



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS



Facultad de  
Comunicación Humana

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN HUMANA

**“CORRELACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS Y MOTIVACIÓN  
POR LA LECTURA CON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”**

**ANGELES ELENA HERNÁNDEZ PÉREZ  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**

**LICENCIADA EN COMUNICACIÓN HUMANA**

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. FERNANDA GABRIELA MARTÍNEZ FLORES**

**CODIRECTOR DE TESIS**

**DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ**

**COMITÉ TUTORAL**

**DR. ALBERTO JORGE FALCÓN ALBARRÁN**

**DR. LEONARDO MANRÍQUEZ LÓPEZ**

**MTRA. LETICIA BENÍTEZ URIOSTEGUI**

**Febrero 2023**

## **DEDICATORIA**

Quiero dedicar esta tesis a mi familia que siempre me ha brindado el apoyo, las herramientas y la confianza para poder realizar mis metas.

Comenzare con mi madre Isabel que siempre me dio la fortaleza para salir adelante, la confianza y sobre todo el apoyo que necesitaba, es importante mencionar que me ha enseñado muchas cosas como no darme por vencida o dejar las cosas a medias, gracias a ella y a sus sabios consejos, hoy en día logre terminar este proyecto.

A mi hermano Sergio que jamás me ha dejado sola a pesar de las circunstancias o de los momentos, siempre ha estado apoyando y motivando para que pueda crecer, es una de las personas que me ha brindado herramientas y capacidades de la vida.

A mi hermana Paola, que a pesar de todo siempre me motiva y me da la confianza para seguir adelante y que confié en la persona que soy, agradezco cada momento, consejo y palabra que hemos compartido.

A mis tíos Carlos y Juan que gracias a ellos y el apoyo que le brindaron a mis hermanos y a mi hoy estoy en este paso tan grande de realizarme como profesionista.

A mi amiga Mayra Valladares que siempre estuvo al pendiente de mis progresos, a que me motivaba y me brindaba palabras de aliento para seguir adelante, gracias por darme una amistad sincera.

Agradezco a Roció Merida que fue una de las personas que me motivo para llevar a cabo este proyecto, gracias por responderme cada mensaje y llamada de auxilio cuando estaba desesperada y no entendía el tema, gracias a ti, a tu conocimiento y a tus consejos llegue a la recta final de esta etapa.

A la Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores una gran mentora, que siempre me tuvo la paciencia para guiarme, explicarme y llevar a cabo este proyecto junto a mí, le agradezco los consejos que me brindo, es una gran maestra y persona, gracias por todo el apoyo que me dio, usted siempre será una de las personas que me inspira a seguir creciendo y desarrollándome como profesionista.

Y sobre todo me agradezco a mí, por no darme por vencida, por seguir adelante, por confiar en mis capacidades, en mi persona y en mi futuro como Licenciada en Comunicación Humana, no fue fácil para mí llegar hasta este punto, pero gracias a todas esas personas que siempre estuvieron ahí, hoy estoy a un paso más de lograr una meta importante en mi vida. Espero en algún futuro sea una inspiración para seguir adelante, para saber que tengo una y más habilidades por desarrollar, tal vez esto no fue lo planeado desde el primer momento que comencé la carrera, pero fue una etapa donde aprendí a no darme por vencida, a seguir adelante, aunque el momento era difícil y a que cada cosa llega en algún punto de la vida.

## RESUMEN

Se considera que las dificultades para la comprensión de textos en alumnos universitarios están relacionadas a problemas de aprendizaje que presentaron anteriormente en el ámbito escolar, causando un rezagó académico, ya que no logran interpretar ideas principales del texto, de igual manera no cuentan con las habilidades necesarias para generar una crítica constructiva. Por ello, la presente investigación tiene por objetivo evaluar la posible correlación de las estrategias metacognitivas y motivación por la lectura con las estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación superior. Para ello se utilizará una muestra correlacional transversal de 50 estudiantes de ambos sexos que cursen el nivel superior en el estado de Morelos, el promedio correlaciono significativamente, obteniendo los siguientes resultados IEMML ( $r=.33$ ,  $p=.02$ ), Estrategias de adquisición ( $r=.34$ ,  $p=.01$ ), Estrategias Codificación y Recuperación ( $r=.44$ ,  $p=.001$ ), Estrategias de Apoyo al Procesamiento de información ( $r=.54$ ,  $p=.001$ ). Los licenciados en Comunicación Humana tienen las herramientas y habilidades para detectar dificultades de aprendizaje, así como también desarrollar estrategias que favorezcan la adquisición de estas.

*Palabras claves:* Comprensión, lectura, estrategias metacognoscitivas, estrategias de aprendizaje, estudiantes universitarios.

## ÍNDICE

<b>Dedicatoria</b>	<b>2</b>
<b>Resumen</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO</b>	<b>11</b>
<b>1.1. APRENDIZAJE</b>	<b>11</b>
1.1.1 Conceptualización del aprendizaje	11
1.1.2 Procesos de aprendizaje.	12
1.1.3 Problemas y/o dificultades de aprendizaje en educación superior	17
1.1.4 Estrategias de aprendizaje.	20
1.1.5 Cuestionarios de estrategias de aprendizaje.	24
<b>1.2. COMPRENSIÓN LECTORA</b>	<b>28</b>
1.2.1 ¿Qué es la comprensión lectora?	28
1.2.2 Enfoques de la comprensión lectora	30
1.2.2.1 Enfoque de Cassany	30
1.2.2.2 Enfoque de Solé	32
1.2.3 Niveles de comprensión lectora en nivel medio superior y superior	33
1.2.3.1 Nivel literal	36
1.2.3.2 Nivel inferencial o interpretativo	36
1.2.3.3 Nivel crítico	37
1.2.4 Comprensión lectora y competencia académica	38
1.2.5 Impacto de la comprensión lectora en la sociedad	41
1.2.6 Evaluación de la comprensión lectora	43
<b>1.3. Logopeda, comprensión lectora y estrategias de aprendizaje</b>	<b>48</b>
<b>CAPÍTULO 2: Antecedentes</b>	<b>51</b>
<b>1.4. Estudios empíricos de las estrategias de aprendizaje en educación superior</b>	<b>51</b>
<b>1.5. Estudios empíricos de la evaluación de la comprensión lectora</b>	<b>55</b>
<b>capítulo 3: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO 4: JUSTIFICACIÓN</b>	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO 5: MÉTODO</b>	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO 6: RESULTADOS</b>	<b>69</b>
<b>CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN</b>	<b>85</b>
<b>CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES</b>	<b>88</b>

<b>REFERENCIAS</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO 1</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO 2</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO 3</b>	<b>110</b>

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad es importante que la educación sea impartida a partir de las necesidades y dificultades de los estudiantes, apoyándolos a favorecer habilidades y fortalezas que refuercen sus conocimientos previos. Hoy en día debemos impulsar a las nuevas generaciones para que desarrollen estrategias y capacidades a través de un proceso donde puedan lograr un aprendizaje autónomo, con ello la comprensión lectora toma importancia; en ésta existe una relación mutua entre el lector y el texto, donde este deberá utilizar diversas estrategias y apoyándose en conocimientos ya adquiridos, concederá un determinado significado personal a lo que el autor intenta informar (Guerra, Guevara, López & Rugerio, 2014).

En relación a la lectura, el lector tendrá que poner en práctica diversas estrategias que favorezcan la selección de información y que ayude a elaborar una sucesión de ideas orientadas a interpretar el contenido de un texto, determinando de manera autónoma la efectividad de estas acciones acorde a la comprensión e interpretación que el sujeto ha desarrollado (Peña, 2000). Basado en investigaciones anteriores, se deben considerar aspectos que favorecen un proceso lector adecuado como es: comprender el significado de los conceptos usados dentro del texto, encontrar las ideas primordiales que favorezca la comprensión, vincular la información de un texto con experiencias anteriores a esta, comentar de manera personal lo ya reflexionado y analizado sobre el tema, generando nuevas ideas y conclusiones (Guerra et al., 2014). Otras estrategias vinculadas a las anteriores son la búsqueda del significado de los conceptos en diccionarios o enciclopedias, y la indagación de diversas fuentes bibliográficas (Echevarría, 2006; Mei–Yun, 2007; O'Reilly & McNamara, 2007, Guerra et al., 2014).

Existen diversas técnicas utilizadas para la comprensión lectora, una de las más empleadas por los lectores es el subrayar ideas o conceptos principales del texto, impulsando a realizar y

proponer una síntesis del contenido (Silvers, Kreiner & González, 2009). Por otra parte, Wang (2009) propone que otra técnica implementada es colocar notas que posibiliten de manera más fácil la búsqueda de la idea principal del texto, ya sea en relación a los párrafos o por sección de los temas. El conocimiento del lector en relación a un tema en específico es debido a investigaciones anteriores que ha realizado, en lo cual, se vinculan conceptos o ideas que tengan una correlación entre ellas. Estas investigaciones señalan que el conocimiento ya adquirido y la capacidad de los estudiantes para efectuar preguntas correspondientes al texto (autocuestionamiento), son estrategias que colaboran al aprendizaje autónomo y significativo para aumentar los niveles de comprensión lectora (Guerra et al., 2014).

Asimismo, Oliver (2009) menciona que el empleo de diagramas es una herramienta que los estudiantes utilizan para favorecer los niveles de comprensión lectora, debido a que se establecen vínculos entre los aspectos del texto, de igual manera, los mapas conceptuales son una herramienta múltiple en la cual se pueden plasmar diversas características. Otra de las técnicas implementadas es la elaboración de resúmenes, según Maclellan (1997, en Guerra et al., 2014) la ejecución de esta acción incluye que el estudiante considere las ideas primordiales acerca del texto, para posteriormente expresarlas de manera breve. El lector debe considerar que para una correcta estimulación de la comprensión deberá utilizar herramientas que favorezcan y beneficien sus capacidades intelectuales que lo ayuden adaptarse a situaciones que le generen alguna dificultad, a lo cual se le considera como estrategias de control (Sánchez, 1988).

