicación 1	Aplicación 2	Aplicación 1	Aplicación 2
Transferencia	20	17	37	30	43	53
Memorización comprensiva	27	33	33	30	40	37

Organización de la información	20	13	37	43	43	43
Adquisición de información	20	23	30	37	50	40
Elaboración	27	23	33	33	40	43
Total del factor	30	33	30	20	40	47

Fuente: Resultados cuestionario estrategias de aprendizaje

Tabla 18
Estrategia procesamiento de la información, segundosemestre (primera y segundomedición)

Estrategia	< 20		21-59		> 60	
	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2
Procesamiento de la información						
Transferencia	9	9	36	18	55	73
Memorización comprensiva	9	9	18	18	73	73
Organización de la información	0	0	55	27	45	73
Adquisición de información	0	18	36	27	64	55
Elaboración	0	27	64	18	36	55

Fuente: Resultados cuestionario estrategias de aprendizaje

Tabla 19
Procesamiento de la información, tercer semestre (primera y segunda medición)

Estrategia	< 20		21-59		> 60	
	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2
Procesamiento de la información						
Transferencia	33	7	27	33	40	60
Memorización comprensiva	20	7	40	20	40	73
Organización de la información	20	20	47	40	33	40

Adquisición de información	40	13	33	47	27	40
Elaboración	33	0	33	27	33	73
Total del factor	33	0	27	40	40	60

Fuente: Resultados cuestionario estrategias de aprendizaje

Tabla 20
Estrategias procesamiento de la información, cuartosemestre (primera y segunda medición)

Estrategia	< 20		21-59		> 60	
	%	%	%	%	%	%
Procesamiento de la información.	Aplicación 1	Aplicación 2	Aplicación 1	Aplicación 2	Aplicación 1	Aplicación 2
Transferencia.	33	25	8	33	58	42
Memorización comprensiva.	33	25	25	25	42	50
Organización de la información.	8	0	50	33	42	67
Adquisición información.	8	17	42	25	50	58
Elaboración.	25	17	17	17	58	67
Total del factor	33	25	25	25	42	50

Fuente: Resultados cuestionario estrategias de aprendizaje

Los resultados de las necesidades de los estudiantes respecto a la estrategia de procesamiento de la información (tablas 15, 16, 17 y 18) en el subfactor transferencia, evidenció que el porcentaje de estudiantes en el percentil alto (>60) aumentó en los tres primeros semestres pero disminuyó en el cuarto semestre (58% a 42%), se encontró un 30% y un 40% de los estudiantes con dificultades en hallar la utilidad práctica de lo aprendido y relacionar los conocimientos previos con los nuevos conocimientos.

En el subfactor memorización se encontró que el porcentaje de estudiantes en la segunda medición en el percentil alto (>60) disminuyo en primer semestre de 40% a 37% y en segundo

semestre se mantuvo en 73%, pero en el tercer semestre aumenta de 40% a 73% y en cuarto semestre de 42% a 50%. Los resultados anteriores demuestran dificultades en los estudiantes de los primeros semestres para organizar la información objeto de aprendizaje por medio de repasos o recursos nemotécnicos.

En el subfactor organización de la información, se evidenció que en la segunda medición el porcentaje de estudiantes en el percentil alto (>60) permanece en 43% en primer semestre, pero aumenta de 45% a 73% en segundo semestre, de 33% a 40% en tercer semestre y de 42% a 67% en cuarto semestre. Sin embargo en primero y tercer semestre hay un mayor porcentaje de estudiantes en el percentil bajo y medio, esto demuestra en los estudiantes poca fortaleza para estructurar el material a aprender por medio de resúmenes, esquemas y diagramas lo cual está acorde con lo manifestado por los estudiantes en el cuestionario psicoeducativo donde el 57% de los estudiantes elaboran resúmenes de los apuntes de clase para estudiar un previo y solo el 14% construye esquemas, cuadros sinópticos y mapas (figura 25). Entonces, con la medición del subfactor se pone de manifiesto la debilidad de los estudiantes para agrupar información, ordenar y categorizar datos de tal modo que puedan realizar una representación propia de la estructura de la información objeto de la enseñanza y de su aprendizaje.

En el subfactor adquisición de información, se encontró que el porcentaje de estudiantes en el percentil alto (>60) disminuyó de 50% a 4% en primer semestre y de 64% a 55% en segundo semestre y aumentó de 27% a 40% en tercer semestre y del 50% al 58% en cuarto semestre, sin embargo, el porcentaje de estudiantes en el percentil bajo y medio es mayor al 50%, lo que evidencia debilidad en el estudiante para delimitar el contenido a aprender a través de técnicas que favorecen las conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos como por ejemplo la utilización del subrayado, esta técnica del subrayado es utilizada por los estudiantes según los resultados del cuestionario psicoeducativo para resaltar las partes que le parecen importantes de

un texto, pero al leer un texto al 39% de los estudiantes todo le parece importante (figura 22 y figura 23).

En el subfactor elaboración, se evidenció que el porcentaje de estudiante en la segunda aplicación del cuestionario aumentó en todos los semestres académicos, pero en primero y segundo semestre menos del 50% de los estudiantes se encuentra en el percentil alto (>60), esto evidencia debilidad en el estudiante de los primeros semestres académicos para establecer conexiones o integrar los nuevos conocimientos con técnicas como toma de notas, apuntes y resúmenes de la información que ya se tiene, este resultado está de acuerdo con lo manifestado por los estudiantes en el cuestionario psicoeducativo en donde el 53% de los estudiantes obtiene las lecturas para estudiar de los apuntes tomados en clase, el 57% de los estudiantes elaborando resúmenes de los apuntes tomados en clase y el 49% de los estudiantes solo estudia a través de resúmenes (figura 24, figura 25 y figura 26).

En el total del factor se encontró que en la segunda medición aumenta el porcentaje de estudiantes en el percentil alto, pero entre el 40% y el 50% de los estudiantes continua en los percentiles medio y bajo.

Aun cuando se encuentran diferencias porcentuales entre la primera y segunda medición, solo se encontró variaciones para significancia estadística en el tercer semestre subfactor elaboración ($0,041 p < 0,05$) y en cuarto semestre en el subfactor organización de la información ($0,028 p < 0,05$). En los otros semestres y factores no hay diferencia estadística entre la primera y segunda medición.

4.2.5.1 Estrategia manejo de Recursos. Las estrategias sobre el manejo de recursos, incluyen el control sobre aquellos aspectos externos ubicados en el ambiente que influyen en el aprendizaje.

A continuación se presentan los resultados del cuestionario estrategias de aprendizaje:

estrategia manejo de recursos en los estudiantes de primero a cuarto.

Tabla 21
Estrategias manejo de recursos, primer semestre (primera y segunda medición)

Percentil	< 20		21-59		> 60	
Estrategia	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2
Manejo de recursos	13	13	40	33	47	53
Trabajo en grupo e interacción	27	40	30	23	43	37
Control del contexto	33	13	37	37	30	50
Recursos	30	27	33	30	37	43
Total del factor						

Fuente: Resultados cuestionario estrategias de aprendizaje

Tabla 22
Estrategia manejo de recursos propios, segundo semestre (primera y segunda medición)

Percentil	< 20		21-59		> 60	
Estrategia	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2
Manejo de recursos	18	45	36	36	45	18
Trabajo en grupo e interacción	27	36	18	9	55	55
Control del contexto	0	0	45	27	55	73
Recursos	27	36	9	18	64	45
Total del factor						

Fuente: Resultados cuestionario estrategias de aprendizaje

Tabla 23

Estrategia manejo de recursos, tercer semestre (primera y segunda medición)

Estrategia	< 20		21-59		> 60	
	%	%	%	%	%	%
Manejo de recursos	Aplicación 1	Aplicación 2	Aplicación 1	Aplicación 2	Aplicación 1	Aplicación 2
Trabajo en grupo e interacción	13	20	20	20	67	60
Control del contexto	13	0	20	27	67	73
Recursos	0	0	27	27	73	73
Total del factor	0	0	33	20	67	80

Fuente: Resultados cuestionario estrategias de aprendizaje

Tabla 24
Estrategia manejo de recursos, cuarto semestre (primera y segunda medición)

Estrategia	< 20		21-59		> 60	
	%	%	%	%	%	%
Manejo de recursos	Aplicación 1	Aplicación 2	Aplicación 1	Aplicación 2	Aplicación 1	Aplicación 2
Trabajo en grupo e interacción	25	33	33	42	42	25
Control del contexto	33	42	0	25	67	33
Recursos	0	8	33	33	67	58
Total del factor	25	33	17	33	58	33

Fuente: Resultados cuestionario estrategias de aprendizaje

Los resultados de los estudiantes respecto a la estrategia manejo de recursos en las tablas 20,21,22 y 23, indican en el subfactor trabajo en grupo e interacción una disminución del porcentaje de estudiantes en el percentil alto (>60) en la segunda medición en los semestres

segundo (45% a 18%), tercero (67% a 60%) y cuarto (42% a 25%), esto evidenció una tendencia de poca fortaleza en los estudiantes para trabajar en grupo y mantener relaciones afectivas con otras personas cuando la tarea de aprendizaje lo demanda.

En el subfactor control del contexto, se halló en los estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto semestre poca fortaleza (puntajes entre percentiles medios y bajos) para controlar el lugar de estudio, las condiciones ambientales y disposición de materiales de estudio, esto lo confirman los estudiantes en el cuestionario psicoeducativo en donde el 16% de los estudiantes manifestaron que un obstáculo para el estudio es poder contar con todos los elementos y materiales de estudio (figura 14).

En el subfactor recursos, se encontró que el porcentaje de estudiante en la segunda medición en el percentil alto (>60), aumentó de 30% a 50% en primer semestre y de 55% a 73% en segundo semestre, pero disminuyó de 58% a 33% en cuarto semestre, esto demostró que la utilización y búsqueda de diversas fuentes de información es una debilidad en los estudiantes de primero y cuarto semestre (50% de los estudiantes están en percentil medio y bajo en la segunda medición), quizá esto explique lo manifestado por los estudiantes en el cuestionario psicoeducativo en donde las lecturas para estudiar las obtienen de los apuntes de clase (figura 24).

El total del factor indica que el porcentaje de estudiantes en el percentil alto (>60) aumento del 37% al 43% en primer semestre y de 67% a 80% en tercer semestre, pero disminuyo de 64% a 45% en segundo semestre y de 58% a 33% en cuarto semestre en la segunda medición.

Aun cuando se encuentran diferencias en el porcentaje de estudiantes en cada uno de los percentiles del cuestionario en la primera y segunda medición, sólo se encontró variaciones para significancia estadística en primer semestre, subfactor recursos (0,014 $p < 0,05$) y en cuarto semestre, subfactor trabajo en grupo e interacción (0,046 $p < 0,05$).

4.2.5.2 Estrategias disposicionales. Las estrategias disposicionales son todas aquellas que el estudiante no manipula directamente con el material de aprendizaje sino que trata de favorecer unas condiciones personales positivas que favorecen el aprendizaje.

A continuación se presentan los resultados del cuestionario estrategias de aprendizaje: estrategia disposicionales en los estudiantes de primero a cuarto.

Tabla 25
Estrategias disposicionales, I semestre (primera y segunda medición)

Percentil	< 20		21-59		> 60	
Estrategia	%	%	%	%	%	%
Disposicionales	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Aplicación
	1	2	1	2	1	2
Autoeficiencia percibida	17	43	37	27	47	30
Atención disposición activa	13	23	47	33	40	43
Estado físico y anímico	33	27	27	23	40	50
Control de la ansiedad	20	3	30	20	50	43
Total del factor	37	50	20	17	43	33

Fuente: Resultado cuestionario estrategias de aprendizaje

Tabla 26
Estrategias disposicionales, segundo semestre (primera y segunda medición)

Percentil	< 20		21-59		> 60	
Estrategia	%	%	%	%	%	%
Disposicionales	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Aplicación
	1	2	1	2	1	2

Autoeficiencia percibida	18	36	36	36	45	27
Atención disposición activa	27	9	18	27	55	64
Estado físico y anímico	27	27	18	27	55	45
Control de la ansiedad	9	36	45	55	45	9
Total del factor	36	45	9	18	55	36

Fuente: Resultado cuestionario estrategias de aprendizaje

Tabla 27
Estrategias disposicionales, tercer semestre (primera y segunda medición)

Percentil	< 20		21-59		> 60	
	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2
Estrategias Disposicionales						
Autoeficiencia percibida	0	20	53	47	47	33
Atención disposición activa	0	7	33	20	67	73
Estado físico y anímico	0	33	20	33	80	33
Control de la ansiedad	7	20	20	27	73	47
Total del factor	0	33	13	13	87	53

Fuente: Resultado cuestionario estrategias de aprendizaje

Tabla 28
Estrategias disposicionales, cuarto semestre (primera y segunda medición)

Percentil	< 20		21-59		> 60	
	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2	% Aplicación 1	% Aplicación 2
Estrategia Disposicionales						
Autoeficiencia percibida	33	58	50	25	17	17

Atención disposición activa	8	17	25	42	67	42
Estado físico anímico	17	42	25	25	58	33
Control de la ansiedad	25	50	8	0	67	50
Total del factor	25	50	17	17	58	33

Fuente: Resultado cuestionario estrategias de aprendizaje

Los resultados de los estudiantes respecto al subfactor autoeficiencia percibida en los cuatro semestres en las tablas 24, 25, 26 y 27, evidenció la tendencia en la primera y segunda aplicación de poca fortaleza (puntajes entre percentiles medios y bajos) en la motivación asociada a expectativa de logro, motivación intrínseca, persistencia y automotivación.

En el subfactor atención disposición activa, se encontró que en la segunda medición en el percentil alto (>60), aumentó el porcentaje de estudiantes de 40% a 43% en primer semestre, de 55% a 64% en segundo semestre y de 67% a 73% en tercer semestre, pero disminuyó de 67% a 42% en cuarto semestre, lo anterior evidenció una debilidad en primero y cuarto semestre para utilizar estrategias de concentración y dirección de la atención hacia la tarea con participación en clase y preguntas al profesor.

En el subfactor estado físico anímico, se encontró poca fortaleza en los estudiantes de segundo, tercero y cuarto semestre, con disminución del porcentaje de estudiantes en el percentil alto (>60) en la segunda medición, esto demuestra una tendencia de poca fortaleza en el estado de salud, una alimentación adecuada y estados afectivos favorables al aprendizaje.

El subfactor control de la ansiedad, reveló una disminución en el porcentaje de estudiantes en el percentil alto en la segunda medición en todos los semestres, quizás mostrando poca fortaleza

de los estudiantes en la capacidad para controlar los síntomas asociados con exceso de nerviosismo y estados de angustia que no le permiten un adecuado aprendizaje.

En el total del factor, se encontró que en la segunda medición en el percentil alto (>60) disminuyó el porcentaje de estudiantes en todos los semestres.

Aun cuando se encuentran diferencias en el porcentaje de estudiantes en cada uno de los percentiles del cuestionario entre la primera y segunda medición, sólo se encontró variaciones para significancia estadística en primer semestre, subfactor autoeficiencia percibida (0,003 $p<0,05$), en segundo semestre en el subfactor control de la ansiedad (0,028 $p<0,05$), tercer semestre subfactor estado físico anímico (0,002 $p<0,05$) y total factor (0,033 $p<0,05$) y en cuarto semestre en el subfactor estado físico anímico (0,036 $p<0,05$).

En los otros semestres y factores no hay diferencia estadística entre la primera y segunda medición.

En general hay una tendencia en los puntajes de la muestra en ubicarse hacia los percentiles medio 21-59 y menor de 20 en la primera y en la segunda aplicación, quiere decir que pocos estudiantes tienen la fortaleza para controlar y evaluar de manera consciente las funciones, procesos y características que influyen en su propio aprendizaje.

Las necesidades de los estudiantes en los cuatro semestres; evidenció en la estrategia metacognitiva evaluativa, la tendencia en la primera y segunda aplicación de poca fortaleza (puntajes entre percentiles medios y bajos) para tener conciencia sobre el curso y el proceso de su propio aprendizaje, evaluar la eficacia de las estrategias que utiliza e introducir correcciones necesarias para guiar su conducta hacia las metas deseadas. Quizás esto explique que los estudiantes no tengan claridad acerca de sus necesidades para un mejor funcionamiento en el aprendizaje, ni del uso de estrategias eficaces que lo lleven a los objetivos propuestos.

Así mismo el 56% los estudiantes poseen pocas fortalezas para ser efectivos en el manejo de su tiempo y en la valoración de recursos propios que permita determinar el nivel de metacognición sobre las técnicas y procedimientos que resulten más efectivos al momento de estudiar.

