

Universidad Siglo 21



TRABAJO FINAL DE GRADO. MANUSCRITO CIENTIFICO

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Hábitos de lectura, estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en el ámbito

universitario: explorando sus conexiones

Alumno: Gimenez Sosa Rolando Cesar David

Legajo: PSI05163

Tutora: Lic. Ghio Fernanda

Córdoba, junio de 2025.

Índice

1. Resumen	1
2. Abstract	2
3. Introducción	3
4. Método	9
4.1. Diseño	9
4.2. Muestra	9
4.3. Instrumentos de medición	10
4.4. Procedimiento	11
4.5. Análisis de datos	13
5. Resultados	14
6. Discusión	16
7. Referencias	21
8. Apéndice	25

Resumen

Este estudio analizó la relación entre los hábitos de lectura, las estrategias metacognitivas y la disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de la provincia de Córdoba. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y correlacional. Participaron 93 estudiantes provenientes de universidades públicas y privadas, de distintas carreras y años de cursado; el 64,5 % se identificó con sexo femenino y el 35,5 % con sexo masculino. La edad promedio fue de 31,9 años (DE = 9,49), con un rango entre 18 y 67 años. Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos validados que midieron las tres variables principales. Los resultados descriptivos indicaron niveles moderados a altos en los hábitos de lectura, las estrategias metacognitivas y la disposición hacia el pensamiento crítico. Se encontraron diferencias significativas en el uso de estrategias metacognitivas según el año académico, observándose puntajes más altos en los estudiantes de quinto año. Además, se observaron correlaciones positivas entre las tres variables, destacándose asociaciones fuertes entre las estrategias metacognitivas y la disposición hacia el pensamiento crítico. Estos hallazgos aportan evidencia de que el desarrollo de hábitos de lectura y el uso consciente de estrategias metacognitivas favorecen una actitud crítica y reflexiva frente al conocimiento. Finalmente, los resultados posibilitan que se generen propuestas educativas que integren el fortalecimiento de la lectura y de las estrategias metacognitivas para potenciar el pensamiento crítico en la educación superior.

Palabras clave: hábitos de lectura, metacognición, pensamiento crítico, educación superior.

Abstract

This study analyzed the relationship between reading habits, metacognitive strategies, and the disposition toward critical thinking in university students from the province of Córdoba. A quantitative approach was adopted, with a non-experimental, cross-sectional, and correlational design. The sample consisted of 93 students from public and private universities, enrolled in various degree programs and academic years; 64.5% identified as female and 35.5% as male. The average age was 31.9 years ($SD = 9.49$), ranging from 18 to 67 years. Validated instruments were used to measure the three main variables. Descriptive results indicated moderate to high levels of reading habits, metacognitive strategies, and disposition toward critical thinking. Significant differences were found in the use of metacognitive strategies according to academic year, with higher scores among fifth-year students. In addition, positive correlations were observed among the three variables, with strong associations between metacognitive strategies and the disposition toward critical thinking. These findings provide evidence that the development of reading habits and the conscious use of metacognitive strategies promote a critical and reflective attitude toward knowledge. Finally, the results support the design of educational proposals that integrate the enhancement of reading and metacognitive strategies to strengthen critical thinking in higher education.

Keywords: reading habits, metacognition, critical thinking, higher education.

Introducción

En el contexto actual, donde el acceso a la información es constante y abundante, se reconoce que los hábitos de lectura, el uso de estrategias metacognitivas y la disposición hacia el pensamiento crítico constituyen competencias claves para el desempeño académico y la formación integral de los estudiantes universitarios. Diversos estudios y reportes internacionales señalan que la ausencia o debilidad en estas habilidades impacta negativamente en la capacidad de comprensión, análisis y reflexión de los estudiantes, lo que a su vez afectaría la autonomía y el éxito en el aprendizaje (OECD, 2018; UNESCO, 2015; Cancino, 2024).

En los últimos años, un número considerable de estudiantes universitarios ha enfrentado dificultades para desenvolverse eficazmente en sus actividades académicas, especialmente en aspectos vinculados con hábitos de lectura, la autorregulación del aprendizaje y la disposición hacia el pensamiento crítico (Observatorio de la Lectura y el Libro, 2022; OECD, 2018). Esta problemática no se limita solo al ámbito universitario, sino que comienza a manifestarse en etapas previas del sistema educativo. Según los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (OECD, 2018), una proporción significativa de los estudiantes argentinos presenta bajos niveles de comprensión lectora y pensamiento crítico, lo que condiciona sus trayectorias académicas futuras.

En el contexto universitario, la lectura es un proceso complejo que comprende varios elementos, tales como la decodificación, la comprensión y la interpretación del texto, los cuales son esenciales para el aprendizaje académico (Vázquez et al. 2022). De acuerdo con el Observatorio de la Lectura y el Libro (2022), el 64% de los jóvenes

universitarios declara leer solo cuando es obligatorio para rendir un examen, lo cual muestra que la relación de muchos estudiantes con la lectura es utilitaria, es decir, leen solo para cumplir con exámenes o trabajos, sin desarrollar un hábito sostenido ni una valoración más profunda de la lectura.