Existen investigaciones en las cuales se considera que, para el proceso de lectura, el estudiante deberá adecuar sus estrategias según el objetivo o meta que desea conseguir, encaminadas al automonitoreo de la comprensión lectora, fundamentadas como un proceso metacognoscitivo (Paris & Winograd, 1990; Taraban, Kerr & Rynearson, 2004). Por otra parte,

Hacker (1988, en Guerra et al., 2014) define que la metacognición debe considerar: el desarrollo del mismo conocimiento, contemplando la destreza para moderar la organización de manera consciente y deliberada de los procesos, y estados cognitivos y afectivos. Es importante mencionar que para el proceso de comprensión se debe tomar en cuenta el conocimiento previo del lector, incluyendo sus propias habilidades de lectura, la recopilación de estrategias utilizadas que le ayuden a proponerse objetivos y autocriticarse acerca de la efectividad de sus propias estrategias. A todos estos aspectos se le consideran estrategias metacognoscitivas (Brown, 1987; Houtveena & Van de Griftb, 2007; Zhang & Wu, 2009 en Guerra, Guevara, Rugerio & Hermosillo, 2018).

De acuerdo con Garner (1990) es habitual que el estudiante domine un monitoreo metacognoscitivo carente, y que muestre dificultades debido al entorno del aprendizaje. Se debe considerar que, para una impecable comprensión, el lector deberá emplear estrategias que definan el significado del texto, y le permitan simplificar la información, aunque también, reforzando la memoria y percepción se realizará una valoración de su competencia para desarrollar una sinopsis y análisis acerca de un texto (Maclellan, 1997, en Guerra et al., 2014). Distintas investigaciones han demostrado que los lectores al utilizar estrategias metacognoscitivas ejecutan la lectura, eligiendo el método en base al objetivo que consideran al leer y los requerimientos de la tarea; posteriormente determinan el resultado de la técnica seleccionada y la modifican si el rendimiento es negativo (Taraban et al., 2004; Zhang & Wu, 2009 en Guerra, Guevara, Rugerio & Hermosillo, 2018).

Basado en este aspecto, es importante reconocer que los alumnos tienen un mejor desempeño y aplicación de las diversas estrategias cuando la motivación está encaminada hacia su formación educativa y hacia la interpretación de los textos de su interés, concentrándose en su aprendizaje y en su resultado académico; que a diferencia de alumnos que solo se esfuerzan por

conseguir una calificación aprobable para poder cumplir con la estipulación de una materia, su motivación es intrínseca (Hernández, García, Martínez, Hervás, & Maquilón, 2002; Houtveena & Van de Griftb, 2007; Ortiz et al., 2014; Zhang & Wu, 2009, en Guerra, Guevara, Rugerio & Hermosillo, 2018).

Diversos autores describen que hay dos tipos de motivación: la motivación intrínseca que se puede describir como aquella actividad que realiza el estudiante a partir de su necesidad e interés, generando una propia actividad; mientras que la motivación extrínseca, es caracterizada por aquella actividad que realiza el individuo para cumplir con tareas determinadas que favorezcan el obtener calificaciones altas evitando el fracaso en cuanto a su entorno escolar (Rinaudo, Chiecher & Donolo, 2003). En la opinión de Alonso Tapia (1995, en Rinaudo et al., 2003) menciona que la motivación es una acción individual que realiza el estudiante a partir de su propia reflexión y con ello sobre el aprendizaje.

Además, se ha demostrado que los estudiantes motivados intrínsecamente desarrollan una mejor selección e interés por actividades que les cause una competencia al realizarlo, curiosidad o les ayude a salir de su zona de confort, de igual manera, se debe considerar que el alumno está preparado ejercer un impulso significativo mientras efectúa una tarea, involucrándose en etapas que enriquezcan y favorezcan la aplicación de estrategias más profundas y efectivas (Lepper, 1988). Ahora bien, los estudiantes motivados extrínsecamente solo se comprometen con actividades a corto plazo que les propicien obtener retribuciones externas, desarrollando tareas de menor complejidad asegurándose de conseguir la recompensa (Rinaudo et al., 2003).

## **CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO**

### **1.1. APRENDIZAJE**

#### **1.1.1 Conceptualización del aprendizaje**

El objetivo de cualquier programa de educación es promover el aprendizaje de los alumnos a través de diversas estrategias para la adquisición de nuevos conocimientos. El maestro es el encargado de instruir, guiar y apoyar al estudiante a elaborar un proceso de aprendizaje. Al respecto Gagné (1977) define al aprendizaje como una conducta activa del ser humano que va generando cambios a través de las experiencias que la propia vida le va dando. Por otra parte, Ausubel (1968, en Gagné, 1977) determina que el aprendizaje es una recopilación de hechos que se van clasificando para después agregarlos a una destreza más significativa.

Asimismo, Garza y Leventhal (2002) puntualizan que el aprendizaje es una secuencia de adquisición de aptitudes y/o capacidades prácticas (motoras o intelectuales) que ayudan a incorporar información y nuevas herramientas de trabajo a conocimientos previos. Con lo anterior el aprendizaje es un proceso que se lleva a cabo a través de las experiencias, la instrucción, el razonamiento y la observación de un sujeto o la relación con su ambiente que ayuda a propiciar habilidades, conductas y conocimientos.

Al respecto Corpas, Surís, Llimona, et al (s/f) definen que el aprendizaje es una variación de conductas permanentes entre la experiencia y la práctica del sujeto a lo largo de su vida. Ellos mencionan que el aprendizaje puede observarse al examinar el rendimiento del sujeto a través de manifestaciones o acciones que este mismo realice. Hemos de mencionar que el aprendizaje es un proceso en el cual se modifican y adquieren habilidades, conocimientos, conductas y valores. Esto es el resultado de la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

Por otra parte, Berger (2007) refiere que en diversos países utilizan exámenes, rubricas o proyectos que ayudan a la evaluación del semestre, tomando en cuenta el desempeño del alumno durante las clases, el alumno debe alcanzar metas u objetivos fijados en el programa o materia, que compruebe que su aprendizaje ha sido competitivo para poder desarrollar el tema por sí solo.

### **1.1.2. Procesos de aprendizaje.**

El proceso del aprendizaje es el resultado de la asimilación de información de diversos hechos, sucesos o actividades que se van presentando en el transcurso de la vida, donde se construyen nuevas representaciones mentales, significativas y funcionales (conocimiento) que se pueden aplicar en diversos contextos. Para Gagné (1977), existe una serie de eventos que constituyen el acto de aprendizaje, existiendo por lo tanto ocho fases en las que se puede dividir para su análisis, conteniendo cada fase un proceso realizado en ella; las fases se enuncian a continuación:

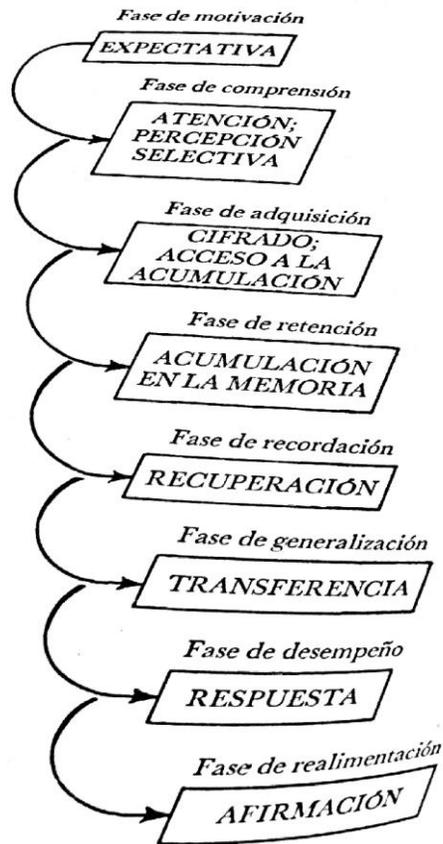
- *Fase de la motivación:* Se define como la persistencia de un individuo por lograr un objetivo, obteniendo una recompensa por haberlo alcanzado (Gagné, 1977). Así mismo Estés (1972) menciona que es un proceso de expectativa que ayuda como incentivo para lograr una meta fija.
- *Fase de comprensión:* Es la actividad que realiza el individuo con un conjunto de herramientas para adquirir un conocimiento previo a través de diversas instrucciones generadas por una guía, acompañadas de habilidades metacognitivas como es la atención y la percepción selectiva de todo aprendizaje.
- *Fase adquisición:* Es una tarea que realiza el individuo cuando empieza un nuevo aprendizaje a través de la memoria de corto plazo que genera un cifrado de números y

letras, que es estimulado con diversas actividades para ser almacenado en la memoria a largo plazo.

- *Fase de retención:* Es la actividad que se ejecuta con los aprendizajes retenidos y/o almacenados en la memoria, pueden ser utilizados para implementarlos en tareas necesarias para resolver o trabajar alguna situación presentada.
- *Fase de recordación:* Es la actividad que se realiza en un acto de aprendizaje donde se hace recuperación de una modificación en alguna tarea aprendida para después llevarse a un desempeño.
- *Fase de generalización:* Es aquella tarea que realizamos los individuos de lo ha aprendido y aplicado en diversos contextos nuevos, a lo cual se le llama transferencia de aprendizaje. Es la actividad de transferencia de aprendizaje a la tarea que realizan los individuos de lo aprendido y aplicado en diversos contextos nuevos.
- *Fase de desempeño:* Es la actividad que ejecuta el individuo a través de una organización de ideas, que le permita generar una respuesta de lo aprendido.
- *Fase de realimentación:* Es aquella actividad que nos ayuda a fortalecer lo ya aprendido, a través de diversos estímulos que propicien nuevas estrategias de lo ya conocido.

Figura 1.

Esquema del proceso de aprendizaje en base a la propuesta de Gagné (1977).



Por otra parte, Yáñez (2016) menciona que el conocimiento se va adquiriendo en las diferentes etapas del aprendizaje como proceso, en el que consiste definirse a sí mismo intelectualmente por medio de sus experiencias con el entorno que lo rodea, las cuales requieren continuamente mantenerse abierto a los cambios y de persistir activamente para plantear y expresar actividades que le ayuden a obtener el modo de vida que favorezca a desarrollarse interiormente. Al respecto Pozo y Monereo (1999) proponen nueve procesos: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia y evaluación.

