

**Microcurso de lectura crítica apoyado en la estrategia
de Comunidades de indagación**

Presentado por:

Nelson Enrique Sosa Giraldo

Jhony Esteban Uribe Salinas

Asesor:

Laura Marcela Elles Ardila

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

Maestría en Educación

Medellín

2022

Agradecimientos

A la UNAD como Alma Mater, porque es fuente de aprendizajes, de equidad, de superación. A los docentes de nuestra Maestría en Educación, quienes, en su saber, orientaron nuestra inquietud por aprender, por ser, por educar en un mundo lleno de desafíos.

Agradecemos a nuestra directora de trabajo de grado Laura Elles Ardila, quien guio este proceso, le contribuyó a darle forma, forjó nuestras inquietudes.

A los docentes que, con cariño, se sumergieron en este anhelo, en un trabajo que exige, pero que da frutos en abundancia y para la vida.

A los estudiantes del curso de Evaluación, los jóvenes que apoyaron cada paso ddo en este trabajo y de manera especial, en el microcurso de Lectura Crítica apoyado en las Comunidades de Indagación.

Dedicatoria

A nuestros hijos, nuestras esposas, nuestras familias.

A ellos porque, en sus silencios, abrazos, palabras, cariños, nos dan fortaleza, nos llenan de esmero y coraje. Nuestras esposas como mejor reflejo de confianza, de amor incondicional, de apoyo ilimitado y a nuestros hijos, porque son la cimiento de nuestros sueños, los que luchamos para ellos y disfrutamos con ellos.

A cada persona que, en cada día, en medio de retos, de exigencias, de lecciones, nos llenaron de la energía, el conocimiento y la sabiduría suficiente para caminar este tramo de la vida.

Resumen

El presente trabajo desarrolla la propuesta de un microcurso de lectura crítica apoyado en la estrategia de Comunidades de indagación en estudiantes del curso de Evaluación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. Se desarrolla a través de un estudio cuasi experimental, con enfoque cuantitativo y un alcance exploratorio-descriptivo, en el que se desarrollan las definiciones de Comunidades de indagación, lectura crítica y su relación con el pensamiento crítico y el aprendizaje mediado por la virtualidad, a través de los microcursos, en cuanto a que se alinean a la concepción del microaprendizaje, utilizando recursos educativos digitales y fortalecidos en la promoción del aprendizaje autónomo. Se pretende establecer el aporte que el microcurso brinda a las habilidades en competencia crítica, para lo cual se emplean dos pruebas, una previa a la estrategia mediada y otra posterior, en la cual se analicen los resultados, concluyendo la efectividad del ejercicio.

Palabras clave: Tecnologías de la información y las comunicaciones; microlearning; lectura crítica; pensamiento crítico; Comunidades de indagación, Filosofía para Niños, Recursos educativos digitales.

Abstract

This paper develops the proposal of a critical reading microcourse supported by the strategy of Communities of Inquiry in students of the Evaluation course of the School of Educational Sciences of the National Open and Distance University - UNAD. It is developed through a quasi-experimental study, with a quantitative approach and an exploratory-descriptive scope, in which the definitions of Communities of Inquiry, critical reading and their relationship with critical thinking and learning mediated by virtuality are developed, through microcourses, in that they are aligned to the conception of microlearning, using digital educational resources and strengthened in the promotion of autonomous learning. The aim is to establish the contribution that the microcourse provides to the skills in critical competence, for which two tests are used, one prior to the mediated strategy and another after, in which the results are analyzed, concluding the effectiveness of the exercise.

Keywords: Information and communication technologies; microlearning; critical reading; critical thinking; communities of inquiry; philosophy for children; digital educational resources.

Tabla de Contenido

Introducción	12
Justificación	14
Definición del Problema	17
Pregunta Problematizadora	23
Objetivos	24
Objetivo General	24
Objetivos Específicos.....	24
Línea de Investigación	25
Marco Referencial.....	26
Antecedentes de la Investigación.....	26
<i>Sobre Comunidades de Indagación</i>	26
Sobre Lectura Crítica	28
Sobre el aprendizaje mediado por tecnología	31
Ventajas.....	33
Desventajas.	33
Marco Teórico y Conceptual	35
Comunidades de Indagación.....	35
Presencias e implementación de la Comunidad de indagación.	36
La Lectura Crítica.	38
La relación entre el pensamiento y la lectura crítica.....	43
Microcursos como experiencia educativa mediada en la virtualidad	44
Microaprendizaje	46
El aprendizaje Autónomo como Condición de la Educación Mediada por la Tecnología.....	47
Ambientes Virtuales de Aprendizaje.	50

Los Recursos Educativos Digitales.....	51
Aspectos Metodológicos.....	53
Enfoque.....	53
Tipo de Investigación.....	54
Diseño de la Investigación.....	54
Fase 1.	55
Fase 2.	55
Fase 3.	56
Fase 4.	57
Población.....	57
Muestra.	58
Resultados.....	60
Comportamiento de los Resultados de Manera Consolidada.	60
Resultados de la Prueba de Entrada.	63
Resultados de la Prueba de Salida.	64
Resultados del Nivel Literal.....	66
Resultados del Nivel Inferencial.	67
Resultados del Nivel Crítico.	69
Discusión.....	71
Conclusiones y Recomendaciones.....	73
Referencias.....	75
Apéndices.....	89

Lista de Tablas

Tabla 1	21
Tabla 2	28
Tabla 3	29
Tabla 4	44
Tabla 5	56
Tabla 6	58
Tabla 7	61
Tabla 8	63
Tabla 9	64
Tabla 10	72

Lista de Figuras

Figura 1	14
Figura 2	19
Figura 3	20
Figura 4	21
Figura 5	22
Figura 6	31
Figura 7	36
Figura 8	37
Figura 9	40
Figura 10	42
Figura 11	48
Figura 12	49
Figura 13	61
Figura 14	62
Figura 15	64
Figura 16	65
Figura 17	66
Figura 18	67
Figura 19	67
Figura 20	68
Figura 21	69
Figura 22	70

Figura 23	94
Figura 24	95

Lista de Apéndices

Apéndice A 89

Apéndice B..... 94

Introducción

La lectura crítica implica uno de los criterios de medición relevantes en el sistema educativo colombiano, al igual que en otros contextos de medición, como son las pruebas PISA, en las cuales, los resultados siguen siendo insatisfactorios (OECD, 2018) y, en el caso particular de la Institución participante, en sus estudiantes de Educación, alcanzan bajo porcentaje en los mayores niveles de desempeño de las pruebas Saber Pro del año 2021, del cual se toman sus resultados como referencia, teniendo, en los niveles 3 y 4, solo un 22% y 1% de estudiantes ubicados en estos, respectivamente (Icfes Saber Pro, 2021).

Ante esto, se presenta una propuesta de microcurso de lectura crítica, apoyada en la estrategia de las comunidades de indagación, mediante el cual, desde la perspectiva del microaprendizaje, se fundamenta la posibilidad de aporte al mejoramiento de las competencias y habilidades de lectura crítica, desde un ambiente virtual de aprendizaje con uso de herramientas como recursos educativos digitales.

El desarrollo de la presente investigación consta de un diseño cuasi experimental de alcance experimental y descriptivo con enfoque cuantitativo, implementado en estudiantes del curso Evaluación, que reúne estudiantes de las licenciaturas en matemáticas, Etnoeducación, Filosofía y Lenguas extranjeras con énfasis en inglés, de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

Este estudio busca que, tras la implementación por fases del mismo, se lleve a una definición de los aspectos fundamentales de las comunidades de indagación, la lectura y el pensamiento crítico y los microcursos y el microaprendizaje, como estrategia posibilitadora del propósito de la misma.

Este estudio propende por el diseño e implementación de un microcurso orientado al fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico, teniendo en cuenta un diagnóstico, análisis de los resultados del mismo, el diseño del microcurso que satisfaga la intencionalidad, necesidad y expectativa del grupo de estudiantes objeto de estudio y de los investigadores que estructuran la propuesta.

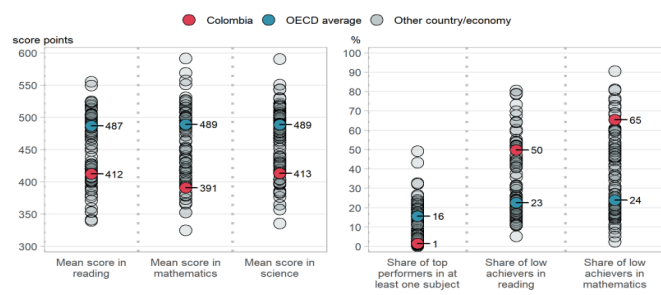
Justificación

La participación del individuo en la sociedad, se ha puesto en un punto de reflexión y análisis constante, para lo cual, la evaluación constante de sus competencias para esto, es una tarea que se lleva a cabo desde los diferentes estados y de manera nacional e internacional, como es el caso de Colombia, bien sea a través de las pruebas Saber 11° o las pruebas Saber T y T o pruebas Saber Pro, o de los países miembros de la OCDE, por medio de las pruebas PISA.

En este sentido, es relevante desarrollar y proponer estrategias que, dado el rendimiento colombiano en dichas pruebas, de manera concreta en las pruebas PISA con el informe del año 2018, permitan el desarrollo y la promoción de habilidades y competencias como las de lectura crítica, en tanto que, en los países de la OCDE (2018), “los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media” (p. 1).

Figura 1.

Panorama ofrecido por la OCDE, en cuanto al rendimiento de Colombia en lectura, matemáticas y ciencias.



Fuente. OCDE, 2019, p. 2.

Fundamentados en lo anterior, se tiene como propósito que el desarrollo de las competencias y habilidades en lectura crítica, sean promovidas desde una estrategia mediada en la virtualidad (Cruz, Castro y Ojeda, 2020), como lo son los microcursos, pero que, en aras de fortalecer el pensamiento crítico, desde una perspectiva de indagación y diálogo, este se apoye en la estrategia de Comunidades de indagación, fundamentadas en el programa de Filosofía para Niños (Almanza, 2017). Para esto, se han de tomar en cuenta estudiantes del curso de Evaluación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD, en tanto a que la educación superior permite en el estudiante el desarrollo de sus competencias, en este tipo de lectura, posterior a adquisición de estas en la educación básica y media, de manera que la puesta en práctica de estas habilidades sea paulatino y permita un seguimiento en el tiempo, a través del análisis y evaluación de los resultados, posterior a la implementación de la estrategia.

De otro lado, al basarse en microaprendizaje, la propuesta se implementa y para conocer el nivel de lectura crítica, se plantea una pre prueba que caracteriza las condiciones de desarrollo del aprendizaje en la competencia de lectura crítica y una pos prueba que permite identificar los resultados de aprendizaje y áreas susceptibles de ajustes en el diseño del microcurso, luego del desarrollo del microcurso, en una extensión no mayor a cinco sesiones, en el transcurso de máximo dos semanas, según la autonomía y dedicación de los estudiantes, pues se propende, además, al fortalecimiento del aprendizaje autónomo.

Así mismo, dado el amplio impacto de las tecnologías de la información en la vida cotidiana, como lo evidencia el informe Digital 2022: Global Overview Report (Kemp, 2022), que en el caso de la población mundial, menciona que un 67,1% de esta utiliza un teléfono móvil, pero que, en el caso de los usuarios de internet, el acceso llega a un 62,5% de la población mundial, en lo que el mismo informe menciona en un aumento del 4% en relación al año

anterior, evidencia que el uso y aprovechamiento de estas, garantizan que el proceso sea de una acogida significativa, en cuanto a que el desarrollo de aprendizajes de manera directa o indirecta en la virtualidad, es constante, y facilita que la llegada de diferentes recursos digitales, como el audio (podcast), video (en algunos casos interactivos y hasta gamificados), documentos interactivos (García, s.f.), en este caso educativos, dinamice el proceso de construcción significativa de conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio está motivado por la posibilidad de lograr estrategias mejorables en el tiempo y con proyección a abrirse a nuevos escenarios o competencias, en las que, las bondades de la tecnología y sus recursos en la actualidad, como lo son la accesibilidad, la apertura y adaptabilidad, sean una oportunidad equitativa de mejoramiento en la calidad de los aprendizajes.

De otro lado, atendiendo el llamado de que la equidad en la educación sea en realidad una realidad que se rija desde sus dos dimensiones (OCDE, 2013), en cuanto a la imparcialidad y la inclusión, en donde la primera es una garantía de todas las condiciones sociales de la persona y la segunda, en que al menos se garanticen los estándares mínimos de aprendizajes para todas las personas.

En este sentido, la educación apoyada en lo digital, se convierte en un valioso apoyo en el fomento del aprendizaje, teniendo en cuenta que este, en una sociedad que se sigue acoplado a la realidad post pandemia, la tecnología es una herramienta para la superación de barreras y limitaciones para el fomento del aprendizaje, sea de los individuos o grupos sociales, pero que requieren en sí mismos de una completa y correcta adecuación, según las necesidades evidenciadas (BID, 2022).

Definición del Problema

La actualidad en términos educativos demanda recursos, herramientas y mediaciones innovadoras, acorde a los intereses y las nuevas dimensiones de los individuos, dado que, en la era digital actual, con el amplio acceso a las TIC, “requieren de un nuevo paradigma educativo y aunado a que pueden ser autores de contenidos digitales lo que cambia al alumno de receptor a emisor de contenidos” (Magaña, Berzunza, Sánchez y Moguel, 2020, p. 246).

De esta manera, es recurrente que la educación se sumerja en nuevas estrategias que permitan que la persona o el estudiante, sea capaz de construir y transferir conocimiento desde una perspectiva dialógica, que se ha vinculado en las alternativas gráficas y de contenidos en que este se encuentra inmerso y que abogue por personas capaces de “convertirse en ciudadanos participativos, responsables y creativos, con capacidad de formarse opiniones propias basadas en criterios congruentes” (López, 2019, p. 72), como se propone en la comunidad de indagación, estrategia que, desde el programa de Filosofía para Niños, busca que el estudiante

tenga una formación más integral y más sólida que le ayude a su vez no solo a la adquisición de buenas habilidades para la actividad laboral [...] sino también que haga de este un ser con ideas, pensamientos y argumentos sólidos que le permitan cuestionar, crear y mejorar (López, 2019, p. 73).

Así, desde una comunidad de diálogo, que en sus inicios se planteaba también como una comunidad de investigación, poder dar respuesta a necesidades de cultivo de un pensamiento abstracto, que implique la colaboración para que el estudiante se vea en la posibilidad de cultivar habilidades del pensamiento como lo son “la abstracción, la crítica, el análisis, la síntesis”, tal cual menciona López (2019), en relación a Lipman, Sharp y Oscanyan (1992), creadores del modelo de Filosofía para Niños.

Esto, también enfocado a abordar las competencias en lectura crítica, en cuanto a que su desarrollo, “es correlativo a la adquisición de una serie de habilidades que van más allá de la simple decodificación de los símbolos gráficos, y las cuales el aprendiz va logrando dentro de un proceso progresivo” (Gutiérrez y Villanueva, 2020, p. 8) y que, se fortalecen en la medida en que se apoye al estudiante en la comprensión de que “todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha” (Larrosa, 2003, p. 29) y, “frente a lo que los libros, las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quieren decirnos” (Rondón, 2014, p. 34).

Con base en lo anterior, esta perspectiva implica que el aprendizaje se construya más allá del aula de clase o entorno de aprendizaje tradicional, en medio de los referentes que los estudiantes emplean en su cotidianidad por medio del uso de la tecnología y con contenidos de aprendizaje encapsulados, reduciendo tiempo e intensidades, como se propone a partir del *microlearning*, al cual, algunas posturas lo

relacionan con mejorar los aprendizajes utilizando medios digitales, otras un tanto más ideológicas sobre aprender en un mundo más acelerado producto de cambios tecnológicos, y algunas más vinculadas con la educación o la formación, donde se conceptualizan procesos de aprendizaje a partir de perspectivas micro (Salas, González y Esteves, 2021, p. 2).

Lo que también se convierte en otro modo de alfabetización, más amplio, en tanto que “crecen con rapidez gracias al marketing virtual (yo invito a mis amigos, que invitan a sus amigos, que invitan a sus amigos...) y ofrecen una forma de contacto directo con los interesados en un tema determinado”, como mencionan Magaña et al. (2020, p. 251).

Lo que, en relación a la generación de contenido educativo, si bien es significativo de un reto, también es un aporte a la construcción de elementos educativos con un amplio potencial de

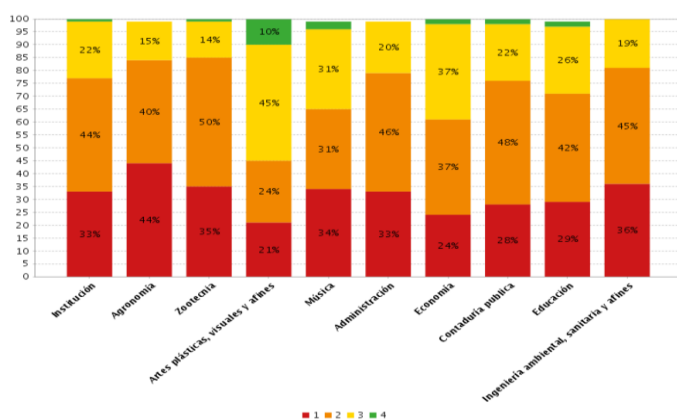
acceso al público, el cual, puede ser planteado a través de un microcurso, aprovechando las ventajas del e-learning, en tanto que

permite realizar diversas actividades (sin restricciones de horas ni de lugar, en la mayoría de los casos) desde el móvil, por ejemplo: realizar operaciones bancarias, comprar online, informarnos y, también, educarnos. Es decir, gracias a los diferentes dispositivos móviles tenemos la posibilidad de consumir, generar y distribuir contenidos en la web sin barreras de tiempo y espacio (p. 574).

Con base en lo anterior, se pretende abordar desde esta estrategia, una alternativa que contribuya a mejorar los resultados en lectura crítica de los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD, en tanto a que, según los resultados arrojados en las pruebas Saber Pro del año 2021, las cuales se discriminan en cuatro niveles de desempeño, dejan en evidencia la necesidad de potenciar estas competencias, según la figura a continuación.