En este sentido, los hábitos de lectura pueden definirse como prácticas sostenidas de interacción con textos que contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas superiores, tales como el análisis, la interpretación y la evaluación crítica (Denegri, 2020). Cabe distinguir dos dimensiones fundamentales del hábito lector: la dimensión conductual, que se refiere a la frecuencia y consistencia en la práctica de la lectura, y la dimensión motivacional, que involucra una actitud positiva y un interés genuino hacia la lectura, realizada por satisfacción personal y enriquecimiento. Esta distinción es esencial para comprender tanto la cantidad de lectura realizada (medidas ad hoc como libros leídos o tiempo dedicado) como las actitudes y motivaciones que sustentan esa práctica, las cuales influyen en la calidad del aprendizaje (Denegri, 2020). Estos hábitos no se limitan a la cantidad de lectura, sino que incluyen también su calidad y la actitud del lector frente a los textos (Denegri 2020). Sin embargo, los hábitos de lectura irregulares y orientados exclusivamente a la preparación de exámenes limitan la comprensión profunda de los textos y afectan negativamente el aprendizaje.

Cabe agregar que los hábitos de lectura fortalecen la disposición hacia el pensamiento crítico, al promover un acercamiento reflexivo y profundo a los textos (Denegri 2020). Hay que hacer notar que esta relación ha sido respaldada por investigaciones recientes, como la de Van et al. (2022), quienes a su vez concluyen que los estudiantes que ejercitan la lectura como una práctica reflexiva y analítica desarrollan

habilidades metacognitivas y críticas más robustas, al enfrentarse de manera activa a los contenidos y cuestionar la credibilidad de las fuentes.

Las estrategias metacognitivas de lectura pueden entenderse como un conjunto de procesos conscientes que permiten al estudiante planificar, supervisar y evaluar su comprensión lectora. Este tipo de estrategias son fundamentales en el ámbito universitario, ya que favorecen la autorregulación del aprendizaje y la adaptación a contextos académicos complejos (González & Rodríguez, 2019).

Desde el enfoque propuesto por Atalaya (2012), estas estrategias se organizan en tres dimensiones: las estrategias globales, orientadas a la planificación general de la lectura; las estrategias de resolución de problemas, que se activan ante dificultades de comprensión; y las estrategias de apoyo, que complementan la tarea lectora con acciones como el uso de recursos externos. Complementariamente, Atalaya (2012) destaca que la efectividad en el uso de estas estrategias está estrechamente vinculada con factores motivacionales y actitudinales, como la motivación hacia la lectura y una actitud positiva hacia el aprendizaje, los cuales potencian la aplicación consciente y estratégica de dichas técnicas. De esta manera, el enfoque integral de las estrategias metacognitivas combina aspectos tanto cognitivos como afectivos, reforzando su impacto en el proceso lector y en el desempeño académico.

El uso frecuente y consciente de las estrategias metacognitivas permitiría al estudiante no solo mejorar su desempeño académico. Como también desarrollar un pensamiento más autónomo y reflexivo, lo cual ha sido también señalado por Medina (2022), al destacar la relación entre metacognición y disposición hacia el pensamiento crítico.

Respecto al pensamiento crítico, es fundamental distinguir entre dos componentes conceptuales claves: las habilidades del pensamiento crítico y la disposición hacia el pensamiento crítico. Las habilidades del pensamiento crítico se refieren a los procesos cognitivos que permiten analizar, evaluar, inferir y tomar decisiones fundamentadas sobre la información recibida. Estas habilidades incluyen, por ejemplo, la capacidad de identificar supuestos, detectar errores lógicos y evaluar evidencias (Facione, 1990).

Específicamente, la disposición hacia el pensamiento crítico implica la actitud o inclinación estable para aplicar esas habilidades de forma reflexiva y autónoma en distintos contextos. Esta disposición refleja la motivación, apertura y compromiso con el pensamiento crítico como parte del estilo habitual de procesamiento de información (Escurre & Delgado, 2008). Esta diferenciación es esencial para comprender que no basta con poseer habilidades cognitivas, sino que también se requiere una actitud favorable que promueva el uso efectivo de dichas habilidades en el ámbito académico y personal (Medina, 2022). Facione (1990) indicó que este conjunto de disposiciones estables presenta características que remiten a la búsqueda de la verdad, la apertura mental, la curiosidad, la sistematicidad, entre otras.

Asimismo, Medina (2022) refuerza la importancia de la disposición hacia el pensamiento crítico en contextos educativos, al señalar que los estudiantes con mayor predisposición a cuestionar, analizar y reflexionar muestran una mayor autonomía intelectual y capacidad para enfrentar problemas complejos; y que un bajo nivel de disposición hacia el pensamiento crítico limita la capacidad de afrontar los desafíos académicos de manera autónoma y reflexiva. Complementariamente, Cangalaya (2022) enfatiza que el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad es indispensable para la formación académica integral, y que se potencia especialmente a través de trabajos que

permiten a los estudiantes ejercitar habilidades como la argumentación, el análisis, la evaluación y la solución de problemas.

En su investigación, Cangalaya (2022) señala que muchos estudiantes universitarios ingresan a la educación superior sin bases sólidas en pensamiento reflexivo, lo que refuerza la necesidad de que las instituciones promuevan ambientes críticos y propuestas formativas que favorezcan su desarrollo. Así, se consolida la idea de que tanto las habilidades como la disposición hacia el pensamiento crítico son componentes necesarios para afrontar de manera efectiva los desafíos académicos y sociales en el ámbito universitario.