1. **Motivación:** Es un requerimiento fundamental para el proceso de aprendizaje, pues es la actitud del individuo que se manifiesta por un interés o necesidad por alcanzar un propósito que lo beneficie y el grado de motivación está relacionado con factores como el entorno social, familiar y educativo. Es de destacar que la motivación puede darse de forma directa (primaria) o indirecta (secundaria); la motivación primaria es indispensable debido a que busca satisfacer las necesidades objetivamente a corto y mediano plazo, mientras que, la motivación secundaria es aquella que se encarga de cubrir las necesidades a largo plazo.
2. **Interés:** El interés es manifestado por lograr un objetivo o meta ya propuesta por el sujeto, es decir, el interés se desarrolla o fomenta a partir de las necesidades individuales que se generan por anhelar y/o querer llegar a una culminación. El interés está relacionado con la vida emocional del individuo, se exterioriza a través de la atención y se vincula con el desarrollo general de la identidad, conecta y orienta el procesamiento de la percepción, memoria y atención.
3. **Atención:** Es la función que realiza el ser humano para seleccionar y concentrarse en estímulos relevantes que aporten a su desarrollo conocimientos nuevos. Cabe mencionar que la atención debe ser previamente estimulada a partir de intereses y estrategias que favorezcan la concentración y pensamiento del individuo; por lo que la continuidad de la atención dependerá de circunstancias como: la peculiaridad del tema de estudio, su grado de dificultad, la familiaridad con ella, su comprensibilidad, la postura del sujeto con respecto al tema, la fuerza de su interés y las particularidades individuales de la personalidad
4. **Adquisición:** Es la acción que realiza el individuo para adquirir conocimientos previamente vistos, generando un proceso de aprendizaje que ayude a relacionar un tema con otro. Una

sencilla definición puede relacionar ideas de tal modo que aprender se resume y el reciente conocimiento se conserva por más tiempo adaptándose considerablemente. La retención de información es muy útil cuando la percepción de esta misma es de manera organizada y su comprensión puede ser usada a corto plazo en alguna actividad que se lleve a cabo.

5. **Comprensión e interiorización:** En esta fase es importante usar el pensamiento propio, ya que involucra utilizar de forma correcta la aptitud para reconocer y comprender las diversas características de un tema, para emplear la memoria significativa. Conforme el estudiante comprende un contenido, empieza a relacionar reflexionar y relacionar sus conocimientos previamente vistos, lo que ayuda a crear una idea crítica propia del tema, a modo de que esto le facilite la interiorización del tema. Una buena comprensión debe también incluir un juicio crítico por parte del estudiante; a partir de este juicio se originará una adecuada interiorización del conocimiento; esto significa que el estudiante ha llegado a relacionarse con el contenido de manera personal, solo así se logrará que el individuo conserve la impresión del conocimiento.
6. **Asimilación:** En este proceso el estudiante deberá de retener todos los conocimientos adquiridos de forma que almacene y/o guarde la información a corto y largo plazo, para que en algún momento pueda relacionarlo con experiencias o necesidades que se le vayan presentando al paso del tiempo. Es importante mencionar que si el estudiante no asimila de forma correcta los conocimientos adquiridos no elaborará estrategias que le ayuden a fomentar un juicio crítico e independiente.
7. **Aplicación:** La aplicación adecuada de la inteligencia o destreza en una circunstancia nueva establecerá un patrón eficiente para poder analizar la transformación conductual del

alumno y comprobar si el proceso de aprendizaje ha mostrado progresos de forma apropiada.

8. La transferencia: Se refiere al progreso de las enseñanzas que estos adquieren con el paso del tiempo, es decir, cuando aprenden algo nuevo esto evoluciona de acuerdo a la edad y madurez cognitiva incrementando sus habilidades y destrezas.
9. Evaluación: Es aquella que se utiliza para calificar de forma cuantitativa y cualitativa el progreso de aprendizaje del estudiante en las diversas ramas, esto ayudara a conocer si deberá realizarse una modificación en el plan de trabajo o continuar con las estrategias ya trabajadas, lo cual posibilita crear una retroalimentación que apoye al estudiante en sus dificultades.

Cuando un estudiante de algún grado académico presenta alguna dificultad o desfase en estas etapas propuestas por Gagné, llega a considerarse que existe la posibilidad de que este presentando un problema de aprendizaje.

### **1.1.3. Problemas y/o dificultades de aprendizaje en educación superior**

En las últimas décadas se han realizado investigaciones acerca de las dificultades y/o problemáticas que los universitarios llegan a presentar durante el proceso de su carrera, se ha encontrado que los alumnos en esta etapa presentan problemas sociales como educativos, debido a que no reciben los estímulos o herramientas necesarias para cubrir rubros específicos que se encuentran dentro del plan educativo, existen investigaciones donde mencionan que los estudiantes se enfrentan a cambios emocionales, sociales y personales. Las universidades demandan muchos requerimientos como es el promedio, asistencia a clase, trabajos en equipo o proyectos finales, todo esto para poder continuar dentro de la institución, de igual forma, los universitarios deben

afrontar la autonomía educativa ya que es un aspecto fundamental para estar dentro del plantel, lo que ocasiona que este entre en conflicto, debido a que no cuenta con las estrategias necesarias para aprender, indagar o informarse por sí solo (Pérez et al., 2013).

Maldonado y Torcomian (2006), mencionan que los alumnos de segundo a quinto semestre muestran problemas para poder establecer horarios de tarea, trabajos o proyectos, causándoles desmotivación por el estudio, también presentan dificultades para la comprensión de los temas, esto se debe a la falta de concentración durante las clases, lo que genera ansiedad en las evaluaciones orales y escritas, ya que no alcanzan las calificaciones aprobatorias para la materia.

Por otra parte, Contreras et al, (2008) mencionan que las principales dificultades que presentan los universitarios son: problemas para la interpretación lectora, en transcripción y en la realización de documentos de forma escrita, inadecuada técnica por parte del alumno para poder comprender sus clases, en el ámbito personal presentan problemas íntimos, familiares o emocionales lo que causa una carencia de motivación, interés y empeño para poder lograr un rendimiento adecuado durante su periodo académico.

Narvaja, et al., (2003) mencionan que la mayoría de los estudiantes universitarios carecen de habilidades lectoras debido a que su léxico es muy limitado, por la falta de estimulación del desarrollo cognitivo a través de la comprensión lectora, a causa de este problema el alumno presenta dificultades para poder afrontar cualquier tipo de texto, ya que su lectura no es muy objetiva y le cuesta trabajo visualizar el propósito del autor, también no es capaz de aprovechar sus capacidades intelectuales de forma correcta para la interpretación del texto, sin embargo, es importante que los maestros ayuden a cubrir las necesidades intelectuales y les brinde estrategias que impulsen el desempeño escolar antes de exigir destrezas que aún no desarrollan.

Además, Carlino (2002) refiere que los universitarios presentan dificultades para expresar sus ideas, debido a que los referentes utilizados no son los apropiados o no hay relación entre ellos, lo que causa incoherencia entre párrafos o la misma idea, también presentan problemas para identificar la intención del autor, ocasionan que el lector no sea capaz de interpretar o comprender la lectura, esto se debe a que no identifica y relaciona las ideas centrales del texto, de igual forma, muestra problemas para reconocer contextos situacionales, y dificultades para la autonomía de comprensión.

En el nivel superior los estudiantes deben confrontar las demandas lectoras vinculadas a la deducción, relevancia y comprensión del texto, debido a que son importantes para el desarrollo de aptitudes y competencias para alcanzar el rendimiento académico aprobatorio. El universitario deberá buscar estrategias que le ayuden a cubrir esta demanda escolar de acuerdo al tipo de texto que analiza, al conocimiento previo que debe conseguir y a la petición educativa que el maestro le exija. Sin embargo, en el ámbito superior el alumno no solo debe comprender el texto sino debe aprender a interpretarlo para poder utilizar la información de forma precisa y coherente que le ayude a conseguir las respuestas a sus interrogantes, por otra parte, también es importante que el estudiante plasme sus ideas de forma escrita tomando en cuenta el objetivo o idea central del tema para poder seguir manteniendo la relación de los temas (Espitia, 2014).

Es importante señalar que los universitarios siguen siendo estudiantes que necesitan ser guiados, comprendidos y apoyados por los profesores, ayudando cubrir las carencias educativas que no los dejan progresar, a partir de nuevas herramientas o tácticas que el maestro le pueda brindar para fomentar el crecimiento académico, contribuyendo al desarrollo profesional.

#### **1.1.4. Estrategias de aprendizaje.**

Gargallo, Almerich, Suárez y García (2012) toman la postura de afirmar que las estrategias de aprendizaje son un constructo multidimensional del que se han dado múltiples definiciones, estos autores mencionan, que las estrategias de aprendizaje son herramientas que el estudiante implementa para lograr un objetivo o meta que favorezca su desarrollo intelectual, tomando en cuenta que utiliza diversas tácticas como son memoria, atención, flexibilidad, selección de información y autorregulación para el estudio, es decir, pone en práctica estrategias metacognitivas.

Por otra parte Valle, Barca, González y Núñez (1999), postulan que las estrategias de aprendizaje suponen una secuencia de pasos o etapas a la hora de ponerlas en práctica, lo cual requiere que los individuos que las realizan dispongan de un conjunto de herramientas cognitivas que habitualmente se denominan “destrezas”, es decir, aquellas capacidades que pueden concretarse en un comportamiento, puesto que se han ido desarrollando mediante un entrenamiento y luego en una práctica aplicada específica.

Además, Díaz y Hernández (2002) refieren que son herramientas que ayudan al alumno a lograr realizar sus trabajos y comprender elocuentemente, estas herramientas son acciones que se ejecutan de forma controlada, por lo cual el alumno deberá poner en práctica su desarrollo cognitivo y su entendimiento significativo. El profesor es el encargado de proyectar las estrategias que refuercen el aprendizaje del alumno, se debe puntualizar que las estrategias son una serie de actividades que se elaboran para conseguir un propósito en el ambiente educativo, lo cual fomentará que el estudiante pueda comprender de forma relevante e independiente los diversos temas curriculares tomando en cuenta las necesidades que este tenga (Monereo, 1990).

Mientras que, Sáiz, Montero, Bol y Carbonero (2012) mencionan que las estrategias de aprendizaje son fundamentales para la obtención y realización de nueva información, por lo tanto, el alumno tendrá que poner en práctica su desarrollo cognitivo que favorezca la adquisición de nuevos conocimientos. Por otra parte, González, Castañeda y Maytorena (2009) indican que cuando se logran alcanzar nuevos conocimientos se utilizan desarrollos cognitivos como son la memoria, la atención, la interpretación y la observación. Tales conocimientos están relacionados a criterios, descubrimientos y propósitos que están vinculados entre sí, que suelen ser procedimentales, condicionales y declarativos.