Figura 2

Resultado de estudiantes de Educación de la UNAD, por niveles de desempeño y grupo de referencia.



Fuente. Icfes Saber Pro, 2021, p. 71.

Además, con base en la figura 2, expuesta en convenciones: rojo para el nivel uno, naranja para el nivel 2, amarillo para el nivel 3 y verde para el nivel 4, registra que ente los dos niveles superiores solo se encuentra en el nivel 3 un 26% de los estudiantes, y no se registra porcentaje alguno en el nivel 4. Asimismo, en el nivel 2 se encuentran ubicados el mayor porcentaje, con un 42% de los estudiantes, quedando entonces el otro 29% restante, en el nivel 1.

Por ende, estos resultados al ser un aspecto de medición nacional, convergen en una problemática que permite el campo de acción de alternativas que fortalezcan estas competencias, dado que, en el caso de las pruebas implementadas en el año 2021, el porcentaje de respuestas incorrectas, asociadas a las afirmaciones dentro del grupo de referencia, deja conocer que los estudiantes de la UNAD, quedaron categorizados entre el 40% y el 70% de afirmaciones con respuestas erradas (Icfes Saber Pro, 2021), según lo muestra la siguiente figura y la tabla de convenciones:

Figura 3

Porcentaje de respuestas incorrectas, según las preguntas incluidas en el módulo y con base al grupo de referencia.

Grupos de referencia	1	2	3
Institución	48%	55%	51%

Fuente. Icfes Saber Pro, 2021, p. 78.

Lo anterior se puede comprender a partir de la información descrita en la siguiente tabla:

Tabla 1

Convenciones según la afirmación en las preguntas del módulo de lectura crítica.

Número	Afirmación
1	Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
2	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
3	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

Nota. Esta tabla contiene los alcances evaluados dentro de la prueba de lectura crítica.

Además, revisando la ubicación dentro del percentil por grupo de referencia, se encuentra que, a nivel institucional, la UNAD se ubica en el percentil 43 y como escuela, la de Ciencias de la Educación se ubica en el percentil 46.

Cabe mencionar que la definición de esta medida de posición de conjuntos de datos estadísticos, se entiende a partir de que los percentiles,

se encuentran expresados en una escala de 0 a 100. En este caso, un percentil más alto indica que, en promedio, el resultado obtenido por un determinado nivel de agregación es superior a un mayor número de resultados promedio obtenidos por todos los estudiantes a nivel nacional (Icfes Saber Pro, 2021, p. 8).

Figura 4

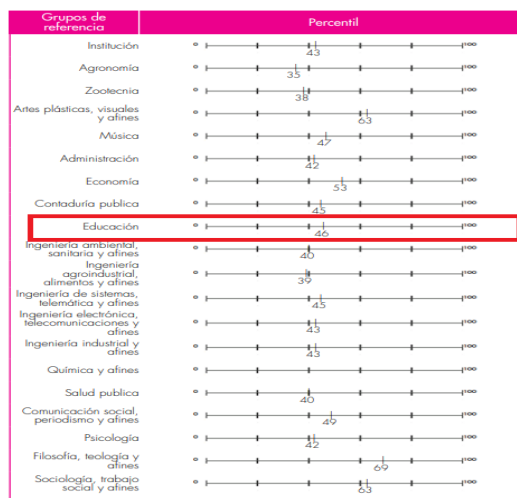
Referencia de ubicación en el percentil de la Institución, según el grupo de referencia.



Fuente. Icfes Saber Pro, 2021, p. 78.

Figura 5

Referencia de ubicación en el percentil de la Escuela de Ciencias de la Educación, según el grupo de referencia.



Fuente. Icfes Saber Pro, 2021, p. 78.

Lo anterior, también refleja que el lector actual, en este caso concreto el estudiante, posee dificultad en su ejercicio de lectura, en tanto a que la amplitud de información que circula hoy en día, mucha de esta está soportada en la red, a lo que Montenegro (2011, como se menciona en Méndez et al. 2014,), dice que

la causa de los resultados radica en la incapacidad de los estudiantes para leer en soportes digitales, y la consecuencia estriba en que esto ocasiona que la brecha digital, económica y social tanto dentro como fuera del país se acreciente cada vez más (p.13).

Además, contribuye a que el alto flujo de la información no sea filtrado de manera dialógica, argumentada y crítica de parte del lector, lo que no se queda simplemente en la comprensión de la información obtenida, sino de cualquier tipo de texto.

Además, se suma la necesidad de que, al interior de la lectura crítica se fomenten actitudes necesarias dentro de las demandas actuales, como lo son “irrumper en un mundo hegemónico, al que se debe ingresar crítica y reflexivamente, para deducir imposiciones ideológicas, miradas monódicas y apreciaciones falaces, que demandan no solo su puesta en evidencia, sino de la ruptura de sus implicaciones” (Morales, 2020, p. 243), desde la promoción de un pensar por sí mismo, el cultivo del pensamiento autónomo y la generación colaborativa de conocimiento.

Por tanto, se propone la siguiente pregunta de investigación, con el ánimo de ser resuelta en el desarrollo de la presente investigación:

Pregunta Problematizadora

¿Cuál es el aporte de la estrategia de comunidades de indagación, al mejoramiento de la comprensión en lectura crítica, en estudiantes del grado 8°, por medio de un micro curso mediado en la virtualidad?

Objetivos

Objetivo General

Establecer aporte de la estrategia de comunidades de indagación, al mejoramiento de la comprensión en lectura crítica, en estudiantes del curso de Evaluación de la escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, por medio de un microcurso mediado en la virtualidad.

Objetivos Específicos

Contextualizar los resultados obtenidos en lectura crítica de parte de los estudiantes de la escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD en el año 2021, desde una perspectiva dialógica con los resultados obtenidos en las pruebas PISA del año 2019.

Revisar la articulación de las Comunidades de indagación dentro de las competencias de lectura crítica por medio de sus referentes teóricos, para desarrollarlas dentro de un entorno virtual de aprendizaje.

Diseñar un microcurso de lectura crítica, apoyado en la estrategia de Comunidades de indagación, para el fortalecimiento de sus competencias literal, inferencial y crítica.

Evaluar el impacto y nivel de aportación del micro curso diseñado, según los resultados de aprendizaje obtenidos en relación a las competencias en lectura crítica.

Línea de Investigación

Este trabajo se inscribe dentro de la línea de investigación de Educación y desarrollo humano, la cual se enfoca en

el desarrollo de competencias: Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica; Formación ética, valores y democracia; Nuevas tecnologías de la comunicación aplicadas a la educación, y Educación superior. También, y acorde con temáticas enfocadas en el desarrollo humano, como: Formación docente, Redes sociales, Cambio cultural, Instituciones y educación incluyendo también Currículo y formación política (García, Gamboa, Rivera y Tibaduiza, 2017, p. 30).

Y que también se encamina hacia todos aquellos aspectos de índole investigativa que busquen la generación de nuevos conocimientos.

Marco Referencial

Antecedentes de la Investigación

Sobre Comunidades de Indagación

Las comunidades de indagación, poseen sus orígenes al interior del programa de Filosofía para Niños en los años setenta, como una apuesta de los profesores estadounidenses Mathew Lipman y Ann Margaret Sharp, en la que, en palabras de Pineda (2020, p. 9), ofrecían “argumentos y pruebas en pro de su hipótesis según la cual la infancia puede ser concebida como una edad filosófica” y que, también, ya en la definición hallada en el trabajo de Madrigal et al. (2020, p. 45), que se llamó Filosofía para niñas y niños en México. Un horizonte de diálogo, libertad y paz, por “acercar al niño y adolescente a la filosofía, promoviendo un desarrollo de habilidades sociales, afectivas y especialmente cognitivas” y en lo que, la comunidad de indagación, se entiende como un espacio

que busca capitalizar el asombro que genera la dinámica de la reflexión compartida, del aprender a cuestionar y escuchar, a la creación de espacios dialógicos en los que a partir de algún “disparador” (poesía, canción, cuento, actividad, noticia, entre otros), se teje colectivamente una conversación y se generan habilidades de pensamiento (Madrigal et al., pp. 146-147).

Asimismo, estas comunidades se encuentran definidas en el trabajo de Bejarano y Mafla (2019), denominado Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico, como el “espacio que permite llevar a cabo un ejercicio continuo de la metodología del programa de Filosofía para Niños, ejercitando las habilidades de pensamiento que se quiere desarrollar y las disposiciones sociales necesarias para el diálogo filosófico” (p. 117).

También las abordan González et al. (2016), en su artículo denominado El desarrollo de las virtudes epistémicas en comunidades de indagación, donde abarcan una definición más específica sobre los alcances de las comunidades de indagación, cuando afirman que, dentro de estas, se

persigue argumentos de forma lógica, las deliberaciones que surgen en ella pueden ser inacabables pues cada una arroja alguna pregunta más. Dentro de los alcances que se busca tener en estas comunidades está la tan importante batalla contra los prejuicios. En la propuesta de Lipman se asume que en una comunidad de indagación se puede evitar los prejuicios mediante el cuidado hacia el otro, en un modo que se concilie un respeto por el otro, pero a la vez un respeto a sí mismo (p. 8).

Ahora, desde una perspectiva crítica, en relación a la comunidad de indagación dentro del aula, sujeta a la relación del docente con el estudiante, Cruz, Castro y Ojeda (2020), en su trabajo llamado Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta, mencionan que, en la vivencia de esta,

La visión tradicional del maestro en la cúspide de las relaciones escolares debe movilizarse hasta encontrar formas de relación menos verticales que propicien espacios de respeto, de esta manera, se pasa a formas de autoridad relativa en la que la voz y el actuar del estudiante se abren espacio como ejes fundamentales a la hora de los ejercicios en el aula. En consecuencia, para el desarrollo de conciencia sobre el trabajo en equipo, se hace necesario fomentar las potencialidades y habilidades en el diálogo para ello se entablan nuevas relaciones donde se deja atrás la recitación memorística de información y se da paso a la co-construcción dialógica [...]. Estos cambios, se propician en una comunidad preocupada por indagar, más que por dar por hechos ciertos conocimientos (p. 5).

Con base en lo anterior, la Comunidad de indagación se fundamenta como una alternativa estrategia de enseñanza aprendizaje, dentro de diferentes grupos a partir del fomento del pensamiento crítico.

Sobre Lectura Crítica

Sobre la lectura crítica, Arias (2018), publica el artículo denominado La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico, el cual, plantea como problemática los bajos niveles de lectura en Ecuador, a la par, mediante una metodología apoyada en el método dialéctico y el inductivo-deductivo como herramientas para fortalecer el razonamiento lógico, encamina el análisis a la generación de una estrategia que permita en el estudiante “mejorar su nivel de lectura, cuando encuentran en el acto de leer la mejor forma de interpretar y ver el mundo” (Arias, 2018, p. 93), a lo que se suma que, “el éxito de la aplicación de la propuesta requiere investigación y capacitación permanentes, caso contrario no tiene el impacto deseado” (Arias, 2018, p. 93), es decir, de la aplicación de lo que el autor denomina como Tabla semántica, la cual se compone de la siguiente manera:

Tabla 2

Tabla Semántica.

Término	Contextualización	Diccionario	Sinónimo	Antónimo
----------------	--------------------------	--------------------	-----------------	-----------------

Nota. La tabla define la estrategia para la comprensión de conceptos dentro de textos de gran complejidad o amplitud. Tomada de Arias (2018, p. 90).

De este modo, según Arias (2018),

los estudiantes desarrollan la destreza del vocabulario de manera precisa y contextualizada, pues debe ubicar rápidamente la oración que contiene el término previamente subrayado e inferir su significado por los términos adyacentes que le otorgan la mayor significación como son: verbos, sustantivos o adjetivos (p. 90).

Por otro lado, Cubides, Rojas y Cárdenas-Soler (2017), publican el artículo de reflexión denominado *Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades*, el cual, desde una metodología de análisis hermenéutico documental y de escritura dialogada, pretenden llegar a la conclusión de la lectura crítica como “ideal al que debe llegar cualquier individuo lector” (p. 184), lo cual, lo plantean desde la definición brindada por Freire sobre esta, en donde la comprende como “la posibilidad del ser humano para analizar y buscar la verdad” (Cubides, Rojas y Cárdenas-Soler, 2017, p. 185).

De igual manera, Cubides, Rojas y Cárdenas-Soler (2017, p. 187) mencionan las fases de la lectura crítica, las cuales basan en las investigaciones de Cassany (2004), Castillo (2015), Pérez (2003), y Tapia y Luna (2008), exponiendo las siguientes:

Tabla 3

Fases de la lectura crítica.

Fase	Definición	Acciones
Líteral	Reconoce o define los hechos a partir del texto.	Transcripción, identificación, paráfrasis –traducción o reelaboración–, coherencia y cohesión.
Inferencial	Mediante información previa o adicional, se deduce la información del texto.	Revisión de saberes previos, macroestructura, coherencia y cohesión.
Crítica	El autor posee cierto grado de conocimiento o experiencia sobre el texto.	Esclarecer hasta los pensamientos y emociones de quienes protagonizan el escrito.
Metacomprensión	El autor es capaz de planear, supervisar y evaluar el texto.	Detectar fallas del documento, reconociendo las posibles causas del error y proponiendo acciones de mejora.

Nota. Las fases establecen el proceso de la lectura crítica. Adaptado de Cubides, Rojas, Cárdenas-Soler (2017, p. 187).

Así mismo, en cuanto a la lectura crítica mediada por las TIC, Silva, Serrano y Medina (2018), publican el trabajo llamado *La lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo* que contiene los resultados de una investigación que tenía por objetivo el fortalecimiento de la lectura crítica en una estrategia mediada en las TIC.

Se basaron para la investigación en una metodología cualitativa de tipo investigación acción educativa por medio de etapas: planificación, prueba de lectura crítica y revisión documental (Silva, Serrano y Medina, 2018).

Posterior a la etapa uno, recogen que, en la vinculación de lectura crítica y TIC,

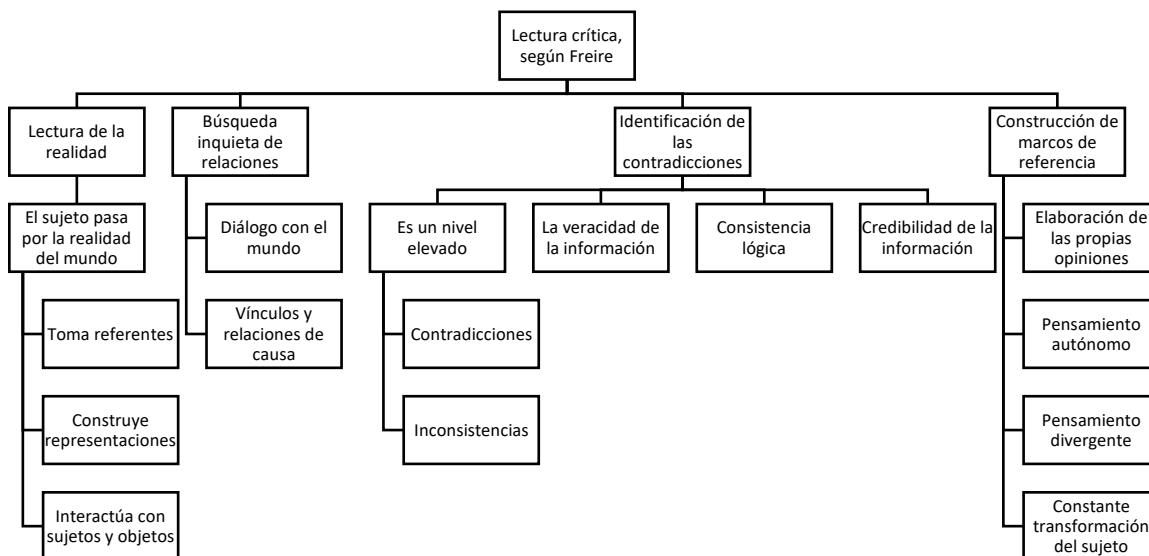
se evidencia que son herramientas propicias para el desarrollo de las capacidades en lectura crítica y el diseño de la estrategia está enlazada y adaptada para que los estudiantes experimenten a través de las actividades las ventajas y aprovechamiento de estos espacios para interactuar y dinamizar los saberes, las opiniones y la manipulación responsable de la información, pues una de las características particulares del ciberespacio es la disponibilidad de recursos permanentes, lo que permitirá una interacción continua en las actividades propuestas presentadas y diseñadas con el propósito mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje centradas en la lectura crítica (Silva, Serrano y Medina, 2018, p. 275).

En esta misma línea, Morales (2018), en el artículo titulado Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica, reconstruye la importancia de las contribuciones de Freire al desarrollo de una educación emancipadora, capaz de desligarse de la denominada “educación reproductora” (Morales, 2018, p. 175).

Expone, además, la lectura crítica desde el esquema de Paulo Freire, recogido de la siguiente manera (Morales, 2018, p. 186):

Figura 6

Esquema de la Lectura crítica según Freire.



Fuente. Adaptado de Morales, 2018, p. 186.

Sobre el aprendizaje mediado por tecnología

En el trabajo denominado Curso virtual para la enseñanza de una asignatura de desarrollo personal de Chan, Cab y Ayil (2019), se refiere de la importancia que, en el campo educativo, ha logrado el avance de las tecnologías de la información.

Esto lo acentúan desde la experiencia de un proceso de aprendizaje mediado por la virtualidad, a través de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), en el cual, a través de un estudio con alcance descriptivo y de diseño no experiencial, recogen la experiencia de 27 estudiantes, en cuanto al b-learning, apoyado en un proceso de interacción de los estudiantes mediante el cual, se evidenció que estos logran avanzar en el trabajo colaborativo, los requerimientos del estudiante se atienden de un modo más cercano, en tanto que la virtualidad

fortalece la posibilidad de adecuar el proceso a las necesidades de quien aprende y, a su vez, realimentar y reevaluar el entorno de aprendizaje y sus contenidos (Chan, Cab y Ayil, 2019).