Notablemente, los hábitos de lectura, las estrategias metacognitivas y la disposición hacia el pensamiento crítico no actúan de manera independiente, sino que se potencian mutuamente en el contexto del aprendizaje universitario. Alcas et al. (2018) destacan la influencia positiva que los hábitos de lectura ejercen sobre el uso de estrategias metacognitivas, mientras que Cancino (2024) resalta cómo estas últimas favorecen la autorregulación y la disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes. Por tanto, resulta imprescindible comprender cómo estos factores interactúan, especialmente en un entorno académico en constante transformación, donde la integración de habilidades cognitivas complejas se vuelve clave para el éxito estudiantil.

En este sentido, la investigación se fundamenta en la relación entre hábitos de lectura y estrategias metacognitivas, variables que, al potenciar la disposición hacia el pensamiento crítico (Alcas et al. 2018; Cancino 2024; Ecurra & Delgado, 2008; Facione, 1990; Medina, 2022), ofrecen información clave para orientar la elaboración de intervenciones educativas más efectivas y contextualizadas.

Como plantean Cancino (2024) y Noriega y Saldaña (2023), en contextos donde se exige un rol activo del estudiante, resulta prioritario indagar cómo estas variables se potencian entre sí en el desarrollo de competencias cognitivas complejas. Por su parte, Vázquez et al. (2022) destacan que las transformaciones en los métodos de enseñanza y en el acceso a la información requieren fortalecer prácticas pedagógicas que favorezcan la lectura reflexiva y el pensamiento autónomo; así como que también los estudiantes adopten un rol más activo, desarrollando herramientas cognitivas que promuevan un aprendizaje significativo y autónomo. En este sentido, el presente estudio busca aportar evidencia empírica localizada que permita comprender cómo se articulan los hábitos de lectura, estrategias metacognitivas y disposición hacia el pensamiento crítico, en estudiantes universitarios, en el contexto universitario de Córdoba.

La formulación de la pregunta de investigación: ¿En qué medida los hábitos de lectura y las estrategias metacognitivas se relacionan con la disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de la provincia de Córdoba? responde a la necesidad de comprender los factores que inciden en la formación de competencias cognitivas superiores en el ámbito universitario. Diversas investigaciones han señalado que los hábitos de lectura consolidados y el uso frecuente de estrategias metacognitivas favorecen la disposición hacia el pensamiento crítico, ya que permiten no solo adquirir información, sino también evaluarla, integrarla y cuestionarla (Alcas et al., 2018; Cancino, 2024).

Como consecuencia el objetivo general de la investigación, plantea analizar la relación entre los hábitos de lectura, las estrategias metacognitivas y la disposición hacia el pensamiento crítico, en estudiantes universitarios de la provincia de Córdoba. Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

Primero describir los hábitos de lectura, las estrategias metacognitivas y la disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de la provincia de Córdoba.

Segundo comparar el uso de estrategias metacognitivas entre estudiantes universitarios de diferentes años de cursado en la provincia de Córdoba.

Tercero examinar la relación entre los hábitos de lectura, las estrategias metacognitivas y la disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de la provincia de Córdoba.

Método

Diseño

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo, ya que se pretendió medir y analizar la relación entre las variables de hábitos de lectura, estrategias metacognitivas y disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. De acuerdo con la clasificación propuesta por Hernández Sampieri et al. (2014), el presente trabajo corresponde a un estudio no experimental, de tipo transversal y con un diseño correlacional, dado que su objetivo fue identificar la fuerza y dirección de las asociaciones entre las variables sin manipular deliberadamente ninguna de ellas ni intervenir en el entorno natural de los participantes. Este tipo de diseño permitió observar las relaciones entre las variables tal como se manifiestan en un momento determinado y en su contexto real.

Muestra

La población de estudio estuvo compuesta por estudiantes universitarios de la provincia de Córdoba, provenientes de distintas universidades públicas (59,1 %) y privadas (40,9 %). Participaron 93 estudiantes, de los cuales el 64.5 % se identificó con

sexo femenino y el 35.5 % con sexo masculino. La edad de los participantes osciló entre los 18 y 67 años ($M= 31.9$; $DE= 9.49$).

En términos sociodemográficos, los estudiantes pertenecían a diversas carreras y áreas disciplinares. En cuanto al año de cursado, el 28 % se encontraba en primer año, el 14 % en segundo, el 18.3 % en tercero, el 16.1 % en cuarto y el 23.7 % en quinto año de sus respectivas formaciones. Además, la mayoría de los estudiantes cursaba carreras como psicología (37.6 %), ciencias médicas (24.7%), o áreas de educación (14%), el 49.5 % reportó un nivel socioeconómico bueno. El nivel educativo predominante de los padres fue secundario completo. Como criterios de inclusión, se consideró a estudiantes universitarios regulares, mayores de 18 años y residentes en la provincia de Córdoba. Se excluyeron aquellos cuestionarios con datos incompletos o inconsistentes.

Se utilizó un muestreo no probabilístico, específicamente por conveniencia, dado que la selección de los participantes se basó en su disponibilidad y disposición para colaborar con la investigación. Este tipo de muestreo es común en estudios exploratorios o de tipo correlacional, donde no se busca generalizar los resultados a toda la población, sino identificar relaciones entre variables en un contexto específico (Hernández Sampieri et al., 2014).