- Conocimientos declarativos: Se obtienen velozmente y hacen alusión al *conocer que*, compromete conocimientos formales donde se incorporan sucesos, ideas e hipótesis.
- Conocimientos procedimentales: Son el *conocer cómo*, debido a que estos se desarrollan pausadamente, pero controlarlo se vuelve repetitivo y autónomo para utilizarlo en una ocasión necesaria.
- Conocimientos condicionales: Es el *conocer por qué y cuándo*, el alumno tendrá organizar sus aprendizajes adquiridos, observando de qué forma lo aprende y cómo ponerlo en práctica.

De igual forma los alumnos tendrán que adquirir los tres tipos de conocimientos debido a que son indispensables para la utilización de estrategias que favorezca el proceso de aprendizaje, poniendo en práctica diversas herramientas como diagramas, resumen o síntesis, explicaciones y opiniones en relación al tema que le posibilita al estudiante estructurar y modificar la información de forma lógica.

González (2003) reafirma que las estrategias de aprendizaje están planteadas para ayudar y orientar al estudiante para:

- Practicar la construcción de preguntas, esto conlleva a elaborar hipótesis y propósitos para un trabajo.
- Saber incluir decisiones en relación a un suceso.
- Realizar proyecciones que ayuden a definir los procedimientos y sucesiones para la elaboración de trabajos y tareas en el tiempo acordado.
- Comprometerse a la autonomía del aprendizaje, acondicionando empeño, trabajo y hallazgos vinculados a la toma de decisiones.
- Posibilitar la atención para comprender la enseñanza esperada.
- Comprender los métodos que apoyen la verificación del rendimiento.
- Usar procedimientos y transformaciones que favorezcan la rectificación de objetivos expresados que fomenten la edificación de un aprendizaje significativo.

Por lo tanto, las estrategias que el alumno implementa son variadas debido a que dependen de su madurez cognitiva, de su destreza para desarrollarlas y de la actividad que lleve a cabo. Sin embargo, las estrategias pueden clasificarse de menor a mayor complejidad de acuerdo a las necesidades que al alumno se le vayan presentando, Monereo (1990) describe cinco estrategias de aprendizaje de acuerdo al conocimiento adquirido:

1. Estrategias de repetición: Son aquellas que el alumno implementa de forma rápida y precisa, ya que han sido implementadas y trabajadas en otras tareas.
2. Estrategias de elaboración: En estas el alumno deberá desarrollar habilidades, procedimientos y destrezas que favorezcan la vinculación de conocimientos previos con recientes contenidos, para eso utilizan diagramas o esquemas que facilitan el entendimiento.

3. Estrategias de organización: Estas son utilizadas de forma estructurada para organizar la información de un tema, a lo que se le conoce como enseñanza-aprendizaje, se mantiene el orden de la información respetando la cronología en la que se desarrolla.
4. Estrategias de regulación: Observamos que el alumno pone en práctica sus destrezas meta-cognitivas, las cuales están conformadas por la atención, comprensión, memoria.
5. Estrategias afectivo-motivacionales: Son los procesos cognitivos que prefieren los alumnos en el entorno escolar al momento de adquirir el aprendizaje, el estudiante deberá ser apto y mantener el dominio para el manejo de estas variables que le posibiliten el entendimiento.

Por otra parte, Monereo (1997) también menciona que es importante el hecho de evaluar las estrategias que implementan los estudiantes para el procesamiento enseñanza-aprendizaje, para lo cual deben tomar en cuenta diversos aspectos que ayuden a generar una opinión retroalimentativa. El propósito de la evaluación es atribuir información que pueda emplearse a favor del estudiante en su aprendizaje, para lo cual se describen tres fases:

1. Evaluación inicial: Se evalúan las habilidades y/o destrezas que el alumno implementa de acuerdo a los diversos temas que observa.
2. Evaluación formativa: Se recolecta el procesamiento pedagógico planificado, es decir, de la información previamente vista con el alumno se observará la forma en que la utiliza y cuáles son las herramientas que implementa para comprenderla.
3. Evaluación sumativa: Se debe considerar la trascendencia de los objetivos prácticos al comenzar el desarrollo enseñanza-aprendizaje.

### **1.1.5. Cuestionarios de estrategias de aprendizaje.**

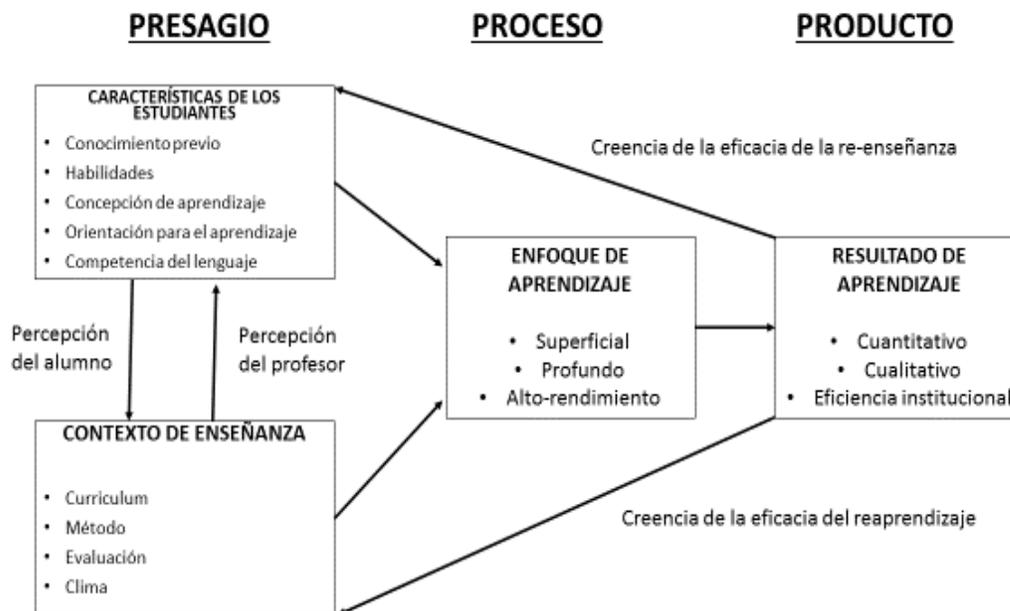
Han sido diversos los instrumentos que se han creado para la valoración y /o identificación de las estrategias de aprendizaje, a continuación, se harán mención de algunos de los instrumentos que se han creado para este fin.

*Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*, tanto para estudiantes de secundaria como de universidad, este cuestionario fue propuesto por Weinstein, Zimmerman y Palmer en 1987. Esta prueba tiene 77 items y 10 escalas. De esta concepción se plantea la evaluación por medio de 10 escalas: actitud, motivación, gestión del tiempo, ansiedad, concentración, procesamiento de la Información, selección de ideas principales, ayudas de estudio, autoevaluación, preparación y presentación de pruebas; en cada una de estas escalas se agrupan 8 items (Beltrán, 2003; Weinstein & Palmer, 1990).

Biggs creó los instrumentos de *Learning Process Questionnaire (LPQ)* y *el Study Process Questionnaire (SPQ)* (Biggs, 1991), realizando un replanteamiento de este último en 2001 (Biggs, Kember & Leung, 2001). El primero pretendía evaluar el enfoque que los estudiantes seguían para el aprendizaje centrándose en su proceso de aprendizaje y en el segundo se pretendía conocer el proceso de estudio. Posterior al estudio del 2001 con la última versión del instrumento de medida, el R-SPQ-2F (Biggs, Kember & Leung, 2001), se reduce a dos los niveles, clasificando a los sujetos en los niveles profundo y superficial, fusionando los niveles de profundo y de alto rendimiento o logro.

Figura 2

Modelo 3P de J.B. Biggs (Biggs, 1991)



Cuestionario de Escalas de estrategias de aprendizaje denominadas Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo (ACRA). Este enfoque lo comenzaron a trabajar en España José María Sánchez y Sagrario Gallego Rico del departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid, mediante la creación del instrumento llamado ACRA que se relaciona con los procesos de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento (Beltrán, 2003).

Las características de esta herramienta son cuatro escalas independientes que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes (Albo, 2012; Correa, Castro & Lira, 2004): I) siete estrategias de adquisición de la información; II) trece estrategias de codificación de la información; III) cuatro estrategias de recuperación y; IV) nueve estrategias de apoyo al procesamiento, estos se observan en la tabla 1.

Tabla 1

Estrategias de aprendizaje por categoría

Evaluación de estrategias de carácter cognitivo			Cognitiva y no cognitiva
Escala I: Estrategias de adquisición de información.	Escala II: Estrategias de codificación de información	Escala III: Estrategias de recuperación de información	Escala IV: Estrategias de apoyo al procesamiento de información
1. Exploración.	8. Nemotecias.	20. Búsqueda de	24. Autoconocimiento.
2. Subrayado lineal.	9. Relaciones intra	codificaciones.	25. Automanejo
3. Subrayado	contenido.	21. Búsqueda de	/Planificación.
idiosincrásico.	10. Relaciones	indicios.	26. Automanejo/
4. Epigrafiado.	compartidas.	22. Planificación de	Regulación y evaluación.
5. Repaso en voz alta.	11. Imágenes.	respuestas.	27. Autoinstrucciones.
6. Repaso mental.	12. Metáforas.	23. Respuesta escrita.	28. Autocontrol.
7. Repaso reiterado.	13. Aplicaciones.	31. Motivación	29. Contradistractoras.
	14. Auto preguntas.	intrínseca y extrínseca.	30. Interacciones sociales
	15. Paráfrasis.	32. Motivación de	
	16. Agrupamientos.	escape.	
	17. Secuencias.		
	18. Mapas		
	conceptuales.		
	19. Diagramas.		

Existe una versión validada para población mexicana con reducción de ítems a 65, realizada por Juárez, Pichardo y Rodríguez (2015). Los resultados muestran una agrupación factorial consistente que explica un 41.57% de la varianza distribuida en tres subescalas, las correlaciones entre ellas son considerables y los índices de confiabilidad son aceptables, con una alfa global de ( $\alpha = .940$ ), e índices entre altos y moderados (.815 y .641). En la figura 3 se muestran los valores de la validación por factores.