De igual manera, Bacca (2018), en su artículo de reflexión, encaminado a establecer la vinculación de las TIC con la promoción de competencias lectoras, encuentra como fundamento de esto la articulación curricular de las TIC con los ambientes de aprendizaje, desde una perspectiva didáctica, donde las estrategias apoyadas en tecnología,

aportan algunos elementos relacionados con las implicaciones pedagógicas y didácticas del uso de recursos tecnológicos, en la consolidación de un ambiente de aprendizaje, dado que son una oportunidad para crear o utilizar contenidos, así como para obtener e interpretar información con el fin de construir el aprendizaje. Igualmente, sobre la importancia de apropiarse en el aula algunas herramientas web o portales educativos, ya que son un instrumento de aprendizaje para fortalecer la comprensión del cualquier tipo de texto, en la búsqueda por generar formas de aprendizaje significativo y colaborativo (Bacca, 2018, pp. 21-22).

Así mismo, Bonilla, Triana y Silva, desarrollan un club virtual de lectura como estrategia de enseñanza aprendizaje, en el cual, se busca la promoción y el fortalecimiento de la lectura crítica, en lo que, refieren que la transformación lectora que implica lo digital, suscitan interrogantes como: “¿De qué manera nos relacionamos con los nuevos artefactos digitales? ¿Qué incidencia tiene lo multimodal en las nuevas formas de acceder a la lectura? ¿Cuáles son los nuevos tipos de relaciones existentes entre el lector y las nuevas representaciones? (Bonilla, Triana y Silva, 2021, p. 121)”.

Ante esto, la estrategia mencionada conlleva a que la interacción y el análisis de textos desde una perspectiva crítica, facilite el mejoramiento en los resultados obtenidos en el estudio, a lo que se suma un componente de integralidad, en tanto que

se evidencia la construcción del pensamiento analítico y crítico que adquirieron los estudiantes, adicionalmente los resultados contribuyeron en el afianzamiento de su autoestima, a la valoración y respeto por el otro, al replanteamiento de metas individuales y grupales, en donde la tecnología se convierte en un medio para alcanzar el fin (Bonilla, Triana y Silva, 2021, p. 131).

Asimismo, Rodríguez (2020), realiza un estudio monográfico en el que establece otra de las ventajas de las TIC en el contexto educativo, a partir de los AVA como escenario de aprendizaje, afirmando que

Dicha modalidad de enseñanza aprendizaje posee la particularidad de no requerir un espacio y un tiempo determinado para cumplir con la meta propuesta en su aplicación ajustándose a las necesidades y requerimientos de los usuarios; sin embargo, es aquí donde se requiere la autonomía, responsabilidad, sentido de pertenencia del usuario para con sus pares, tutores pero sobre todo con el proceso de aprendizaje, ya que el éxito depende de la constancia y permanencia del estudiante en estas plataformas, como un sujeto activo, participativo, inquieto y con avidez de conocimiento (Rodríguez, 2020, p. 45).

Pero, igualmente, resalta las ventajas y desventajas de lo que denomina en el estudio como modalidad:

Ventajas.

“Acceso a información de manera ilimitada e instantánea, Auto aprendizaje, transferencia y gestión del conocimiento, interacción y comunicación” (Rodríguez, 2020, p. 46).

Desventajas.

“Las barreras al acceso, la falta de habilidad para su uso, la escasa disponibilidad de recursos y políticas e incentivos” (Rodríguez, 2020, p. 46).

De otro lado, en la articulación de las TIC con estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades, en este caso de lectura crítica, Arini (2021), publica el artículo denominado *Improving critical reading ability, learning autonomy, and learning participation through kahoot! application.*

En este, el autor socializa el desarrollo de la implementación por ciclos de la estrategia en que se implementa el recurso Kahoot, a partir de un estudio con alcance descriptivo y en el que se analiza a partir de datos estadísticos el aporte de la estrategia, teniendo un punto de partida en un pre test y de llegada en un pos test, mediante el cual se concluye que el 90% de los estudiantes posee un desarrollo de las competencias o iniciativas en materia de lectura crítica (Arini, 2021).

Marco Teórico y Conceptual

Comunidades de Indagación.

El desarrollo de las Comunidades de indagación, se debe su implementación a partir de la Filosofía para Niños, como programa que en manos del profesor Mathew Lipman, buscaba ante todo el desarrollo de habilidades para afrontar problemas filosóficos en niños y niñas de enseñanza primaria y secundaria (Artidiello, 2018).

Sobre esta base, este programa se propone, en palabras de Artidiello (2018), lo siguiente:

- La organización y el fomento de experiencias pedagógicas, preferentemente en el campo del desarrollo cognitivo, moral y estético.
- La investigación educativa en el campo de la aplicación de procedimientos innovadores de enseñanza.
- La creación de nuevos materiales curriculares coherentes con un aprendizaje activo y significativo.
- La formación permanente del profesorado mediante la realización de cursos, seminarios, conferencias, coloquios, jornadas y otros cauces encaminados al intercambio y la aplicación de conocimientos y experiencias pedagógicas (p. 29).

Además, persigue como objetivos la actitud reflexiva, el desarrollo de destrezas de razonamiento, la reflexión filosófica en los niños, el refuerzo de habilidades emocionales y cognitivas, la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje y el diálogo como un elemento que fortalece el desarrollo y promoción de valores y la reflexión colaborativa (Artidiello, 2018).

Lo anterior, traducido en habilidades de pensamiento, en tanto que, dentro de la comunidad, los estudiantes pueden generar espacios de reflexión, crítica y análisis, con base en

circunstancias problematizadoras, en las que se puedan ver sumergidos, bien sea desde sus contextos particulares o desde la estrategia implementada (Paris-Albert, 2017; Zabala, 2018).

De esta manera, se conciben las competencias de la comunidad de indagación, como el puente que conlleva a la consecución de los fines que, dentro del programa, se persiguen, en cuanto a que, desde la competencia crítica, la cual, desde la indagación, se considera “su corresponsabilidad en la estimulación de conocimientos científicos en una enseñanza que promueve en los educandos habilidades coherentes con el accionar de la ciencia para la resolución de problemáticas relacionadas con el contexto donde interaccionan” (Caldera y Flórez, 2022, p. 303).

De igual manera, en la competencia creativa, se pretende que, en el caso de los niños, estos

usen los instrumentos y técnicas propias del pensamiento creativo al igual que las herramientas didácticas planteadas en el programa Filosofía para Niños, apropiándose de ellas y convirtiéndolas en parte esencial de su vida, contribuyendo así a la construcción de una comunidad más justa y comprometida (Hernández y Hernández, 2012, p. 147).

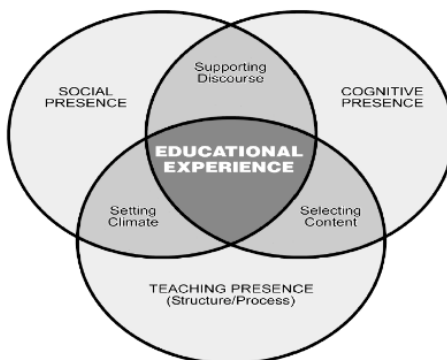
Lo anterior, con miras a que, en el momento de llegada a la adquisición de la competencia ética o cuidadosa, como un modo de construcción social y afectiva, entre los estudiantes, en su relación con el entorno.

Presencias e implementación de la Comunidad de indagación.

Fiok (2020, pp. 136-137), destaca los tres elementos esenciales de las Comunidades de indagación, las cuales son la presencia social, la presencia docente y la presencia educacional o cognitiva:

Figura 7

Esquema del modelo de Comunidad de indagación.



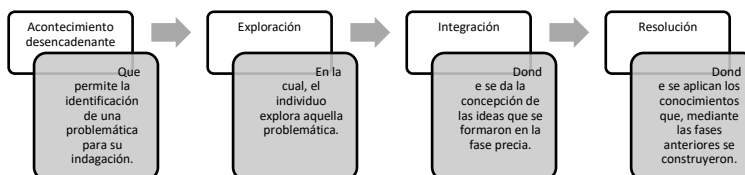
Fuente. Garrison, Anderson y Archer como se mencionan en Fiok (2020, p. 137).

Ante estas, el autor define la presencia cognitiva como “the ability to construct and confirm meaning through sustained reflection” [la capacidad de construir y confirmar el significado a través de una reflexión sostenida] (Fiok, 2020, p. 137) y que, por medio del denominado Modelo de Indagación Práctica, propuesto en Garrison, Anderson y Archer (2000), se desarrolla a partir de cuatro fases:

Figura 8

Fases de implementación de la Comunidad de indagación.

Fuente. Garrison, Anderson y Archer (2000), mencionado en Fiok (2020, p. 137).



Con base a esto, la implementación de la comunidad de indagación también brinda relevancia a las otras dos presencias, en tanto que la presencia docente, que “refiere al diseño, guía y dirección, por parte del profesorado, de procesos cognitivos y sociales con el propósito de lograr resultados de aprendizaje significativos por parte de los estudiantes” (Ballesteros, Gil-Jaurena y Morentin, 2019, p. 5).

También, en el caso de la presencial social, Ballesteros, Gil-Jaurena y Morentin (2019, p. 5), la entienden como “la habilidad de los participantes de identificarse con la comunidad (el curso), comunicarse en un entorno confiable y desarrollar relaciones interpersonales en dicho entorno, presentándose como "personas reales"”.

De este modo, cada presencia de estas dos últimas, recoge aspectos relevantes dentro de la construcción de aprendizaje significativo, bien sea desde la cohesión social, en un clima de plena confianza y apertura o la labor facilitadora, estratégica y organizadora del docente, como referente del proceso ante sus estudiantes (Ballesteros, Gil-Jaurena y Morentin, 2019).

La Lectura Crítica.

Gutiérrez y Villanueva (2020), definen la lectura crítica como “una competencia cuyo desarrollo es correlativo a la adquisición de una serie de habilidades que van más allá de la simple decodificación de los símbolos gráficos, y las cuales el aprendiz va logrando dentro de un proceso progresivo” (p. 8).

Así mismo, Cubides, Rojas y Cárdenas-Soler (2017), la definen también como “la posibilidad del ser humano para analizar y buscar la verdad” (p. 185). Es decir, la lectura crítica aborda la posibilidad de una consecución integral de la persona, de diferentes habilidades que,

desde esta perspectiva crítica se enmarca en la generación de mayores competencias de interrelación con la realidad.

También, Acuña (2017), menciona sobre la lectura crítica que esta

es una estrategia pedagógica que favorece la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento, puesto que no requiere solo leer el texto, comprenderlo y expresar una opinión sin ningún criterio; es interpretar, analizar el texto en su profundidad inferir esos conocimientos nuevos con los adquiridos durante la vida y experiencias, comparando con otras fuentes de información, opiniones, argumentos, razonar y reconstruir nuevos planteamientos, puntos de vista, es apropiarse del texto e ir más allá llevándolo a la vida misma (p. 152).

Estas definiciones conllevan también a la posibilidad de establecer que, en cuanto a la lectura crítica, a partir de estas concepciones, se le arraiga un contexto metodológico, mediante el cual, se posibilita el desarrollo de las competencias o habilidades, como lo son los diferentes niveles de lectura.

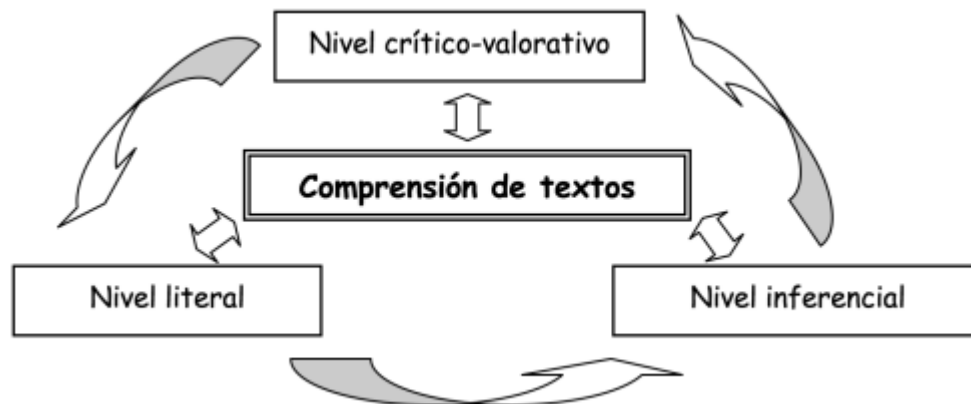
Estos niveles, se evidencian en la medida en que se hable de comprensión de textos, es decir, el hecho

en el que interactúan un autor que es quien comunica unas ideas y un lector, quien interpreta el mensaje del autor. Para que dicha interacción sea posible, el lector debe activar los conocimientos que posee sobre el tema, las experiencias que ha adquirido a lo largo de su vida, el conocimiento que tiene de su lengua materna y la visión del mundo que ha configurado con sus conocimientos y experiencias (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011, p. 10).

Dichos niveles, además, se comprenden en el crítico-valorativo, inferencial y literal, conforme se expone en la siguiente figura:

Figura 9

Niveles de comprensión lectora, desde la lectura crítica.



Fuente. Ministerio de Educación de Educador, 2011, p. 10.

Con base a estos niveles, el proceso de alcance de las habilidades de competencia crítica, se basa en el modo en que el lector interviene el texto y, a partir de este ejercicio, cuál es la relación que se establece con este.

Cassany (2003) y Ramos (2005), brindan una definición sobre estos niveles, tal cual lo recogen Pinto y Rojas (2019, p. 268):

Nivel Literal, Cassany (2003) “leer las líneas”. “Comprensión literal de las palabras, decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes” (p.116). Para Ramos (2005) “es la comprensión del significado de las palabras desconocidas constituyéndose como recursos fundamentales: el contexto inmediato dentro de la obra, el diccionario y las ilustraciones” (p.38).

Nivel Inferencial, Cassany (2003) “leer entre líneas”. “Capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” (p.116). Ramos

(2005) “comprender más allá del significado literal. Es encontrar las relaciones, hacer generalizaciones, sacar conclusiones, captar el propósito del autor” (p.38).

Nivel Crítico, Cassany (2003) “leer detrás de las líneas”. Poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el escrito o de la que este reclama que el lector aporte. (p.116).

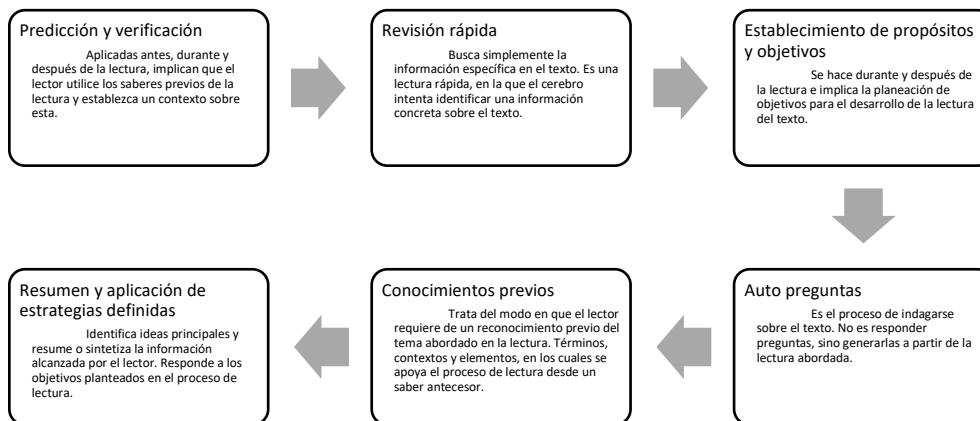
De igual manera, se menciona también el nivel de Metacomprensión, el cual, Díaz y Hernández (1999, como se referencia en Ágreda y Pérez (2020), mencionan que la metacomprensión

es el nivel más alto de comprensión lectora, cuyos procesos de comprensión llegan a ser comprendidos y autorregulados. Además, aclara que la metacomprensión incluye el grado de conciencia o conocimiento que los individuos poseen sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje (p. 23).

Ante esto, Ágreda y Pérez (2020, pp. 23-25), citando a Schmitt (1990), mencionan que este nivel de metacomprensión es posible a partir de la inclusión de una estrategia didáctica por dimensiones, a saber:

Figura 10

Dimensiones de la estrategia para el desarrollo de la Metacomprensión, según Schmitt.



Fuente. Agreda y Pérez (2020, pp. 23-25).

También, cabe definir dentro de este proceso, aunado a los anteriores niveles, el de la metacognición, dado que se encuentra íntimamente articulada a estos.

Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011), mencionando a Flavell (s.f.), definen la metacognición

como el control de los propios procesos de pensamiento. Control que está asociado al conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus procesos cognitivos y a la supervisión y regulación de estos procesos. Desde esta perspectiva se considera que los individuos más efectivos en su adaptación al medio son aquellos que logran alcanzar un mayor nivel de conciencia y regulación de sus procesos mentales, es decir, son aquellos que tienen un nivel mayor de metacognición (p. 100).

En este sentido, el proceso de la comprensión lectora, a partir de una lectura crítica, pasa por la relación del lector con el texto, encaminado a la movilización de procesos cognoscitivos de orden superior.

La relación entre el pensamiento y la lectura crítica.

El pensamiento crítico se ha convertido una exigencia social (Acuña, 2017), es decir, uno de los procesos que se consideran de nivel superior y, mediante el cual, a partir de la apropiación de las estrategias que surgen dentro de la lectura crítica, el estudiante sea capaz de “dar cuenta de la lógica del texto, de sus condiciones de producción, y de las posturas teóricas que lo permean; para ello deberá complementar información acudiendo a diversas fuentes, desplegar operaciones interpretativas y contrastar miradas diversas sobre un tema” (Arnaud, Di Stefano y Pereira, 2002, p. 19, como se cita en Morales Carrero, 2020, pp. 242-243).

Igualmente, sea, además, dueño de fundamentos claro de su pensamiento crítico, en tanto que potencie su conocimiento y plantee procesos de interpretación del mundo y generación de nuevos conocimientos (Morales Carrero, 2020).