Aun cuando se encuentran diferencias porcentuales entre la primera y segunda medición, se encontró que disminuye el porcentaje de estudiante en el percentil alto en primer semestre (47% a 37%) y en segundo semestre (54% a 45%), en cuarto semestre permanece igual (50%) y en tercer semestre aumenta (9% a 11%), no se encontró en la estrategia metacognitiva evaluativa diferencias estadística entre la primera y segunda medición.

Los resultados de los estudiantes respecto a la estrategia de procesamiento de la información evidenció que entre el 30% y el 40% de los estudiantes tienen dificultades para hallar la utilidad práctica de lo aprendido y relacionar los conocimientos previos con los nuevos conocimientos, con dificultades para organizar la información objeto de aprendizaje para que ésta sea asimilada por medio de repasos o recursos nemotécnicos y poca fortaleza para estructurar el material a aprender por medio de resúmenes, esquemas y diagramas, esto está acorde con lo manifestado por los estudiantes en el cuestionario psicoeducativo donde el 57% de los estudiantes elaboran resúmenes de los apuntes de clase para estudiar un previo y solo el 14% construye esquemas, cuadros sinópticos y mapas.

En el total del factor se encontró que en la segunda medición aumenta el porcentaje de estudiantes en el percentil alto, pero entre el 40% y el 50% de los estudiantes continua en los percentiles medio y bajo.

Aun cuando se encuentran diferencias porcentuales entre la primera y segunda medición, solo se encontró variaciones para significancia estadística en el tercer semestre subfactor elaboración (0,041 $p < 0,05$) y en cuarto semestre subfactor organización de la información (0,028 $p < 0,05$).

En los otros semestres y factores no hay diferencia estadística entre la primera y segunda medición.

En este sentido Roux y Anzures (2014) manifestaron que los estudiantes requieren mayor conocimiento y utilización de estrategias de aprendizaje para mejorar la búsqueda y uso de la información científica para no solo basarse en lo que se escucha en clase por parte del docente, aspecto confirmado por Mac Dowall (2009) quien encontró que las variables comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente ($0,000 p < 0,05$).

Los resultados de los estudiantes respecto a la estrategia de procesamiento de la información evidenció que los estudiantes presentaron dificultades en hallar la utilidad práctica de lo aprendido y relacionar los conocimientos previos con los nuevos conocimientos, esto está relacionado con lo dicho por los estudiantes en donde el 20% de ellos consideran que hay contradicción entre los conocimientos que ha aprendido, también hay dificultades para organizar la información objeto de aprendizaje para que ésta sea asimilada por medio de repasos o recursos nemotécnicos, lo cual se corrobora con la poca fortaleza para estructurar el material a aprender por medio de resúmenes, esquemas y diagramas, esto está acorde con lo manifestado por los estudiantes en el cuestionario psicoeducativo donde el 57% de los estudiantes elaboran resúmenes de los apuntes tomados en clase para estudiar un previo y solo el 14% construye esquemas, cuadros sinópticos y mapas, además se encontró debilidad en el estudiante para delimitar el contenido a aprender a través de técnicas que favorecen las conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos como por ejemplo la utilización del subrayado, técnica utilizada por los estudiantes según los resultados del cuestionario psicoeducativo para resaltar las partes que le parecen importantes de un texto, pero al leer un texto al 39% de los estudiantes todo le parece importante.

En el total del factor se encontró que en la segunda medición aumenta el porcentaje de estudiantes en el percentil alto, pero entre el 40% y el 50% de los estudiantes continúa en los percentiles medio y bajo.

Aun cuando se encuentran diferencias porcentuales entre la primera y segunda medición, solo se encontraron variaciones para significancia estadística en el tercer semestre subfactor elaboración ($0,041 p < 0,05$) y en cuarto semestre en el subfactor organización de la información ($0,028 p < 0,05$). En los otros semestres y factores no hay diferencia estadística entre la primera y segunda medición.

Los resultados de los estudiantes respecto a la estrategia manejo de recursos muestran una tendencia de poca fortaleza para trabajar en grupo y mantener relaciones afectivas con otras personas cuando la tarea de aprendizaje lo demande con una disminución del porcentaje de estudiantes en el percentil alto (>60) en la segunda medición en segundo semestre (45% a 18%), tercer semestre (67% a 60%) y cuarto semestre (42% a 25%), también se evidenció poca fortaleza (puntajes entre percentiles medios y bajos) para controlar el lugar de estudio, las condiciones ambientales y disposición de materiales de estudio, esto lo confirman los estudiantes en el cuestionario psicoeducativo en donde el 16% de los estudiantes manifestaron que un obstáculo para el estudio es tener el material de estudio completo.

La utilización y búsqueda de diversas fuentes de información es una debilidad en los estudiantes de cuarto semestre y primer semestre (50% de los estudiantes están en percentil medio y bajo en la segunda medición), quizá esto explique lo presentado por los estudiantes en el cuestionario psicoeducativo en donde el 57% de los estudiantes manifestaron que las lecturas para estudiar las obtienen de los apuntes de clase.

El total del factor se encontró que en el primer semestre (37% a 43%) y en tercer semestre (67% a 80%) aumento el porcentaje de estudiantes en el percentil alto entre la primera y segunda

medición, pero en segundo semestre (64% a 45%) y cuarto semestre (58% a 33%) disminuyó el porcentaje de estudiantes en este percentil entre la primera y segunda medición.

Aun cuando se encuentran diferencias en el porcentaje de estudiantes en cada uno de los percentiles del cuestionario en la primera y segunda medición, solo se encontró variaciones para significancia estadística en el primer semestre, subfactor recursos (0,014 $p < 0,05$) y en cuarto semestre, subfactor trabajo en grupo e interacción (0,046 $p < 0,05$).

Los resultados de los estudiantes respecto las estrategias disposicionales evidenció la tendencia en la primera y segunda aplicación de poca fortaleza (puntajes entre percentiles medios y bajos) en la motivación asociada a expectativa de logro, motivación intrínseca, persistencia y automotivación, acompañando estos resultados con debilidad del estudiante para utilizar estrategias de concentración y dirección de la atención hacia la tarea, participación en clase y preguntas al profesor, además poca fortaleza para controlar los síntomas asociados con exceso de nerviosismo y estados de angustia que no le permiten un adecuado aprendizaje.

En el total del factor, se encontró que en la segunda medición en el percentil alto (>60) disminuye el porcentaje de estudiantes en todos los semestres.

Aun cuando se encuentran diferencias en el porcentaje de estudiantes en cada uno de los percentiles del cuestionario entre la primera y segunda medición, solo se encontró variaciones para significancia estadística en el primer semestre, subfactor autoeficiencia percibida (0,003 $p > 0,05$), en segundo semestre en el subfactor control de la ansiedad (0,028 $p > 0,05$), tercer semestre subfactor estado físico anímico (0,002 $p > 0,05$) y total factor (0,033 $p > 0,05$) y en cuarto semestre en el subfactor estado físico anímico (0,036 $p > 0,05$). En los otros semestres y factores no hay diferencia estadística entre la primera y segunda medición.

Martin (2008), informó que el estudiante universitario exitoso es el que adopta fundamentalmente un enfoque de aprendizaje profundo, con capacidad de autorregular su

aprendizaje, que afronta el estudio con motivaciones de tipo intrínseco, con un buen autoconcepto y confianza en sí mismo, que usa estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayudan a planificar, supervisar y revisar su proceso de estudio, y que le facilitan lograr un aprendizaje significativo.

En general, se puede decir que hay una tendencia en los puntajes de la muestra en ubicarse en los percentiles medios 21-59 y menor de 20 en la primera y en la segunda aplicación. Quiere decir que pocos estudiantes tienen la fortaleza para controlar y evaluar de manera consciente las funciones, procesos y características que influyen en su propio aprendizaje. Estos resultados coinciden con la investigación de Furlán, Sánchez, Heredia, y Piomontesi (2009) quienes encontraron que en los estudiantes que no tiene adecuadas estrategias de aprendizaje son mayores los niveles de ansiedad, además la falta de confianza se asoció con menor uso de estrategias de aprendizaje, confirmado también por Gatto (2010) quien en su estudio manifestó que dentro de las características modificables que afectaron negativamente el rendimiento académico de los estudiantes fue el estar ansioso (0,004 $p < 0,05$), carecer de concentración (0,009 $p < 0,05$), no poder seleccionar la idea principal (0,007 $p < 0,05$) y carecer de dominio de estrategias para lograr un aprendizaje de manera autónoma.

Por lo tanto, según Gutiérrez-Braojos (2012) las estrategias de aprendizaje son herramientas necesarias para la comprensión de lectura, y exige que su enseñanza sea implementada para mejorar la comprensión del aprendizaje.

4.2.6 Valoración de las acciones realizadas por docentes y personal administrativo en relación con la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje.

En el objetivo específico del proyecto se planteó revisar las acciones realizadas por las diferentes dependencias vinculadas con la condición de entrada de los estudiantes, que corresponden a la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje.

Según la tabla 28, la Dirección de Currículo y el Departamento de Estudios Sociohumanísticos reciben los resultados de las pruebas de comprensión de lectura realizadas por Bienestar Universitario, pero el decano de la facultad de Ciencias de la Salud y los docentes del programa de Enfermería no conocen el resultado de estas pruebas.

Tabla 28
Acciones realizadas por los directores de dependencias institucionales vinculadas con la conducta de entrada de los estudiantes.

Preguntas	1	2	3
Dirección de currículo	SI	--	NO
Departamento de estudios socio humanístico	SI	SI	SI
Decano Facultad	NO	SI	NO
Docentes programa de Enfermería	NO		NO
Bienestar Universitario	NO	SI	

NOTAS:

1. Recibe resultados de las pruebas de comprensión lectora que realiza Bienestar Universitario
2. Existen directrices específicas desde la Dirección de Currículo, con relación a las estrategias de aprendizaje del estudiante
3. Recibe resultados de pruebas sobre estrategias de aprendizaje de estudiantes

Fuente: Resultados cuestionario directores de dependencia

Por otra parte el Departamento de Estudios Sociohumanísticos recibe resultados de las pruebas estrategias de aprendizaje, pero la Dirección de Currículo, el decano de la facultad de Ciencias de la Salud y los docentes del programa de Enfermería no conocen los resultados.

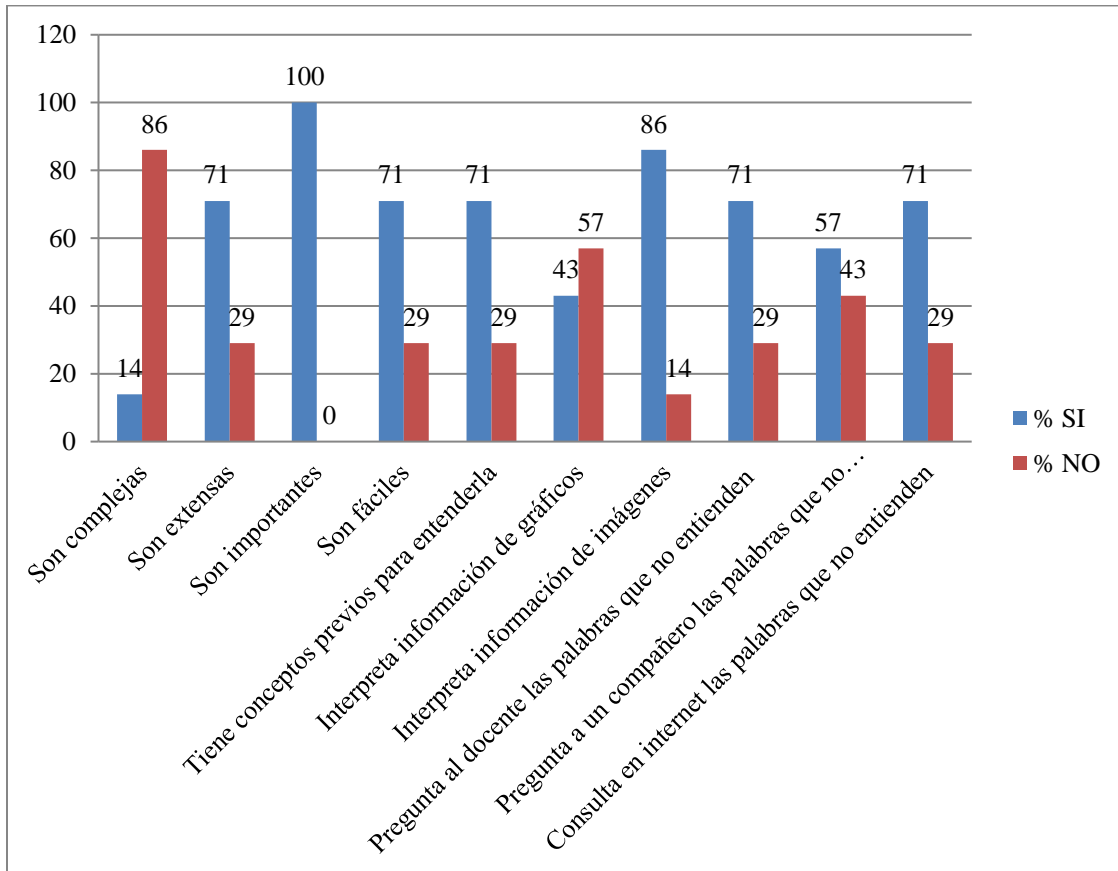


Figura 34 Situaciones que manifiestan los docentes del programa de Enfermería en los estudiantes con las lecturas

Fuente: Resultados cuestionario directores de dependencia

Según la figura 37, el 86% de los docentes del programa de Enfermería manifestaron que las lecturas que realizan en los cursos que dictan a los estudiantes no son complejas, el 71% consideraron que son extensas y el 100% importantes, el 71% de los docentes manifestaron que las lecturas son fáciles y los estudiantes tienen conceptos previos para entenderlas pero además manifestaron que los estudiantes no interpretan información de gráficos, pero sí de imágenes y

pregunta al docente, compañeros o consulta en internet las palabras que no entiende. Esto está de acuerdo con la respuesta de los estudiantes en los tipos de apoyo que reciben en donde el 63% reciben tutorías dentro de la Universidad (figura 34).