Figura 3

*Estructura factorial de segundo orden de la validación de ACRA.*

Escala	Varianza	Saturación	Comunalidad	Descripción	Consistencia interna
I. Procesamiento ( $\alpha = .885$ )	34.68	.920	.536	Imágenes	.747
		.640	.552	Relaciones intracontenido	.752
		.590	.492	Autopreguntas	.699
		.586	.384	Aplicaciones	.750
		.524	.337	Nemotecnias	.815
		.461	.448	Búsqueda de indicios	.678
		.400	.212	Repaso reiterado	.587
II. Apoyo ( $\alpha = .884$ )	4.18	.674	.374	Interacción social	.643
		.661	.288	Motivación extrínseca	.716
		.545	.582	Autoconocimiento	.793
		.513	.479	Automanejo / planificación	.728
		.412	.518	Planificación de respuesta	.662
		.400	.432	Respuesta escrita	.696
III. Adquisición ( $\alpha = .817$ )	2.83	.791	.478	Agrupamientos	.742
		.757	.513	Organización gráfica	.804
		.400	.368	Subrayado	.641

El cuestionario validado por Juárez, Pichardo y Rodríguez (2015) consta de tres dimensiones en las que se agrupan los ítems originales que estaban en las dimensiones de adquisición, codificación, recuperación y apoyo de la información; en la versión validada se agruparon en las dimensiones de recuperación de la información, apoyo al procesamiento de la información y adquisición de la información.

La primera dimensión es codificación y recuperación de la información (29 reactivos) con los siguientes factores: imágenes, relaciones intra-contenido, auto-preguntas, aplicaciones, nemotecnias, búsqueda de indicios, repaso reiterado. Se presenta un puntaje máximo de 116 que sería el 100% de dominio.

La segunda dimensión es apoyo al procesamiento de la información (25 reactivos) con los siguientes factores: interacción social, motivación extrínseca, autoconocimiento, automanejo / planificación, planificación de respuesta, respuesta escrita, representa un puntaje máximo de 100 que sería el 100% de dominio.

La tercera dimensión es la adquisición de la información (11 reactivos) con los

siguientes factores: agrupamientos, organización gráfica, subrayado. Se presenta un puntaje máximo de 44 que sería el 100% de dominio.

## **1.2. COMPRENSIÓN LECTORA**

### **1.2.1 ¿Qué es la comprensión lectora?**

La comprensión lectora es un tema descuidado en el nivel medio superior, los estudiantes se enfrentan a una amplia variedad de contenidos temáticos entre ellos altos niveles de lectura, comprensión y producción de textos para ser evaluados durante los semestres, no obstante el proceso antes mencionado no forma parte de las evaluaciones curriculares escolares, lo que fundamenta una problemática para este nivel educativo siendo que los estudiantes manejan bajas competencias para comprender un texto. Guevara y Guerra (2013) definen a la comprensión lectora como el conocimiento complejo que contribuye a la formación académica del estudiante, que se realiza a través de un comportamiento dinámico y se da cuando se tiene la capacidad de construir inferencias, dando lugar a la interacción que se realiza con el texto mediante estrategias que favorecen la comprensión de la información o del tema.

Pérez (2005) hace énfasis en los conjuntos de fases que dan lugar a estructuras del conocimiento, de aquí que la comprensión sea una serie de procesos que involucra el crear, modificar y elaborar la información de un texto. El nivel de comprensión dependerá de la capacidad de inferencia que el lector ha construido con base a su competencia para identificar el significado de un texto. Dicho autor propone que el instrumento que contiene diferentes niveles de comprensión lectora, como: comprensión literal, reorganización, inferencia, crítico o de evaluación y apreciación, favorece la elaboración de estrategias de razonamiento que le pueden permitir al lector la construcción del comportamiento complejo, dichas estrategias se fundamentan

en dos puntos clave: la primera es la construcción de un modelo de significado para la comprensión del texto y la segunda es la elaboración de esquemas y estructuras de conocimiento. Sin embargo, el proceso de comprensión varía de la percepción cognitiva que los alumnos puedan desarrollar a través de diversos procesos que se le han ido otorgando con el paso del tiempo, para la estimulación de la comprensión existe una variedad de enfoques que se pueden implementar para el crecimiento y/o desarrollo de esta habilidad.

González (2019) refiere que la comprensión lectora es una habilidad compleja que el ser humano desarrolla y renueva con el paso de los años, favoreciendo la interpretación y aprehensión del texto, a través de comportamientos complejos conscientes e inconscientes que impulsan habilidades que promueven el aprendizaje significativo. Además, Solé (2004) expone que los lectores deben plantear objetivos claros acerca del texto, esto ayudara a saber si están comprendiendo la lectura, tendrán que realizarse preguntas que les ayuden a cuestionar su conocimiento acerca del tema, por otra parte, Riffo (2016) cita que los alumnos utilizan su memoria de largo plazo para relacionar conocimientos anteriores con los previos, realizando esquemas mentales que les ayudan a comprender de forma global el texto.

Bono et al (2018) alude que el individuo tiene la capacidad de aprender de forma autónoma, tomando en cuenta aspectos disciplinares y de contexto educativo, favoreciendo el entendimiento e interpretación del texto, tomando en cuenta que el estudiante debe de proponerse tiempos, lugares, habilidades y apoyo de recursos que fomenten el hábito de la lectura.

La comprensión lectora es un recurso que ayuda a favorecer e incrementar el conocimiento, diversos autores mencionan que, para lograr visualizar el enfoque del texto, se deben realizar procesos cognitivos que ayudan al entendimiento de la información.

## **1.2.2. Enfoques de la comprensión lectora**

Existen diversas corrientes que hablan sobre los enfoques de la comprensión lectora, pero los importantes para este tipo de investigación serán el enfoque pedagógico y didáctico, en las cuales se describe lo siguiente:

### *1.2.2.1 Enfoque de Cassany et al (2001)*

Estos autores mencionan que la comprensión lectora es primordial a lo largo de la vida, ya que es uno de los primeros conocimientos que se adquiere al comenzar la etapa escolar. Cassany et al (2001) describen que la comprensión lectora es un desarrollo global que está relacionada a otros elementos que favorecen y estimulan la adquisición del aprendizaje. Estos elementos son conocidos como microhabilidades, las cuales favorecen la capacidad de comprender todo lo leído.

A continuación, se describen las nueve microhabilidades propuestas por el autor:

1. **Percepción:** El objetivo de esta microhabilidad es guiar de manera visual al lector con la intención de incrementar las habilidades lectoras: velocidad y facilidad, por lo cual debe disminuir las fijaciones de números y discriminaciones visuales.
2. **Memoria:** La memoria puede darse de dos maneras: a corto plazo y largo plazo. La función de la memoria a corto plazo es proveer la información básica para cubrir necesidades que se van generando durante la lectura, mientras que la memoria a largo plazo se encarga de almacenar la información que nos ayudará a comparar y relacionar ideas de un texto con otro.
3. **Anticipación:** Con esta microhabilidad podemos amplificar las aptitudes lectoras al momento de leer un texto. Esto quiere decir, que debemos tener el conocimiento previo acerca del tema que vamos a conocer, para poder conjugar conceptos significativos que

refuercen nuestro conocimiento, lo cual estimula la aptitud lectora y nos ayuda a mantener una buena disposición para aprender.

4. Lectura rápida (skimming) y lectura atenta (sanning): Estas dos microhabilidades son fundamentales para poder conseguir una lectura eficaz y rápida. En ocasiones, no consideramos el tiempo adecuado para leer, sino que optamos por darle una lectura general al tema, debido a que nos proporciona encontrar las ideas centrales o relevantes.
5. Inferencia: Esta microhabilidad nos ayuda a comprender información que no se encuentra dentro del texto. Se trata de una microhabilidad primordial para que el lector logre obtener autonomía sobre el tema y no necesite que una tercera persona lo auxilie para comprender el concepto de esto.
6. Ideas principales: Posibilita al lector encontrar la información determinada de un texto: ideas sobresalientes que son organizadas de acuerdo a la relevancia que estas contengan para poder comprender el tema, estas pueden ser ideas generales o precisas del mismo.
7. Estructura y forma: En esta microhabilidad aprenderemos la estructura correcta de un texto (presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos, etc.). En la cual podemos observar características genéricas como coherencia, cohesión y adecuación, inclusive podemos evaluar la sintaxis y el léxico.
8. Leer entre líneas: Esta microhabilidad nos ayuda a comprender el propósito del autor a partir de la percepción que nosotros tengamos acerca del tema, ya que los conceptos son explícitos.
9. Autoevaluación: Es la aptitud juiciosa para autorregular el desarrollo de la comprensión, desde el principio hasta el final de la lectura. Es decir, que generamos nuestras propias hipótesis acerca del tema para después corroborar si eran acertadas referente al texto.

Después de haber conseguido cada una de las microhabilidades, se puede decir que han logrado pasar de ser un lector principiante a un lector experto, y es el instante donde nos damos cuenta que somos capaces de comprender cualquier tipo de texto. En la siguiente tabla se describen las características que debe alcanzar un lector experto a semejanza de un lector principiante:

Tabla 2

Cuadro comparativo de las características: Lector experto y lector principiante.

Lector experto	Lector principiante
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Resume el texto de forma jerarquizada (destacan las ideas más importantes y distinguen las relaciones existentes entre las informaciones del texto).</li> <li>● Sintetiza la información y comprende en forma precisa el contenido del texto.</li> <li>● Seleccionan la información según su importancia en el texto y entienden cómo ha sido valorada por el emisor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Acumula la información en forma de lista.</li> <li>● Leen la información si comprenden correctamente el contenido suprimiendo aquella información que no entienden.</li> <li>● Seleccionan las palabras en función de la situación en el texto y no por la importancia en el mismo. Normalmente se centran en las frases iniciales de cada párrafo.</li> </ul>

#### 1.2.2.2. *Enfoque de Solé*

Según Solé, la lectura está relacionada al entorno social y hace hincapié en la relevancia de tener clara la finalidad del texto para dirigir la atención de lo que leemos hacia el rendimiento que deseamos obtener. La teoría determinada por Solé menciona que los lectores realizan la actividad de la lectura por medio de hábitos y aprendizajes que se ponen a prueba en el ambiente escolar.

Solé (1994) describe que aprender a leer no es una habilidad sencilla de comprender, debido a que la lectura es un desarrollo complicado, pues este conlleva una intervención (antes,

durante y después) de diversas etapas durante la adquisición de esta capacidad. Para poder fomentar la lectura en los alumnos deberán vincular las aptitudes de leer, comprender y aprender. Desarrolla tres circunstancias que se presentan durante la adquisición de la lectura, estos se describen a continuación:

1. *Antes:* Fijar el objetivo de la lectura al momento de realizarla para saber qué es lo que deseamos encontrar.
2. *Durante:* Componentes que participan durante la lectura, como suelen ser conocimientos previos, la relación de ideas que se generan entre el lector y el texto del autor, y el ambiente social.
3. *Después:* Al momento de finalizar con la lectura, reflexionamos acerca del contenido y a través de un juicio formal creamos opiniones propias acerca del tema.