Instrumentos de medición

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario ad hoc diseñado específicamente para esta investigación. Este permitió recopilar información sociodemográfica y académica relevante, tales como: sexo biológico asignado al nacer, edad, carrera, área educativa, promedio académico, cantidad de finales rendidos y aprobados, número de materias del plan de estudio, situación socioeconómica autopercebida (muy buena, buena, regular o mala) y nivel educativo de los padres.

Además, se utilizó la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico desarrollada por Ecurra y Delgado (2008). Esta escala está compuesta por 70 ítems con opciones de respuesta tipo Likert de 7 puntos (desde “nada” hasta “totalmente”). Proporciona resultados tanto de la disposición general hacia el pensamiento crítico como de siete dimensiones específicas: búsqueda de la verdad, amplitud mental, capacidad de análisis, ser sistemático, confianza en la razón, curiosidad y madurez para formular juicios. La escala fue validada mediante estudios psicométricos basados en la Teoría Clásica de los Tests y en el Modelo de Respuesta Graduada de Samejima. Presentó estudios de validez de contenido a través de jueces expertos, de estructura interna, y reportó un coeficiente de confiabilidad general de .96.

También se empleó la Escala de Hábitos de Lectura (Denegri, 2020), compuesta por 24 ítems que evalúan tanto el componente comportamental (actitudes, acciones, conductas) como el afectivo (gusto por la lectura). Los ítems fueron respondidos mediante una escala tipo Likert que iba desde “nunca” hasta “siempre”. La escala presentó estudios psicométricos que respaldan su validez y confiabilidad para su uso en investigaciones.

Por último, se aplicó el Inventario de Conciencia Metacognitiva de Estrategias Lectoras (MARSI), compuesto por 30 ítems distribuidos en tres dimensiones: estrategias globales de lectura (14 ítems), estrategias de resolución de problemas (7 ítems) y estrategias de apoyo a la lectura (9 ítems). Los ítems fueron evaluados mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, desde “nunca o casi nunca hago eso” (1) hasta “siempre o casi siempre hago eso” (5). La versión en español fue validada por Vallejos Atalaya (2012), quien realizó un análisis factorial confirmatorio que corroboró la estructura dimensional del instrumento y reportó una alta consistencia interna con un coeficiente

alfa de Cronbach de .89, lo que respalda la validez y confiabilidad del MARSÍ para su aplicación en población universitaria hispanohablante.

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo de manera online utilizando Google Forms. Se diseñó un formulario específico en el cual se transcribieron las preguntas de cada cuestionario junto con sus respectivas opciones de respuesta. La administración en línea permitió mayor flexibilidad horaria para los participantes y contribuyó a reducir la deserción y la presencia de datos faltantes, ya que todas las preguntas fueron de respuesta obligatoria.

La invitación se realizó mediante redes sociales e invitaciones personales. Esta incluyó un enlace directo al cuestionario, el cual comenzaba con un formulario de consentimiento informado (ver apéndice A), que debía leerse atentamente antes de participar. El consentimiento explicitaba los requisitos para participar (ser mayor de 18 años y estar matriculado/a en una universidad de la provincia de Córdoba), los objetivos del estudio, la voluntariedad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento sin consecuencias, así como la inexistencia de riesgos y compensaciones económicas.

Asimismo, se informó que la participación era completamente voluntaria y anónima, y que los datos serían tratados con estricta confidencialidad conforme a lo establecido por la Ley 25.326 de Protección de los Datos Personales. Se aclaró que los datos recabados serían utilizados únicamente con fines académicos y de investigación. La aceptación del consentimiento se formalizaba al presionar el botón "continuar", lo que habilitaba la visualización del cuestionario. Luego del consentimiento, se presentaron los ítems correspondientes a los datos sociodemográficos, seguidos por los ítems de las escalas que evaluaron la disposición hacia el pensamiento crítico, los hábitos de lectura y

las estrategias metacognitivas. Finalmente, se agradeció la participación y se ofreció un correo electrónico de contacto para canalizar dudas o inquietudes relacionadas con el estudio.

Análisis de datos

Para responder a los objetivos de esta investigación, se emplearon técnicas estadísticas tanto descriptivas como inferenciales, utilizando el software Jamovi (versión 2.6.26). En primer lugar, se efectuó un análisis descriptivo de las variables disposición hacia el pensamiento crítico, hábitos de lectura y estrategias metacognitivas, así como de sus respectivas dimensiones. Para cada variable, se reportaron medidas de tendencia central (media), de dispersión (desviación estándar), valores mínimo y máximo, así como los coeficientes de asimetría y curtosis. Para evaluar la distribución de los datos, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Además, se examinó la consistencia interna de los instrumentos mediante el cálculo de los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald.

Con respecto al segundo objetivo específico, que consistía en comparar el uso de estrategias metacognitivas entre estudiantes de distintos años de cursado, se realizó un análisis de varianza mediante ANOVA. Dado que se detectó heterogeneidad de varianzas entre los grupos, se utilizó una prueba post hoc de Games-Howell, adecuada para condiciones en las que no se asume homogeneidad. Se calculó además la eta cuadrado parcial (η^2_p) como medida del tamaño del efecto. Según los criterios de Cohen (1988), los valores de η^2 de .01, .10 y .25 indican efectos pequeños, medianos y grandes, respectivamente.