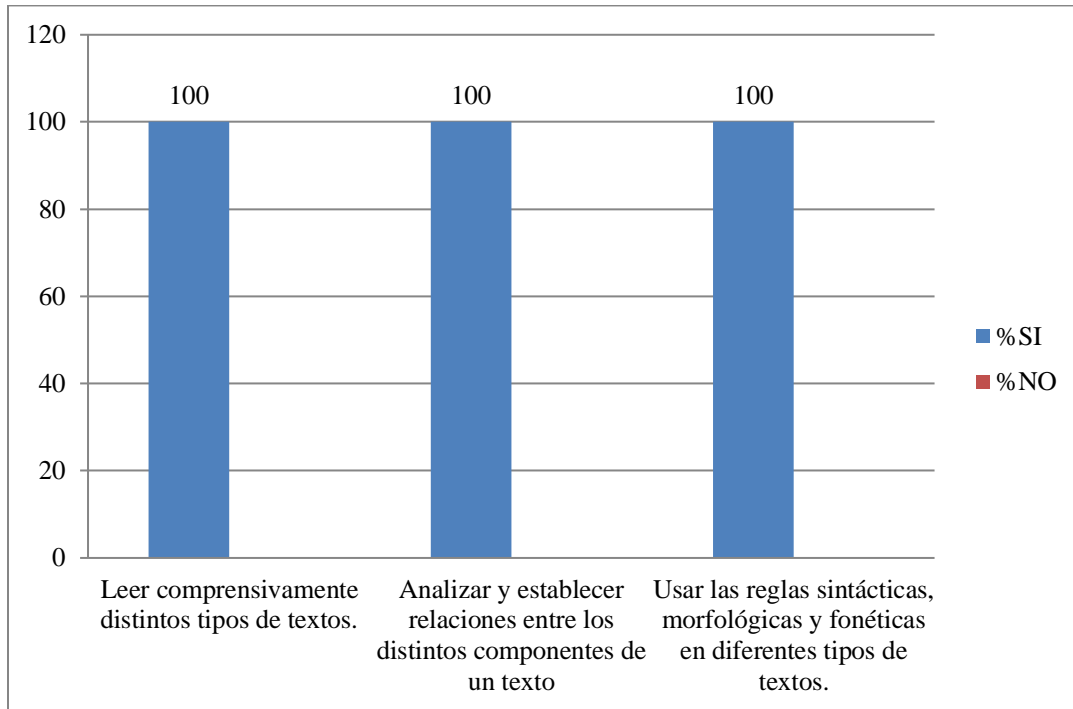


Figura 35 Logros de los estudiantes al finalizar el curso de expresión
Fuente: Resultados cuestionario directores de dependencia

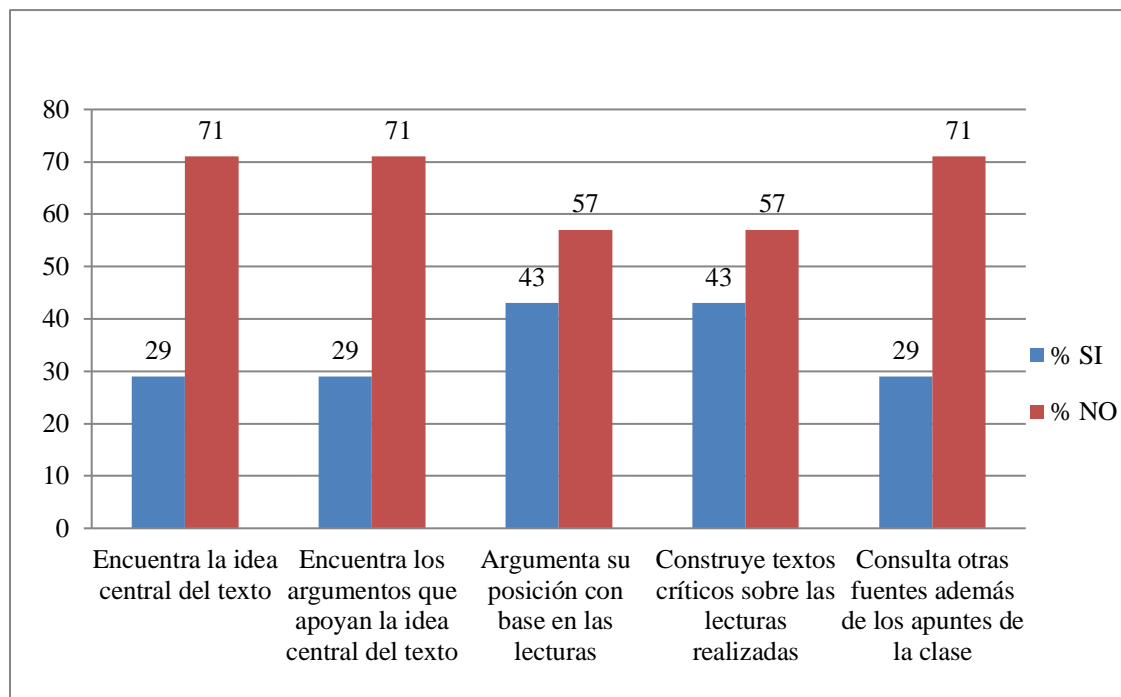


Figura 36 Situaciones que se presentan en los estudiantes con las lecturas en los cursos de Enfermería según los docentes del programa

Fuente: Resultados cuestionario directores de dependencia

En la figura 35 se muestra las respuesta del docente del curso de expresión al considerar que el estudiante al finalizar el curso de expresión logra leer comprensivamente, analizar y establecer relaciones entre distintos componentes del texto y usar las reglas sintácticas, morfológicas y fonéticas en diferentes tipos de texto, mientras que los docentes del programa de Enfermería (figura 36), manifestaron que el estudiante no encuentra la idea central del texto, no encuentra argumentos que apoyen la idea central del texto, no argumenta su posición con base en las lecturas, no construye textos críticos sobre las lecturas realizadas y no consulta otras fuentes además de los apuntes de la clase.

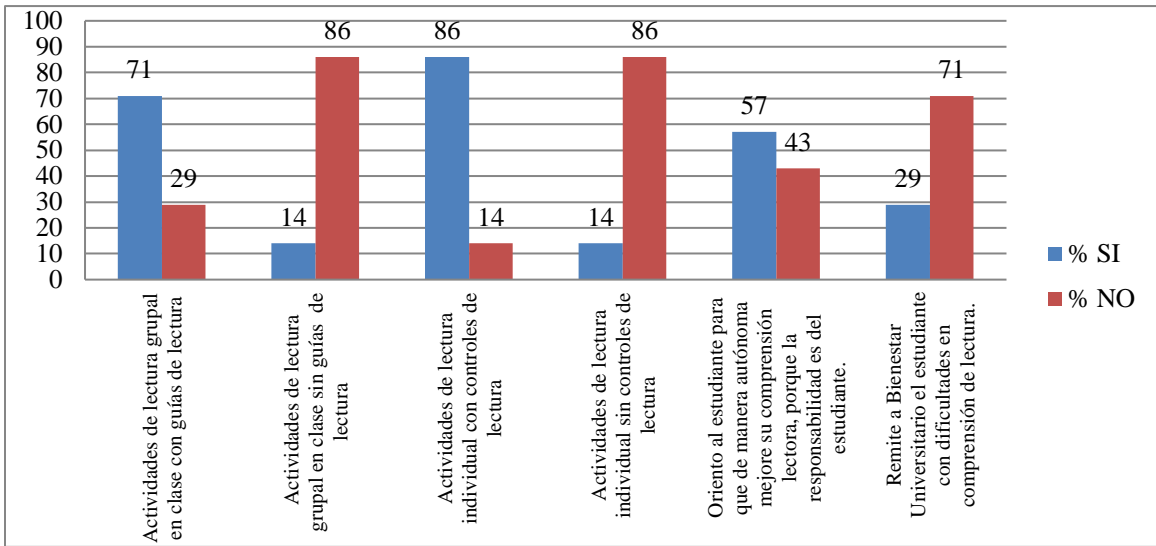


Figura 37 Acciones o estrategias docentes ante las dificultades de los estudiantes en comprensión de lectura

Fuente: Resultados cuestionario directores de dependencia

En la figura 37 se muestra los resultados de las acciones de los docentes del programa de Enfermería los cuales emplean diversas actividades con los estudiantes con relación a las lecturas que manejan en sus cursos, tales como lectura grupal con guías de lectura en un 71%, actividades de lectura individual con control de lectura en un 86%, orientan al estudiante para que de manera autónoma mejore su comprensión de lectura en un 57%, pero solo el 29% de los docentes remiten a Bienestar Universitario los estudiantes con dificultades en comprensión de lectura.

En los resultados de las acciones realizadas por las diferentes dependencias vinculadas con las condiciones de entrada de los estudiantes, se encontró que la Dirección de Currículo y el Departamento de Estudios Sociohumanísticos reciben los resultados de las pruebas de comprensión de lectura realizadas por Bienestar Universitario, pero el Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud y los docentes del programa de Enfermería no conocen el resultado de estas pruebas.

El Departamento de Estudios Sociohumanísticos recibe resultados de las pruebas estrategias de aprendizaje, pero la Dirección de Currículo, el decano de la facultad de Ciencias de la Salud y

los docentes del programa de Enfermería no conocen los resultados, mostrando una desarticulación en el manejo de la información entre los diferentes actores.

El docente del curso de expresión manifestó que el estudiante al finalizar el curso logra leer comprensivamente, analizar y establecer relaciones entre distintos componentes del texto y usar las reglas sintácticas, morfológicas y fonéticas en diferentes tipos de texto, pero los docentes del programa de Enfermería manifestaron que el estudiante no encuentra la idea central del texto (71%), no encuentra argumentos que apoyen la idea central del texto (71%), no argumenta su posición con base en las lecturas (57%), no construye textos críticos sobre las lecturas realizadas (57%) y no consulta otras fuentes además de los apuntes de la clase (71%), lo que quizá demuestra poca comunicación entre los docentes del programa de Enfermería y los docentes del curso de expresión para generar procesos de mejoramiento en comprensión de lectura e involucramiento de los docentes en el proceso, esta apreciación también es apoyada en que solo el 29% de los docentes del programa de Enfermería remite a Bienestar Universitario los estudiantes con dificultades en comprensión de lectura.

En cuanto a los hallazgos anteriores, Moledo (2014) refiere que la articulación entre las diferentes dependencias se vuelve crítica, sobre todo cuando los puntajes de las pruebas que cada institución define están por debajo del umbral esperado. Este diagnóstico preliminar debe ser conocido por todos los responsables del proceso formativo universitario para que lo utilicen en los primeros años en los procesos de fortalecimiento de los estudiantes que lo requieran y de esta manera el estudiante enfrente con mayor éxito su proceso académico.

A este respecto, Martín (2008) en sus investigación hace alusión a la importancia de reconocer que el estudiante que ingresa a la Universidad no viene preparado para asumir un proceso de aprendizaje de manera independiente, necesita del acompañamiento tutorial del docente y de la apropiación de estrategias de aprendizaje que le brinden seguridad y capacidad de

autorregulación en el momento de enfrentarse al estudio de cada una de las disciplinas propias de su carrera y así mismo, López y Lagos (2004) destacaron el papel fundamental del profesor mediador entre el texto y el estudiante, así como el papel determinante que tiene la forma (claridad, objetivos e intencionalidad) en que el profesor presenta las tareas, investigaciones, lecturas. Esto determinará las múltiples interpretaciones que el estudiante pueda llegar a pensar, las estrategias de aprendizaje que active, el enfoque de la lectura, situaciones que si no son claras llevan a la frustración del docente del estudiante y al fracaso escolar.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, se puede decir que los factores institucionales como el trabajo coordinado, articulado entre las dependencias vinculadas con los soportes académicos y el trabajo docente, pueden potenciar las capacidades de los estudiantes al revisar en la conducta de entrada las debilidades y su potencial para que este futuro profesional logre su permanencia en la universidad y el éxito de su aprendizaje. No se trata de etiquetar los vacíos que pueda tener el estudiante, se busca descubrir el científico, artista o genio escondido en el sistema, para entregar un ser humano integrado a la sociedad.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas del proceso de investigación y se plantean algunas pautas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en relación al estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje.

A partir de los resultados de la investigación, se concluye que no se encontraron diferencias significativas en los resultados de las pruebas de comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje aplicadas a los estudiantes del programa de enfermería a medida que avanzaron en los semestres de primero a cuarto nivel, no obstante los cursos, talleres y metodologías docentes propuestos para mejorar las condiciones de entrada de los estudiantes. Se confirman los datos obtenidos en las pruebas Saber 11 correspondientes a los estudiantes objeto de estudio de la presente investigación, en el cual el 48% de ellos obtuvo puntajes inferiores a 50 en la prueba de comprensión lectora, teniendo como referencia que el puntaje mínimo de esta prueba fue de 50. Además, se encontró desarticulación en las acciones realizadas por las dependencias vinculadas con las variables investigadas, comprensión lectora y estrategias de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente la necesidad de fortalecer el proceso que se lleva a cabo actualmente partiendo en primer lugar de realizar un diagnóstico preliminar y seguimiento al proceso académico como lo confirman en sus estudios Roux y González (2015); Porcel, Dapozo y López (2010); Furlán, Sánchez, Heredia y Piomontesi (2009) y Furlan (2009) en segundo lugar socializar las acciones entre responsables del proceso formativo de los estudiantes como lo afirman las investigaciones de Estienne (2012) y Walker, Klotz et al (2011) y en tercer lugar generar las estrategias de apoyo universitario según particularidades de los estudiantes como lo manifiestan Carlino (2012); Cook (2007); Pozo, Monereo y Castelló (2005) y Tinto (1989) de tal manera que se articulen las acciones y metodologías docentes en torno a la

comprensión de lectura y estrategia de aprendizaje y de acuerdo con el perfil de ingreso del estudiante universitario.

Por lo tanto, se toma como referencia las investigaciones anteriores que muestran experiencias exitosas en el aprendizaje de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, con un impacto positivo en el rendimiento académico y la permanencia estudiantil, para proponer algunas pautas de mejoramiento en relación a la enseñanza y el aprendizaje de las dos variables medidas en la investigación.

A continuación se describen las recomendaciones al respecto:

En relación con las condiciones de ingreso del estudiante, además de los resultados de las pruebas de ICL y CEDEA que realiza la universidad, tener en cuenta el puntaje en comprensión lectora obtenido en las pruebas Saber 11; elemento valioso para conocer las condiciones de entrada del estudiante en éstas áreas, y el conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, la investigación realizada en la Universidad de Houston, considera importante estos resultados, porque el conocer el perfil de ingreso de los estudiantes, facilita el diseño de metodologías de enseñanza acordes a sus necesidades educativas (Symes et al, 2005).

Otro aspecto importante es comunicar desde el inicio de semestre del estudiante los resultados de las condiciones de ingreso del estudiante, socializarlos y analizarlos en los equipos de trabajo que hacen parte de las dependencias relacionadas con estas variables y en conjunto construir las directrices para articular las acciones pedagógicas teniendo en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes (Faúndez, et al 2012).

De acuerdo con la experiencia de la investigadora en el tema de alfabetización académica, se toma como referencia para plantear a la Universidad, la necesidad de construir y fomentar la cultura académica de la lectura y la escritura en la universidad, de una manera inclusiva para los docentes, porque son las personas responsables de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante,

pero también de manera integral y transversal al currículo de cada programa académico. Porque los cursos aislados con profesores aislados del contexto profesional del estudiante, generan descontextualización de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje (Carlino, P., 2007)

Esta alfabetización académica requiere que los docentes integren en la enseñanza de sus cursos, la lectura, la escritura y las estrategias de aprendizaje, como parte fundamental del enseñar a aprender. Para esto, los docentes necesitan ser capacitados al respecto, además de asesorarles continuamente y facilitarles estrategias para propiciar prácticas pedagógicas innovadoras y creativas. Igualmente importante es establecer una enseñanza en equipo, los docentes capacitados seguirán replicando su aprendizaje a los nuevos docentes. En relación a los estudiantes, ellos necesitan ser sensibilizados en la importancia de fortalecer sus habilidades lecto-escritoras y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje, como condiciones necesarias para adquirir el conocimiento y aprender a aprender. Un aspecto fundamental del proceso de alfabetización es que la enseñanza de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, deben estar contextualizadas con los temas específicos del curso que el estudiante requiere aprender, esto le permitirá comprender los modos de leer y escribir de la comunidad académica propia de su profesión y ser capaz de transferir el conocimiento textual hacia posibles soluciones a problemas en un contexto real (Carlino, P., 2007; Faúndez, et al., 2012).

Para el caso particular de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y en relación al estado de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, se sugiere diseñar un plan de articulación entre los cursos que actualmente están trabajando las competencias comunicativas, como el Curso de Expresión y los Talleres de Habilidades Comunicativas y con el equipo docente de enfermería que tiene a cargo los cursos disciplinares. Por tanto, también hay que considerar que este proceso no debe limitarse a primer nivel, sino extenderse a los otros semestres. Atendiendo a que el

aprendizaje de estas habilidades no es finito y de acuerdo con la experiencia de trabajo de diez años de trabajo de las Universidades Australianas descrita por Carlino, lo primordial es concebir que la enseñanza de las habilidades lingüísticas y estrategias de aprendizaje le permita al estudiante construir por sí mismo un camino hacia la asimilación y elaboración del conocimiento. Según la investigadora, es claro tener en cuenta que el joven estudiante aún no tiene la formación exigida en la universidad respecto al aprendizaje autónomo por lo tanto, la debe orientársele como adquirir esa autonomía por medio de un proceso de enseñanza explícito e intencional por parte del docente (Carlino, P., 2005).

De parte de las Universidades también es requerido el compromiso con la alfabetización académica, los lineamientos en torno a su desarrollo y plan de acción, y de forma similar el reconocimiento de la labor docente que motive y estimule su participación. Es fundamental establecer puentes de comunicación y planes de gestión en forma integrada entre toda la comunidad universitaria participante en los procesos de aprendizaje en comprensión lectora, estrategias de aprendizaje y apoyo académico al estudiante. Esto necesita de la participación activa de todos y actuar en coherencia con lo planteado en las competencias de entrada, el perfil del estudiante y las competencias profesionales, además de ello actuar de manera propositiva frente a las necesidades educativas y atendiendo a la diversidad cultural y el número de estudiantes que cada día ingresan a la universidad.

Enseñar a aprender a aprender es una propuesta de trabajo para ser construida desde la academia en forma conjunta entre directivos, docentes y estudiantes, pero es necesario tener directrices institucionales claras al respecto y no dejarlo como un compromiso más de la labor del profesor, sino ofrecerle los recursos, capacitaciones y la contemplación de los tiempos destinados a éste propósito (Carlino, P., 2012).