Por otra parte, para el desarrollo de la lectura intervienen una sucesión de acciones que favorecen el progreso de esta actividad, a las cuales llamamos estrategias, estas se van originando de forma involuntaria y que nos posibilitan la relación del texto, y finalmente comprenderlo.

### **1.2.3. Niveles de comprensión lectora en nivel medio superior y superior**

Cuñachi et al (2018) citan que el desarrollo de la comprensión está asociado a niveles que suceden de manera involuntaria o voluntaria de acuerdo a las situaciones que a este se le presenten. La organización de los niveles puede ser diversa, debido a que resultados de diferentes investigaciones arrojan que los lectores comienzan por percibir las letras lo cual es clasificado como el nivel más bajo y el nivel alto es cuando el estudiante es capaz de edificar e interpretar los conceptos generales del texto.

Por otra parte, Díaz y Hernández (2002) mencionan los niveles de procesamiento en la comprensión lectora la cual se divide en dos tareas que debe ejecutar el lector: microprocesos y macroprocesos.

1. Microprocesamiento o microprocesos: Son tareas que se realizan de manera instantánea y se vinculan para recopilar propuestas. Cualquier lector con práctica las puede efectuar, solo se da cuenta de ellas si se le presenta un texto complicado. El microproceso está conformado por la observación de grafías, combinación de sílabas, identificación de palabras, agrupamiento sintáctico y recopilación de propuestas. La observación de grafías o letras es un desarrollo perceptivo donde se identifican patrones. El sistema visual examina las propiedades elementales de la caligrafía (inclinación, líneas curvas o rectas, ángulos de intersección...) y simplifica las letras, las cuales se forman en patrones silábicos. Las letras y sílabas se juntan para crear palabras, cuya recopilación considera un acercamiento al pensamiento de la memoria semántica. Para relacionar las palabras se deben seguir y respetar reglas gramaticales de manera consciente e inconsciente para poder realizar la lectura de manera adecuada.
2. Macroprocesamiento o macroprocesos: *En* esta etapa el lector deberá de vincular preposiciones que ayuden a realizar y relacionar ideas principales para poder crear una crítica propia del texto (concepto global) a través de un prototipo mental. Díaz et al., (2002) mencionan dos elementos que participan en el desarrollo de la comprensión lectora: lo que aporta el texto y lo que aporta el lector. El desarrollo del macroproceso está dirigido por una secuencia de acciones, las cuales intervienen en las pautas que influyen para la exclusión y supresión de información, debido a que en ocasiones la información no es relevante o es muy repetitiva. También participan acciones que impulsan la correlación y

vinculación de información para agrupar conceptos con un mismo significado, estableciendo una crítica propia y coherente referente al texto.

Figura 4

Cuadro comparativo de los procesamientos de la comprensión lectora (Martín, 1999).

ESTRUCTURA DEL TEXTO	CAPACIDADES	REPRESENTACIÓN MENTAL	VARIABLES MODULADORAS
Microestructura	Relacionadas con el proceso de descodificación: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Léxica</li> <li>■ Sintáctica</li> <li>■ Semántica</li> </ul>	Proceso interactivo entre: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Inferencias de información desde diferentes niveles de procesamiento (micro y macroestructura).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Uso de estrategias de comprensión lectora</li> <li>■ Edad</li> <li>■ Cursos escolar</li> <li>■ Sexo</li> <li>■ Tiempo empleado en la lectura</li> <li>■ ...</li> </ul>
Macroestructura	Capacidades relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> <li>■ El reconocimiento de la organización y estructura del texto.</li> <li>■ La representación global del texto.</li> </ul>		

Pinzás (2001) categoriza los niveles de comprensión lectora en los cuales describe que el desarrollo de la lectura es una transformación activa, continua y diferenciada, debido a que este evoluciona con el paso del tiempo. Los niveles que se alcanzan en la lectura van secundados de acuerdo a las habilidades del lector (de menor a mayor dificultad), lo que fomenta el progreso constante de conocimientos y el crecimiento intelectual y emocional. La adquisición del lenguaje es primordial para el aprendizaje, en el progreso y control de la lectura. A continuación, se describe los diversos niveles que el autor clasifica:

#### 1.2.3.1. *Nivel literal:*

Pinzás (2001) menciona que la comprensión lectora literal ocurre cuando se interpreta la información del texto de forma general, en este nivel el lector es apto de recapitular hechos relevantes del texto y describirlos. Para poder realizar la decodificación de la información el estudiante deberá desarrollar dos fases:

- A. Acceso léxico: Se refiere al registro de signos de forma escrita o del sonido en cuestión de la percepción auditiva, el concepto está vinculado a ellos manifestándose en la memoria a largo plazo. En la aproximación cognitiva se desarrolla un vocabulario mental-léxico que se ocupa durante la comprensión del lenguaje.
- B. Análisis: Esta tarea consta de relacionar los conceptos de diversas palabras en el orden adecuado. Se interpreta la frase como unidad integral y se engloba el párrafo como una percepción general. En el procesamiento de análisis se organizan las características y relaciones que se originan en el texto, manifestándose y exhibiendo correlaciones entre ellas: revelando la causa y efecto de los acontecimientos, donde determinan la idea central del tema, reconocen intérpretes principales y secundarios, organizan los puntos principales del tema para crear un diseño gráfico (mapa conceptual, resumen, cuadro sinóptico, etc) que le ayude a comprender lo que está leyendo.

#### 1.2.3.2. *Nivel inferencial o interpretativo:*

Pinzás (2007) menciona que en el nivel inferencial se deben vincular puntos importantes del texto para poder argumentar o describir la información, dar una resolución del tema o agregar información para complementar. La comprensión lectora inferencial es la capacidad que adquiere el estudiante para construir hipótesis acerca del tema.

Por otra parte, Mercer (en Valle, 1998) menciona que este nivel facilita al lector conseguir una comprensión más reflexiva e incrementa la percepción para identificar ideas primordiales. El estudiante en este nivel deberá utilizar macroprocesos, para poder estructurar una interpretación general e ideal que abarca más allá del texto escrito. Por lo tanto, estos autores describen 3 fases:

- A. La integración: Relacionar la información del texto con conocimientos previos para poder constituir un concepto más significativo acerca del tema.
- B. El resumen: En esta fase el lector deberá de realizar una síntesis mental acerca del tema ayudándose de su memoria para poder identificar los puntos importantes del texto con el fin de crear un esquema mental o gráfico que le sirva de apoyo, utilizando conectores o conceptos.
- C. La elaboración: El lector vincula información de una fuente y de otra para poder realizar un concepto o idea más general acerca del tema, lo que le ayuda y brinda más conocimientos para interpretar un significado acerca de lo que lee.

#### *1.2.3.3. Nivel crítico:*

En este nivel Pinzás (2003) menciona que es el más difícil debido a que integra, desarrolla y realiza un análisis propio del texto, donde vincula experiencias y competencias, tomando en cuenta los conocimientos previos acerca del tema y la objetividad con la que se desenvuelve. Se deben fomentar las siguientes habilidades:

- 1) Coherencia en su criterio.
- 2) Resolución de conclusiones.
- 3) Pronóstico de resultados y efectos.
- 4) Realización de una sinopsis personal acerca del tema.

- 5) Veracidad de entendimiento o validez del texto.
- 6) División de los sucesos y del criterio.
- 7) Razonamiento acerca del contenido del texto.

Mercer (en Vallés, 1998) categoriza a este nivel como evaluación apreciativa, debido a que el estudiante tiene que alcanzar un manejo de la lectura, determinado por transmitir opiniones propias en relación al tema, tomando en cuenta la importancia del contenido. Sin embargo, Escurra (2003) refiere que el alumno tendrá que estar calificado para organizar y clasificar significados dentro del contenido para poder comprender el mensaje del autor.

#### **1.2.4. Comprensión lectora y competencia académica**

Actualmente, existen pocas investigaciones que relacionan a estos conceptos, sin embargo, se puede observar una correlación entre estas dos definiciones que ayudan al aprendizaje, al desarrollo de nuevas habilidades y al crecimiento profesional del estudiante, debido a que cada uno se adquiere en ciertas etapas que favorece el incremento de estudios o prácticas en el nivel superior impulsando el crecimiento cognitivo del alumno y brindándole más oportunidades de trabajo laboral en su área.

Para Snow (2001) refiere que la comprensión lectora es una habilidad del ser humano para interpretar, originar y edificar un significado acerca de un tema de forma original que ayude a su entendimiento en relación con el lenguaje de forma oral y escrita, donde solo se toman en cuenta al lector, al texto y la actividad, por otra parte, también se menciona que la comprensión lectora es la aptitud semejante a la manifestación escrita, ambas son habilidades que pertenecen a la norma de comunicación y que van de la mano una con otra.

Por otra parte, González y Ortiz (2011) refieren que el concepto de competencia emerge en los años 70 por el psicólogo David McClelland en la universidad de Harvard donde menciona que el crecimiento profesional son particularidades que definen a una persona como son valores, características físicas y emocionales que pueden ser vistas a través del comportamiento de esta misma. En la actualidad, el significado de competencia se ha transformado con el paso de los años, esto se debe al desarrollo de nuevas tecnologías, haciendo referencia a que el concepto debe de englobar más allá de las competencias y/o habilidades que el sujeto posea, esto quiere decir, que debe estar preparado y abierto a los cambios y progresos que se le puedan ir presentando, debe ser un individuo tolerante, comprensivo e interpretativo para que pueda comprender y analizar los reajustes.

El desarrollo y/o comprensión del aprendizaje está compuesta por diversos factores que engloban el crecimiento académico, entre todos estos factores sobresale la comprensión lectora, debido a que con esta habilidad nosotros como individuos desarrollamos el pensamiento crítico, es decir, que somos capaces de dar una opinión juiciosa acerca de un tema; la comprensión lectora abarca aspectos como: comprensión del texto, examinar la información, comparar información previa, vincular e interpretar el texto (Monroy & Gómez, 2009).

Navarro (en Bono et al 2018) señala que las universidades tienen como objetivo formar profesionales capacitados para comprender y analizar cualquier tipo de texto, a través de habilidades como la lectura, escritura y la autorregulación de su aprendizaje, estas destrezas tendrán que ser impulsadas con tareas que fomenten conocimientos previos sobre su carrera. El nivel superior es el encargado de preparar al estudiante para la vida laboral, esto se trabaja a través de un plan curricular, donde consideran aspectos sociales y profesionales, apoyándoles a resolver conflictos y ser congruentes al momento de llevar a cabo su carrera.