Finalmente, para abordar el tercer objetivo, que consistía en examinar las relaciones entre las variables principales del estudio, se construyó una matriz de

correlaciones. Se utilizaron coeficientes de correlación de Pearson para las variables con distribución normal y de Spearman para aquellas que no cumplieran con el supuesto de normalidad, a fin de garantizar la validez de los análisis estadísticos.

Resultados

Para dar respuesta al primer objetivo específico, se realizó un análisis descriptivo de las variables disposición hacia el pensamiento crítico, hábitos de lectura y estrategias metacognitivas, así como de sus respectivas dimensiones tal como se expone en la tabla 1. Las pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk indicaron que varias dimensiones de las variables presentaron distribuciones significativamente diferentes a la normal ($p < .05$), mientras que otras no mostraron diferencias significativas. Por su parte, los coeficientes de confiabilidad (alfa de Cronbach y omega de McDonald) fueron aceptables a elevados en todas las escalas analizadas, lo que indica una adecuada consistencia interna de los instrumentos utilizados.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos, normalidad y confiabilidad de las variables del estudio.

	M	DE	Mi n	Ma x	Asimetría a	Curtosis	Shapiro-Wilk		Confiabilidad	
							w	p	α	ω
DPC_BV	44.3	6.24	31	56	-0.20	-0.62	0.98	.09	.70	.71
DPC_AM	49.0	7.22	30	63	-0.50	-0.12	0.97	.02	.71	.77
DPC_CA	50.2	6.96	33	63	-0.23	-0.67	0.98	.11	.80	.81
DPC_SS	57.8	7.09	40	69	-0.48	-0.14	0.96	.01	.78	.79
DPC_CR	51.0	7.62	33	63	-0.55	-0.25	0.95	.002	.81	.85
DPC_C	33.2	5.16	21	42	-0.05	-0.89	0.97	.02	.72	.76
DPC_MFJ	50.1	6.36	36	63	-0.42	-0.19	0.97	.02	.73	.77
DPC_PT	335.6	39.88	239	398	-0.53	-0.43	0.96	.003	.95	.96
HL_PT	77.7	16.01	38	109	-0.69	0.35	0.95	.001	.88	.89
EM_EG	51.7	8.85	27	70	-0.72	1.03	0.95	.001	.84	.87
EM_RP	27.8	4.67	13	35	-0.80	0.53	0.94	<.001	.83	.84
EM_EA	33.0	6.21	16	45	-0.09	0.14	0.98	.12	.77	.78

EM_PT	112.5	18.33	56	150	-0.65	0.85	0.96	.01	.92	.93
--------------	-------	-------	----	-----	-------	------	------	-----	-----	-----

Nota. DPC = disposición hacia el pensamiento crítico; BV = búsqueda de la verdad; AM = apertura mental; CA = claridad; SS = ser sistemático; CR = criterio; C = confianza en el razonamiento; MFJ = madurez para formular juicios; PT = puntuación total. HL = hábitos de lectura. EM = estrategias metacognitivas; EG = estrategias globales; RP = resolución de problemas; EA = estrategias de apoyo; W = estadístico de Shapiro-Wilk; p = valor de significación asociado al test de Shapiro-Wilk ($p < .05$ indica que los datos no se distribuyen normalmente); α = alfa de Cronbach; ω = omega de McDonald.

Con el fin de responder al segundo objetivo específico, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar las puntuaciones en estrategias metacognitivas entre estudiantes de distintos años de cursado el cual resultó estadísticamente significativo. A continuación, se aplicó una prueba post hoc de Games-Howell para comparar las puntuaciones entre grupos específicos. Los resultados mostraron una diferencia estadísticamente significativa entre estudiantes de primer y quinto año ($p < .01$), siendo estos últimos quienes reportaron un mayor uso de estrategias metacognitivas. No se encontraron diferencias significativas entre los demás grupos comparados. El tamaño del efecto observado para la diferencia entre grupos fue moderado ($\eta^2p = .13$), según los criterios de Cohen (1988).

Para dar respuesta al tercer objetivo específico, se realizó una matriz de correlaciones entre las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico, los hábitos de lectura y las estrategias metacognitivas expuestas en la tabla 2. Dado que algunas variables presentaron distribución normal y otras no (ver Tabla 1), se emplearon coeficientes de correlación de Pearson o Spearman según correspondiera.

Los resultados indicaron que todas las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico se correlacionaron positivamente con los hábitos de lectura y las estrategias metacognitivas ($p < .01$). En particular, se observaron correlaciones con un tamaño del efecto grande entre Capacidad analítica y Resolución de problemas ($r = .57$, $p < .001$), así como entre Confianza en la razón y Estrategias metacognitivas globales ($r = .66$, $p < .001$). También se encontraron asociaciones significativas entre los hábitos de

lectura y dimensiones como Curiosidad ($r = .41, p < .001$), y Capacidad analítica ($r = .39, p < .001$).