Se recomienda implementar investigaciones sobre evaluación curricular que permita evaluar los procesos académicos, la articulación entre dependencias, el trabajo en equipo, y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes, ya que son necesarios para direccionar los procesos de gestión y autoevaluación del proceso de formación del estudiante. La figura 38, representa la síntesis de los aspectos claves a tener en cuenta como parte del proceso de formación y acompañamiento académico en comprensión lectora y estrategias de aprendizaje.

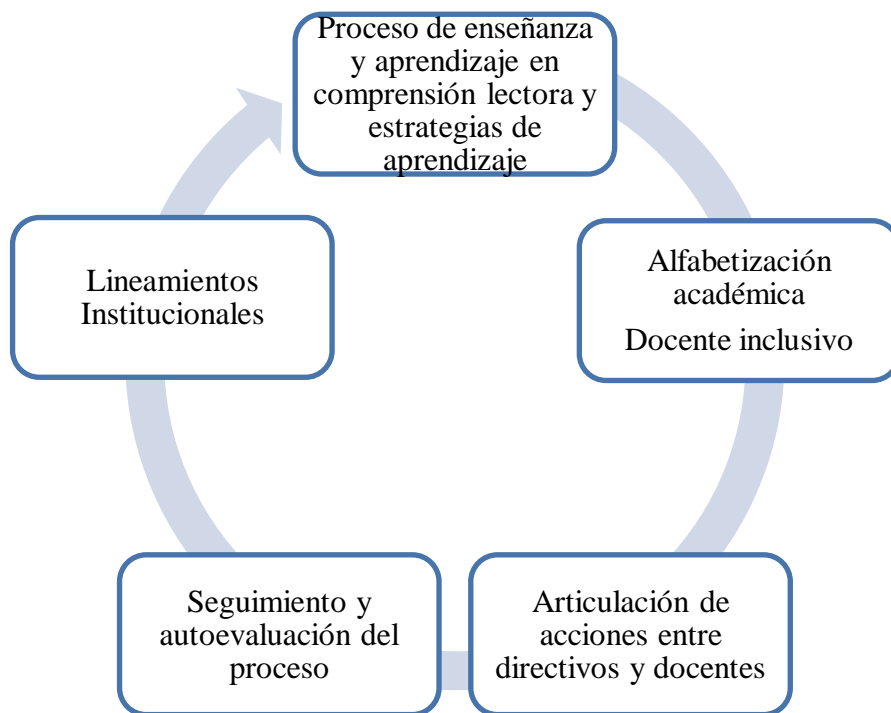


Figura 38 Aspectos claves en el proceso de formación en comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje

Fuente: Producto del análisis de resultados de la presente investigación

De acuerdo con la figura 38, se evidencia la relación de interacción con los procesos académicos. Para el caso de la UNAB, la necesidad de fortalecer más el proceso de comunicación y socialización de los resultados obtenidos por los estudiantes desde el ingreso a la universidad, de tal manera que se articulen las acciones y metodologías en torno a comprensión

de lectura y estrategia de aprendizaje de acuerdo con el perfil del estudiante y de esta manera generar un mejor progreso en el aprendizaje de estas dos habilidades necesarias para obtener un mejor desempeño académico a medida que avanza en sus semestres universitarios.

Por esta razón, la retroalimentación constante de cada acción educativa entre dependencias debe ser implementada para contrarrestar las diversas acciones aisladas que ocurren en las dependencias y en el trabajo docente. Si bien la UNAB, ha generado estrategias de apoyo al estudiante especialmente en el primer año de estudios para compensar las deficiencias con que llega, es necesario transversalizar en todo el plan de estudios con seguimiento y medición de los avances a medida que el estudiante adelanta su proceso académico. Estas acciones deben involucrar además de estudiantes, a docentes, personal administrativo y en general a toda la comunidad universitaria.

Las propuestas realizadas son coherentes con la filosofía institucional en el escenario del plan de desarrollo 2013-2018, sobre una enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante y no sólo en el cumplimiento de un plan de estudios, por lo que hay que fortalecer procesos cognitivos del estudiante que le permitan desarrollarse en la sociedad de la información y la comunicación. En esta sociedad del siglo XXI, lo importante no es la información como tal, sino el uso que se le pueda dar a esa información en un contexto dado, y para lograr lo anterior es importante que los docentes establezcan procesos reflexivos y dialógicos con los estudiantes para fortalecer el aprendizaje autorregulado, para ello se debe tener docentes capacitados en estrategias de comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje desde su propia disciplina de conocimiento, además de conocer las características psicoeducativas de sus estudiantes para que puedan transformar, crear e innovar sus prácticas pedagógicas, con el fin de construir y fomentar una cultura académica de lectura y escritura en la universidad con docentes inclusivos de estas prácticas en sus cursos disciplinares, porque los cursos aislados con profesores aislados del

contexto profesional del estudiante generan una descontextualización de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje.

Este cometido se puede lograr mediante un proceso de trabajo articulado entre equipos docentes y las dependencias de Bienestar Universitario, Estudios Sociohumanísticos y Currículo, más que con alguna asignatura específica de tipo instrumental, transversal y aislada en su desarrollo, de los demás cursos propios de la carrera profesional del estudiante. También, implica el hacer una evaluación constante al proceso realizando investigaciones sobre evaluación curricular que permitan revisar las acciones realizadas por las dependencias de acuerdo a los resultados que se van teniendo de los estudiantes, el trabajo en equipo entre directivos y docentes, la revisión de metodologías de enseñanza y aprendizaje en coherencia con el perfil del estudiante y las competencias que el estudiante debe alcanzar en su formación profesional.

REFERENCIAS

- Abdur-Rahman, V., Femea, P., & Gaines, C. (1993). The Nurse Entrance Test (NET): An early predictor of academic success. *The ABNF journal: official journal of the Association of Black Nursing Faculty in Higher Education (Inc.)*, 5(1), 10-14.
- Antonijevic, N. (1982). Estrategias cognitivas y Metacognición. *Tecnología Educativa* (7).
- Arrieta, B. M. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación* 2(35), 1-10.
- Atorresi, A., Centanino, I., Bengochea, R., Jurado, F., Martínez, R., & Pardo, C. (2009). Aportes para la enseñanza de la Lectura: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Obtenido de <http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/1079/635.%20Aportes%20%20para%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20lectura.pdf?sequence=1>
- Bahamón Muñetón, M. J., Pinzón, A., Alarcón, L., & Bohórquez Olaya, C. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico* 10(1), 129-144. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/pepsi/v10n1/v10n1a09.pdf>
- Barros, A. (2007). Estrategias de aprendizaje en las matemáticas que emplean los estudiantes universitarios. *Revista Perspectiva Psicológica*, 9, 7-51. Obtenido de www.umanizales.edu.co/programs/psicologia/Perspectiva/REVISTA%209/estrategiasdeaprendizaje.pdf/es
- Beltrán Llera, J. A. (2003). Estrategia de Aprendizaje. Obtenido de <http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1391/1/008200430073.pdf>.

- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Bernad Mainar, J. A. (1999). Estrategias de aprendizaje: cómo aprender y enseñar estratégicamente en la escuela. Editorial Bruño.
- Bos, M. S., Ganimian, A., Vegas, E., & Álvarez Marinelli, H. (2014). América Latina en PISA 2012: Colombia en PISA 2012: Logros y desafíos pendientes. Obtenido de http://publications.iadb.org/handle/11319/6577?scope=123456789/1&thumbnail=true&rpp=5&page=0&group_by=none&etal=0
- Calderón-Ibañez, A., & Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes. *Estudios Socio-Jurídicos* 12(1).
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer ya escribir en la universidad? *Revista Lectura y Vida* 23(1), 6-14. Obtenido de http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Pedagogia_Infantil/
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Obtenido de <http://www.relacionesdeltrabajo.fsoc.uba.ar/prod/alfabetizacion%20academica.pdf>
- Carlino, P. (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3(2), 17-23. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289/11146>

Carpenter, P. A., & Just, M. (1989). The role of working memory in language comprehension».

En D. Klahr y K. Kotovsky (Eds.) Complex information processing: The impact of Herbert A. Simon (pp. 31-68). Hillsdale, NJ. Erlbaum. Obtenido de The role of working memory in language comprehension». En D. Klahr y K. Kotovsky (Eds.) Complex information pro<http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/view/54>

Chartier, R. (2001). Historia de la lectura en el mundo occidental. (Taurus, Ed.) Obtenido de <http://fba.unlp.edu.ar/medios/textos/historiadelalectura.pdf>

Chomsky, N. (1957). La Nueva Lingüística. Bogotá: Nauta.

Cid, S. (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes. REICE (Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación). Obtenido de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art4.pdf>

Cook, J. D. (2007). The relationship between reading comprehension skill assessment methods and academic success for first semester students in a selected Bachelor of Science in Nursing Program in Texas.

Cuesta Santos, A. (2000). Gestión de competencias y compensación laboral. Obtenido de <https://qualitasbiblo.files.wordpress.com/2013/01/libro-gestic3b3n-por-competencias-y-compensacic3b3n-laboral-armando-cuesta.pdf>

De Corte, E. L., Verschaffel, L., & Op 'T Eynde, P. (2000). Self-regulation. A characteristic and a goal of mathematics education. En: M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zeidner (eds.). Handbook of Self-Regulation. 687-726. (A. Press, Ed.) California.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. (Segunda ed.). México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. (Tercera ed.). México: McGraw-Hill.

- Echeverría Martínez, M. A., & Gastón Barrenetxea, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. (E. Universidad del País Vasco, Ed.) *Revista Psicodidáctica*(10). Obtenido de *Revista de Psicodidáctica* N° 10: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501006.pdf>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medicina* (6), 27-36. Obtenido de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Estienne, V. (2012). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva. *Unipluriversidad* (4(3), 9-17. Obtenido de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewArticle/12210>
- Estrada, S. (2012). La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/145/P1C145.pdf>
- Faúndez, F., Gómez, V., & Madariaga. (2012). Desarrollo de habilidades lingüísticas como estrategias para la prevención del abandono por factores académicos. Obtenido de http://164.73.2.147/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT_2/ponencia_completa_108-.pdf
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: Resnik, L. B. *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, L.E.A.
- Fries, C. C. (1962). *Linguistics and Reading*. (R. a. New York: Holt, Ed.)
- Furlán, A., Sánchez, R., Heredia, D., & Piomontesi, S. (2009). Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 117-124. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?db=1 & t=estrategias+aprendizaje+ & td=todo> [Links

- Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J., & Pérez-Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios.
- Gatto, S. L. (2010). Learning and study strategies of baccalaureate nursing students during first semester nursing courses. Obtenido de Tesis de Grado. University of Arkansas for Medical Sciences: 6. TESIS: Gatto, S. L. (2010). Learning and study strategies of baccalaureate nursing students during first semester nursing courses.
http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/2065872781/fmt/ai/rep/SPDF?_s
- Genovard, C., & Gotzens, C. (1990). Psicología de la Instrucción. Madrid: Santillana.
- González Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., Álvarez Pérez, L., & Soler Vásquez, E. (2002). Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención. España: Pirámide.
- González, F. (1996). Acerca de la cognición. Paradigma (14), 1-2. Obtenido de http://www.researchgate.net/profile/Fredy_Gonzalez5/publication/228811443_Acerca_de_la_metacognicin/links/55131e0d0cf23203199b7a27.pdf
- González, M. D., & Turón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Eunsa.
- Graff, G. (2002). The Problem Problem and other Oddities of Academic Discourse. Arts and Humanities in Higher Education, 1(1), 27-42.
- Gutiérrez, O. A. (2003). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. El proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje. Obtenido de <http://upn303.com/files/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf>

- Gutiérrez-Braojos, C., & Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado 16(1), 183-202. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la Investigación (Quinta ed.). s.c: McGraw-Hill.
- Hidalgo Napo, Y. (2012). Los organizadores de conocimiento para potencializar el aprendizaje desarrollador en los educandos del 4º grado de educación primaria, área personal social de la IE. N° 00925 Santa Isabel–Nueva Cajamarca.
- Inche, J., Andía, Y., Huamanchumo, H., López, M., Vizcara, J., & Flores, G. (2003). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. Industrial Data, 6(1), 023-037. Obtenido de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/idata/article/view/5938>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (s.f.). PISA. Obtenido de Estudios e Investigación: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2007). Guía de Orientación. Obtenido de Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA 2006 COLOMBIA: <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2009). Informe Qué nos dice PISA 2009 sobre la lectura de los jóvenes colombianos de 15 años. Obtenido de http://www2.icfes.gov.co/resultados/component/docman/%20doc_download/17-informe-que-nos-dice-pisa-2009-sobre-lectura-jovenes-colombianos-de-15-anos?%20Itemid=.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (s.f.). Saber Pro. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general>

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2013). Reporte resultados Pruebas Saber PRO. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/estudios-que-soportan-la-alineacion-del-examen>
- Ivanic, R. (2001). Academic writing: purposes, practices and identities in the new policy context". Academic writing: purposes, practTrabajo presentado en la Higher Education Close Up Conference, Lancaster University, 16-18 de julio de 2001.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85(5), 363. Obtenido de *Psychological Review* : <http://psycnet.apa.org/journals/rev/85/5/363/>
- Llanos, C. (2014). Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria. (Tesis de Maestría). (U. d. Piura, Ed.) Perú.
- López, G. S., & Lagos, E. (2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento: el papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. (E. d. Universidad del Valle, Ed.) Obtenido de http://objetos.univalle.edu.co/files/Metacognicion_lectura_y_construccion_de_conocimiento.pdf
- Mac Dowall Reynoso, E. (2009). Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. Obtenido de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2398/1/Macdowall_re.pdf
- Martín, E., García, L., Torbay, A., & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes en estudiantes universitarios. *International*.
- McNamara, D. S. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Signos* 37(55), 19-30. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005500002&script=sci_arttext

Miguez, M. (2008). Análisis de las relaciones entre proceso motivacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del Área Científico-Tecnológica de la Universidad de la República. Doctoral dissertation, Tesis Doctoral. Facultad de Química, Universidad de la República.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). Sistemas de Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES). Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-156292.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Pruebas Saber 11°. Obtenido de Pruebas Saber: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADES). Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2895.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (marzo de 2012). Educación Superior. Boletín Informativo (19). Obtenido de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin19.pdf

Moledo, M. A. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuesta de mejora facilitadores del tránsito. (U. N. Distancia, Ed.) Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación 17(1), 17-38.

Monereo, C. (. (2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO. Barcelona: Graó.

Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia, ¿Hacia una didáctica metacognitiva? Aula 34.

- Monereo, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13(5(3), 497-534.
- Monroy Hernández, F. (2013). Enfoques de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. <http://tdx.cbuc.es/handle/10803/117259>
- Moreyra, G. R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Revista de la Facultad de Psicología*, 43-65.
- Nickerson, R. (1988). *On Improving Thinking Throug Instruction*. BBN Laboratories Incorporated (mimeo).
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana, D. L.
- Olave Arias, G., Rojas García, I., & Cisneros Estupiñán, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios* (38), 45-59.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). C. Secretaría General Iberoamericana. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Obtenido de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2013). Informe Pisa: América Latina Retrocede en comprensión de lectura, matemática y ciencia. Recuperado el 20 de julio de 2015, de <http://www.infobae.com/2013/12/02/1527987-informe-pisa-america-latina-retrocede-compresion-lectura-matematica-y-ciencias>,
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (s.f). *El Programa PISA de la OCDE, qué es y para qué sirve*. Recuperado el 23 de julio de 2015, de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

- Ortega, O., & Zózimo, R. (2012). Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana.
- Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora vs. Competencia lectora: Qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigación sobre Lectura* (1), 65-74. Obtenido de <http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/17>
- Pérez, V., Valenzuela, C., Díaz, M., González Pienda, J., & Núñez, J. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*,(10(2), 441-449.
- Petroni, A., & Souza, V. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia y Sociedade*,(22(2), 355-364.
- Pineda Báez, C. P. (2010). La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria. (U. d. UNESCO-EIESALC, Ed.)
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation*, 451-502.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*,(82(1), 33.
- PIRLS. (2011). Resultados Internacionales en Lectura. Obtenido de http://www.eduteka.org/pdfdir/PIRLS2011_ResumenEjecutivo.pdf
- Porcel, E. A., Dapozo, G. N., & López, M. V. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista electrónica de investigación educativa* 12(2), 1-21.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza.