De otro lado, en la línea del trabajo de lectura crítica, como manera proyectada al fortalecimiento del pensamiento crítico, desde una relación más allá de lo conceptual, implica además que se aborden textos “que demanden la vinculación de texto y contexto con los conocimientos y experiencias del lector; el acceso a significados implícitos y la realización de asociaciones de índole diversa; el reconocimiento de valores connotativos; el desarrollo de perspectivas personales razonadas y la compatibilización de la construcción personal de significado con el comentario compartido” (Martínez, Ballester e Ibarra, 2016, p. 125) y, a través de los cuales, se fomente el pensamiento propio y divergente de los estudiantes, sobre los cuales, que enmarcan el pensamiento crítico, Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013), aportan lo siguiente:

Tabla 4*Situaciones del pensamiento crítico.*

Manifestación del pensamiento crítico	Situaciones del proceso de investigación de Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013)
1. Pensamiento propio	a. Expresión de la propia opinión
	b. Comprensión autónoma
	c. Toma de conciencia
2. Pensamiento divergente	d. Construcción de un discurso alternativo
	e. Defensa de posiciones personales

Nota. La tabla expone las situaciones en las que, a través del pensamiento crítico, se evidencian en los estudiantes. Tomada de Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013, p. 39).

Con base a esto, la relación de la lectura crítica con el pensamiento crítico, funge en la medida en que la consecución de este último, pasa por los procesos de lectura y análisis de contextos, (textos o la realidad misma), en tanto que refieren a que en las instituciones es fundamental desde el ejercicio dialógico el desarrollo de lectores críticos, bien sea desde estrategias didácticas innovadoras o la colaboratividad en los ambientes de educación (Álvarez-Álvarez y Pascual Díez, 2013).

Microcursos como experiencia educativa mediada en la virtualidad

La tendencia global en educación mediada por la virtualidad, concibe los Microcursos o microlearning, como aquel que contiene micro contenido y que se centra, de manera concreta, en un tema y su extensión de aprendizaje es corto, es decir, no mayor a 15 minutos (Leong, Sung, Au y Blanchard, 2021).

Esto, en razón a que, según lo menciona Hebert (1971, p. 41, como se cita en Leong et al., 2021), “what information consumes is rather obvious: it consumes the attention of its

recipients. Hence a wealth of information creates a poverty of attention and a need to allocate that attention efficiently among the overabundance of information sources that might consume it” [lo que consume la información es bastante obvio: consume la atención de sus destinatarios. Por lo tanto, una gran cantidad de información crea una pobreza de atención y la necesidad de asignar esa atención de manera eficiente entre la sobreabundancia de fuentes de información que puedan consumirla] (p. 89).

Lo anterior, en cuanto a que, la sociedad actual vive un proceso de sobreexposición informativa, la cual, hace relativa la línea que define el aprendizaje o el no aprendizaje.

Por ejemplo, Trabaldo, Mendizábal y González (2017), mencionan el aprendizaje desde diversas condiciones, todas mediadas por la virtualidad:

Hablamos de aprendizaje informal (el que se da en espacios sociales), aprendizaje personalizado (que llega a nosotros a modo de sugerencia por los intereses 2 demostrados) y multidispositivo (ya que accedemos desde diferentes dispositivos que sincronizan automáticamente nuestras acciones a través de tecnologías en la nube) (pp. 1-2).

De este modo, el aprendizaje en espacios y entornos de corta intensidad o duración, se vuelven un referente para la actualidad, en la medida en que la demanda por la formación constante, para la vida o para la cualificación técnica o profesional, urge de nuevos espacios, los cuales, no tratan

sólo de un cambio en los tipos de herramientas a aplicar, es un cambio en el diseño de una educación o capacitación centrada en las necesidades de los aprendices. Las necesidades de aprendizaje de cada estudiante son únicas y debemos diseñar un conjunto significativo de programas de aprendizaje y desarrollo profesional para permitirles aprender cuando quieren y de la manera más natural posible (Trabaldo, Mendizábal y González, 2017, p. 2).

Los mismos Trbaldo, Mendizábal y González (2017), definen el microlearning como las “formas de aprendizaje a través de pequeñas unidades de contenido interconectadas y de actividades de corta duración pudiendo ser visualizadas y realizadas en cualquier momento y lugar”.

En relación con lo anterior, Leong et al. (2021), mencionan que

instant gratification has become an expectation since the emergence of the Internet and the immense growth of social media in the big data age. This expectation also affects how people view their time and how they learn. In comparison to the traditional approach that face-to-face study times are scheduled, it is now people expect to learn instantly anytime, anywhere. In the workplace, people are used to have information at their fingertips, finding the answers they need within minutes. This has dramatically changed people’s expectations of workplace learning. Also, more and more employees are preferred to taking control of their own learning. A previous survey (Mazareanu, 2019) suggests that 80% of employees are learning when they need it. Accordingly, the need for on-demand training or just-in-time learning is growing (Brandenburg and Ellinger, 2003). This trend also facilitates the development of microlearning. As per Gabrielli et al. (2006), small chunks of the learning content can enable learners to access them more easily in specific moments and conditions of the day (p. 89).

De este modo, el microlearning, en este caso concreto, el microcurso, fortalece el aprendizaje en un contexto con amplio flujo de información y una necesidad de aprendizaje, rápida, instantánea y concreta.

Microaprendizaje

Sobre el microaprendizaje, Betancur y García-Valcárcel (2022), mencionan que,

Es un enfoque orientado a la actividad capaz de proporcionar aprendizaje en partes pequeñas, lo que permite una rotación regular de microcontenidos y

microactividades; estos autores especifican que el microcontenido suele presentarse como texto breve, a veces enriquecido con imágenes, tablas, diagramas o códigos fuente, mientras que las microactividades requieren interacciones del usuario (p. 2).

También, Zhang y West (2019, p. 2), aportan que “las lecciones individuales del tamaño de un bocado contienen solo un resultado de aprendizaje medible basado en habilidades, alguna forma de instrucción basada en digital y al menos una evaluación rápida. [The individual bite-size lessons contain only one measurable skill-based learning outcome, some form of digital-based instruction, and at least one quick assessment]”.

Aunado a lo anterior, el microaprendizaje posee la facultad de brindar cuerpos de contenido al estudiante que se integran a un objetivo específico en la intencionalidad formativa, la cual, si bien es de corta intensidad o duración, lo que le hace más efectivo.

A este respecto, Shail (2019), menciona que, también, “se puede utilizar además para aumentar la retención de los alumnos al hacer que los usuarios ensayen continuamente el contenido. [can further be used to increase retention in learners by continually having users rehearse content].” (p. 1).

Esto último, teniendo en cuenta que al ser un proceso que se apoya en contenidos disponibles y digitales, permite que el estudiante pueda hacer uso de los mismos en diversos instantes, potenciando su nivel de asimilación del contenido y, por tanto, el de apropiación de los mismos en un contexto de practicidad.

El aprendizaje Autónomo como Condición de la Educación Mediada por la Tecnología.

El desarrollo de aprendizajes en ambientes virtuales, consta de condiciones o características determinantes para su facilitación, como lo aporta Sangrá (2002) y, con base en este, los menciona Pineda (2018), al enumerarlos de la siguiente manera:

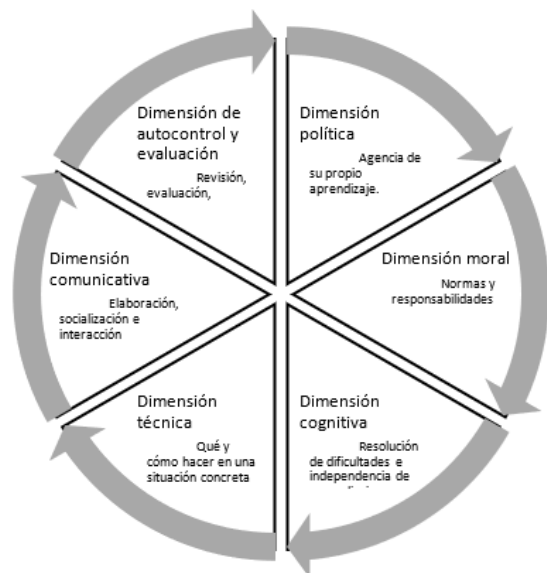
primero, el estudiante es el protagonista del proceso de aprendizaje lo que demanda de este compromiso y autonomía; segundo, los procesos son flexibles en cuanto al tiempo, el espacio y las actividades; tercero, la diversidad de edad, tiempo disponible, antecedentes académicos y procedencia geográfica generarán diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que demandará un énfasis en el apoyo personalizado del proceso; cuarto, la acción docente se descentraliza, por tanto este actúa como guía y orientador; quinto, los materiales didácticos debe ser facilitadores del aprendizaje; y sexto, se debe considerar la evaluación continuada como una ayuda pedagógica y por lo tanto como un medio para favorecer el éxito de los estudiantes y no como una finalidad en ella misma (p. 57).

Lo anterior, deviene en un reto qué afrontar desde el microaprendizaje, autónomo y sin mediación tutorial sincrónica o asincrónica en gran medida, pero que, desde el diseño con que se plantea, requiere del estudiante capacidades como el aprendizaje autónomo, el cual, “refiere al grado de intervención del estudiante en el establecimiento de sus objetivos, procedimientos, recursos, evaluación y momentos de aprendizaje, desde el rol activo que deben tener frente a las necesidades actuales de formación, en la cual el estudiante puede y debe aportar sus conocimientos y experiencias previas, a partir de los cuales se pretende revitalizar el aprendizaje y darle significancia”, según Solórzano (2017, p. 244).

Además, según Rué (2009), este pensamiento posee unas dimensiones, las cuales, permiten reconocer la gestión de la autonomía dentro de este:

Figura 11

Dimensiones del aprendizaje autónomo.

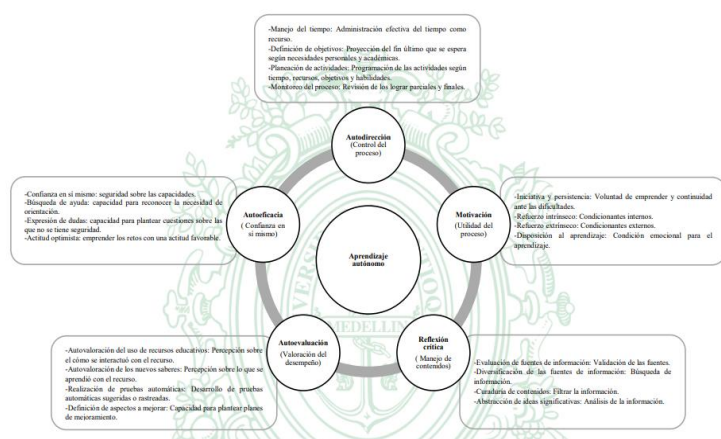


Fuente. Rué (2009).

Además, se conciben aspectos como la autodirección, motivación, la reflexión crítica, la autoevaluación y la autoeficacia (Pineda, 2018), como elementos que contribuyen al pleno desarrollo del aprendizaje autónomo.

Figura 12

Variables operacionales de los comportamientos asociados al aprendizaje autónomo.



Fuente. Pineda (2018, p. 78).

Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

La demanda de aprendizajes encapsulados en ambientes de aprendizaje, se ha constituido en uno de los desafíos actuales, dado que, en la era del *big data*, “las personas no pueden ser simplemente receptores pasivos de informes basados en datos, su acción debe enfocarse en la exploración de datos, con el fin de administrar, adquirir, analizar, inferir y planificar, a partir de los datos”, como mencionan Aparicio y Ostos (2020, p. 15).

Es decir, el rol de lo educativo y del educador, ha tenido enormes variaciones, en tanto que,

En el contexto de la educación 1.0 había una persona sabia y la otra “que no”, y uno que depositaba la información. En la educación 2.0, el profesor pasa a ser consejero, guía e intermediario. Por su parte, la educación 3.0 permite reconocer al profesor como quien lidera una creación compartida, cooperativa y colaborativa desconocimiento. Finalmente, en la educación 4.0 se hace una apuesta donde el profesor emerge desde su figura mediadora, y con la disposición suficiente para interactuar con asistencias pedagógicas basadas en la inteligencia artificial (Aparicio y Ostos, 2020, p. 13).

Con base en esto, la enseñanza ha venido requiriendo de ambientes y estrategias capaces de responder a estos cambios, manteniéndose en un pleno desarrollo de las competencias esperadas en el estudiante.

Ante esto, se ha evolucionado en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), considerados como “un espacio de enseñanza aprendizaje que se emprende en un espacio no-físico, temporal y por medio de Internet, en el cual se exponen una gran variedad de recursos y medios para el soporte de la enseñanza y el aprendizaje” (Cano, Domínguez y Ricardo, 2018, párr. 3).

Poseen su origen en el surgimiento del e-learning y el b-learning, donde con la existencia de estos, se requirió de plataformas en las cuales se potenciarán las competencias de los estudiantes, teniendo en cuenta que estos, según Ramírez, Cortés y Díaz (2020) “aprovechan la tecnología para realizar actividades de aprendizaje y mejorar las habilidades y los conocimientos de los estudiantes desde un esquema instruccional perfectamente planeado con objetivos definidos con claridad” (p. 136).

Además, siguiendo a Merchán (2018), los AVA poseen un diseño instruccional propio, organizado, planeado y que en él vincula aspectos como la tecnología, la cognición, la comunicación y la pedagogía, por lo que son un escenario propicio para la construcción de conocimiento.

Los Recursos Educativos Digitales.

Pineda (2018), menciona que los Recursos Educativos Digitales (RED), no constituyen en la actualidad un concepto inédito, sino que, contrariamente, “representan la transformación de un referente análogo de amplia tradición en los estudios educativos: los materiales didácticos como soporte de los contenidos educativos (p. 79).

Según Iriarte et al. (2013, como se cita en Pineda, 2018), los RED “son cualquier tipo de información que se encuentre almacenada en formato digital, pero además poseen una intencionalidad educativa, con objetivos de aprendizaje definidos y un diseño según las características didácticas específicas para facilitar el aprendizaje” (p. 83).

Son, de alguna manera, una herramienta que fortalece el aprendizaje mediado por las TIC, dentro del cual, se tienen en cuenta como instrumento didáctico para la transmisión de información.

También, sobre estos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) brinda su definición, la cual los considera así:

Todo tipo de material que tiene una intencionalidad y finalidad enmarcada en una acción educativa, cuya información es digital, y se dispone en una infraestructura de red pública, como internet, bajo un licenciamiento de acceso abierto que permite y promueve su uso, adaptación, modificación y/o personalización (MEN, 2012, p.19).

De esta manera queda marcada la definición de los RED y el propósito de estos, aunque no se encuentren exentos de posibilidades de crítica o reflexión en torno a su utilización, en cuanto su uso, integración en los AVA y aplicabilidad de herramientas para la construcción y transmisión de aprendizajes.

Aspectos Metodológicos

La investigación que se desarrolla, se propone conocer si el diseño e implementación de un microcurso de lectura crítica, apoyado en la estrategia de Comunidades de indagación, contribuye a mejorar la comprensión en lectura crítica en los estudiantes del grado 8° del Colegio parroquial San Francisco de Asís, lo cual será conocido por medio de la aplicación de una prueba objetiva con única respuesta de lectura crítica, con doce (12) interrogantes y que se realiza previo al desarrollo del microcurso y posterior a este. Esta prueba arroja los datos que permiten conocer el nivel de aporte de la estrategia, a partir de los datos de orden estadístico.

Enfoque

El enfoque de esta investigación se da por medio del enfoque cuantitativo, el cual, según Hernández et al. (2014), “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4).

En este sentido, se pretende que los resultados de esta investigación permitan concebir una postura generalizada sobre sus resultados en cuanto a que los estudios cuantitativos, permiten validar o no la certeza de las o la hipótesis propuesta, tratando también de que, en caso de ser positivo el resultado, esta pueda replicarse (Hernández et al., 2014).

Por otro lado, la investigación cuantitativa implica que se realice una revisión de los datos que arroja el ejercicio, debido a que “en este enfoque se pretende medir, los fenómenos estudiados deben poder observarse o referirse al “mundo real” (Hernández et al., 2014, p. 5).

Tipo de Investigación

En relación al alcance de la investigación, se han definido tanto el exploratorio, sobre el cual, Martínez de Sánchez (2013), dice

que proponen una visión general de un problema referido a un objeto de estudio concreto. Puede aceptarse este tipo de tema cuando se refiere a un segmento del saber poco explorado y sobre el que es difícil enunciar hipótesis posibles de demostración (p. 41).

Y descriptivo, en tanto que

son investigaciones que reconstruyen aspectos fundamentales de un fenómeno. Se nutren de una información sistemática, que puede ser cronológica, y que muchas veces es la tarea previa (organización de un relevamiento) a un trabajo propiamente teórico (Martínez de Sánchez, 2013, p. 41).

Lo anterior, en tanto que se propone que esta investigación no se orienta a un alcance correlacional a partir de la comparación de dos o más variables, sino a una acción concreta desde la implementación de una estrategia, precedida y sucedida por dos momentos evaluativos que determinen su efectividad.

Diseño de la Investigación

Posee un diseño cuasi experiencial, en la medida en que vincula un escenario de investigación educativo con grupos académicos previamente constituidos, de manera anterior a la investigación y que, en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 151), “difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos” y, en el caso de estos diseños, “los sujetos no son asignados al azar a los grupos, ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento” (Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 151).

Con base a lo anterior, se plantea un proceso desarrollado por fases, donde se avance de manera gradual, a partir de la consecución de los fines o metas que se proponen en cada una de estas, indicadas de la siguiente manera:

Fase 1.

Que corresponde al proceso de construcción del marco teórico y conceptual, mediante el cual se desarrollan los aspectos que definen las categorías de análisis de la presente investigación, de la siguiente manera:

Comunidades de indagación. Recorrido por los diferentes referentes de las comunidades de indagación, dentro del programa de Filosofía para Niños y su proceso de vinculación como estrategia didáctica.

Lectura crítica. En cuanto a la definición de la lectura crítica desde una perspectiva académica, fundamentada en su importancia educativa y del desarrollo de sus competencias.

Microcursos como experiencia educativa mediada en la virtualidad. Los Microcursos en la educación actual. Posibilidad de creación de un microcurso a través de un entorno virtual de aprendizaje, apoyado en la estrategia de Comunidades de indagación.

Fase 2.