Sin embargo, Peña (2000) menciona que el maestro es el encargado de fomentar la lectura en sus alumnos, creando espacios activos, tolerantes y agradables que impulsen el pensamiento crítico, a través de tareas que estimulen el uso de estrategias y habilidades para la comprensión lectora, además, Arrieta et al (1997) refiere que el profesor debe brindar herramientas que apoyen, favorezcan e incrementen la habilidad lectora, incitando que los alumnos sean lectores independientes, aptos y críticos para interpretar y desarrollar conclusiones propias.

Los estudiantes universitarios se proponen objetivos o metas al ingresar, las cuales deberán ser alcanzados durante el lapso de la carrera. Asimismo, obtienen notas positivas, que son vistas como un éxito, aunque la mayoría de los alumnos se conforman con pasar la materia, es decir, solo memorizan ciertos aspectos relevantes de la asignatura que les facilite la nota. De igual forma, para ellos es importante proteger e intensificar su autoestima en el ámbito social como personal, pese a que en ocasiones descuidan aspectos educativos, también es importante mencionar que, si el alumno comprende, desarrolla y adquiere nuevos conocimientos ayuda a poder y tener la confianza de enfrentar dificultades de aprendizaje, guiados y acompañados por su profesor que los impulsa a desenvolverse con más confianza, lo que genera en el estudiante, tener la iniciativa de aprender por sí solo, sin embargo, en ocasiones cuando el alumno presenta problemas de aprendizaje y se le impone un tema que le es difícil manejar, causa desmotivación por el estudio (Alonso, 2001).

García Ruíz (2006) menciona que el alumno universitario en sus últimos años de carrera se esfuerza más por conseguir buenas notas para que su expediente académico sea competente con el de otros compañeros y así le sea más fácil integrarse al mercado laboral, haciendo al alumno un profesional competente.

### **1.2.5. Impacto de la comprensión lectora en la sociedad**

La sociedad muestra inquietud por el desarrollo de la habilidad lectora en niños, adolescentes y jóvenes debido a que no hay interés por fomentar la lectura entre ellos, esto se debe a que leer lo ven como una obligación escolar por cumplir con una tarea o trabajo, sin embargo, esta destreza se adquiere en los primeros años de escolaridad, ya que es una de las herramientas primordiales que nos abre la puerta a nuevos conocimientos a través de diversos textos informativos (García, 2006). Esta habilidad se va desarrollando y actualizando con el paso de los años, se comienza en el nivel básico, para continuar en el nivel medio, y culminar su proceso de forma racional y juiciosa en el nivel superior donde ya no nada más es un aspecto a considerar sino una destreza que el estudiante debe de controlar de forma autónoma

Gutiérrez (2005) menciona que la sociedad se encuentra en constante cambio, esto se debe al desarrollo científico que día a día se genera a nivel mundial, siendo la lectura una clave fundamental que nos ayudara a comprender, analizar y reconstruir todos estos procesos. Por otra parte, la UNESCO refiere que el desarrollo de la lectura debe brindar a los alumnos herramientas, destrezas y habilidades que le posibiliten argumentar un texto de forma clara y precisa, ya que la transformación tecnológica exige que su capacidad lectora este acorde a los cambios. En México los estudiantes no cuentan con las habilidades que se requieren para estos avances tecnológicos, presentando dificultades en la lectura, ocasionando que el país se encuentre en el penúltimo lugar de habilidades lectoras en un registro de 108 naciones, presentando problemas como analfabetismo y rezago educativo (García et al., 2014).

Sin embargo, Echeverría y Gastón (2000) expone que el pensamiento y el lenguaje están relacionados al momento de estar examinado una lectura, ya que estas dos aptitudes ayudan a descifrar el significado y concepto del texto, asimismo deben utilizar sus habilidades previas como

apoyo de su razonamiento. El hecho de entender un texto es un progreso que hace al alumno un ser autónomo y racional, en cambio, si el estudiante presenta dificultades para comprender el tema se observan conflictos para exponer sus ideas o críticas de forma oral y escrita mostrando faltas de ortografía o incoherencia al momento de relatar, describir o cuestionar, esto hace que el estudiante pierda confianza en sí mismo y en sus conocimientos. La frustración escolar es una de las consecuencias que genera la falta de entendimiento y herramientas que conlleva a la baja autoestima y falta de motivación por los estudios ocasionando que no puedan llegar a cumplir metas, sueños o aspiraciones, originando que el estudiante tome decisiones incorrectas acerca de su futuro académico y profesional (Vázquez, 2016).

Ahora bien, en la etapa universitaria los estudiantes presentan conflictos para transcribir un texto porque no tienen el hábito de asistir a las bibliotecas, además, de que las horas dedicadas a la lectura son insuficientes para poder lograr el aprendizaje esperado (Gutiérrez, 2005). Sin olvidar, que en este nivel es primordial que el estudiante cuente con las aptitudes necesarias para desarrollar la lectura, ya que el conocimiento se brinda a través de diversos textos científicos o analíticos que favorecen el desarrollo cognitivo (Calderón & Quijano, 2010).

Martínez (1999) cita que la educación universitaria está basada sobre la capacidad de vincular acontecimientos anteriores, ocupando destrezas que le sirven como refuerzo para incentivar su aprendizaje, siendo los profesores una guía que no solo debe apoyar a comprender la información sino también a generar nueva que ayude a complementarla de forma independiente. Por lo tanto, los universitarios no consolidan de forma adecuada habilidades como la lectura, motivación, pensamiento y estudio, al igual que, el desarrollo incorrecto de la lengua materna, causando conflictos en la comunicación, comprensión y análisis, haciendo al alumno inactivo.

Gonzales et al, (2011) refiere que, en la Declaración de Granada del 2001, se especifica que las instituciones universitarias deberán ser más explícitos sobre las competencias que el estudiante tendrá que adquirir antes de egresar, tomando en cuenta aspectos sociales y laborales que les ayuden a integrarse al mercado laboral. Los egresados deberán poner en práctica todo conocimiento adquirido durante la carrera, para poder desempeñar o resolver conflictos profesionales, incrementado así sus posibilidades para un mejor nivel laboral o experiencias competentes que pueda integrar a su curriculum vital.

Es relevante mencionar que la lectura debe ser estimulado tanto en el ambiente escolar como familiar, debido a que es una herramienta primordial para el desarrollo del conocimiento cognitivo, los estudiantes tenemos la obligación y necesidad de aprender día a día para subsistir en el entorno laboral como educativo, el ser un lector experto nos abre las puertas a nuevos temas que nos posibilitan el entendimiento de progresos tecnológicos, científicos, analíticos o prácticos que nos acercan a ser un lector experto y activo que puede desenvolverse sin dificultades en la sociedad.

#### **1.2.6. Evaluación de la comprensión lectora**

En las instituciones educativas los profesores tienden a evaluar constantemente a sus alumnos a través de diversas tareas, trabajos o proyectos, donde ellos puedan plasmar la información que se les fue brindada durante un cierto tiempo, ayudando a identificar los pro y contras que se manifestaron durante la exposición del tema, sin embargo, estas evaluaciones no siempre son la forma correcta de calificar el conocimiento del estudiante, ya que no todos aprenden o absorben la información de la misma manera, en ocasiones, los universitarios muestran dificultades en la

lectura, ya que suelen ser largas, repetitivas o confusas creando en él problemas de comprensión para poder identificar el objetivo o idea central del tema.

Álvaro (2017) menciona que existen tres fases para valorar la competencia lectora de nuestros estudiantes:

1. Autovaloración: El mismo alumno valora sus conocimientos acerca del tema, a través de aspectos que debe cubrir alcanzado las competencias esperadas por el profesor, para así lograr un aprendizaje autónomo.
2. Covaloración: En esta fase se realiza una evaluación conjunta entre compañeros, ya que cada uno a través de sus observaciones, brindara una opinión juiciosa y respetuosa acerca del rendimiento del compañero.
3. Heterovaloración: Son las evaluaciones que se realizan de forma externa a los alumnos para poder determinar el nivel de competencias en el que se encuentran, siendo el profesor el encargado de brindarles información, estrategias y habilidades que les ayuden como apoyo para resolver conflictos que se les llegara a presentar durante la valoración.

Por otra parte, Monereo (1997) menciona que la evaluación es una herramienta que ayuda al crecimiento del aprendizaje, considerando diversos aspectos como el entendimiento previo de los temas y las estrategias que utiliza para realizar las actividades, hasta la forma en que se relaciona el profesor con los alumnos.

El propósito que debe tener una evaluación es contribuir con información que beneficie al alumno y motive su desarrollo académico, siendo evaluados en tres fases:

1. Evaluación inicial: Nivel de competencia estratégica previa de los alumnos y la forma de asimilar nuevos temas.

2. Evaluación formativa: Valoración de los trabajos realizados a través de diferentes estrategias y herramientas que se le brinda al alumno.
3. Evaluación sumativa: Indicar si el alumno alcanzó los objetivos esperados durante el proceso de aprendizaje.

En diversas investigaciones que se han realizado para evaluar las competencias lectoras, se han utilizado instrumentos o pruebas estandarizadas donde valoran aspectos de comprensión como también estrategias y herramientas utilizadas por los estudiantes para desarrollar un tema en específico, algunos autores han diseñado sus propias rúbricas de evaluación, por ejemplo, el instrumento ICLAU fue diseñado y elaborado por Guerra y Guevara (2013) siendo válido en población mexicana, los jueces fueron considerados por ser expertos y por cuya experiencia investigativa se relaciona al tema, fue conformado por profesores de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala quienes mediante rúbricas realizaron los análisis de datos. ICLAU es una prueba estandarizada que consta de cinco niveles de comprensión: literal, inferencial, crítico, de reorganización y apreciativo (Pérez, 2005), estos niveles son evaluados a través de un texto de 965 palabras con el título “La evolución y su historia”, la cual está dividida en 7 tareas: las dos primeras son preguntas de opción múltiple, la tercera es la realización de un esquema y las últimas cuatro son preguntas abiertas que son calificadas con apoyo de una rúbrica.