- Pozo, J. I., Monereo, C., & Castelló, M. (2005). El uso estratégico del conocimiento.. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Psicología y Educación.
- Reeve, J. (1994). Motivación y emoción. Madrid: McGraw-Hill.
- Rinaudo, M. C., & González, A. (2002). Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Lectura y Vida* (23), 1-12. Obtenido de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1053-estrategias-de-aprendizaje-comprension-de-la-lectura-y-rendimiento-academicopdf-IuKOy-articulo.pdf>
- Roux, Ruth, & González, Elsa Eva (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior/Learning strategies and their relationship with academic achievement in students of a private high school. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1).
- Salim, S. R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8(1).
- Salinero, J. G. (2004). Estudios Descriptivos. Obtenido de <http://webpersonal.uma.es/de/jmpaez/websci/BLOQUEIII/DocbIII/Estudios%20descriptivos.pdf>
- Sarmiento, A. (2011). Situación de la educación en Colombia. Preescolar, Básica, Media y Superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes. Obtenido de http://aprende.contraloria.gov.co/campus/news/documentos/polpub3/EDU_52_Situacion_Educacion_Tercera_Edicion.pdf

- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R &D program in reading comprehension*. Obtenido de <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a402712.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de comprensión de la lectura*. *Cuadernos de Pedagogía* (216), 25-27. Obtenido de *Cuadernos de Pedagogía*: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf
- Solis, G. (2008). *Impact - Psy - CEDEA*. Obtenido de AGH Consultores: <http://www.impact-psy.com/web1/index.php/test-disponibles/area-educativa>. Colombia.
- Stuenkel, D. L. (2006). *At-risk Students: Do Theory Grades + Standardized Examinations= Success?* *Nurse Educator* 31(5), 207-212.
- Symes, L., Tart, K., & Travis, L. (2005). *An evaluation of the nursing success program: Reading comprehension, graduation rates, and diversity*. *Nurse Educator*, 30(5), 217-220.
- Taccari, D. O. (2001). *Indicadores de eficiencia interna del Sistema Educativo. Tasa de Repitencia: Una mirada analítica*. Obtenido de Informe Metodológico N° 1: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001018.pdf>
- Tamayo, A. R., Monroy, C., Ospino, L., & Rivas, G. (2008). *Estrategias lectoras en educación superior*. *Memorias* 3(10), 66-76. Obtenido de *Memorias*: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/1036-estrategias-lectoras-en-educacion-superiorpdf-R68Wv-articulo.pdf>
- Tapia, J. A. (2005). *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora*. *Revista de Educación* (1), 63-93. Obtenido de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_08.pdf

- Thomas, J. W., & Rohwer Jr., W. (1986). Academic studying: The role of learning strategies. *Educational psychologist* 21(1-2), 19-41.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior* 71), 33-51.
- Torrecilla, M., Javier, F., & Román Carrasco, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina: Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14(41), 451-484. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n41/v14n41a6.pdf>
- Torres, P. A., H., N. M., & Martínez, J. A. (2010). Estilo de pensamiento del alumnado y profesorado universitario: Implicaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 227-240.
- Tulving, E., & Madigan, S. (1970). Memory and verbal learning. *Annual review of psychology* 21(1), 437-484.
- Underwood, L., Lee, M., & Brunnert, K. (2013). Predicting Baccalaureate Nursing Students' First-Semester Outcomes: HESI Admission Assessment. *Journal of Professional Nursing* 29(2), S38-S42.
- Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). (2014). Guía de Cátedra 2014. Curso de Expresión. Departamento de Estudios Sociohumanísticos.
- Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). (2013). Plan de Desarrollo UNAB 2013-2018. Bucaramanga.
- Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). (2012). Proyecto Educativo Institucional. Bucaramanga.

- Valle, A. B., González, R., & Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y conceptual. *Revista latinoamericana de Psicología* 31(3), 425-461. Obtenido de http://sitio.dgest.gob.mx/dgest.mx/images/areas/docencia/2013/video/modulo_3/TEMA_1/Las_estrategias_de_aprendizaje_Revision_Teorica_y_Conceptual.pdf
- Valle, A., González, R., Cuevas, L., & Fernández, S. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica* (6), 53-68. Obtenido de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/a>
- Valle, A., González, R., Cuevas, L., & Fernández, S. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Psicodidáctica* (6), 53-68. Obtenido de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/81/77#page=54>
- Villafrade, L. (2013). La integración de los nuevos estudiantes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga a la vida universitaria: Una experiencia integral.
- Walker, G. C., Klotz, L., Martin, P., Miller, G., Missildine, K., Bishop, S., & Glymph, D. (2011). A regional academic partnership for the early identification and retention of at-risk nursing students. *Journal of Professional Nursing*, 27(6), e8-e13. 27(6), E8-E-13. Obtenido de [http://www.professionalnursing.org/article/S8755-7223\(11\)00147-5/abstract](http://www.professionalnursing.org/article/S8755-7223(11)00147-5/abstract)
- Woolfolk, A. E. (1990). *Psicología Educativa*. México: Prentice-Hill. Obtenido de <https://crecerpsi.files.wordpress.com/2014/03/libro-psicologia-educativa.pdf>
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista De Docencia Universitaria* 10(1), 17-42. Obtenido de http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf
- Zimmerman, B. (1995). Self-Regulation Involves More than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist* 30(4), 217-221.

Zulma Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. Obtenido de Estudios Pedagógicos:

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000200007&lng=es&tlng=es)

[07052006000200007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052006000200007.](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000200007&lng=es&tlng=es)

Páginas de internet consultadas:

[http://www.ecured.cu/index.php/Coeficiente de Kendall](http://www.ecured.cu/index.php/Coeficiente_de_Kendall)

[http://www.ecured.cu/index.php/Coeficiente de Kendall](http://www.ecured.cu/index.php/Coeficiente_de_Kendall)

<http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general>

<http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>

<http://www.infobae.com/2013/12/02/1527987-informe-pisa-america-latina-retrocede-comprension-lectura-matematica-y-ciencias>

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-156292.html>

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>

Apéndice A Cuestionario características psicoeducativas

CUESTIONARIO CARACTERÍSTICAS PSICOEDUCATIVAS

Esta hoja contiene varias preguntas sobre su vida académica. Se trata de un cuestionario para recoger información en una investigación sobre el tema de deserción o repitencia para obtener el título de “Maestría en educación de la UNAB”.

Agradecemos su sinceridad y colaboración

Fecha de nacimiento: Año_____ Mes ___ día _____ lugar de nacimiento _____

Fecha de graduación de bachiller: mes_____ año_____ Calendario A_____ calendario B_____

Pública___ Privada_____

Seleccione el semestre que cursa en la carrera de Enfermería: I_____ II_____ III_____ IV_____

Antes de ingresar a esta carrera que se encuentra estudiando, realizó estudios universitarios (fuera o dentro de la UNAB)?

SI_____ NO_____ En caso afirmativo conteste las siguientes preguntas:

Incluya en el siguiente cuadro, si estudió uno o varios semestres y/o carreras que no terminó:

Nombre de la universidad	Nombre de la carrera	Semestre cursado	Motivo de retiro	Año

Si estudió otra carrera completa (todos los semestres) ¿En qué universidad? _____

Recibió título SI_____ NO_____ Si recibió título, escriba el nombre del título _____ el año _____

En la UNAB, ¿Se encuentra matriculado en otra carrera actualmente? SI____ NO____ ¿En qué semestre está matriculado? _____ ¿Cuál es el nombre de la carrera? _____ fecha en que inició la carrera Año_____ mes _____

¿En algún momento usted se retiró de esta carrera que estudia en la UNAB-2014? SI____ NO____ ¿Cuándo (escriba fecha) mes _____ año _____ ¿Cuál fue la causa de su retiro? _____

En la tabla que aparece a continuación, escriba los nombres de los cursos que matriculó en este segundo semestre del año 2014 (julio-noviembre)

Nombre asignatura	Semestre	Repite		
		Si	No	

¿Usted, fuera de la universidad recibe apoyo para su estudio de alguna persona o curso que estudie para prepararse mejor? Sí ____ No ____

¿Qué tipo de apoyo recibe? _____

¿Con qué frecuencia en la semana, recibe este apoyo? Una vez ____ dos veces ____ tres veces ____ diaria _____

¿Ha asistido a los programas de apoyo académico que ofrece Bienestar universitario de la UNAB?

Si____ NO____

Conoce el nombre de este (os) programas SI____ NO____ Escriba el nombre o los nombres

____ Plan padrino (Tutorías con estudiantes)

____ Atención psicológica individual

____ Tutorías docentes

____ Talleres

___ Curso de EXPRESIÓN

Cuando un tema es más difícil de lo que esperaba:

- a. Amplio información
- b. Dedico más tiempo al estudio
- c. Busco ayuda con compañeros
- d. Consulto al profesor
- e. Otra. Explique brevemente

Qué considera es lo más difícil para comenzar a estudiar:

- a. Estar animado para estudiar
- b. Hallar tiempo
- c. Dejar atrás distracciones
- d. Tener el material de estudio completo
- e. Resumir o hacer mapas conceptuales
- f. Contar con espacio físico donde estudiar
- g. Otra. Explique brevemente

Cuáles considera son las distracciones más comunes para estudiar:

- a. Televisión
- b. Whatsapp
- c. Facebook, instagram
- d. Skype
- e. Música
- f. Amigos
- g. Familia
- h. Trabajo (si usted labora)
- a. Otra. Explique brevemente

Cuál cree que es su mayor debilidad al estudiar

- a. Distraerse

- b. Poca claridad
- c. Insuficiente información
- d. Temas muy extenso
- e. No estar seguro si es capaz de entenderlo
- f. No contar con bases previas
- g. No le agrada la materia
- h. No le agrada el profesor
- i. Otra. Explique brevemente

Qué considera que es lo más importante para pasar una materia

- a. Compromiso
- b. Cantidad de tiempo que le dedica al estudio
- c. Inteligencia
- d. Cumplir con las tareas
- e. Aprender los métodos de evaluación del profesor (qué le gusta al profesor)
- f. Hacer cualquier cosa para pasar
- g. Saber cuándo cancelar el curso
- h. Otra. Explique brevemente

Los éxitos (logros o notas) que alcanza en sus cursos se deben a:

- a. Mi dedicación al estudio
- b. El grupo con el que estudio
- c. El profesor
- d. El método de estudio que empleo
- e. Cualquier cosa que me sirva para pasar
- f. Mis habilidades
- g. Mi conocimiento
- h. Las lecturas o consultas adicionales que hago
- i. Otra. Explique brevemente

En las ocasiones que he perdido un curso se ha debido a:

- a. Mi poca dedicación al estudio
- b. El grupo con el que estudié
- c. El profesor
- d. Fallas en el método de estudio
- e. No descubrí formas adicionales de pasar
- f. Mi falta de habilidades
- g. No pude utilizar mis habilidades
- h. No creí en mi capacidad
- i. No creí en lo que sabía
- j. No llevé apuntes
- k. No hice lecturas ni consultas adicionales
- l. No tengo horarios de estudio definidos
- m. Estoy muy cansado porque no duermo bien (dormir menos de 8 horas diarias)
- n. Estoy muy cansado porque trabajo además de estudiar
- o. Otra. Explique brevemente

Cómo me siento o reacciono cuando he perdido un curso:

- a. Me siento triste y no sé qué hacer
- b. Siento miedo de lo que me dirán en casa
- c. Quisiera dejar de estudiar
- d. Me siento mal pero trato de mejorar en lo que fallé
- e. No me importa
- f. El profesor fue malo
- g. Me da rabia porque sé que soy capaz
- h. Me siento impotente
- i. Me siento triste a pesar de mis esfuerzos
- j. Otra. Explique brevemente

Cuando leo un texto (para el examen o clase), me ocurre que:

- a. No entiendo la palabra nueva

- b. La palabra me es familiar en la vida cotidiana y no la aclaro
- c. La palabra es conocida pero no tiene sentido en ese contexto.
- d. Busco en el diccionario técnico de la carrera o del curso
- e. Busco en el diccionario de la real academia de la lengua
- f. Pregunto a un compañero
- g. Busco en internet
- h. No busco, la puedo deducir
- i. Otra. Explique brevemente

Cuando leo una oración (para el examen o clase), me ocurre que:

- a. No sé qué es una oración en un texto.
- b. Leo sin comprender que hay oraciones en el texto
- c. No la puedo interpretar.
- d. La interpreto en forma vaga
- e. Le encuentro varias interpretaciones
- f. La interpreto, pero creo que hay contradicción con otros conocimientos que he aprendido
- g. Otra. Explique brevemente

Cuando leo y tengo que relacionar una oración con otra (para el examen o clase), me ocurre que:

- a. No tengo información que los textos se construyen con oraciones.
- b. No creo que las oraciones sean importantes.
- c. Creo que es mejor tener el sentido y considerar cada oración
- d. No encuentro relación entre las oraciones.
- e. La interpretación de una oración está en contradicción con la otra oración.
- f. Puedo encontrar varias relaciones posibles
- g. Otra. Explique brevemente

Al leer todo el conjunto del texto, me ocurre que:

- a. No encuentro sentido en todo el texto
- b. Encuentro sentido a una parte del texto

- c. No comprendo por qué ocurrieron ciertos episodios o secciones del texto.
- d. No sé cuál es la idea central
- e. No sé localizar los argumentos
- f. todo me parece importante.
- g. Otra. Explique brevemente

Las lecturas que realizo para el examen las obtengo de:

- a. El material que el profesor asigne para leer
- b. El internet
- c. Mis apuntes
- d. Los apuntes de un compañero
- e. Grabaciones de la clase
- f. Fotos de la clase
- g. Otra. Explique brevemente

Al leer un texto, empleo el subrayado para destacar:

- a. Las partes que me parecen importantes
- b. las palabras claves
- c. Los conceptos claves
- d. Estoy de acuerdo con esa parte
- b. La idea central
- c. los argumentos centrales
- d. Los ejemplos
- e. Todo me parece importante

Estoy estudiando esta carrera porque:

- a. Me gusta
- b. Me dijeron que daba status (caché)
- c. No tenía otra opción
- d. Tengo habilidades para esto
- e. Estudia un(a) amigo(a)

- f. Mi personalidad encaja aquí
- g. Otra. Explique brevemente

Para estudiar un previo, por lo general:

- a. Elaboro resúmenes
- b. Repaso los apuntes solamente
- c. Resumen y repaso apuntes
- d. Pido apuntes prestados, no llevo
- e. Leo las partes subrayadas
- f. Construyo esquemas (cuadro sinópticos, arboles, mapas)
- g. Uso técnica de estudio (escriba el nombre en la hoja de respuesta)
- h. confío en lo que sé, no repaso
- i. Otra. Explique brevemente

Lo que más me gusta de una clase es:

- a. Encontrarme con mis compañeros
- b. La oportunidad de saber cosas que no me he enterado sobre mis compañeros
- c. La metodología para explicar
- d. El trato del docente
- e. El conocimiento que recibo
- f. El conocimiento que aprendo
- g. El uso que puedo aplicar del nuevo conocimiento
- h. El ambiente que se genera en la clase
- i. Lo que aprendo de mis compañeros
- j. Otra. Explique brevemente

Cuando tengo necesidades mis padres, por lo general:

- a. Me resuelven inmediatamente
- b. Me resuelven tan pronto pueden
- c. Me resuelven parcialmente
- d. Me resuelven cuando consideran deben hacerlo

- e. Me resuelven un tiempo después de haberse presentado la necesidad.
- f. No resuelven.
- g. Otra. Explique brevemente

Cuando tengo necesidades, por lo general:

- a. No espero, busco resolver inmediatamente
- b. Resuelvo tan pronto puedo
- c. Puedo resolver parcialmente
- d. Evalúo para saber en qué momento resolver la necesidad
- e. Me tomo un tiempo y después busco resolver
- f. No resuelvo
- g. Otra. Explique brevemente

Apéndice B Carta jueces expertos cuestionario psicoeducativo

Bucaramanga, noviembre 3 de 2014

Respetado juez:

La Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, ha establecido como requisito de grado la elaboración de un Proyecto de Investigación sobre temas relacionados con esta área del conocimiento. Como estudiantes de la primera cohorte de la maestría: Olga Lucía Gómez Díaz y Gloria Inés Arenas Luna, bajo la asesoría de la Psicóloga s. Mg. Patricia Díaz Gordon, venimos realizando el proyecto de investigación: “COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA, ENTRE 2013 – 2014 EN UNA UNIVERSIDAD DEL NORORIENTE COLOMBIANO”.

El objetivo general de la investigación es valorar el estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje medidas en la conducta de entrada de los estudiantes de primer ingreso en el programa de Enfermería y comparada con una segunda medición, en cuatro cohortes matriculadas entre 2013 - 2014.

Como experto en el tema, recurrimos a usted como experto para solicitar respetuosamente la validación de contenido en uno de los instrumentos empleados en esta investigación. Se trata de una entrevista estructurada apoyada en un cuestionario que busca conocer las características psicoeducativas de los estudiantes del programa de Enfermería, que corresponde a uno de los objetivos específicos planteados en el proyecto.