Que corresponde a la construcción de una prueba de lectura crítica que se implementa en dos momentos: en una etapa inicial como pre prueba que arroje los datos determinantes para conocer el nivel de competencias en lectura crítica de los estudiantes y un pos prueba, utilizada en el mismo cuestionario, donde se determine el modo en que dichas competencias fueron desarrolladas con el aporte de la estrategia de microcurso propuesta.

Fase 3.

Enfocada a la creación e implementación de una propuesta de microcurso de lectura crítica desde la estrategia de CoI, a través de un entorno AVA, sin mediación sincrónica del docente, integrada por Recursos Educativos de Aprendizaje (RED) interactivos que lleven a fortalecer el aporte de la educación mediada por la virtualidad y conocer su verdadera incidencia en el proceso de mejoramiento de las competencias en lectura crítica.

Dicho microcurso, cuenta con la siguientes estructura y diseño, a partir de la intencionalidad de la investigación.

Se desarrolla a partir de los momentos de la Comunidad de indagación:

Tabla 5

Estructura del Microcurso de lectura crítica, apoyado en la estrategia de Comunidades de indagación.

Momento	Componentes	Actividades
Detonación	Recurso educativo digital orientador.	Vídeo interactivo que permite el reconocimiento del microcurso.
	Prueba de entrada.	Contiene 12 preguntas, discriminadas así: <ul style="list-style-type: none"> ● 4 preguntas concernientes al nivel de lectura literal. ● 4 preguntas concernientes al nivel de lectura inferencial ● 4 preguntas concernientes al nivel de lectura crítica.
Exploración	Recorrido teórico por la lectura literal.	Observación de recurso educativo digital.
	Ejercicios relacionados al nivel de lectura con posibilidad de retroalimentación sobre los mismos al estudiante de manera automatizada.	Dos ejercicios de lectura literal con un enunciado y única respuesta.
	Recorrido teórico por la lectura inferencial.	Observación de recurso educativo digital.
	Lectura: Tan joven y tan viejo.	Lectura y análisis a partir de elementos como: metáfora o anáforas,
Foro	Debate, proceso argumentativo con base a interrogantes propuestos: <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Sabemos qué es una anáfora? 	

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es? • ¿Cómo podemos ver algo de esta letra reflejado con nosotros mismos?
	Identificación de sinónimos inferenciales, a partir del texto.	El estudiante elige, a partir de las sensaciones del autor del texto, los adjetivos más relacionados: Pensativo, Melancólico, Lacónico, Historiador, Burlesco, Juvenil, Maduro, Defraudado, Orgulloso, Satisfecho, Honesto, Primitivo, Meditabundo, Prudente, Imprudente.
Resolución	Encuentro sincrónico	Análisis del nivel crítico y generación del proceso de indagación, desde la comunidad.
	Debate – crítica – análisis - conclusiones	Lectura de textos propuestos y análisis de respuestas a interrogantes que surgen a partir de estos, según la perspectiva de cada participante.
Integración	Prueba de salida	Contiene 12 preguntas, discriminadas así: <ul style="list-style-type: none"> • 4 preguntas concernientes al nivel de lectura literal. • 4 preguntas concernientes al nivel de lectura inferencial
		4 preguntas concernientes al nivel de lectura crítica.

Nota. La tabla detalla la estructura y proceso de implementación del microcurso de lectura crítica.

Fase 4.

Enfocada en la evaluación de los resultados de la implementación del microcurso, en relación a los datos arrojados entre la preprueba y la posprueba aplicadas.

Población.

La universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, es una institución de carácter autónomo en el orden nacional.

Se encuentra organizada, desde su estructura académica por medio de escuelas, las cuales son: Escuela de Ciencias administrativas, económicas y de negocios, Escuela de Ciencias agrícolas, pecuarias y del medio ambiente, Escuela de Ciencias básicas, tecnología e ingeniería,

Escuela de Ciencias de la salud, Escuela de Ciencias sociales, artes y humanidades, Escuela de Ciencias jurídicas y políticas y Escuela de Ciencias de la educación.

Para esta investigación, se tomó la Escuela de Ciencias de la educación y al curso de Evaluación del periodo 16-04 del 2022, el cual reúne a estudiantes de cuatro de las cinco licenciaturas que componen la Escuela.

Muestra.

El método que se utilizó en la investigación es la técnica de muestreo no probabilística o de muestras dirigidas, en donde

la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Hernández et al., 2014, p. 176).

En este sentido, se tomó un grupo de 30 estudiantes del curso, quienes de manera voluntaria aceptaron asumir el proceso y participación dentro del ejercicio.

Entre estos estudiantes, se tuvo, por licenciaturas una cantidad determinada de la siguiente manera:

Tabla 6

Discriminado por licenciatura de los participantes.

Licenciatura	Participantes
Filosofía	9
Etnoeducación	3
Matemáticas	8
Lenguas extranjeras con énfasis en inglés	10

Nota. La tabla expone los estudiantes por cada una de las licenciaturas que acceden al curso y que participaron en la estrategia.

Cada uno de estos participantes, al ser la estrategia mediada en un porcentaje del 75% de manera autónoma, en sus fases de implementación de Detonación, Exploración e Integración, llevaron a cabo el proceso en tiempos variables, según sus niveles de autonomía o manejo individual de tiempo. De otro lado, solo la fase de Resolución, la cual implicaba un encuentro sincrónico mediado en la herramienta Teams, dependía de un criterio de tiempo y de actividades determinado de manera previa con los estudiantes y los docentes orientadores del proceso.

Resultados

El análisis, desde la estadística descriptiva, se realizó apoyados en la extensión de Excel EZAnalyze, como herramienta que contribuye a la mejoría de las capacidades del programa para el análisis de resultados desde la estadística descriptiva.

Dentro de los resultados que se contemplaron dentro de este proyecto, se socavaron desde seis aspectos:

- a. El comportamiento de los resultados de manera consolidada entre la prueba de entrada y a prueba de salida, en cada uno de los tres niveles de lectura analizados.
- b. Los resultados de la prueba de entrada.
- c. Los resultados de la prueba de salida.
- d. Los resultados en la prueba literal analizados de manera comparativa entre las dos pruebas.
- e. Los resultados en la prueba inferencial analizados de manera comparativa entre las dos pruebas.
- f. Los resultados en la prueba crítica analizados de manera comparativa entre las dos pruebas.

Comportamiento de los Resultados de Manera Consolidada.

Se obtuvieron en relación a la prueba de entrada y salida, los resultados presentados en la Tabla 7. En la cual, se observa lo siguiente:

Tabla 7

Resultados de las pruebas.

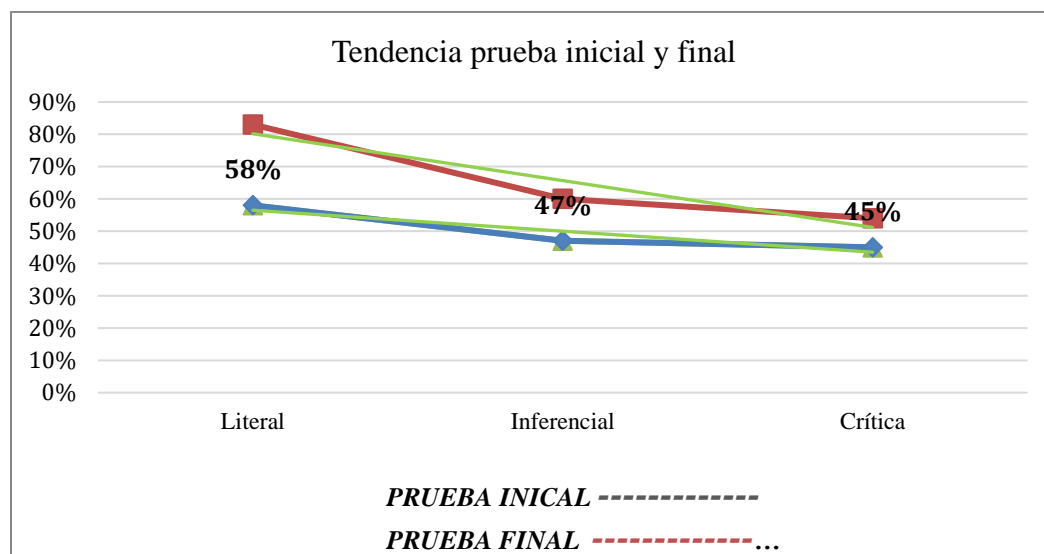
Resultados de las pruebas de entrada y final			
Nivel	% Prueba Inicial	% Prueba Final	Total Puntos
Literal	58%	83%	12
Inferencial	47%	60%	12
Crítica	45%	54%	12
Promedio de aprobación	50%	66%	12

Nota. La tabla muestra los resultados en porcentajes de aprobación de manera consolidada entre las dos pruebas.

Con base en lo anterior, se obtuvo la tendencia que ilustra la figura 8:

Figura 13

La figura permite establecer la tendencia que se evidenció en relación a las dos pruebas implementadas.



Fuente. Autoría propia.

Esta tendencia y analizada desde la Tabla 7, permite establecer que se presentan diferencias porcentuales en la aprobación entre las dos pruebas implementadas, entre lo que se destaca que, en relación a la lectura literal, entre la prueba inicial y la prueba final, se tuvo un

porcentaje de aprobación del 58% y 83%, respectivamente, con un aumento del 25% en la prueba final.

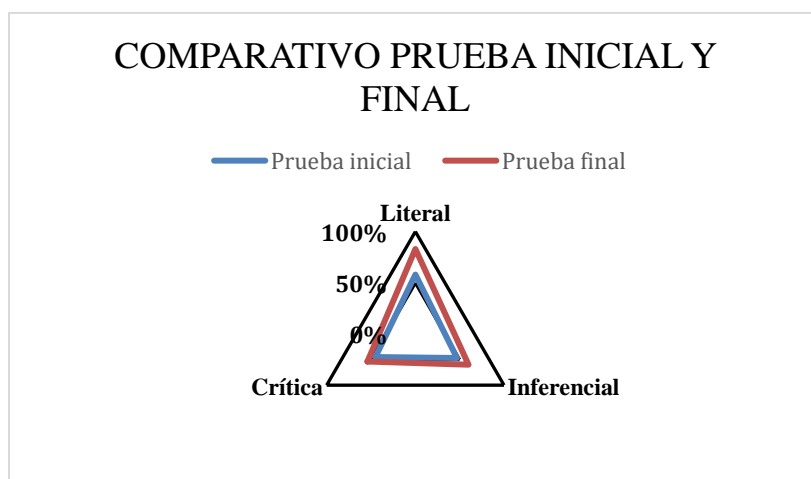
En la prueba inferencial, la prueba de entrada tuvo un 47% de aprobación, mientras que la prueba de salida, presentó un 60%. En este sentido, el aumento fue del 13% en la aprobación, al comparar las pruebas de entrada y salida, conforme al ejercicio planteado.

Y en la comparación entre las dos pruebas, desde el nivel crítico, la prueba de entrada brinda un 45% de aprobación, mientras que la prueba de salida, un 54%. Es decir, se obtiene un 11% más en la aprobación de este nivel, como resultado de la prueba final.

Lo anterior arroja además que el promedio de aprobación entre cada una de las pruebas fue del 50% en la prueba de entrada y del 66% en la prueba de salida. Esto se expone también en la siguiente figura:

Figura 14

La figura muestra el comparativo a través de esta gráfica, entre el alcance de aprobación de las dos pruebas.



Fuente. Autoría propia.

En relación con la gráfica anterior, esta complementa la información en cuanto al modo en que se comportan las aprobaciones de las pruebas inicial y final, dejando evidenciar el aumento porcentual de aprobación mencionado.

Resultados de la Prueba de Entrada.

La prueba de entrada brindó un 50% de aprobación, a partir de los analizado mediante la siguiente tabla y la figura 9.

Tabla 8

Tabla de análisis de datos de la prueba de entrada.

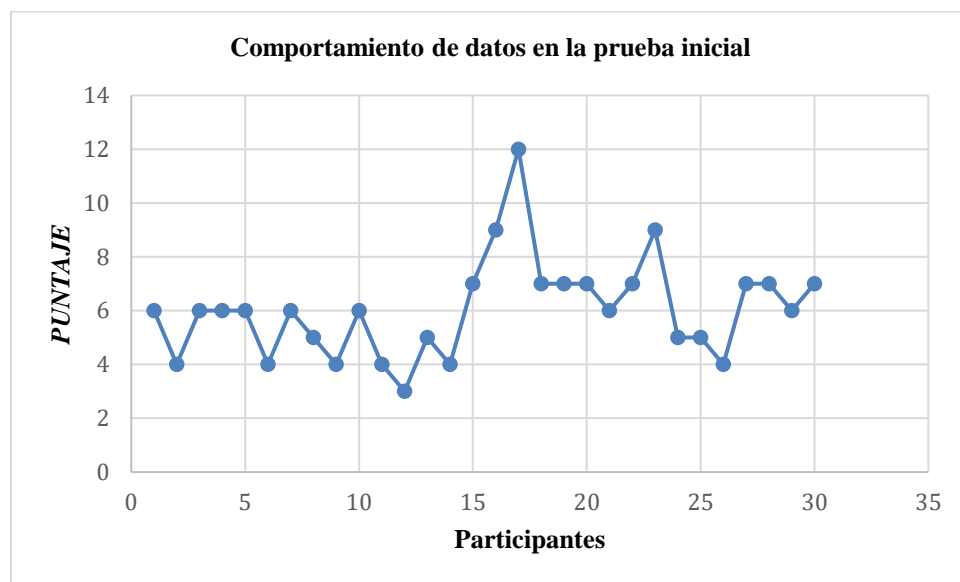
Aspecto	Correctas	Incorrectas
Promedio	6,0	3,7
Varianza	3,4	3,4
Desviación estándar	1,8	1,8
Límite superior	7,9	5,6
Límite inferior	4,2	1,9
% de acierto		50,3%
Participantes	30	48,0

Nota. Esta Tabla permite establecer a nivel descriptivo los datos estadísticos recogidos en la prueba de entrada.

Tomando como referencia la desviación estándar en el análisis, es posible concluir que no hay un alto nivel de dispersión en los datos analizados o el comportamiento de aprobación de los estudiantes, en cuanto a la prueba y sus aciertos y desaciertos.

Figura 15

Comportamiento de aciertos y desaciertos en la prueba de entrada.



Fuente. Autoría propia.

Esto, además aporta que el índice de aprobación se haya ubicado en el 50,3%, teniendo en cuenta el alcance en los límites superiores e inferiores de las respuestas correctas e incorrectas, como se evidencia en la figura 9.

Resultados de la Prueba de Salida.

La prueba de entrada brindó un 66% de aprobación, a partir de los analizado mediante la siguiente tabla y la figura 10.

Tabla 9

Tabla de análisis de datos de la prueba de salida.

Aspecto	Correctas	Incorrectas
Promedio	7,9	2,5
Varianza	3,7	3,7

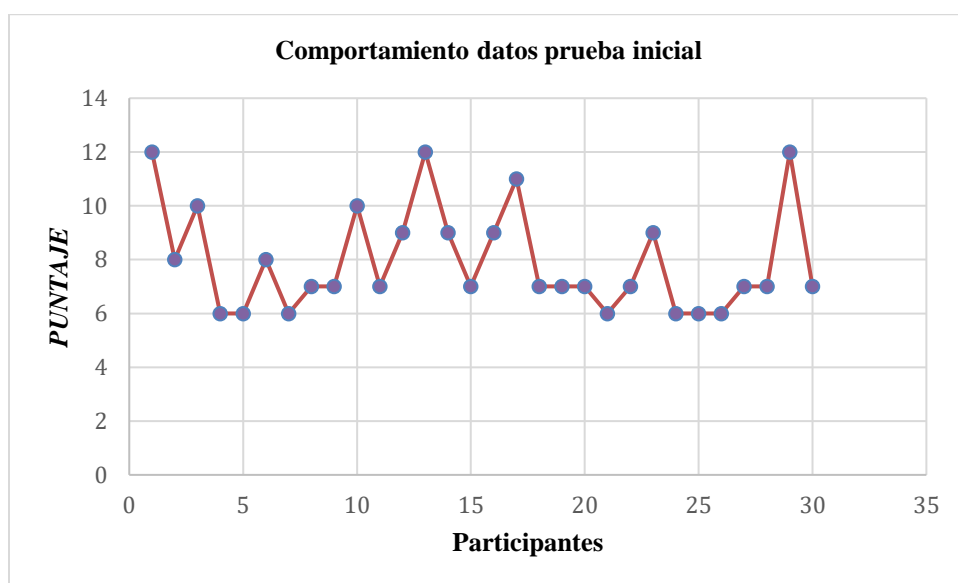
Desviación estándar	1,9	1,9
Límite superior	9,9	4,5
Límite inferior	6,0	0,6
% de acierto		66,1%
Participantes	30	48,0

Nota. Esta Tabla permite establecer a nivel descriptivo los datos estadísticos recogidos en la prueba de salida.

Tomando como referencia la desviación estándar en el análisis, es posible concluir que no hay un alto nivel de dispersión en los datos analizados o el comportamiento de aprobación de los estudiantes, en cuanto a la prueba y sus aciertos y desaciertos.

Figura 16

Comportamiento de aciertos y desaciertos en la prueba de salida.



Fuente. Autoría propia.

Esto, además aporta que el índice de aprobación se haya ubicado en el 66,1%, teniendo en cuenta el alcance en los límites superiores e inferiores de las respuestas correctas e

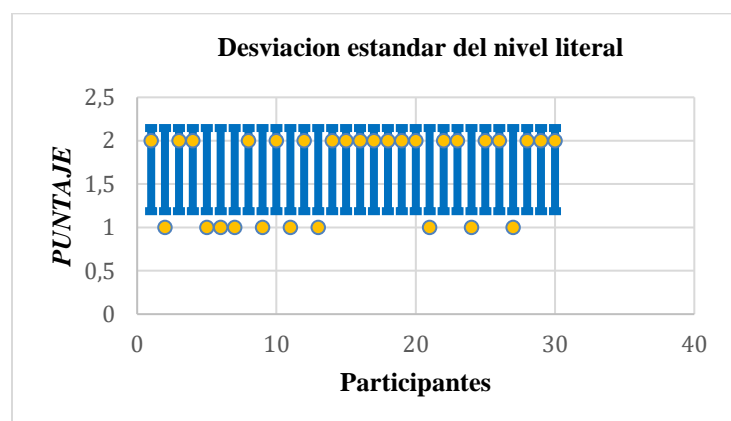
incorrectas, como se evidencia en la figura 10, aunque, el nivel superior incrementó, en relación a la siguiente prueba, de manera significativa.