Tabla 2

Matriz de correlaciones entre las variables del estudio

	DPC_BV	DPC_AM	DPC_CA	DPC_SS	DPC_CR	DPC_C	DPC_MFJ	HL	EM_RP	EM_EA
DPC_BV	—									
DPC_AM	.62 ***	—								
DPC_CA	.73 ***	.75 ***	—							
DPC_SS	.66 ***	.57 ***	.78 ***	—						
DPC_CR	.64 ***	.59 ***	.81 ***	.76 ***	—					
DPC_C	.40 ***	.42 ***	.66 ***	.59 ***	.74 ***	—				
DPC_MFJ	.67 ***	.76 ***	.81 ***	.66 ***	.77 ***	.59 ***	—			
HL	.28 **	.08	.39 ***	.35 ***	.38 ***	.41 ***	.28 **	—		
EM_RP	.37 ***	.30 **	.57 ***	.51 ***	.62 ***	0.62 ***	.56 ***	.43 ***	—	
EM_EA	.44 ***	.32 **	.53 ***	.62 ***	.64 ***	0.54 ***	.54 ***	.41 ***	.73 ***	—
EM_G	.31 **	.34 ***	.53 ***	.52 ***	.66 ***	0.65 ***	.56 ***	.47 ***	.76 ***	.79 ***

Nota. DPC= Disposición hacia el pensamiento crítico; DPC_BV = Búsqueda de la verdad; DPC_AM = Apertura mental; DPC_CA = Capacidad analítica; DPC_SS = Sistemática; DPC_CR = Confianza en la razón; DPC_C = Curiosidad; DPC_MFJ = Madurez para la formulación de juicios; HL = Hábitos de lectura; EM_RP = Regulación del proceso; EM_EA = Evaluación de la actuación; EM_G = Estrategias metacognitivas globales. Se presentan los coeficientes de correlación de Pearson y de Spearman. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo general analizar la relación entre los hábitos de lectura, las estrategias metacognitivas y la disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de la provincia de Córdoba. En relación con el primer objetivo específico, que consistió en describir las variables de estudio en la muestra analizada, los resultados mostraron niveles moderados a altos en las tres variables principales. Las dimensiones con puntuaciones medias más altas fueron la madurez para formular juicios ($M = 50.1$) y la capacidad analítica ($M = 50.2$), lo que sugiere que los

estudiantes tienden a mostrar actitudes reflexivas y evaluativas frente al conocimiento. Este hallazgo coincide con lo señalado por Ecurra y Delgado (2008), quienes afirman que estas disposiciones son fundamentales para el procesamiento crítico de la información en contextos educativos.

Cabe destacar que las pruebas de normalidad indicaron que varias dimensiones no se ajustaban a una distribución normal, lo cual se consideró en la elección de los estadísticos utilizados. Por su parte, los instrumentos empleados mostraron adecuados niveles de confiabilidad, con coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald que oscilaron entre .71 y .95, lo cual respalda la precisión de las medidas utilizadas.

Por otra parte, los hábitos de lectura, si bien se observaron niveles aceptables, los resultados reflejan cierta heterogeneidad, posiblemente relacionada con una práctica más enfocada en fines utilitarios como el cumplimiento de tareas académicas que, en una motivación intrínseca o disfrute personal por la lectura, como advierte Denegri (2020). Mientras que las estrategias metacognitivas, destacaron puntajes medios altos en las dimensiones de resolución de problemas ($M = 27.8$) y apoyo a la lectura ($M = 33.0$), lo que sugiere que los estudiantes tienden a involucrarse activamente en el monitoreo y ajuste de su comprensión lectora.

Este resultado es congruente con los hallazgos de Gonzáles y Rodríguez (2019), quienes destacan que una adecuada conciencia metacognitiva favorece la autorregulación del aprendizaje y potencia la comprensión de textos complejos. Asimismo, Atalaya (2012) señala que el uso consciente de estas estrategias está mediado por factores motivacionales, lo que refuerza la importancia de promover entornos educativos que estimulen tanto el compromiso como la planificación del aprendizaje.

En conjunto, estos resultados permiten caracterizar a la población estudiada como poseedora de un nivel intermedio a alto de competencias clave para el aprendizaje autónomo. No obstante, también sugieren áreas de mejora, especialmente en lo que respecta a la consolidación de hábitos de lectura sostenidos y motivados intrínsecamente.

En cuanto al segundo objetivo, se encontraron diferencias significativas en el uso de estrategias metacognitivas según el año de cursado ($p < .01$), siendo mayores en quinto año. El tamaño del efecto fue moderado ($\eta^2p = .13$), lo cual indica una diferencia relevante desde el punto de vista práctico. De acuerdo con Cohen (1988), los valores entre .06 y .14 pueden interpretarse como efectos de magnitud moderada, lo que sugiere que el nivel de avance en la carrera tiene un impacto apreciable en el uso de estrategias metacognitivas.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Atalaya (2012), quien sostiene que el uso de estas estrategias se fortalece con la experiencia académica y el compromiso con el aprendizaje autorregulado. Asimismo, Medina (2022) señala que los estudiantes universitarios con mayor recorrido académico tienden a emplear con mayor frecuencia estrategias metacognitivas, en tanto han desarrollado una mayor conciencia sobre sus procesos de comprensión lectora. Este patrón también se asocia con una actitud más reflexiva frente a los desafíos académicos, lo que podría explicar el incremento observado en los años superiores. En la misma línea, Gonzáles y Rodríguez (2019) destacan que la autorregulación del aprendizaje es una competencia que se construye progresivamente a lo largo de la formación universitaria, reforzada por la necesidad de abordar textos más complejos y tareas de lectura crítica más demandantes.