Como complemento adjuntamos el instrumento a evaluar.

Agradecemos su atención y el valioso aporte a este proceso.

Quedamos atentas a su respuesta

OLGA LUCÍA GÓMEZ DÍAZ – INVESTIGADORA

Correo: ogomez8@UNAB.edu.co

Teléfono: 6436111 ext 545-553

Horario de atención: lunes a viernes de 8 am a 12 m y de 2 pm a 5 pm

GLORIA INÉS ARENAS LUNA – INVESTIGADORA

Correo: garenas@UNAB.edu.co

Teléfono: 6436111 ext. 541

Horario de atención: lunes a viernes de 8 am a 12 m y de 2 pm a 5 pm.

Respuesta permiso uso preguntas sobre motivación y apoyo familiar

The image shows a screenshot of a Gmail inbox in a web browser. The browser's address bar shows the URL <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/14f70fd801deb8c0>. The Gmail interface includes the UNAB logo, a search bar, and a navigation menu on the left with categories like 'Recibidos (4.133)', 'Destacados', 'Importantes', 'Enviados', 'Borradores', 'ACOFAEN (3)', 'ACREDITACION ...', 'EGRESADOS', 'ESPECIALIZACIO...', 'ESTUDIANTES 20...', and 'EVALUACION DO...'. The main content area displays an email from Patricia Diaz Gordon, dated 16:17 (hace 53 minutos). The email body contains a disclaimer, a message in Spanish, and a signature.

The email content is as follows:

The information contained in this message, the personal data and its annexes are confidential, only to be used by the intended recipient and may contain legally restricted information. Therefore, it may not be used for unauthorized third parties. In use, copying, reproduction, forwarding, distribution, disclosure, alteration, interception, theft and loss are prohibited by the COPIE and subject to legal sanctions.

Patricia Diaz Gordon <pdiazgor@unab.edu.co> 16:17 (hace 53 minutos) ☆ ↶

para mí

Las preguntas pueden ser usadas con fines académicos. Agradecemos su reporte de resultados que contribuyen a revisar la sensibilidad del instrumento y su pertinencia en otra población. .

Cordialmente,

Patricia Diaz Gordon

Mostrar detalles

Apéndice C Cuestionario a docentes y directivos

ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA DOCENTES DEL PROGRAMA DE ENFERMERÍA

Este cuestionario contiene varias preguntas sobre las acciones educativas que realizan las diferentes dependencias vinculadas con la conducta de entrada de los estudiantes del Programa de Enfermería de primero a cuarto nivel, en el marco de la investigación “ESTADO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (CONDUCTA DE ENTRADA) DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA A MEDIDA QUE AVANZAN EN LA CARRERA, EN CUATRO COHORTES MATRICULADAS ENTRE 2013 – 2014 EN UNA UNIVERSIDAD DEL NORORIENTE COLOMBIANO” para obtener el título de “Maestría en educación de la UNAB”, proyecto realizado por Olga Lucía Gómez Díaz y Gloria Inés Arenas Luna y, bajo la asesoría de la Ps. Mg. Patricia Díaz Gordon.

Agradecemos su sinceridad y colaboración.

Fecha _____

Nombre del (los) Curso(s) del Programa de Enfermería donde dicta clase

Tiempo que lleva dictando el (los) cursos _____

Formación académica _____

Experiencia docente en años _____

Profesión _____

Acciones de Bienestar Universitario con relación a comprensión lectora

1. **¿Recibe información sobre los resultados de las pruebas de comprensión lectora que realiza Bienestar Universitario a los estudiantes de primer semestre, del Programa de Enfermería?**

Sí No

En caso de que su respuesta sea negativa continúe con la pregunta número 4.

En caso de que su respuesta sea afirmativa responda las siguientes preguntas:

2. La información que recibe de Bienestar Universitario sobre las pruebas de comprensión de lectura, al iniciar el semestre corresponde a:

INDICADOR	SI	NO
Clasificación de la comprensión de lectura (superior, alto, medio, bajo, inferior)		
Clasificación de la comprensión de lectura (superior, alto, medio, bajo, inferior) con el análisis de los resultados		
Clasificación de la comprensión de lectura (superior, alto, medio, bajo, inferior) con el análisis de los resultados y acciones de mejora.		
OTROS ____Cuál (especificar)		

3. ¿Qué uso da a la información que recibe sobre los resultados de las pruebas de comprensión lectora que realiza Bienestar Universitario a los estudiantes de primer semestre del Programa de Enfermería?

INDICADOR	SI	NO
Recibo la información como conducta de entrada del estudiante para generar acciones educativas en el curso.		
Recibo la información para asignar las lecturas del curso, considerando el nivel más bajo de la clasificación de la prueba de comprensión de lectura		
Recibo la información para asignar las lecturas del curso y considero su nivel de dificultad.		
Recibo la información, pero no la uso porque no es claro cómo aprovecharla.		
Recibo la información, pero no la uso porque no es competencia del curso que dicto		
Recibo la información pero no la uso, porque aplico otras pruebas de comprensión lectora		
Otros ____Cuál (especificar)		

Acciones de Estudios sociohumanísticos con relación a comprensión lectora

4. ¿Ha recibido información sobre el contenido de los temas desarrolladas por los docentes que tienen a su cargo el curso de habilidades comunicativas o expresión?

Sí No

En caso afirmativo, la información la recibió de:

- Director del Departamento de Estudios sociohumanísticos
- Directora de Bienestar Universitario
- Director del Programa de Enfermería.
- Docente del curso de Habilidades comunicativas o Expresión

5. ¿Ha recibido información sobre las estrategias de aprendizaje en comprensión de lectura, desarrolladas por los docentes que tienen a su cargo el curso de habilidades comunicativas o expresión?

Sí No

En caso afirmativo, la información la recibió de:

- Director del Departamento de Estudios sociohumanísticos
- Directora de Bienestar Universitario
- Director del Programa de Enfermería.
- Docente del curso de Habilidades comunicativas o Expresión

6. ¿Establece contacto con el docente del curso de habilidades comunicativas o expresión, para recibir orientación sobre las necesidades de lectura de los estudiantes, que usted tiene en su curso de Enfermería?

Sí No

¿Establece contacto con los docentes de otros cursos en su semestre académico, para responder a las necesidades de lectura de los estudiantes que usted tiene en su curso de Enfermería?

Si No

En su curso:

7. Para el estudio de los temas de su curso el estudiante:

INDICADOR	SI	NO
Lee y comprende sin dificultad los textos (artículos, libros entre otros) asignados		
Lee y comprende con alguna dificultad los textos (artículos, libros entre otros) asignados		
Lee y comprende con mucha dificultad los textos (artículos, libros entre otros) asignados		
Lee sin comprender los textos (artículos, libros entre otros) asignados		

8. ¿Cuáles de las siguientes situaciones manifiestan o se presentan en los estudiantes n las lecturas asignadas en su curso?

INDICADOR	SI	NO
Son complejas		
Son extensas		
Son importantes		
Son fáciles		
Tiene conceptos previos para entenderla		
Interpreta información de gráficos		
Interpreta información de imágenes		
Pregunta al docente las palabras que no entiende		
Pregunta a un compañero las palabras que no entiende		
Consulta en internet las palabras que no entiende		
Encuentra la idea central del texto		
Encuentra los argumentos que apoyan la idea central del texto		
Argumenta su posición con base en las lecturas		
Construye textos críticos sobre las lecturas realizadas		
Consulta otras fuentes además de los apuntes de la clase		
Otras ____ ¿Cuáles?		

9. Frente a las dificultades que encuentra en la comprensión de las lecturas asignadas por usted, que acciones o estrategias realiza:

INDICADOR	SI	NO
Actividades de lectura grupal en clase con guías de lectura		
Actividades de lectura grupal en clase sin guías de lectura		
Actividades de lectura individual con controles de lectura		
Actividades de lectura individual sin controles de lectura		
Oriento con pautas de lectura al estudiante para que asuma su responsabilidad frente a su dificultad en comprensión lectora.		
Remite a Bienestar Universitario el estudiante con dificultades en comprensión de lectura.		
OTRAS, ¿Cuáles?		

Acciones de Bienestar Universitario con relación a las estrategias de aprendizaje:

1. ¿Conoce los resultados de las pruebas de estrategias de aprendizaje que realiza Bienestar Universitario a los estudiantes de primer semestre, del Programa de Enfermería?

Sí No

En caso de que su respuesta sea negativa vaya a la pregunta número 4.

En caso de que su respuesta sea afirmativa responda las siguientes preguntas:

2. ¿Qué información recibe de la prueba de estrategias de aprendizaje, al iniciar el semestre, realizada por Bienestar Universitario?

La información que recibe corresponde a:

- Clasificación de las de estrategias de aprendizaje
- Clasificación de las estrategias de aprendizaje con el análisis de los resultados
- Clasificación de las estrategias de aprendizaje con el análisis de los resultados y las acciones de mejora.
- Otros ____Cuál (especificar) _____

3. ¿Qué hace con la información que recibe sobre las pruebas de estrategias de aprendizaje, realizada por Bienestar Universitario?

Uso de los datos obtenidos en la prueba:

- Como conducta de entrada del estudiante para generar acciones educativas en el curso.
- Recibo la información para generar las estrategias de aprendizaje necesarias en el contenido del curso considerando el tipo de estrategias que proporciona la prueba.
- Recibo la información, pero no la uso porque no es claro cómo aprovecharla.
- Recibo la información, pero no la uso porque no es competencia del curso.
- Recibo la información pero no la uso porque considero otros criterios para el tipo de aprendizaje de mi curso.

Otros Cuál (especificar) _____

4. ¿Ha recibido información sobre el contenido de los temas desarrolladas por los docentes que tienen a su cargo el taller de estrategias de aprendizaje?

Sí No

En caso afirmativo, la información la recibió de:

- Directora de Bienestar Universitario
- Director del Programa de Enfermería.
- Docente del Curso de Estrategias de Aprendizaje

5. ¿Ha recibido información sobre las estrategias desarrolladas por los docentes que tienen a su cargo el taller de estrategias de aprendizaje?

Sí No

En caso afirmativo, la información la recibió de:

- Directora de Bienestar Universitario

Director del programa de Enfermería.

Docente del taller de estrategias de aprendizaje

6. ¿Establece contacto con el docente del curso del taller de estrategias de aprendizaje, para recibir orientación sobre las necesidades de aprendizaje que presentan los estudiantes que usted tiene en su curso de Enfermería?

Sí No

ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA DOCENTES DEL CURSO DE EXPRESIÓN

En el marco de la investigación “**COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA, ENTRE 2013 – 2014, EN UNA UNIVERSIDAD DEL NORORIENTE COLOMBIANO**” Para obtener el título de “Maestría en educación de la UNAB”, proyecto realizado por Olga Lucía Gómez Díaz y Gloria Inés Arenas Luna y, bajo la asesoría de la Ps. Mg. Patricia Díaz Gordon.

El presente cuestionario contiene una serie de preguntas relacionadas con las acciones educativas que desarrollan las dependencias vinculadas al proceso de evaluación de entrada de los estudiantes del Programa de Enfermería de Primero a Cuarto nivel.

Agradecemos su colaboración y sinceridad en las respuestas a las preguntas que a continuación consignamos.

Profesión _____

Formación académica _____

Experiencia docente (En años) _____

Tiempo en el cargo: _____

Acciones de Bienestar universitario con relación a los resultados de los estudiantes en comprensión lectora:

1. ¿Tiene información sobre los resultados de las pruebas de comprensión lectora que realiza Bienestar Universitario a los estudiantes de primer ingreso?

Sí No

En caso de que su respuesta sea negativa continúe con la pregunta número 4.

En caso de que su respuesta sea afirmativa responda las siguientes preguntas:

2. La información que recibe de Bienestar Universitario sobre las pruebas de comprensión de lectura, al iniciar el semestre corresponde a:

INDICADOR	SI	NO
Clasificación de la comprensión de lectura (superior, alto, medio, bajo, inferior)		
Clasificación de la comprensión de lectura (superior, alto, medio, bajo, inferior) con el análisis de los resultados		
Clasificación de la comprensión de lectura (superior, alto, medio, bajo, inferior) con el análisis de los resultados y acciones de mejora.		
OTROS ____Cuál (especificar)		

3. ¿Qué uso le da a los resultados de las pruebas de comprensión lectora que realiza Bienestar Universitario a los estudiantes de primer ingreso al Programa de Enfermería?

INDICADOR	SI	NO
Recibe la información como conducta de entrada del estudiante para generar acciones educativas en el curso.		
Recibe la información para asignar dinámicas de trabajo y lecturas que afiancen las dificultades de resultados con el nivel más bajo de la clasificación de la prueba de comprensión de lectura		
Recibe la información para asignar dinámicas de trabajo y lecturas del curso de acuerdo con el grado de dificultad.		
Recibe la información, pero no la uso porque no entiendo la dinámica de la misma y cómo aprovecharla.		
Recibe la información, pero no la uso porque no es competencia del curso.		
Recibe la información pero no la uso porque considero la revisión de otras pruebas.		
Otros ____Cuál (especificar)		

4. ¿Establece contacto con los docentes del programa de Enfermería para orientar las necesidades de los estudiantes del curso que usted apoya?

Si No

En su curso de Expresión o Habilidades Comunicativas.

5. De acuerdo con los indicadores de logro de la competencia del curso de expresión o habilidades comunicativas según la guía de cátedra, el estudiante al finalizar el curso logra:

INDICADOR	SI	NO
Leer comprensivamente distintos tipos de textos, mediante la aplicación de estrategias comunicativas y lingüísticas específicas.		
Analizar y establecer relaciones entre los distintos componentes de un texto y reconocer su intención comunicativa.		
Usar las reglas sintácticas, morfológicas y fonéticas en diferentes tipos de textos.		

6. Para el estudio de los temas de su curso el estudiante:

INDICADOR	SI	NO
Lee y comprende sin dificultad los textos (artículos, libros entre otros) asignados		
Lee y comprende con alguna dificultad los textos (artículos, libros entre otros) asignados		
Lee y comprende con mucha dificultad los textos (artículos, libros entre otros) asignados		
Lee sin comprender los textos (artículos, libros entre otros) asignados		

7. ¿Cuáles de las siguientes manifestaciones o situaciones se presentan en los estudiantes con las lecturas asignadas en su curso?

INDICADOR	SI	NO
Son complejas		
Son extensas		
Son importantes		
Son fáciles		
Tiene conceptos previos para entenderla		
Interpretan información de gráficos		
Interpretan información de imágenes		
Preguntan al docente las palabras que no entienden		
Pregunta a un compañero las palabras que no entienden		
Consultan en internet las palabras que no entienden		
Encuentran la idea central del texto		
Encuentran los argumentos que apoyan la idea central del texto		
Argumentan su posición con base en las lecturas		
Construyen textos críticos sobre las lecturas realizadas		
Consultan otras fuentes además de los apuntes de la clase		
Otras ____ ¿Cuáles?		

8. Frente a las dificultades que encuentra en la comprensión de las lecturas asignadas por usted, que acciones o estrategias realiza:

INDICADOR	SI	NO
Actividades de lectura grupal en clase con guías de lectura		
Actividades de lectura grupal en clase sin guías de lectura		
Actividades de lectura individual con controles de lectura		
Actividades de lectura individual sin controles de lectura		
Oriento con pautas de lectura al estudiante para que asuma su responsabilidad frente a su dificultad en comprensión lectora.		
Remite a Bienestar Universitario al estudiante con dificultades en su comprensión de lectura		
OTRAS, ¿Cuáles?		

Acciones de Bienestar Universitario con relación a estrategias de aprendizaje

9. ¿Conoce los resultados de las pruebas de estrategias de aprendizaje que realiza Bienestar Universitario a los estudiantes de primer ingreso al programa de Enfermería?

Sí No

En caso de que su respuesta sea negativa vaya a la pregunta número 12

En caso de que su respuesta sea afirmativa responda las siguientes preguntas:

10. La información que recibe de Bienestar universitario sobre la prueba de estrategias de aprendizaje, al iniciar el semestre, corresponde a:

- Clasificación de las de estrategias de aprendizaje
- Clasificación de las estrategias de aprendizaje con el análisis de los resultados
- Clasificación de las estrategias de aprendizaje con el análisis de los resultados y las acciones de mejora.
- Otros Cuál (especificar) _____

11. ¿Qué hace con la información que recibió sobre las pruebas de estrategias de aprendizaje, realizada por Bienestar Universitario?