Resultados del Nivel Literal.

En el nivel literal, se obtuvo en la prueba final un porcentaje de aprobación del 83%, es decir, un 25% más alto en relación a la prueba de entrada. Entre los tres niveles analizados en la prueba, este aportó el mayor crecimiento, con una desviación estándar del 0,5, lo que significa que no hubo un comportamiento de demasiado disperso dentro de la prueba, en relación a los resultados obtenidos.

Figura 17

Desviación estándar en la prueba de salida del nivel literal.

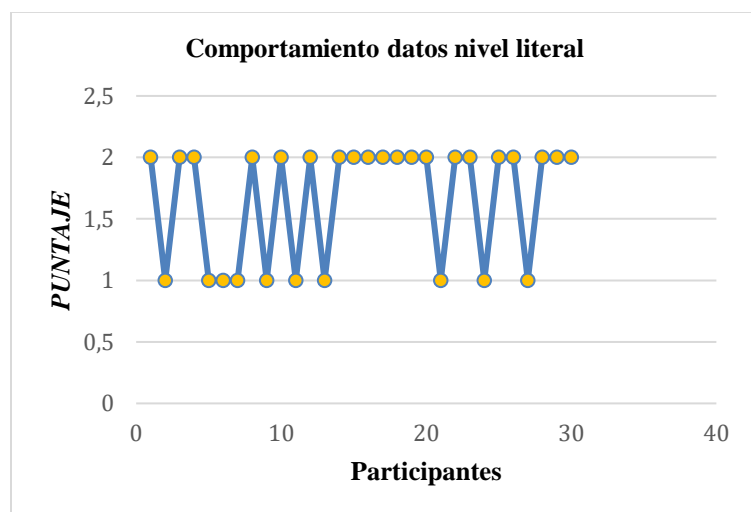


Fuente. Autoría propia.

De otro lado, el límite superior de la aprobación también aumenta, elevándose el índice de aprobación, lo que es concordante no solo con el aumento en el porcentaje aprobatorio, sino en el comportamiento evidenciable en la gráfica que se observa a continuación.

Figura 18

Comportamiento de los datos en el nivel literal.



Fuente. Autoría propia.

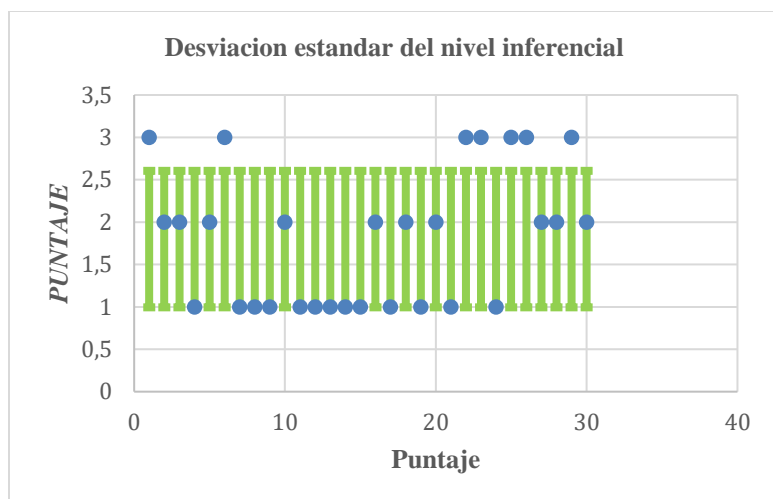
En este sentido, el análisis también aporta que, teniendo en cuenta la desviación estándar y el comportamiento de los datos, los participantes poseen un nivel de competencia homogéneo, dado que se observa que los datos evidenciados no se alejan de la media ni están abiertamente dispersos dentro del comportamiento de aprobación o reprobación de la prueba.

Resultados del Nivel Inferencial.

En el nivel literal, se obtuvo en la prueba final un porcentaje de aprobación del 60%, es decir, un 13% más alto en relación a la prueba de entrada. Entre los tres niveles analizados en la prueba, este aportó el crecimiento intermedio de los tres analizados, con una desviación estándar del 0,5, lo que significa que no hubo un comportamiento de demasiado disperso dentro de la prueba, en relación a los resultados obtenidos.

Figura 19

Desviación estándar en la prueba de salida del nivel inferencial.

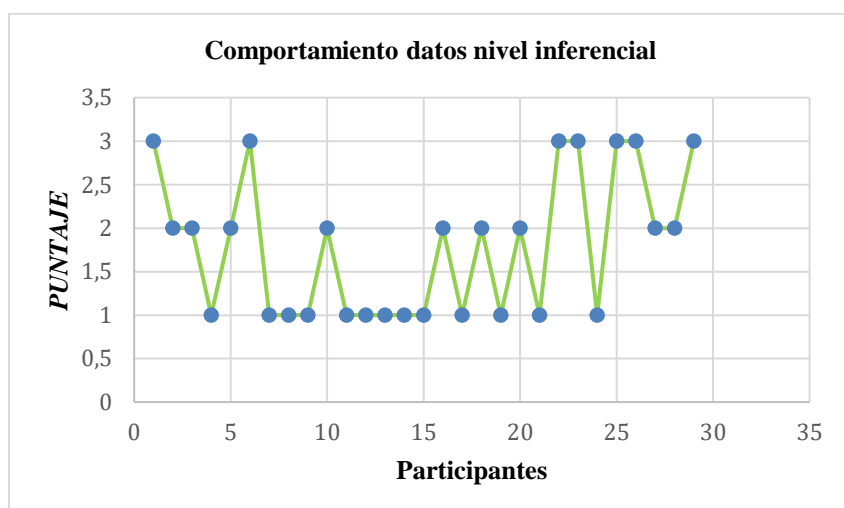


Fuente. Autoría propia.

También, como en el caso anterior, el límite superior de la aprobación también aumenta, estando entre este y el límite inferior, entre 2,6 y 1,6, elevándose el índice de aprobación, lo que es concordante no solo con el aumento en el porcentaje aprobatorio, sino en el comportamiento evidenciable en la gráfica que se observa a continuación.

Figura 20

Comportamiento de los datos en el nivel literal.



Fuente. Autoría propia.

Como en la prueba literal, el análisis también aporta que, teniendo en cuenta la desviación estándar y el comportamiento de los datos, los participantes poseen un nivel de competencia homogéneo, dado que se observa que los datos evidenciados no se alejan de la media ni están abiertamente dispersos dentro del comportamiento de aprobación o reprobación de la prueba.

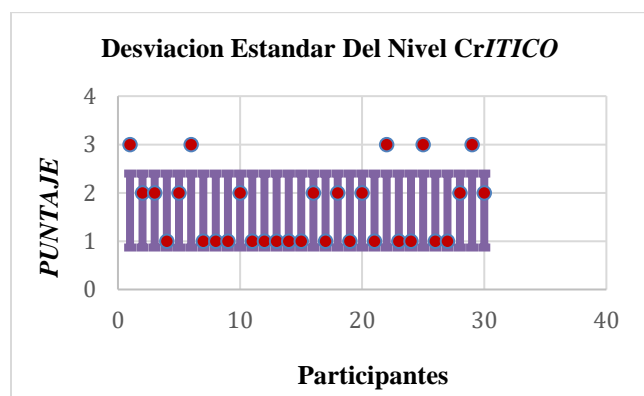
Resultados del Nivel Crítico.

Finalmente, en el nivel crítico, se obtuvo en la prueba final un porcentaje de aprobación del 54%, es decir, un 9% más alto en relación a la prueba de entrada. Entre los tres niveles analizados en la prueba, este aportó el menor crecimiento, probablemente, dado que contempla un nivel de rigurosidad mayor, aunque estuvo apoyado en el componente dialógico y de indagación de la investigación

Posee una desviación estándar del 0,8, lo que significa que no hubo un comportamiento de demasiado disperso dentro de la prueba, en relación a los resultados obtenidos, pero sí mayor a los dos niveles anteriores en un 0.3 más alto que la desviación estándar de estos.

Figura 21

Desviación estándar en la prueba de salida del nivel inferencial.

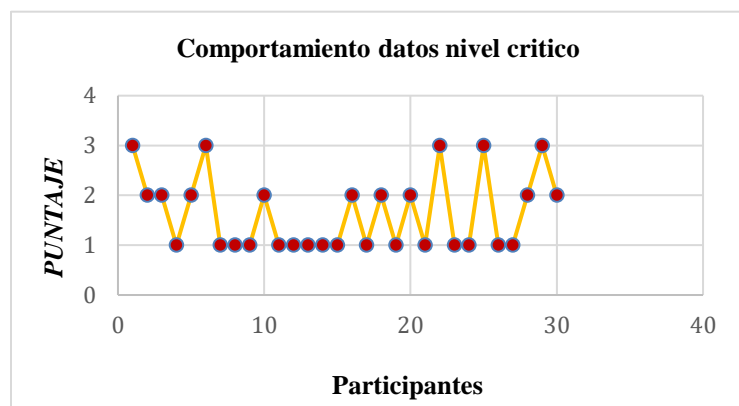


Fuente. Autoría propia.

Así mismo, el límite superior de la aprobación también aumenta, estando entre este y el límite inferior, entre 2,4 y 1,6, elevándose el índice de aprobación, lo que es concordante no solo con el aumento en el porcentaje aprobatorio, sino en el comportamiento evidenciable en la gráfica que se observa a continuación.

Figura 22

Comportamiento de los datos en el nivel inferencial.



Fuente. Autoría propia.

A pesar de que el aumento fue menor, también se evidencia en estos datos que, los participantes poseen un nivel de competencia homogéneo, lo que es congruente con el tipo de población, formación académica y contexto de estudio compartido entre estos.

Discusión

Si bien no se aportó dentro de la investigación un porcentaje o peso evaluativo sobre los tres niveles de la lectura crítica analizados, se posee predominancia en el nivel crítico, en tanto a que este contiene una competencia integral en relación con los dos niveles anteriores: literal e inferencial.

Pero, al ser un proceso de orden mediático, en el cual aporta uno al otro de manera ascendente, es llamativo cómo el nivel literal tuvo un nivel de crecimiento significativo en relación a los dos niveles siguientes en un 25%, en lo que los participantes, mejoraron su alcance dentro de la competencia y su nivel de relación con un texto, del cual más que un nivel de interpretación profunda, se busca un proceso de adecuación a la información y su significado concreto.

Luego, en cuanto a la lectura inferencial, implicada en la prueba y de la que hacían parte cuatro de los 12 interrogantes, se tuvo un porcentaje intermedio de aprobación en relación a la literal y crítica, del 13%, como se expuso en los resultados. Esto, si bien es un nivel de leer entre líneas (Cassany, 2003) y de comprender el texto desde un contexto más amplio al literal y contextualizado, posee un aporte también relevante dentro del proceso, si se tiene en cuenta que es una estrategia que, hasta este nivel, por el diseño de la mismas, dependía de la individualidad del participante y su autonomía, en cuanto a que las actividades implícitas, iban desde el análisis autónomo de un texto hasta la interacción con significados y ejercicios de orden significativo al interior de la fase de exploración.

También, en el nivel de lectura crítica, el porcentaje es inferior a los demás, con un 9% de aumento en la aprobación a los niveles anteriores. Es un nivel de mayor exigencia, dado que, dentro de las competencias del lector, requiere de su relación personal con el texto, dejando en

este la posibilidad de un análisis más concreto pero dependiente de mayores niveles de información sobre este o los elementos que aporta.

Por esto, dentro de la estrategia implementada del microcurso, se reservó este nivel para la fase de Resolución, en tanto a que se determinó un encuentro sincrónico, dependiente del análisis de textos de manera colectiva, promoviendo la indagación, el diálogo, la argumentación y la construcción colectiva de soluciones a los interrogantes aportados, de manera que la relación de los participantes con el texto, los llevara a una ampliación de sus herramientas para afrontarlo.

De este modo, se intentó responder a las condiciones o competencias que una prueba convencional exige en estos tres niveles al estudiante, en cuanto a los alcances de cada una, de manera respectiva:

Tabla 10

Competencia esperada en el nivel específico.

Literal	Inferencial	Crítica
Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

Nota. La tabla muestra las competencias esperadas en cada nivel, según lo referenciado en Icfes Saber Pro (2021, p. 79).

En este sentido, se destaca también que, el aumento porcentual entre la aprobación de cada prueba, fue del 16%. Es un porcentaje que permite establecer un determinado nivel de aporte de la estrategia, pero que deja además a la reflexión elementos como la efectividad de la promoción de las estrategias que impliquen el aprendizaje autónomo, el manejo del tiempo y la implicación responsable dentro de los aprendizajes que se aportan, sin una condición evaluativa formal que devenga en resultados académicos concretos en un programa de estudio.

Conclusiones y Recomendaciones

Al dar una mirada dentro del primer objetivo específico del trabajo, a los resultados aportados en las pruebas Saber Pro del año 2021, se evidencia que la UNAD posee un reto amplio en el rendimiento que aportan sus estudiantes dentro de estos, más aún, si se recoge también lo dicho en los resultados del año 2018 en las pruebas PISA.

Esto es un aspecto que se puede mirar también, desde las estrategias que se promueven desde la educación básica y media, en cuanto a los procesos que detonen en ellos estudiantes su interés por la lectura o por la interpretación de los contextos, desde las diferentes representaciones textuales, bien sean en la realidad audiovisuales, o en la interacción con textos continuos y discontinuos.

Pensando en esto, como elemento que aproveche las oportunidades actuales en relación a las TIC, el diseño del microcurso lleva a comprender que la amplitud de alternativas formativas de la red y de los diferentes recursos educativos, es variada, por lo que estos procesos son cada vez más necesarios y determinantes en las posibilidades de acceso a entornos formativos capaces de potenciar las habilidades de los estudiantes, indistintamente su contexto socioeconómico, cultural o educativo, pues se ha manifestado ya la superación de las barreras de espacio y tiempo, anteriores limitantes de los procesos o iniciativas educativas anteriores y dependientes de la presencialidad.

Con base en lo anterior, el impacto evidenciado en los resultados arrojados desde la implementación del microcurso de lectura crítica apoyado en las Comunidades de indagación que se implementó, es positivo y retador frente a las demás posibilidades que arroja, pues no es solo una estrategia que en una postura dialógica, argumentativa y de competencias como la crítica, creativa y cuidadosa, es exclusiva de habilidades de lectura crítica, sino que es integral y

transdisciplinar, en la medida que por fases, permite la interactividad de la persona con los dispositivos, las herramientas mediacionales y la interacción con otras personas, creando oportunidades de aprendizaje colaborativo, mejorando las condiciones del aprendizaje autónomo y promoviendo el pensamiento propio, como una relación implícita del individuo con el entorno, a partir de la educación.

Esto último lleva a la conclusión de que las comunidades de indagación son promotoras de las competencias de lectura crítica, según lo evidenciado en los datos analizados, pero que, además, dejan la posibilidad de un proceso que traspasa las diferentes posturas disciplinarias de los estudiantes implicados, los cuales poseen una riqueza previa desde sus contextos específicos, tales como la cultura, su área de estudio, la especificidad de sus niveles de formación previa y actual y de la perspectiva conativa en la que se encuentran articulados, desde el curso de evaluación.

Referencias

- Acuña Sarmiento, J. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante estrategias interconectadas: estrategias de aprendizaje, lectura crítica, y ABP. *Gestión, Competitividad e innovación*, pp. 145-162.
<https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/113/108>
- Ágreda Pereira, C. H., y Pérez Salazar, R. C. (2020). El efecto de la estrategia SPLR2 en la Metacomprensión Lectora de las estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita” Cajamarca 2019 [Tesis de maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrel]. En repositorio institucional.
<http://repositorio.upagu.edu.pe/bitstream/handle/UPAGU/1246/Tesis%2015-01-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Almanza, M. (2017). *La implementación de una comunidad de indagación al estilo de Filosofía para Niños y la posibilidad de construir una identidad democrática en los niños de grado sexto del colegio General Gustavo Rojas* [Trabajo de maestría, Universidad Santo Tomás]. En repositorio institucional. <https://doi.org/10.15332/tg.mae.2017.00311>
- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53.
https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.10.02/332
- Aparicio-Gómez, O.-Y., & Ostos-Ortiz, O.-L. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 11–36. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.25>

Arias Vivanco G. E. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 7(1), pp. 86-94.

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/419>

Arini, Y. y Sulistyarini, I. (2021). Improving Critical Reading Ability, Learning Autonomy, and Learning Participation through Kahoot! Application. *LEKSEMA: Journal Bahasa dan Sastra*, 6(1), 91-100.

<https://ejournal.uinsaid.ac.id/index.php/leksema/article/view/3477/1290>

Arnaux, E., Di Stefano, M., y Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Eudeba.

Artidiello, M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (FPNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 43(3), 24-37.

<https://www.redalyc.org/journal/870/87060157003/87060157003.pdf>

Bacca Bonilla, Edizon Gabriel (2018). *Estrategias para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora para la lengua extranjera inglés, a través de ambientes de aprendizaje mediado por las TIC* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. En repositorio institucional. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34496>

Ballesteros Velázquez, B., Gil-Jaurena, I., & Morentin Encina, J. (2019). Validación de la versión en castellano del cuestionario 'Community of Inquiry'. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(59). <https://doi.org/10.6018/red/59/04>

Banco Interamericano de Desarrollo (2022). *¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un mejor futuro para la juventud.*

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Como-reconstruir-la->

[educacion-postpandemia-Soluciones-para-cumplir-con-la-promesa-de-un-mejor-futuro-para-la-juventud.pdf](#)

Bejarano, J. y Mafla, L. (2019). Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico. *Revista UNIMAR*, 37(2), 107-131.

<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art7>

Bezanilla-Albisua, María José, Poblete-Ruiz, Manuel, Fernández-Nogueira, Donna, Arranz-Turnes, Sonia, & Campo-Carrasco, Lucía. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>

Betancur Chicué, V. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2022). Características del Diseño de Estrategias de microaprendizaje en escenarios educativos: revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 26(1).