Finalmente, respecto al tercer objetivo específico, donde se realizó una matriz de correlación entre las variables de estudio, los resultados mostraron una correlación positiva entre los hábitos de lectura, las estrategias metacognitivas y la disposición hacia

el pensamiento crítico. Se observaron correlaciones particularmente fuertes entre la capacidad analítica y la resolución de problemas ($r = .57$), así como entre confianza en la razón y estrategias metacognitivas globales ($r = .66$), lo cual sugiere una estrecha vinculación entre la reflexión crítica y el uso de estrategias cognitivas complejas. A su vez, se observaron correlaciones moderadas entre hábitos de lectura y dimensiones del pensamiento crítico como curiosidad ($r = .41$) y capacidad analítica ($r = .39$). Sin embargo, también se detectaron asociaciones débiles o no significativas, como la que se dio entre hábitos de lectura y apertura mental ($r = .08$), lo cual podría indicar que no todas las disposiciones críticas están igualmente influenciadas por la lectura.

Se puede inferir que estos hallazgos respaldan la idea de que estas variables se encuentran estrechamente vinculadas entre sí, tal como se ha planteado en investigaciones previas. Denegri (2020) señala que el desarrollo de hábitos de lectura no solo favorece la adquisición de información, sino que también potencia el pensamiento crítico, en tanto permite una mayor exposición a diferentes puntos de vista y una comprensión más profunda de los contenidos. En esa misma línea, Escurra y Delgado (2008), citados por Medina (2022), afirman que la disposición hacia el pensamiento crítico implica una actitud activa frente al conocimiento, lo cual se ve estimulado por prácticas lectoras frecuentes y significativas.

Por su parte, Gonzáles y Rodríguez (2019) sostienen que el uso de estrategias metacognitivas durante la lectura facilita procesos de monitoreo, evaluación y ajuste, que son fundamentales para desarrollar una comprensión reflexiva y crítica. En el mismo sentido, Alcas et al. (2018) encontraron que el uso de estrategias metacognitivas se relaciona positivamente con la comprensión lectora, esto puede interpretarse como dichas estrategias actúan como un puente entre la lectura y el pensamiento crítico. Estos

resultados también coinciden con los aportes de Medina (2022), quien concluye que los estudiantes que utilizan estrategias metacognitivas de forma habitual tienden a mostrar una mayor disposición hacia el pensamiento crítico.

En relación con las limitaciones metodológicas de este estudio, se utilizó una muestra no probabilística conformada por estudiantes universitarios de la provincia de Córdoba, lo cual restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones o contextos académicos, dado que este tipo de muestreo no permite asegurar la representatividad de la muestra (Hernández Sampieri et al., 2014). Además, el diseño transversal empleado limita el establecimiento de relaciones causales entre hábitos de lectura, estrategias metacognitivas y disposición hacia el pensamiento crítico, ya que solo permite identificar asociaciones observadas en un momento puntual (Ato et al., 2013).

En cuanto a los instrumentos, aunque presentaron adecuada validez y confiabilidad, el uso de cuestionarios autoadministrados puede estar sujeto a sesgos de respuesta e interpretaciones subjetivas por parte de los participantes (Hernández Sampieri et al., 2014). Por consiguiente, estas limitaciones implican que los hallazgos deben interpretarse con cautela y motivan la realización de estudios futuros con diseños longitudinales y muestras más amplias y diversas para profundizar en las interrelaciones entre las variables analizadas (Hernández Sampieri et al., 2014).

En relación a las fortalezas del presente estudio, podemos decir que aporta evidencia empírica localizada y actualizada que permite comprender cómo se relacionan las variables que dan origen a la investigación en estudiantes universitarios, integrando estos tres constructos claves para el aprendizaje autónomo (Alcas et al, 2018; Denegri, 2020; Gonzáles & Rodríguez, 2019). Asimismo, el análisis diferencial por año de cursado aporta un enfoque dinámico sobre el desarrollo progresivo del uso de estrategias

metacognitivas, enriqueciendo las perspectivas educativas para diseñar intervenciones adaptadas a diferentes niveles académicos (Atalaya, 2012; Medina, 2022).

Resumiendo lo planteado, los resultados de este estudio confirman la estrecha relación entre los hábitos de lectura, las estrategias metacognitivas y la disposición hacia el pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Se recomienda a las instituciones educativas implementar programas que integren la enseñanza de estrategias metacognitivas con la promoción de hábitos de lectura sostenidos y significativos, favoreciendo así el desarrollo de competencias críticas necesarias para el aprendizaje autónomo y reflexivo (Atalaya, 2012; Medina, 2022).

Asimismo, futuras investigaciones podrían explorar el impacto de intervenciones específicas y longitudinales que permitan evaluar cómo estas variables evolucionan y se potencian mutuamente en distintos contextos y carreras universitarias (Alcas et al, 2018; Medina, 2022). También sería valioso promover estudios cualitativos que permitan captar con mayor detalle las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto a estas variables, aportando una perspectiva más integral sobre los procesos cognitivos y metacognitivos en la educación superior (Medina, 2022).

Referencias

Alcas, E., Saban, M., & Aşıkcan, M. (2018). La comprensión lectora y su relación con el uso de estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 123–136.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9139498.pdf>

Atalaya, M. V. (2012). La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de los estudiantes universitarios: un análisis longitudinal (Tesis Doctoral dissertation, Universidad

Complutense de Madrid). <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/a42e350b-8bb5-4016-a5ae-07a0b3261090/content>

Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Cancino Vargas, N. L. (2024). Estrategias metacognitivas en universitarios: Una revisión en Iberoamérica. *IGOBERNANZA*, 7(25), 263–276. <https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n25.2024.334>

Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), pp. 141-153. <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v12n1/2415-0959-des-12-01-141.pdf>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge.