Uso los datos obtenidos en la prueba:

- Como conducta de entrada del estudiante para generar acciones educativas en el curso.
- Recibo la información para generar las estrategias de aprendizaje necesarias en el contenido del curso considerando el tipo de estrategias que proporciona la prueba.
- Recibo la información, pero no la uso porque no es claro cómo aprovecharla.
- Recibo la información, pero no la uso porque no es competencia del curso.
- Recibo la información pero no la uso porque considero otros criterios para el tipo de aprendizaje de mi curso.
- Otros Cuál (especificar) _____

12. ¿Ha recibido información sobre el contenido de los temas desarrolladas por los docentes que tienen a su cargo el taller de estrategias de aprendizaje?

Sí No

En caso afirmativo, la información la recibió de:

- Directora de Bienestar Universitario
- Director del programa de Enfermería.
- Docente del curso de estrategias de aprendizaje

13. ¿Ha recibido información sobre las estrategias desarrolladas por los docentes que tienen a su cargo el taller de estrategias de aprendizaje?

Sí No

En caso afirmativo, la información la recibió de:

- Directora de Bienestar Universitario
- Director del Programa de Enfermería.
- Docente del taller de estrategias de aprendizaje

En su curso

14. ¿Establece contacto con el docente del curso del taller de estrategias de aprendizaje, para recibir orientación sobre las necesidades de aprendizaje que presentan los estudiantes que tiene en su curso de expresión o habilidades comunicativas?

Sí No

Apéndice D Cuestionario acciones directivos**ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA DIRECTOR DE CURRÍCULO**

Este cuestionario contiene varias preguntas sobre las acciones educativas que realizan las diferentes dependencias vinculadas con la conducta de entrada de los estudiantes del Programa de Enfermería de primero a cuarto nivel, en el marco de la investigación “ESTADO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (CONDUCTA DE ENTRADA) DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA A MEDIDA QUE AVANZAN EN LA CARRERA, EN CUATRO COHORTES MATRICULADAS ENTRE 2013 – 2014 EN UNA UNIVERSIDAD DEL NORORIENTE COLOMBIANO” para obtener el título de “Maestría en educación de la UNAB”, proyecto realizado por Olga Lucía Gómez Díaz y Gloria Inés Arenas Luna y, bajo la asesoría de la Ps. Mg. Patricia Díaz Gordon.

Su participación es de gran utilidad para el Programa de Enfermería y la Universidad, pues los resultados contribuirán a mejorar el proceso de aprendizaje y el apoyo académico brindado a los estudiantes.

Agradecemos su sinceridad y colaboración.

FECHA _____

TIEMPO EN EL CARGO _____

PROFESIÓN _____

- 1. ¿Existen propuestas o acciones desde la Dirección de Currículo hacia Bienestar Universitario con relación a la comprensión de lectura del estudiante?**

Sí No

¿Por qué? _____

En caso afirmativo, ¿cuáles son las propuestas o acciones?

2. ¿Existen propuestas o acciones desde la Dirección de Currículo hacia el Departamento de Estudios Socio humanísticos con relación a las estrategias de aprendizaje del estudiante?

Sí No

¿Por qué? _____

En caso afirmativo, ¿cuáles son las propuestas o acciones?

3. ¿Usted recibe reportes estadísticos de la condición de entrada del estudiante con relación a la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes?

4. ¿Qué hace con la información que recibe sobre las pruebas de comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje del estudiante, realizado por Bienestar Universitario?

ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Este cuestionario contiene varias preguntas sobre las acciones educativas que realizan las diferentes dependencias vinculadas con la conducta de entrada de los estudiantes del Programa de Enfermería de primero a cuarto nivel, en el marco de la investigación “ESTADO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (CONDUCTA DE ENTRADA) DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA A MEDIDA QUE AVANZAN EN LA CARRERA, EN CUATRO COHORTES MATRICULADAS ENTRE 2013 – 2014 EN UNA UNIVERSIDAD DEL NORORIENTE COLOMBIANO” para obtener el título de “Maestría en educación de la UNAB”, proyecto realizado por Olga Lucía Gómez Díaz y Gloria Inés Arenas Luna y, bajo la asesoría de la Ps. Mg. Patricia Díaz Gordon.

Su participación es de gran utilidad para el Programa de Enfermería y la Universidad, pues los resultados contribuirán a mejorar el proceso de aprendizaje y el apoyo académico brindado a los estudiantes.

Agradecemos su sinceridad y colaboración.

FECHA _____

TIEMPO EN EL CARGO _____

PROFESIÓN _____

- 1. ¿Existen propuestas o acciones desde la Dirección de Currículo hacia la Facultad de Ciencias de la Salud con relación a la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje de los estudiantes?**

Sí No

¿Por qué? _____

En caso afirmativo, ¿cuáles son las propuestas o acciones?

2. ¿Existen propuestas o acciones desde Bienestar Universitario hacia la Facultad de Ciencias de la Salud con relación a la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje de los estudiantes?

Sí No

¿Por qué? _____

En caso afirmativo, ¿cuáles son las propuestas o acciones?

3. Existen propuestas o acciones desde el Departamento de Estudios Sociohumanísticos hacia la Facultad de Ciencias de la Salud con relación a la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje de los estudiantes?

Sí No

¿Por qué? _____

4. Existen propuestas o acciones desde la Facultad de Ciencias de la Salud hacia el Programa de Enfermería con relación a la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje de los estudiantes?

Sí No

¿Por qué?

5. ¿Usted recibe reportes estadísticos de la condición de entrada del estudiante con relación a la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes?

Sí No

¿Por qué?

6. ¿Qué hace con la información que recibe sobre las pruebas de comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje del estudiante, realizado por Bienestar Universitario?

**ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA DIRECTOR DE DEPARTAMENTO
ESTUDIOS SOCIOHUMANÍSTICOS**

Este cuestionario contiene varias preguntas sobre las acciones educativas que realizan las diferentes dependencias vinculadas con la conducta de entrada de los estudiantes del Programa de Enfermería de primero a cuarto nivel, en el marco de la investigación “ESTADO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (CONDUCTA DE ENTRADA) DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA A MEDIDA QUE AVANZAN EN LA CARRERA, EN CUATRO COHORTES MATRICULADAS ENTRE 2013 – 2014 EN UNA UNIVERSIDAD DEL NORORIENTE COLOMBIANO” para obtener el título de “Maestría en educación de la UNAB”, proyecto realizado por Olga Lucía Gómez Díaz y Gloria Inés Arenas Luna y, bajo la asesoría de la Ps. Mg. Patricia Díaz Gordon.

Su participación es de gran utilidad para el Programa de Enfermería y la Universidad, pues los resultados contribuirán a mejorar el proceso de aprendizaje y el apoyo académico brindado a los estudiantes.

Agradecemos su sinceridad y colaboración.

FECHA _____

NOMBRE _____

TIEMPO EN EL CARGO _____

1. ¿Existen mecanismos/acciones desde el departamento de estudios socio humanístico hacia la dirección de currículo con relación a la comprensión de lectura del estudiante?

Sí No

¿Por qué? _____

En caso afirmativo, ¿cuáles son los mecanismos/acciones?

2. ¿Existen mecanismos/acciones desde el departamento de estudios sociohumanísticos hacia Bienestar Universitario con relación a la comprensión de lectura del estudiante?

Sí No

¿Por qué?

En caso afirmativo, ¿cuáles son los mecanismos/acciones?

3. ¿Qué hacen con la información que obtienen de los resultados sobre las pruebas de comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje del estudiante?

ENTREVISTA ESTRUCTURADA DIRECTORA BIENESTAR UNIVERSITARIO

Este cuestionario contiene varias preguntas sobre las acciones educativas que realizan las diferentes dependencias vinculadas con la conducta de entrada de los estudiantes del Programa de Enfermería de primero a cuarto nivel, en el marco de la investigación “ESTADO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (CONDUCTA DE ENTRADA) DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA A MEDIDA QUE AVANZAN EN LA CARRERA, EN CUATRO COHORTES MATRICULADAS ENTRE 2013 – 2014 EN UNA UNIVERSIDAD DEL NORORIENTE COLOMBIANO” para obtener el título de “Maestría en educación de la UNAB”, proyecto realizado por Olga Lucía Gómez Díaz y Gloria Inés Arenas Luna y, bajo la asesoría de la Ps. Mg. Patricia Díaz Gordon.

Su participación es de gran utilidad para el Programa de Enfermería y la Universidad, pues los resultados contribuirán a mejorar el proceso de aprendizaje y el apoyo académico brindado a los estudiantes.

Agradecemos su sinceridad y colaboración.

FECHA _____

TIEMPO EN EL CARGO _____

PROFESIÓN _____

1. ¿Existen propuestas o acciones desde Bienestar Universitario hacia la Dirección de Currículo con relación a la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje del estudiante?

Sí No

¿Por qué?

En caso afirmativo, ¿cuáles son las propuestas o acciones?

2. ¿Existen propuestas o acciones desde Bienestar Universitario hacia el Departamento de Estudios Socio humanísticos con relación a la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje del estudiante?

Sí No

¿Por qué?

En caso afirmativo, ¿cuáles son las propuestas o acciones?

3. ¿Existen propuestas o acciones desde Bienestar Universitario hacia los Directores de Programas con relación a la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje del estudiante?

Sí No

¿Por qué?

En caso afirmativo, ¿cuáles son las propuestas o acciones?

4. ¿Existen propuestas o acciones desde Bienestar Universitario hacia el Programa de Enfermería con relación a la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje del estudiante?

Sí No

¿Por qué?

En caso afirmativo, ¿cuáles son las propuestas o acciones?

5. ¿Qué hacen con la información que obtienen de los resultados sobre las pruebas de comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje del estudiante?

Apéndice E Carta jueces expertos cuestionario docentes y directivos

Bucaramanga, mayo 13 de 2015

Respetado juez:

La Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, ha establecido como requisito de grado la elaboración de un Proyecto de Investigación sobre temas relacionados con esta área del conocimiento. Como estudiantes de la primera cohorte de la maestría: Olga Lucía Gómez Díaz y Gloria Inés Arenas Luna, bajo la asesoría de la Psicóloga s. Mg. Patricia Díaz Gordon, venimos realizando el proyecto de investigación: “COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA, ENTRE 2013 – 2014 EN UNA UNIVERSIDAD DEL NORORIENTE COLOMBIANO”.

El objetivo general de la investigación es valorar el estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje medidas en la conducta de entrada de los estudiantes de primer ingreso en el programa de Enfermería y comparada con una segunda medición, en cuatro cohortes matriculadas entre 2013 - 2014.

Como experto en el tema, recurrimos a usted como experto para solicitar respetuosamente la validación de contenido en uno de los instrumentos empleados en esta investigación. Se trata de una entrevista estructurada apoyada en un cuestionario que busca establecer la articulación educativa entre las dependencias de Bienestar Universitario, Departamento de Estudios Sociohumanísticos, Dirección de Currículo y Decanatura de la Facultad de Ciencias de la Salud, que corresponde a uno de los objetivos específicos planteados en el proyecto.

Como complemento adjuntamos el instructivo de valoración y los instrumentos a evaluar.

Agradecemos su atención y el valioso aporte a este proceso.

Quedamos atentas a su respuesta

OLGA LUCÍA GÓMEZ DÍAZ – INVESTIGADORA

Correo: ogomez8@UNAB.edu.co

Teléfono: 6436111 ext 545-553

Horario de atención: lunes a viernes de 8 am a 12 m y de 2 pm a 5 pm

GLORIA INÉS ARENAS LUNA – INVESTIGADORA

Correo: garenas@UNAB.edu.co

Teléfono: 6436111 ext. 541

Horario de atención: lunes a viernes de 8 am a 12 m y de 2 pm a 5 pm.

Apéndice F Plantilla juicio de expertos

INSTRUCTIVO PARA JUECES

EVALUACIÓN POR PARTE DE JUECES EXPERTOS

Recurrimos a usted como experto para validación de contenido en uno de los instrumentos empleados en la investigación. Se trata de una Entrevista Estructurada, apoyada en un cuestionario que busca establecer la articulación educativa entre las dependencias de Bienestar Universitario, Departamento de Estudios Sociohumanísticos, Dirección de Currículo, Decanatura de la Facultad de Ciencias de la Salud y profesores del Programa de Enfermería; y el cual corresponde a uno de los objetivos específicos planteados en el proyecto.

La articulación ha sido definida de manera operativa en ésta investigación como la Coordinación de las acciones educativas entre las dependencias de Bienestar Universitario, dirección de Currículo, estudios sociohumanísticos, profesores y decano para favorecer la comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Para la realización de esta validación se utiliza la “Planilla Juicio de Expertos” (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008) la cual, contiene los aspectos a evaluar.

Agradecemos su valioso aporte a este proceso.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ _____

FORMACIÓN ACADÉMICA _____

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL _____

TIEMPO EN AÑOS EN EL CARGO ACTUAL _____

INSTITUCIÓN _____

Objetivo de la investigación:

Valorar el estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje medida en la conducta de entrada de los estudiantes de primer ingreso en el programa de Enfermería y comparada con una segunda medición, en cuatro cohortes matriculadas entre 2013 - 2014.

Objetivo del juicio de expertos:

Validar los cuestionarios sobre articulación entre las acciones educativas que realizan las diferentes dependencias vinculadas con la conducta de entrada de los estudiantes del Programa de Enfermería de primero a cuarto nivel, que hace parte de la investigación en términos de su contenido.

Objetivo de la prueba:

Validar el contenido de la Entrevista estructurada a través de un cuestionario para establecer la articulación entre las acciones educativas que realizan las diferentes dependencias vinculadas con la conducta de entrada de los estudiantes de Enfermería de primero a cuarto nivel.

En este documento, se encuentran seis cuestionarios que son el soporte de la entrevista estructurada:

- Entrevista estructurada para docentes del programa de Enfermería.
- Entrevista estructurada para docentes del curso de expresión y habilidades comunicativas.
- Entrevista estructurada para el director departamento estudios sociohumanísticos.
- Entrevista estructurada para la directora Bienestar Universitario
- Entrevista estructurada para el director de currículo
- Entrevista estructurada para el Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud

Los cuestionarios están organizados de acuerdo a los siguientes aspectos:

- Identificación general del entrevistado.
- Información sobre los resultados de las pruebas de comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

- Utilización de la información que recibe sobre resultados de las pruebas de comprensión de lectura y estrategias de aprendizajes de los estudiantes.
- Articulación entre docentes de diferentes áreas en el tema de comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje.
- Acciones desarrolladas por quien responde el cuestionario con referencia a comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada una de las preguntas del cuestionario, según corresponda.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado Nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto Nivel	Los ítems son suficientes.
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado Nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto Nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado Nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto Nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.
	3. Moderado Nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto Nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Fuente: Tomado de (Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en medición, 6, 27-36)

Validez de contenido del cuestionario para docentes del Programa de Enfermería

DIMENSIÓN	PREGUNTA	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
Preguntas sobre comprensión de lectura	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 1					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 2					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 3					
	Institucional Estudios sociohumanísticos Pregunta 4					
	Institucional Estudios sociohumanísticos Pregunta 5					
	Institucional Estudios sociohumanísticos Pregunta 6					
	Institucional Estudios sociohumanísticos Pregunta 7					

DIMENSIÓN	PREGUNTA	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
	En su curso. Pregunta 8					
	En su curso. Pregunta 9					
	En su curso. Pregunta 10					
Preguntas sobre estrategias de aprendizaje	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 1					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 1					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 2					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 3					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 4					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 5					

DIMENSIÓN	PREGUNTA	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 6					

Validez de contenido del cuestionario para docentes del curso de expresión o habilidades comunicativas

DIMENSIÓN	PREGUNTA	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
Preguntas sobre comprensión de lectura	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 1					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 2					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 3					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 4					
	En su curso. Pregunta 5					
	En su curso. Pregunta 6					
	En su curso. Pregunta 7					

DIMENSIÓN	PREGUNTA	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
	En su curso. Pregunta 8					
Preguntas sobre estrategias de aprendizaje	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 9					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 10					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 11					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 12					
	Institucional Bienestar Universitario Pregunta 13					
	En su curso Pregunta 14					

Validez de contenido del cuestionario para la Directora de Bienestar Universitario

DIMENSIÓN	PREGUNTA	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
Cuestionario para Directora Bienestar Universitario	Pregunta 1					
	Pregunta 2					
	Pregunta 3					
	Pregunta 4					
	Pregunta 5					

Validez de contenido del cuestionario para Directos de Estudios Sociohumanísticos

DIMENSIÓN	PREGUNTA	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
Cuestionario para Director de Estudios Sociohumanísticos	Pregunta 1					
	Pregunta 2					
	Pregunta 3					
	Pregunta 4					