<https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34056>

Bonilla Vergara, Ángela María, Triana Guerra, Andrea Carolina y Silva Monsalve, Alexandra (2021). Club virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85 (1), pp. 117-133.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/206204/Bonilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Brandenburg, D.C. and Ellinger, A.D. (2003), “The future: just-in-time learning expectations and potential implications for human resource development”. *Advances in Developing Human Resources*, 5(3), pp. 308-320. <https://doi.org/10.1177%2F1523422303254629>

- Caldera Salcedo, D. P. y Flórez Nisperuza, E. P. (2022). La competencia indagación en el aprendizaje del entorno físico en ambientes e-learning en estudiantes de 5°. *Revista Boletín Redipe*, 11(2), 302–317. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1685>
- Cano, J., Domínguez, A., y Barreto, C. R. (2018). Fortalecimiento de la competencia TIC de estudiantes de educación superior en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. *Revista Espacios*, 39, 25.
[https://www.academia.edu/download/56841447/Fortalecimiento_de_la_competencia TIC C de estudiantes de educacion superior en AVAs.pdf](https://www.academia.edu/download/56841447/Fortalecimiento_de_la_competencia_TIC_de_estudiantes_de_educacion_superior_en_AVAs.pdf)
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, revista de Investigación e Innovación Educativa, 32, 113-132.
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275/7623>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 25(2), pp. 6-23.
<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprensiolectora/explorandonecesidadesactualesdecomprension.pdf>
- Castillo López, A. V. (2015). *Análisis de las actividades de lectura incluidas en los libros de texto: ¿realmente desarrollan la comprensión lectora?* [Tesis de pregrado, Universidad de Granada]. En repositorio institucional.
http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/40488/1/Castillo_Lopez_Ana_Victoria.pdf
- Cerchiario, E., Paba, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 8 (1).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4788224>

- Chan Chi, Gladis Ivette, Cab Canul, Mirian Georgina y Ail Carrillo, Juan Santiago (2019). Curso virtual para la enseñanza de una asignatura de desarrollo personal. *RITI Journal*, 7(13), pp. 61-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7107359>
- Cruz, I. D., Castro Patarroyo, L. X., y Ojeda Suárez, M. A. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. *Educación y Ciencia*, (24), e11404. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11404>
- Cubides Ávila, P. C., Rojas Higuera, M. y Cárdenas Soler, R. N. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/1586/1171>
- Fiock, H. (2020). Designing a Community of Inquiry in Online Courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 135-153. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985>
- Fueyo, A. y Hevia I. (2017). Aprendizaje en red mediante comunidades de indagación en entornos de formación masiva online. *Digital Education Review*, 31, 116-130. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16822/pdf>
- Gabrielli, S., Kimani, S. and Catarci, T. (2006), “The design of microlearning experiences: a research agenda”, in Hug, T., Lindner, M. and Bruck, P.A. (Eds), “*Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies after E-Learning: Proceedings of Microlearning Conference 2005: Learning and Working in New Media*”, pp. 45-53. https://www.academia.edu/2746289/The_Design_of_MicroLearning_Experiences_A_Research_Agenda_On_Microlearning

- García Aranguren, E. y Fuenmayor, V. (2020). *WhatsApp como herramienta de aprendizaje: AMI para profesores*. En I. Aguaded y A. Vizcaíno-Verdú (Ed.), *Redes sociales y ciudadanía. Hacia un mundo ciberconectado y empoderado*, pp. 571-582. Madrid, España: Grupo Comunicar Ediciones. <https://doi.org/10.3916/Alfamed2020>
- García Sandoval, Y.; Gamboa Mora, M. C.; Rivera Piragauta, J. A. y Tibaduiza Rodríguez, O. A. (2017). *Lineamientos para la presentación de trabajos de grado de los programas de especialización de la ECEDU*. Repositorio Institucional Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12693>
- García, A. (s.f.). Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y aprendizaje. Universidad de Salamanca.
<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131421/Recursos%20digitales.pdf;jsessionid=499198DA83AE73BAE81B54F2E6CC784B?sequence=1>
- Garrison, R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2–3) (2000), 87–105.
- González D., A. A., Zambrano R., A. S.; De la Rosa A., M. A. y Rosalez N., A. (2016). “El desarrollo de virtudes epistémicas en comunidades de indagación”.
https://www.academia.edu/25690412/El_desarrollo_de_virtudes_epist%C3%A9micas_en_comunidades_de_indagaci%C3%B3n
- Gutiérrez, J. F. y Villanueva Osorio, C. C. (2020). *Lectura crítica para todos*. Bogotá D.C., Colombia: Editorial Universidad La Gran Colombia.

<https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/6344/Lectura%20critica%20para%20Otodos.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Hebert, S. (1971), “Designing organizations for an information-rich world”, *Computers, Communications, and the Public Interest*, p. 41.

Hernández Buitrago, A. S. y Hernández Pineda, L. M. (2012). Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños. *Praxis & Saber*, 3(6), 141–164.

<https://doi.org/10.19053/22160159.2007>

Hernández S., C. Fernández C., P. Baptista L., (2014) “Metodología de la Investigación”, 6ta edición. McGraw-Hill, México. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Icfes Saber Pro (2021). *Reporte de resultados por aplicación Examen Saber Pro. Instituciones de Educación Superior*. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saberPro/ies/agregadosIES.jsf#>

Kemp, S. (26 de enero de 2022). Digital 2022: Global Overview Report.

<https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Leong, K., Sung, A., Au, D., & Blanchard, C. (2020). A review of the trend of microlearning. *Journal of Work-Applied Management*.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JWAM-10-2020-0044/full/pdf?title=a-review-of-the-trend-of-microlearning>

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones La Torre.

López Jiménez, K. L. (2019). *Comunidad de indagación basada en la imagen como propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía en el C.R.C. San Salvador el Seco BUAP* [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. En repositorio institucional. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/4770>

Madrigal R., M. del S.; Díaz H., P., Echeverría, E., Ezcurdia, J., Cázares A., L., Camarillo G., M. del C., Sumiacher, D. y Alonso S., Á. (2020). *Filosofía para niñas y niños en México: un horizonte de dialogo, liberad y paz*. México D.F., México: Editorial Torres Asociados. http://desh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/libros-e/Filosofia-para-ninas-y-ninos-en-Mexico.pdf

Magaña Valencia, K. G., Berzunza Saravia, F. R.; Sánchez Aguilar, M. E. y Moguel Ruz, D. E. (2020). Tik Tok como agente socializador de contenido de innovación creativa. *i. C. Investigación*, (18), pp. 244-263. <https://revistaic.instcamp.edu.mx/uploads/Ano2020No18/Ano2020No18-244-263.pdf>

Martínez León, P., Ballester Roca, J., & Ibarra Rius, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 123-132. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>

Martínez de Sánchez, A. M. (2013). *Diseño de investigación. Principios teórico-metodológicos y prácticos para su concreción*. *Anuario Escuela de Archivología*. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuario/article/download/12664/13040/33992>

- Mazareanu, E. (2019), "Time employees take to learn worldwide". <https://www.statista.com/statistics/885973/time-employees-take-to-learn-worldwide/>
- Mendoza, Y. D. S. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 241-253. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907382>
- Merchán, C. A. (2018). Modelamiento pedagógico de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 51-70. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8989>
- Méndez Rendón, J. C., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A. y Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41),4-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229980002>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2011). *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora*. Quito, Ecuador: DINSE. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Recursos Educativos Digitales Abiertos. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia: Graficando Servicios Integrados. [En línea]. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-313597_reda.pdf
- Morales Carrero, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Conrado*, 16(74), 240-247. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-240.pdf>

- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la investigación ya la lectura crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, pp. 175-192.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/download/10311/10412/24476#:~:text=En%20s%C3%ADntesis%2C%20la%20lectura%20y,habilidad%20que%20le%20reviste%20de>
- Moreno, M. A. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (F p NN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y sociedad*, 43(3), 25-38.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7076223>
- OCDE (2013). *Síntesis: Diez pasos hacia la equidad en la educación*.
<https://www.oecd.org/education/school/40043349.pdf>
- OCDE (2018). *Programme for international Student assessment (PISA). Results from PISA 2018*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- París-Albert, S. (2017). Filosofía para hacer las paces con niñas y niños. Un estímulo para la creatividad. *Convergencia*, 24(75), 65-85.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v24n75/1405-1435-conver-24-75-00065.pdf>
- Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá D.C., Colombia: ICFES.
<http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenaescuela.pdf>
- Pineda, D. (2020). ¿Qué y por qué, filosofía para niños? *Ruta Maestra*, edición 29.
<https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/09/3-QUE-Y-PORQUE-FILOSOFIA-PARA-NI%C3%91OS.pdf>

- Pineda Sánchez, M. I. (2018). *Uso de recursos educativos digitales y aprendizaje autónomo de estudiantes universitarios en un contexto de educación virtual* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. En repositorio institucional.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12045/1/PinedaMaria_2018_UsoRecursosEducativos.pdf
- Pinto, J. P., & Rojas, S. P. (2019). Lectura crítica en el aula en relación con dimensiones inferencial y literal. *Educación y Ciencia*, (23), 265–279. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10284>
- Ramírez Hernández, M., Cortés Palma, E., & Díaz Alva, A. (2020). Estrategias de mediación tecnopedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 12(2), 132-149. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v12n2/2007-1094-apertura-12-02-132.pdf>
- Ramos, F. (2005). *Pedagogía de la lectura en el aula. Guía para maestros*. México: Editorial Trillas.
- Rodríguez Carrillo, Francy Yoheny (2020). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de media vocacional del municipio de Pitalito Huila, tomando como referentes investigaciones a nivel nacional e internacional* [Trabajo de grado de especialización, UNAD]. En repositorio institucional.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/34749/fyrodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rojas Crotte, Ignacio Roberto (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24),277-297. ISSN: 1665-0824.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089006>

Rondón Herrera, G. M. (2014). *Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clases*. En R. M., Páez Martínez y G. M., Rondón Herrera (Comp.), *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. 19-44).

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>

Rué, J. (2009). *El aprendizaje Autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

https://www.researchgate.net/publication/289505481_APRENDIZAJE_AUTONOMO_EN_EDUCACION_SUPERIOR_EL

Salas Díaz, Fabiola; González Bello, Edgar Oswaldo y Estévez Nénniger, Ety Haydeé (2021). Microlearning: innovaciones instruccionales en el escenario de la educación virtual. *Revista de Investigación educativa de la Rediech*, 12.

https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1262

Sangrá Morer, A. (2002). *Educación a distancia, educación presencia y usos e la tecnología: una tríada para el progreso educativo*.

https://www.researchgate.net/publication/28058863_Educacion_a_distancia_educacion_presencial_y_usos_de_la_tecnologia_una_triada_para_el_progreso_educativo

Shail, M. S. (2019). Using Micro-learning on Mobile Applications to Increase Knowledge Retention and Work Performance: A Review of Literature. *Curēus (Palo Alto, CA)*, 11(8). <https://doi.org/10.7759/cureus.5307>

Silva Manrique, Y. A., Serrano Alvarado, F. E., & Medina Peña, N. A. (2019). La Lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y Ciencia*, (22), 263–277.

<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10051>

Tapia, V. y Luna, J. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), pp. 37-68.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3873>

Trabaldo, S., Mendizábal, V., & González Rozada, M. (2017). Microlearning: experiencias reales de aprendizaje personalizado, rápido y ubicuo. In *IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula* (La Plata, 2017).

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65550/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_spa

Valverde-Berrocoso, J. y Balladares Burgos, J. (2017). Enfoque sociológico del uso del b-learning en la educación digital del docente universitario. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23), 123-140. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n23/1390-8626-sophia-23-000123.pdf>

Zhang, J., y West, R. E. (2019). Designing Microlearning Instruction for Professional Development Through a Competency Based Approach. *TechTrends*, 64(2), 310-318.

<https://doi.org/10.1007/s11528-019-00449-4>

Zabala, H. A. (2018). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento en el programa de Filosofía para Niños*. En repositorio Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/5867>

Apéndices

Apéndice A

Resumen Analítico Especializado

Resumen Analítico Especializado	
Título	Microcurso de lectura crítica apoyado en la estrategia de Comunidades de indagación
Modalidad del trabajo de grado	Proyecto de investigación
Línea de investigación	Educación y desarrollo humano
Autores	Sosa Giraldo, Nelson Enrique y Uribe Salinas, Jhony Esteban
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD
Fecha	Noviembre de 2022
Palabras clave	Microaprendizaje; microcurso; lectura crítica; comunidades de indagación; comprensión lectora; literal; inferencial, crítica
Descripción	Este trabajo presenta la articulación de las comunidades de indagación con las competencias de lectura crítica, como alternativa didáctica para la promoción de los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, por medio de un microcurso mediado por la virtualidad con un componente de interacción sincrónico.
Contenidos	<p><u>Abstract</u>5</p> <p><u>Contenido</u>6</p> <p><u>Introducción</u> 12</p> <p><u>Justificación</u> 14</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>Definición del Problema</u>..... 17</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>Pregunta Problematizadora</u>.....23</p> <p><u>Objetivos</u>24</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>Objetivo General</u>24</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>Objetivos Específicos</u>24</p> <p><u>Línea de Investigación</u>25</p> <p><u>Marco Referencial</u>.....26</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>Antecedentes de la Investigación</u>26</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>Sobre Comunidades de Indagación</u>.....26</p> <p style="padding-left: 40px;"><u>Sobre Lectura Crítica</u>.....28</p> <p style="padding-left: 40px;"><u>Sobre el aprendizaje mediado por tecnología</u>31</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>Ventajas</u>33</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>Desventajas</u>.....33</p> <p><u>Marco Teórico y Conceptual</u>.....35</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>Comunidades de Indagación</u>35</p> <p style="padding-left: 40px;"><u>Presencias e implementación de la Comunidad de indagación</u>.....36</p> <p><u>La Lectura Crítica</u>.....38</p> <p style="padding-left: 20px;"><u>La relación entre el pensamiento y la lectura crítica</u>.....43</p>

	<u>Microcursos como experiencia educativa mediada en la virtualidad</u>44 <u>Microaprendizaje</u>46 <u>El aprendizaje Autónomo como Condición de la Educación Mediada por la Tecnología</u>47 <u>Ambientes Virtuales de Aprendizaje</u>50 <u>Los Recursos Educativos Digitales</u>51 <u>Aspectos Metodológicos</u>53 <u>Enfoque</u>53 <u>Tipo de Investigación</u>54 <u>Diseño de la Investigación</u>54 <u>Fase 1</u>55 <u>Fase 2</u>55 <u>Fase 3</u>56 <u>Fase 4</u>57 <u>Población</u>57 <u>Muestra</u>58 <u>Resultados</u>60 <u>Comportamiento de los Resultados de Manera Consolidada</u>60 <u>Resultados de la Prueba de Entrada</u>63 <u>Resultados de la Prueba de Salida</u>64 <u>Resultados del Nivel Literal</u>66 <u>Resultados del Nivel Inferencial</u>67 <u>Resultados del Nivel Crítico</u>69 <u>Discusión</u>71 <u>Conclusiones y Recomendaciones</u>73 <u>Referencias</u>75
Metodología	<p>La investigación que se desarrolla, se propone conocer si el diseño e implementación de un microcurso de lectura crítica, apoyado en la estrategia de Comunidades de indagación, contribuye a mejorar la comprensión en lectura crítica en los estudiantes del grado 8° del Colegio parroquial San Francisco de Asís, lo cual será conocido por medio de la aplicación de una prueba objetiva con única respuesta de lectura crítica, con doce (12) interrogantes y que se realiza previo al desarrollo del microcurso y posterior a este. Esta prueba arroja los datos que permiten conocer el nivel de aporte de la estrategia, a partir de los datos de orden estadístico.</p>
Conclusiones	<p>Al dar una mirada dentro del primer objetivo específico del trabajo, a los resultados aportados en las pruebas Saber Pro del año 2021, se evidencia que la UNAD posee un reto amplio en el rendimiento que aportan sus estudiantes dentro de estos, más aún, si se recoge también lo dicho en los resultados del año 2018 en las pruebas PISA.</p> <p>Esto es un aspecto que se puede mirar también, desde las estrategias que se promueven desde la educación básica y media, en cuanto a los procesos que detonen en ellos estudiantes su interés por la lectura o por la interpretación de los contextos, desde las diferentes representaciones textuales, bien sean en la realidad audiovisuales, o en la interacción con textos continuos y discontinuos.</p> <p>Pensando en esto, como elemento que aproveche las oportunidades actuales en relación a las TIC, el diseño del microcurso lleva a comprender que la amplitud de alternativas formativas de la red y de los diferentes recursos educativos, es variada, por lo que estos procesos son cada vez más necesarios y determinantes en las posibilidades de acceso a entornos formativos capaces de potenciar las habilidades de los estudiantes, indistintamente su contexto socioeconómico, cultural o educativo, pues se ha manifestado ya la superación de las barreras de espacio y tiempo, anteriores limitantes de los procesos o iniciativas educativas anteriores y dependientes de la presencialidad.</p>