Denegri Orderique, N. L. (2020). Hábitos de lectura y pensamiento crítico en estudiantes de las carreras de humanidades del primer ciclo de una universidad privada de Lima Metropolitana [Tesis de licenciatura, Universidad de San Martín de Porres]. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/7174/DENEGRI_ON.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escurre, L. y Delgado, A. (2008). Construcción de la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico utilizando el Modelo Samejina en alumnos universitarios de la Ciudad de Lima. *Teoría e Investigación en Psicología, Universidad Ricardo Palma*, 18(1), 41-72.

- Facione, Peter (1990). *Critical Thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*, California: The California Academic Press.
- González Llontop, R., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(1), 83–94.
<https://www.redalyc.org/journal/4676/467661030004/467661030004.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Medina Manrique, M. A. (2022). Pensamiento crítico y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de arquitectura de una universidad privada de Lima Metropolitana [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/101105>
- Noriega-Jacob, M. A., & Saldaña-Belmar, C. (2023). Habilidades del pensamiento crítico vinculadas a las competencias lectoras de estudiantes normalistas. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 6(11), 47–68. Recuperado a partir de <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/225>
- OECD. (2018). PISA 2018 results: Combined executive summaries. *Organisation for Economic Co-operation and Development*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2018-results-all-volumes.pdf>
- Observatorio de la Lectura y el Libro. (2022). Encuesta nacional de hábitos de lectura y consumo de libros. Ministerio de Cultura de España.
<https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/libro/observatoriolect/redirige/aestudios.html>

- UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good? *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Van, M., Yusof, N., & Zainal, Z. (2022). Critical reading in higher education: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101123.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187122000311>
- Vázquez Ramos, A., Álvarez, M., & Victoria, M. (2022). Estrategias de lectura y comprensión en estudiantes universitarios: un estudio en la República Dominicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(2), 1-15.
<https://revie.gob.do/index.php/revie/article/view/114>

Apéndice

Apéndice A

Consentimiento informado utilizado en la recolección de datos

Cuestionario de disposición al pensamiento crítico, hábitos de lectura y estrategias metacognitivas

B I U ↻ ✕

¡Hola! Te invitamos a participar de mi trabajo final de grado:

"Hábitos de lectura, estrategias metacognitivas y pensamiento crítico en el ámbito universitario: explorando sus conexiones"

Para que conozcas en detalle el procedimiento de este trabajo, a continuación, vas a encontrar una explicación completa.

Objetivo. Analizar la relación entre los hábitos de lectura, las estrategias metacognitivas y la disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios de la provincia de Córdoba.

Participación. Tu participación consistirá en responder a un conjunto de cuestionarios de autoinforme: Un cuestionario ad hoc destinado a relevar información sociodemográfica, académica, sobre hábitos de lectura, la escala de disposición hacia el pensamiento crítico, la escala de hábitos de lectura y el Inventario de Conciencia Metacognitiva de Estrategias Lectoras.

Estimamos que responder la totalidad de los instrumentos puede demorar aproximadamente **20 minutos**.

Requisitos para participar. Los requisitos para participar son: 1- tener 18 años en adelante y 2- estar matriculado/a en carreras dictadas en alguna universidad (pública o privada) de la provincia de Córdoba.

Riesgos e incomodidades previstas. Participar en esta actividad no conlleva riesgos inmediatos ni futuros. Sin embargo, si durante el transcurso de tu participación sientes algún malestar ocasionado por las preguntas, por favor comunícate con nosotros/as y contamos que te incomodo o te hizo sentir mal.

Beneficios y compensaciones. Esto no te generará gastos o costos económicos, tampoco recibirás compensaciones económicas por tu participación.

Confidencialidad y protección de datos. Podes abandonar o suspender tu participación en cualquier instancia del estudio sin mediar explicación alguna. Tu negativa a participar no va a ocasionarte ningún perjuicio. Todos los datos que reportes serán protegidos bajo la Ley 25.326 de protección de datos personales y se tratarán de forma totalmente confidencial. Tus datos no serán compartidos y se usarán a los fines exclusivos de esta actividad.

Si tienes dudas respecto al estudio puedes contactarte a: cesar.gimenez.sosa@mi.unc.edu.ar

Te pedimos, por favor, que, en el caso de que decidas participar, respondas de la forma más sincera posible y te asegures de no dejar ninguna respuesta en blanco.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por la presente dejo constancia que:

- Tengo más de 17 años
 - Estoy cursando una carrera de nivel universitario
 - He sido informado de que en este estudio:
 - 1- El propósito general es analizar la relación entre hábitos de lectura, rendimiento académico, uso de redes sociales y la disposición al pensamiento crítico.
 - 2- Que la actividad de la que formaré parte no es engañosa. Todos los procedimientos son lo que parecen.
 - 3- Que mi participación es voluntaria y anónima.
 - 4- Los/as estudiantes responderán a cualquier pregunta respecto de los procedimientos de esta actividad cuando haya acabado la aplicación de los cuestionarios.
 - 5- Soy libre de retirarme del procedimiento en cualquier momento sin que eso tenga consecuencias negativas.
-