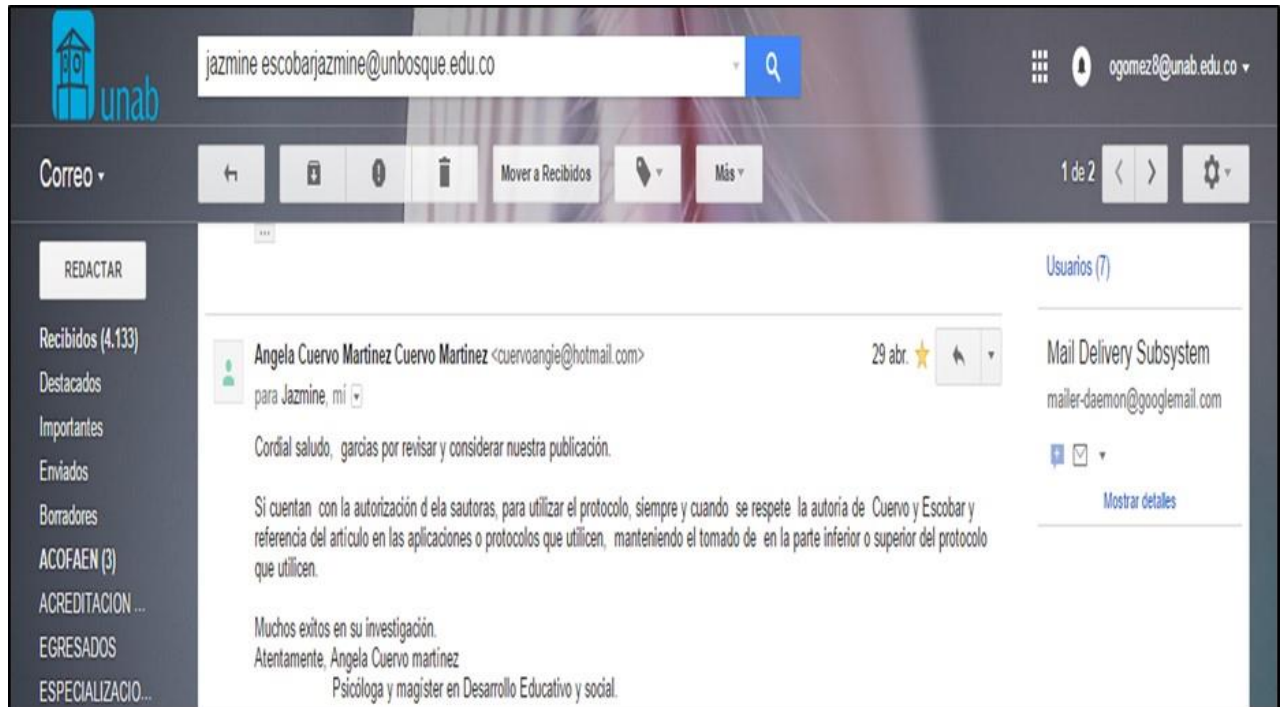
Validez de contenido del cuestionario para el Director de Currículo

DIMENSIÓN	PREGUNTA	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
Cuestionario para Director de Currículo	Pregunta 1					
	Pregunta 2					
	Pregunta 3					
	Pregunta 4					

Validez de contenido del cuestionario para Decano de Facultad de Ciencias de la Salud

DIMENSIÓN	PREGUNTA	SUFICIENCIA	COHERENCIA	RELEVANCIA	CLARIDAD	OBSERVACIONES
Cuestionario para Decano de Facultad de Ciencias de la Salud	Pregunta 1					
	Pregunta 2					
	Pregunta 3					
	Pregunta 4					
	Pregunta 5					
	Pregunta 6					

Apéndice G Permiso para uso de la plantilla



Apéndice H Consentimiento estudiante – Consentimiento padre de familia – Asentimiento informado adolescente

Consentimiento estudiante

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN ESTADO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MEDIDA COMO CONDUCTA DE ENTRADA AL INGRESO Y HASTA EL MOMENTO ACTUAL EN ESTUDIANTES DE I A IV SEMESTRE DE ENFERMERÍA EN LA UNAB, 2014.

Yo _____ identificado con el documento de identidad número _____ expedido en _____, por el presente manifiesto mi voluntad de participar en la investigación Estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje medida como conducta de entrada al ingreso y hasta el momento actual en estudiantes de I a IV semestre de Enfermería en la UNAB, 2014.

Se me ha informado que la duración estimada del estudio es de 6 meses, tenemos el derecho de retirarnos del estudio en cualquier momento.

Se me ha explicado que según la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de la protección social, este estudio se clasifica como de riesgo mínimo para los participantes. Para la realización de este estudio se requiere que diligencie los cuestionarios de Datos socioeducativos, la realización de una prueba de comprensión de lectura ICL y una prueba de estrategias de aprendizaje CEDEA.

Los investigadores me han explicado que no recibiré ningún beneficio económico ni académico por mi participación en este estudio, que mi participación puede ser de utilidad para el Programa académico de Enfermería y la Universidad pues los resultados contribuirán a mejorar el apoyo académico brindado a los estudiantes.

Por el presente autorizo a los investigadores a analizar y utilizar los resultados obtenidos y los que se deriven del mismo. Además autorizo a los investigadores responsables a publicar la información obtenida como resultado de mi participación en este estudio en revistas u otros medios legales, guardando la debida confidencialidad de mi nombre y apellido, los datos publicados serán manejados de forma grupal y no individual y atendiendo lo previsto en la Ley 1581 y el Decreto 1377/13 (Habeas data), mis datos personales serán recolectados y tratados de conformidad con lo señalado en la norma.

Nombre y apellidos del participante: _____

Documento de identidad: _____ expedida en _____

Fecha: _____

Datos de los investigadores donde los participantes se pueden comunicar:

Gloria Inés Arenas Luna – Investigadora

Correo: garenas@UNAB.edu.co

Teléfono: 6436111 ext 541

Horario de atención: lunes a viernes de 8 am a 12 m y de 2 pm a 5 pm.

Olga Lucía Gómez Díaz – Investigadora

Correo: ogomez8@UNAB.edu.co

Teléfono: 6436111 ext 545-553

Horario de atención: lunes a viernes de 8 am a 12 m y de 2 pm a 5 pm

Consentimiento padre de familia-

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN ESTADO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MEDIDA COMO CONDUCTA DE ENTRADA AL INGRESO Y HASTA EL MOMENTO ACTUAL EN ESTUDIANTES DE I A IV SEMESTRE DE ENFERMERÍA EN LA UNAB, 2014.

Yo _____ identificado con el documento de identidad número _____ expedido en _____, y como representante legal de mi hijo(a) _____ identificado con el documento de identidad número _____ expedido en _____; por el presente manifiesto mi voluntad de que juntos participemos en la investigación Estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje medida como conducta de entrada al ingreso y hasta el momento actual en estudiantes de I a IV semestre de Enfermería en la UNAB, 2014.

Se me ha informado que la duración estimada del estudio es de 6 meses, tenemos el derecho de retirarnos del estudio en cualquier momento.

Se me ha explicado que según la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de la protección social, este estudio se clasifica como de riesgo mínimo para los participantes. Para la realización de este estudio se requiere que diligencie los cuestionarios de Datos socioeducativos, la realización de una prueba de comprensión de lectura ICL y una prueba de estrategias de aprendizaje CEDEA.

Los investigadores me han explicado que no recibiré ningún beneficio económico ni académico por mi participación en este estudio, que mi participación puede ser de utilidad para el Programa académico de Enfermería y la Universidad pues los resultados contribuirán a mejorar el apoyo académico brindado a los estudiantes.

Por el presente autorizo a los investigadores a analizar y utilizar los resultados obtenidos y los que se deriven del mismo. Además autorizo a los investigadores responsables a publicar la información obtenida como resultado de mi participación en este estudio en revistas u otros medios legales, guardando la debida confidencialidad de mi nombre y apellido, los datos publicados serán manejados de forma grupal y no individual y atendiendo lo previsto en la Ley 1581 y el Decreto 1377/13 (Habeas data), mis datos personales serán recolectados y tratados de conformidad con lo señalado en la norma.

Nombre y apellidos del participante: _____

Documento de identidad: _____ expedida en _____

Fecha: _____

Datos de los investigadores donde los participantes se pueden comunicar:

Gloria Inés Arenas Luna – Investigadora

Correo: garenas@UNAB.edu.co

Teléfono: 6436111 ext 541

Horario de atención: lunes a viernes de 8 am a 12 m y de 2 pm a 5 pm.

Olga Lucía Gómez Díaz – Investigadora

Correo: ogomez8@UNAB.edu.co

Teléfono: 6436111 ext 545-553

Horario de atención: lunes a viernes de 8 am a 12 m y de 2 pm a 5 pm

Asentimiento informado de adolescentes

ASENTIMIENTO INFORMADO DE ADOLESCENTES PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN ESTADO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE MEDIDA COMO CONDUCTA DE ENTRADA AL INGRESO Y HASTA EL MOMENTO ACTUAL EN ESTUDIANTES DE I A IV SEMESTRE DE ENFERMERÍA EN LA UNAB, 2014.

Yo _____ identificado con el documento de identidad número _____ expedido en _____ por el presente manifiesto mi ASENTIMIENTO de participar en la investigación cuyo objetivo es investigar el Estado de la comprensión lectora y estrategias de aprendizaje medida como conducta de entrada al ingreso y hasta el momento actual en estudiantes de I a IV semestre de Enfermería en la UNAB, 2014.

Se me ha informado que la duración estimada del estudio es de 6 meses, tenemos el derecho de retirarnos del estudio en cualquier momento.

Se me ha explicado que según la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de la protección social, este estudio se clasifica como de riesgo mínimo para los participantes. Para la realización de este estudio se requiere que diligencie los cuestionarios de Datos socioeducativos, la realización de una prueba de comprensión de lectura ICL y una prueba de estrategias de aprendizaje CEDEA.

Los investigadores me han explicado que no recibiré ningún beneficio económico ni académico por mi participación en este estudio, que mi participación puede ser de utilidad para el Programa académico de Enfermería y la Universidad pues los resultados contribuirán a mejorar el apoyo académico brindado a los estudiantes.

Por el presente autorizo a los investigadores a analizar y utilizar los resultados obtenidos y los que se deriven del mismo. Además autorizo a los investigadores responsables a publicar la información obtenida como resultado de mi participación en este estudio en revistas u otros medios legales, guardando la debida confidencialidad de mi nombre y apellido, los datos publicados serán manejados de forma grupal y no individual y atendiendo lo previsto en la Ley 1581 y el Decreto 1377/13 (Habeas data), mis datos personales serán recolectados y tratados de conformidad con lo señalado en la norma.

Nombre y apellidos del participante: _____

Documento de identidad: _____ expedida en _____

Fecha: _____

Datos de los investigadores donde los participantes se pueden comunicar:

Gloria Inés Arenas Luna – Investigadora

Correo: garenas@UNAB.edu.co

Teléfono: 6436111 ext 541

Horario de atención: lunes a viernes de 8 am a 12 m y de 2 pm a 5 pm.

Olga Lucía Gómez Díaz – Investigadora

Correo: ogomez8@UNAB.edu.co

Teléfono: 6436111 ext 545-553

Horario de atención: lunes a viernes de 8 am a 12 m y de 2 pm a 5 pm

Apéndice I Consentimiento informado para docentes y directivos

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES Y/O DIRECTIVOS PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN “COMPRESIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA, ENTRE 2013 – 2014, EN UNA UNIVERSIDAD DEL NORORIENTE COLOMBIANO”

Yo _____ identificado (a) con el documento de identidad número _____ expedido en _____, por el presente, manifiesto mi voluntad de participar en la investigación **“Comprensión lectora y Estrategias de aprendizaje de los Estudiantes de Enfermería, entre 2013 – 2014 en una Universidad del Nororiente Colombiano”**.

Se me ha informado que la duración estimada del estudio es de 4 meses y tengo el derecho de retirarme del estudio en cualquier momento.

Se me ha explicado que según, la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de la protección social, este estudio se clasifica como de riesgo mínimo para los participantes, ya que para la realización de este estudio, solo se requiere que diligencia las preguntas del cuestionario que hacen parte de la entrevista estructurada diseñada por las investigadoras y no se realizará ningún tipo de intervención o se modificará alguna variable de los participantes.

Las investigadoras me han explicado que no recibiré ningún beneficio económico ni académico por mi participación en este estudio; que mi participación es de gran utilidad para el Programa de Enfermería y la Universidad, pues los resultados contribuirán a mejorar el proceso de aprendizaje y el apoyo académico brindado a los estudiantes.

Mi participación en este estudio es voluntaria, no tengo obligación de hacerlo y no afectará mi relación laboral.

La información recolectada se mantendrá en un lugar seguro, sin autorización previa no será compartida con nadie y será codificada para que no pueda relacionarse con usted, por lo tanto su identidad no será publicada durante la realización del estudio, ni durante la publicación del mismo.

Por el presente, autorizo a los investigadores a analizar y utilizar los resultados obtenidos y los que se deriven del mismo. Además autorizo a los investigadores responsables a publicar la información obtenida como resultado de mi participación en este estudio en revistas u otros medios legales, guardando la debida confidencialidad de mi nombre y apellido, los datos publicados serán manejados de forma grupal y no individual y atendiendo lo previsto en la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013 de Habeas data, mis datos personales serán recolectados y tratados de conformidad con lo señalado en la norma.

Nombre y apellidos del participante: _____
Documento de identidad: _____ expedida en _____
Fecha: _____

Datos de los investigadores donde los participantes se pueden comunicar:

Olga Lucía Gómez Díaz – Investigadora

Correo: ogomez8@unab.edu.co

Teléfono: 6436111 ext 545-553

Horario de atención: lunes a viernes de 8 am a 12 m y de 2 pm a 5 pm

Gloria Inés Arenas Luna – Investigadora

Correo: garenas@unab.edu.co

Teléfono: 6436111 ext 541

Horario de atención: lunes a viernes de 8 am a 12 m y de 2 pm a 5 pm.

Apéndice J Carta permiso UNAB

Floridablanca, julio 24 de 2015.

Doctora
Eulalia García Beltrán
Vicerrectora Académica
Universidad Autónoma de Bucaramanga
E.S.D

Asunto: Solicitud de autorización para utilizar el nombre de la Universidad Autónoma de Bucaramanga en un trabajo de grado de la maestría en educación de la UNAB.

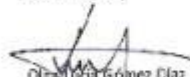
Cordial y respetuoso saludo Dra. Eulalia García Beltrán.

Dentro del proyecto de grado para obtener el título de magister en educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, las profesoras Gloria Inés Arenas Luna y Olga Lucía Gómez Díaz estamos realizando un trabajo de investigación con el apoyo de Bienestar Universitario, sobre comprensión de lectura y estrategias de aprendizaje en estudiantes del Programa de Enfermería, esto con el fin apoyar el programa de permanencia estudiantil.

Para poder presentar en el documento final de la investigación el nombre de la UNAB, uno de los requisitos es contar con el aval de la universidad para especificar que el estudio se realizó con estudiantes del Programa de Enfermería de la UNAB.

Agradecemos su atención y quedamos en espera de su respuesta.

Atentamente,


Olga Lucía Gómez Díaz
Directora Programa Enfermería

Autorizado
VOPW.
28/7/20

Gloria Inés Arenas Luna
Gloria Inés Arenas Luna
Docente Facultad Ciencias de la Salud

27
MAY 2015

Curriculum vitae Olga Lucía Gómez Díaz

Enfermera de la UIS, con especialización en administración en servicios de salud, UIS y especialización en relaciones laborales, UNAB.

Experiencia laboral en enfermería como Jefe de la división de enfermería de la FOSCAL y actualmente directora del Programa de Enfermería de la UNAB.

Olga Lucía Gómez Díaz

Directora Programa Enfermería

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad Ciencias de la Salud

(7) 6436111 ext. 553

ogomez8@unab.edu.co

Código postal: 680003

Curriculum vitae Gloria Inés Arenas Luna

Bacterióloga de la UIS, con Maestría en Microbiología en convenio UIS-Universidad javeriana y Especialización en docencia universitaria, UIS.

Experiencia laboral en bacteriología y laboratorio clínico y actualmente docente asociado de la Facultad de Ciencias De la Salud en los Programas de Medicina y Enfermería de la UNAB.

Gloria Inés Arenas Luna

Docente Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad Autónoma de Bucaramanga

(7) 6436111 ext. 541

garenas@unab.edu.co

Código postal: 680003