	<p>Con base en lo anterior, el impacto evidenciado en los resultados arrojados desde la implementación del microcurso de lectura crítica apoyado en las Comunidades de indagación que se implementó, es positivo y retador frente a las demás posibilidades que arroja, pues no es solo una estrategia que en una postura dialógica, argumentativa y de competencias como la crítica, creativa y cuidadosa, es exclusiva de habilidades de lectura crítica, sino que es integral y transdisciplinar, en la medida que por fases, permite la interactividad de la persona con los dispositivos, las herramientas mediacionales y la interacción con otras personas, creando oportunidades de aprendizaje colaborativo, mejorando las condiciones del aprendizaje autónomo y promoviendo el pensamiento propio, como una relación implícita del individuo con el entorno, a partir de la educación.</p> <p>Esto último lleva a la conclusión de que las comunidades de indagación son promotoras de las competencias de lectura crítica, según lo evidenciado en los datos analizados, pero que, además, dejan la posibilidad de un proceso que traspasa las diferentes posturas disciplinarias de los estudiantes implicados, los cuales poseen una riqueza previa desde sus contextos específicos, tales como la cultura, su área de estudio, la especificidad de sus niveles de formación previa y actual y de la perspectiva conativa en la que se encuentran articulados, desde el curso de evaluación.</p>
<p>Referencias bibliográficas</p>	<p>Acuña Sarmiento, J. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante estrategias interconectadas: estrategias de aprendizaje, lectura crítica, y ABP. <i>Gestión, Competitividad e innovación</i>, pp. 145-162.</p> <p>Ágreda Pereira, C. H., y Pérez Salazar, R. C. (2020). El efecto de la estrategia SPLR2 en la Metacompreensión Lectora de las estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “Santa Teresita” Cajamarca 2019 [Tesis de maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo]. En repositorio institucional.</p> <p>Almanza, M. (2017). <i>La implementación de una comunidad de indagación al estilo de Filosofía para Niños y la posibilidad de construir una identidad democrática en los niños de grado sexto del colegio General Gustavo Rojas</i> [Trabajo de maestría, Universidad Santo Tomás]. En repositorio institucional.</p> <p>Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. <i>Ocnos</i>, 10, 27-53.</p> <p>Aparicio-Gómez, O.-Y., & Ostos-Ortiz, O.-L. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. <i>Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa</i>, 1(1), 11–36.</p> <p>Arias Vivanco G. E. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. <i>Revista Iberoamericana de Pedagogía</i>, 7(1), pp. 86-94.</p> <p>Arini, Y. y Sulistyarini, I. (2021). Improving Critical Reading Ability, Learning Autonomy, and Learning Participation through Kahoot! Application. <i>LEKSEMA: Journal Bahasa dan Sastra</i>, 6(1), 91-100.</p> <p>Arnaud, E., Di Stefano, M., y Pereira, C. (2002). La lectura y la escritura en la universidad. Eudeba.</p> <p>Artidiello, M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (FPNN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. <i>Ciencia y Sociedad</i>, 43(3), 24-37.</p> <p>Bacca Bonilla, Edizon Gabriel (2018). <i>Estrategias para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora para la lengua extranjera inglés, a través de ambientes de aprendizaje mediado por las TIC</i> [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. En repositorio institucional.</p> <p>Ballesteros Velázquez, B., Gil-Jaurena, I., & Moretín Encina, J. (2019). Validación de la versión en castellano del cuestionario 'Community of Inquiry'. <i>Revista de Educación a Distancia (RED)</i>, 19(59).</p> <p>Banco Interamericano de Desarrollo (2022). <i>¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un mejor futuro para la juventud</i>.</p> <p>Bejarano, J. y Mafla, L. (2019). Filosofía para niños: el programa que despierta la creatividad y el pensamiento crítico. <i>Revista UNIMAR</i>, 37(2), 107-131. 7</p> <p>Bezanilla-Albisua, María José, Poblete-Ruiz, Manuel, Fernández-Nogueira, Donna, Arranz-Turnes, Sonia, y Campo-Carrasco, Lucía. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. <i>Estudios pedagógicos (Valdivia)</i>, 44(1), 89-113.</p> <p>Betancur Chicué, V. y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2022). Características del Diseño de Estrategias de microaprendizaje en escenarios educativos: revisión sistemática. <i>RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia</i>, 26(1).</p> <p>Bonilla Vergara, Ángela María, Triana Guerra, Andrea Carolina y Silva Monsalve, Alexandra (2021). Club virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>, 85 (1), pp. 117-133.</p> <p>Brandenburg, D.C. and Ellinger, A.D. (2003), “The future: just-in-time learning expectations and potential implications for human resource development”. <i>Advances in Developing Human Resources</i>, 5(3), pp. 308-320.</p> <p>Caldera Salcedo, D. P. y Flórez Nisperuza, E. P. (2022). La competencia indagación en el aprendizaje del entorno físico en ambientes e-learning en estudiantes de 5°. <i>Revista Boletín Redipe</i>, 11(2), 302–317.</p> <p>Cano, J., Domínguez, A., y Barreto, C. R. (2018). Fortalecimiento de la competencia TIC de estudiantes de educación superior en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. <i>Revista Espacios</i>, 39, 25.</p> <p>Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. <i>Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa</i>, 32, 113-132.</p>

	<p>Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. <i>Lectura y vida</i>, 25(2), pp. 6-23.</p> <p>Castillo López, A. V. (2015). <i>Análisis de las actividades de lectura incluidas en los libros de texto: ¿realmente desarrollan la comprensión lectora?</i> [Tesis de pregrado, Universidad de Granada]. En repositorio institucional.</p> <p>Cerchiaro, E., Paba, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. <i>Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación</i>, 8 (1).</p> <p>Chan Chi, Gladis Ivette, Cab Canul, Mirian Georgina y Ail Carrillo, Juan Santiago (2019). Curso virtual para la enseñanza de una asignatura de desarrollo personal. <i>RITI Journal</i>, 7(13), pp. 61-69.</p> <p>Cruz, I. D., Castro Patarroyo, L. X., y Ojeda Suárez, M. A. (2020). Comunidad de indagación como ambiente de aprendizaje: una propuesta y una apuesta. <i>Educación y Ciencia</i>, (24), e11404.</p> <p>Cubides Ávila, P. C., Rojas Higuera, M. y Cárdenas Soler, R. N. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. <i>Saber, Ciencia y Libertad</i>, 12(2), 184-197.</p> <p>Fiock, H. (2020). Designing a Community of Inquiry in Online Courses. <i>The International Review of Research in Open and Distributed Learning</i>, 21(1), 135-153.</p> <p>Fueyo, A. y Hevia I. (2017). Aprendizaje en red mediante comunidades de indagación en entornos de formación masiva online. <i>Digital Education Review</i>, 31, 116-130.</p> <p>Gabrielli, S., Kimani, S. and Catarci, T. (2006), "The design of microlearning experiences: a research agenda", in Hug, T., Lindner, M. and Bruck, P.A. (Eds), "Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies after E-Learning: Proceedings of Microlearning Conference 2005: Learning and Working in New Media", pp. 45-53.</p> <p>García Aranguren, E. y Fuenmayor, V. (2020). <i>WhatsApp como herramienta de aprendizaje: AMI para profesores</i>. En I. Aguaded y A. Vizcaíno-Verdú (Ed.), <i>Redes sociales y ciudadanía. Hacia un mundo ciberconectado y empoderado</i>, pp. 571-582. Madrid, España: Grupo Comunicar Ediciones.</p> <p>García Sandoval, Y.; Gamboa Mora, M. C.; Rivera Piragauta, J. A. y Tibaduiza Rodríguez, O. A. (2017). <i>Lineamientos para la presentación de trabajos de grado de los programas de especialización de la ECEDU</i>. Repositorio Institucional Universidad Nacional Abierta y a Distancia.</p> <p>García, A. (s.f.). Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y aprendizaje. Universidad de Salamanca.</p> <p>Garrison, R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. <i>The Internet and Higher Education</i>, 2 (2-3) (2000), 87-105.</p> <p>González D., A. A., Zambrano R., A. S.; De la Rosa A., M. A. y Rosalez N., A. (2016). "El desarrollo de virtudes epistémicas en comunidades de indagación".</p> <p>Gutiérrez, J. F. y Villanueva Osorio, C. C. (2020). <i>Lectura crítica para todos</i>. Bogotá D.C., Colombia: Editorial Universidad La Gran Colombia.</p> <p>Hebert, S. (1971), "Designing organizations for an information-rich world", <i>Computers, Communications, and the Public Interest</i>, p. 41.</p> <p>Hernández Buitrago, A. S. y Hernández Pineda, L. M. (2012). Ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños. <i>Praxis & Saber</i>, 3(6), 141-164.</p> <p>Hernández S., C. Fernández C., P. Baptista L., (2014) "Metodología de la Investigación", 6ta edición. McGraw-Hill, México. http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf</p> <p>Icfes Saber Pro (2021). <i>Reporte de resultados por aplicación Examen Saber Pro. Instituciones de Educación Superior</i>.</p> <p>Kemp, S. (26 de enero de 2022). Digital 2022: Global Overview Report.</p> <p>Larrosa, J. (2003). <i>La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación</i>. México: Fondo de Cultura Económica.</p> <p>Leong, K., Sung, A., Au, D., & Blanchard, C. (2020). A review of the trend of microlearning. <i>Journal of Work-Applied Management</i>.</p> <p>Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. (1992). <i>La filosofía en el Aula</i>. Madrid: Ediciones La Torre.</p> <p>López Jiménez, K. L. (2019). <i>Comunidad de indagación basada en la imagen como propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía en el C.R.C. San Salvador el Seco BUAP</i> [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. En repositorio institucional.</p> <p>Madrigal R., M. del S.; Díaz H., P., Echeverría, E., Ezcurdia, J., Cázares A., L., Camarillo G., M. del C., Sumiacher, D. y Alonso S., Á. (2020). <i>Filosofía para niñas y niños en México: un horizonte de dialogo, liberad y paz</i>. México D.F., México: Editorial Torres Asociados.</p> <p>Magaña Valencia, K. G., Berzunza Saravia, F. R.; Sánchez Aguilar, M. E. y Moguel Ruz, D. E. (2020). Tik Tok como agente socializador de contenido de innovación creativa. <i>i. C. Investigación</i>, (18), pp. 244-263.</p> <p>Martínez León, P., Ballester Roca, J., & Ibarra Rius, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. <i>Revista electrónica de investigación educativa</i>, 20(4), 123-132.</p> <p>Martínez de Sánchez, A. M. (2013). <i>Diseño de investigación. Principios teórico-metodológicos y prácticos para su concreción</i>. <i>Anuario Escuela de Archivología</i>.</p> <p>Mazareanu, E. (2019), "Time employees take to learn worldwide". https://www.statista.com/statistics/885973/time-employees-take-to-learn-worldwide/</p> <p>Mendoza, Y. D. S. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. <i>Dominio de las Ciencias</i>, 3(1), 241-253.</p>
--	--

- Merchán, C. A. (2018). Modelamiento pedagógico de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA). *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 51-70.
- Méndez Rendón, J. C., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A. y Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41),4-18.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2011). *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora*. Quito, Ecuador: DINSE.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Recursos Educativos Digitales Abiertos. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia: Graficando Servicios Integrados. [En línea].
- Morales Carrero, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Conrado*, 16(74), 240-247.
- Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la investigación ya la lectura crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, pp. 175-192.
- Moreno, M. A. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (F p NN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y sociedad*, 43(3), 25-38.
- OCDE (2013). *Síntesis: Diez pasos hacia la equidad en la educación*.
- OCDE (2018). *Programme for international Student assessment (PISA). Results from PISA 2018*.
- París-Albert, S. (2017). Filosofía para hacer las paces con niñas y niños. Un estímulo para la creatividad. *Convergencia*, 24(75), 65-85.
- Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá D.C., Colombia: ICFES.
- Pineda, D. (2020). ¿Qué y por qué, filosofía para niños? *Ruta Maestra*, edición 29.
- Pineda Sánchez, M. I. (2018). *Uso de recursos educativos digitales y aprendizaje autónomo de estudiantes universitarios en un contexto de educación virtual* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. En repositorio institucional.
- Pinto, J. P., & Rojas, S. P. (2019). Lectura crítica en el aula en relación con dimensiones inferencial y literal. *Educación y Ciencia*, (23), 265-279.
- Ramírez Hernández, M., Cortés Palma, E., & Díaz Alva, A. (2020). Estrategias de mediación tecnopedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 12(2), 132-149.
- Ramos, F. (2005). Pedagogía de la lectura en el aula. Guía para maestros. México: Editorial Trillas.
- Rodríguez Carrillo, Francly Yoheny (2020). *Entornos Virtuales de Aprendizaje (AVA) como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de media vocacional del municipio de Pitalito Huila, tomando como referentes investigaciones a nivel nacional e internacional* [Trabajo de grado de especialización, UNAD]. En repositorio institucional.
- Rojas Crotte, Ignacio Roberto (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24),277-297. ISSN: 1665-0824.
- Rondón Herrera, G. M. (2014). *Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clases*. En R. M., Páez Martínez y G. M., Rondón Herrera (Comp.), *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. 19-44).
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje Autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Salas Díaz, Fabiola; González Bello, Edgar Oswaldo y Estévez Nénniger, Ety Haydeé (2021). Microlearning: innovaciones instruccionales en el escenario de la educación virtual. *Revista de Investigación educativa de la Rediech*, 12.
- Sangrá Morer, A. (2002). *Educación a distancia, educación presencia y usos e la tecnología: una tríada para el progreso educativo*.
- Shail, M. S. (2019). Using Micro-learning on Mobile Applications to Increase Knowledge Retention and Work Performance: A Review of Literature. *Curēus (Palo Alto, CA)*, 11(8).
- Silva Manrique, Y. A., Serrano Alvarado, F. E., & Medina Peña, N. A. (2019). La Lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y Ciencia*, (22), 263-277.
- Tapia, V. y Luna, J. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), pp. 37-68.
- Trabaldo, S., Mendizábal, V., & González Rozada, M. (2017). Microlearning: experiencias reales de aprendizaje personalizado, rápido y ubicuo. In *IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula (La Plata, 2017)*.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
- Valverde-Berrococo, J. y Balladares Burgos, J. (2017). Enfoque sociológico del uso del b-learning en la educación digital del docente universitario. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23), 123-140.
- Zhang, J., y West, R. E. (2019). Designing Microlearning Instruction for Professional Development Through a Competency Based Approach. *TechTrends*, 64(2), 310-318.
- Zabala, HZabala. A. (2018). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento en el programa de Filosofía para Niños*. En repositorio Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Apéndice B

Estructura del Microcurso

The screenshot displays the user interface for the microcourse 'Lectura crítica desde comunidades de indagación'. At the top, the logo 'INDAGACIÓN CRÍTICA' is visible alongside navigation links for 'Inicio', 'Cursos', 'Chat', 'Perfil', 'Foro', and a 'Cerrar sesión' button. The main heading is 'Lectura crítica desde comunidades de indagación', with a subtitle: 'Aquí podrás aprender sobre los diferentes niveles de lectura pasando por la literal, inferencial y crítica'. A progress bar indicates '85% COMPLETADO' with the last activity on '24 noviembre, 2022 7:36 pm'. Below this, the 'Contenido del Curso' section lists four modules, each with an 'Expandir' button:

- Detonación (1 Cuestionario)
- Exploración (3 Temas | 1 Cuestionario)
- Resolución (1 Cuestionario)
- Integración (1 Cuestionario)

Acceso al Microcurso: <https://indagacionycritica.co/>

Figura 23

Interfaz del Microcurso

The screenshot shows a video player displaying a presentation slide. The slide title is 'Nivel de lectura inferencial' and the main heading is 'Competencia lectora'. The slide content includes a cartoon character and text explaining the concept of inferential reading. The video player interface shows a progress bar at 1:05:43 / 1:41:17 and a list of participants in the bottom right corner.

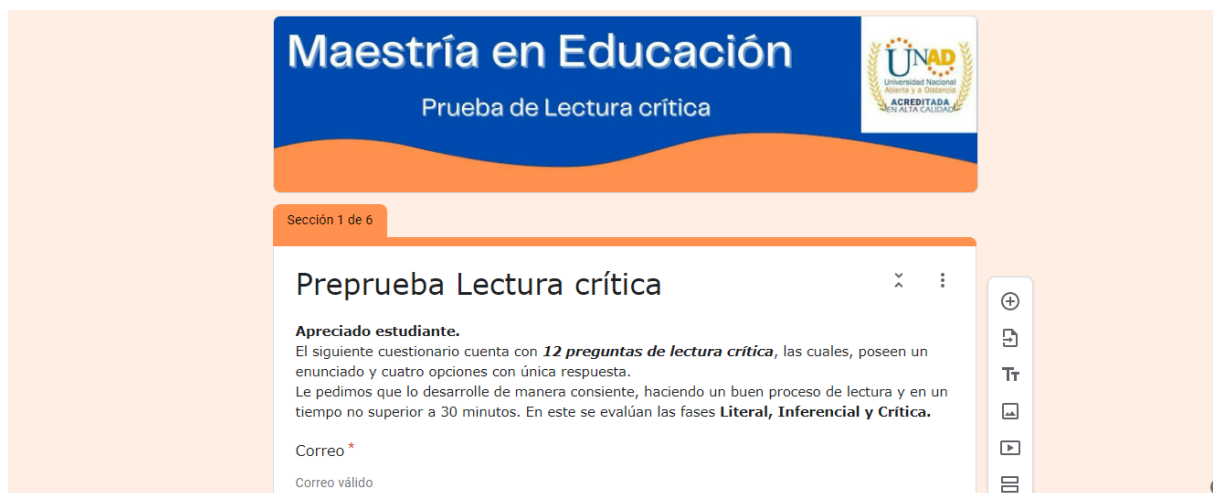
CIPAS Evaluación y educación

24 de noviembre de 2022 Caduca dentro de 52 días • 2 visualizaciones • Jhony Esteban Uribe Salinas

Agregue una descripción para explicar de qué trata este vídeo

Figura 24

Evidencia de encuentro sincrónico Fase de Resolución



The image shows a screenshot of a Google Form titled "Maestría en Educación Prueba de Lectura crítica". The form is displayed on a mobile device, as indicated by the navigation icons on the right side. The header of the form features the text "Maestría en Educación" in large white letters on a blue background, with "Prueba de Lectura crítica" below it. To the right of the header is the logo of UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia), which includes the text "ACREDITADA EN ALTA CALIDAD". Below the header, there is a section indicator "Sección 1 de 6". The main content area of the form is titled "Preprueba Lectura crítica" and contains the following text: "Apreciado estudiante. El siguiente cuestionario cuenta con **12 preguntas de lectura crítica**, las cuales, poseen un enunciado y cuatro opciones con única respuesta. Le pedimos que lo desarrolle de manera consiente, haciendo un buen proceso de lectura y en un tiempo no superior a 30 minutos. En este se evalúan las fases **Literal, Inferencial y Crítica**." Below this text is a required text input field labeled "Correo *" with a red asterisk, and a placeholder text "Correo válido".

Fuente. Formulario implementado: <https://forms.gle/QFzNJ8fCWJmzs3vaA>