Por otra parte, otro instrumento utilizado es el Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) diseñado y elaborado por Guerra, Guevara y Robles (2014) desarrollado para ser aplicado en estudiantes universitarios. IEMML está conformado por 27 ítems, calificado en una escala de tipo Likert que está dividido en cinco valores: 1 (nunca), 2 (rara vez), 3 (a veces), 4 (frecuentemente) y 5 (siempre), este instrumento está conformado por tres fases de estrategias lectoras que son: comprensión de la lectura, reconocimiento de información o ideas

centrales, e investigación en fuentes externas; también consta de dos fases de motivación intrínseca: interés por la lectura en textos generales e interés por textos académicos.

Sin embargo, otros autores han optado por crear sus propios instrumentos de evaluación, como Gordillo y Flórez (2009) que desarrollaron un instrumento que les permite evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes universitarios. Este instrumento está conformado por tres niveles y diez preguntas cerradas: nivel literal (tres preguntas), nivel inferencial (cinco preguntas) y nivel crítico (dos preguntas), las preguntas están relacionadas al texto de tipo argumentativo titulado: “Es imposible ganar la guerra contra las drogas”, el cual es calificado en una escala de alto a bajo, siendo los rangos del 5 al 0. A continuación se muestra una figura de la organización del instrumento:

Figura 5

Organización estructural del instrumento de Gordillo y Flórez (2009).

Niveles de lectura	Categorías de análisis	Número de pregunta en la prueba según la categoría de análisis	Escala de evaluación	Puntaje máximo
Literal	Léxico y vocabulario	1	Alto: 4 a 5	5
	Conceptos y palabras clave	2	Medio: 2 a 3	5
	Ideas clave	3	Bajo: 0 a 1	5
Inferencial	Idea global	4	Alto: 4 a 5	5
	Tema	5	Alto: 4 a 5	5
	Preguntas que sugiere el texto	6	Medio: 2 a 3	5
	Propósito del autor	7	Bajo: 0 a 1	5
	Polémicas	8	Bajo: 0 a 1	5
Crítico	Toma de posición	9	Alto: 4 a 5	5
	Intertextualidad	10	Medio: 2 a 3 Bajo: 0 a 1	5
<b>Total</b>				<b>50</b>

Así mismo, Brizuela et al (2020) desarrollaron y validaron una prueba estandarizada que les ayuda a evaluar el nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios, tomando en cuenta sus dos objetivos:

- 1) Comprender las relaciones semánticas.
- 2) Reconocer la idea central del texto.

Esta prueba está conformada por cuatro niveles textuales: palabras, enunciados, párrafos y textos; 60 ítems, dividida en grupos de 10, cada pregunta tiene cuatro opciones múltiples, siendo una la correcta, las preguntas están relacionadas a seis diferentes textos de las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales que conforman esta prueba, y tiene una hora con treinta minutos para responderla.

Figura 6

Organización de los ítems de Brizuela et al (2020)

Nivel textual	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6
Palabras	2	2	2	2	2	2
Enunciados	2	2	2	2	2	2
Párrafos	4	4	4	4	4	4
Texto	2	2	2	2	2	2

Es importante mencionar que estas pruebas e instrumentos nos sirven como apoyo para valorar e identificar las fortalezas y debilidades que los estudiantes universitarios suelen presentar al ingreso y desarrollo de su carrera, causándoles conflictos de aprendizaje en su desarrollo cognitivo.

### **1.3. Logopeda, comprensión lectora y estrategias de aprendizaje**

El logopeda es un investigador de los procesos de la comunicación y el lenguaje en el contexto escolar y comunitario (Márquez, Santamaría & Suarez, 2022). Asimismo, también tiene la obligación de adecuarse a las necesidades educativas que el alumno requiere, para que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea a su ritmo y forma de comprensión (Zamorano, 2016).

Es importante que los logopedas dominen los instrumentos que permiten producir el saber; saber hacer y saber ser para dar solución de forma creadora, los problemas que se presentan en su quehacer profesional. Siendo un apoyo las estrategias de aprendizaje ya que permiten a los estudiantes tener aprendizajes autorregulados y para la vida; caracterizados por la independencia cognoscitiva el desarrollo de la reflexión metacognitiva, el pensamiento crítico, la evaluación y control de sus aprendizajes, el desarrollo de procesos motivacionales, afectivos y volitivos (García, Massani & García, 2015).

Por otra parte, en el ámbito logopédico es importante en relación a la comprensión lectora el entrenamiento de la memoria de trabajo, y se debe tener en cuenta que un buen nivel de vocabulario de palabras conocidas, facilitará el acceso al léxico (Vleiro & Amboage, 2016), además, Vallés (2005) menciona que el desarrollo cognitivo-lingüístico es el encargado de recopilar la información semántica y sintáctica que se encuentra en la memoria a largo plazo, el proceso sintáctico ayuda a la construcción de oraciones a través de la unión de palabras, mientras que, el proceso semántico es el encargado de dar significado a cada uno de los conceptos para poder generar un análisis global, este mismo autor refiere que el desarrollo cognitivo-lingüístico se realiza a través de procesos, que son los siguientes:

- I. Acceso al léxico: Es el almacenamiento mental de información, donde encontramos y buscamos conceptos aprendidos en etapas anteriores o vistas previamente, es toda aquella

información que adquirimos durante el aprendizaje, esta categorizada de la siguiente manera:

- a. Pragmático y funcional: Uso constante de los conceptos.
- b. Semántico: Significado.
- c. Morfológico: Organización silábica.

El acceso al léxico se usa de forma constante durante la comprensión de textos, debido a que ingresamos para buscar el significado de cada palabra, determinado el uso del concepto.

- II. Análisis sintáctico: Es el proceso encargado de estructurar las palabras de forma que podamos comprender la oración. Esto se realiza a través de la memoria de trabajo que nos ayuda a comprender la información de textos.
- III. Interpretación semántica: Es la meta final de la lectura, ya que, en esta etapa debemos elaborar una conclusión clara y precisa cerca del tema, tomando en cuenta aspectos relevantes del texto que nos brinden mejor claridad al momento de expresar nuestra idea.

Sin embargo, es importante que los profesores de nivel superior sean expertos en su área, ya que ellos son los encargados de dirigir y encaminar al universitario durante la comprensión de textos científicos, a través de continua preparación que lo mantenga actualizado que lo ayude a brindar herramientas pedagógicas que sirvan para el desarrollo cognitivo del alumno, también, refiere que los profesores deben brindar estrategias innovadoras que vayan acorde al constante cambio social, para que el estudiante pueda lograr sus metas, objetivos o propósitos (Vidal et al 2016).

Asimismo, las instituciones universitarias tienen la obligación de fomentar y orientar a los alumnos, a través de proyectos didácticos y eficientes que estimulen el autoaprendizaje con apoyo de sus maestros, de igual forma, las universidades deben preparar y actualizar a sus docentes para que estos puedan utilizar estrategias de aprendizaje modernas, diseñadas para que el estudiante desarrolle nuevas habilidades que ayuden a la resolución de conflictos, es decir, el docente debe forjar un profesionalista listo para adecuarse a las necesidades sociales que puedan influir en su ámbito laboral y profesional.

## CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES

### 1.4. Estudios empíricos de las estrategias de aprendizaje en educación superior

Delgado, Cárdenas, Flores y Guzmán (2014) evaluaron a 258 alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP TIC, Plan 2008). Se les aplicó el Cuestionario Honey-Alonso Estilos de Aprendizaje (CHAEA) para estilos de aprendizaje y Escalas de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) para las estrategias, se hizo análisis descriptivo y correlacional. Encontraron una asociación estadísticamente significativa en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar entre las estrategias de Adquisición y promedio. Esta asociación es seguida por las estrategias de recuperación y apoyo, aunque no de forma significativa. Las estrategias de adquisición de la información y las estrategias de codificación son utilizadas por las mujeres en niveles muy bajos, mientras que los hombres las utilizan en niveles moderados e incluso muy altos. Las estrategias de recuperación son utilizadas por las mujeres en niveles muy bajos o bajos, mientras que los hombres las utilizan en niveles moderados o altos. Las estrategias de apoyo son utilizadas por las mujeres en niveles muy bajos o bajos, mientras que los hombres las utilizan en niveles moderados a altos. Existen correlaciones moderadas entre las estrategias de adquisición y los estilos de aprendizaje activo y pragmático y en menor medida entre estrategias de recuperación y el estilo activo acorde con el instrumento CHAEA en estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional.

Martín, García, Torbay y Rodríguez (2008) evaluaron el rendimiento académico, utilizando para ello tres indicadores diferentes: la tasa de intento (créditos presentados sobre los matriculados), la tasa de eficiencia (créditos aprobados sobre los matriculados) y la tasa de éxito (créditos aprobados sobre los presentados) en 749 estudiantes universitarios (568 estudiantes de

psicología y 181 de psicopedagogía), e hicieron una relacionan con el uso de estrategias de éstos por medio del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U). El CEA-U consta de tres escalas: estrategias motivacionales (27 ítems), estrategias cognitivas (22 ítems) y estrategias de control (8 ítems). Se hizo un análisis de correlación de Pearson, así como un análisis discriminante sobre los grupos de puntuación alta y baja en los tres indicadores. El uso de las estrategias de aprendizaje identifica más claramente a los alumnos de rendimiento alto que a los alumnos de rendimiento bajo.

Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Florencio (2006) aplicaron la escala ACRA y el Cuestionario de Autoestima en 324 adolescentes de 14 a 16 años (el 61.1% eran hombres y 38.9% mujeres), estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria de distintos colegios públicos de la provincia de Almería (España). El estudio fue de tipo descriptivo correlacional. Los estudiantes utilizan en mayor medida estrategias encaminadas a la codificación y el almacenamiento de la información como son: las autopreguntas, los agrupamientos, las secuencias, los mapas conceptuales y los diagramas, en detrimento de las estrategias de adquisición de información y estrategias de recuperación. Los hombres puntúan más bajo que las mujeres tanto en el ACRA1 como en el ACRA2, lo que indica que los hombres utilizan menos las estrategias o técnicas de aprendizaje que ambas escalas miden (subrayado lineal, repaso mental, repaso reiterado, autopreguntas, agrupamientos, secuencias, mapas conceptuales y diagramas), siendo, sin embargo, superiores a las mujeres en la utilización de estrategias de planificación de respuesta y respuesta escrita (ACRA3).

Delgado, Martínez y Flores (2016) realizaron un estudio en 636 alumnos universitarios, 300 de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos Campus Norte y 336 estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de

México FES-Iztacala. Aplicaron el instrumento de estrategias de aprendizaje ACRA versión abreviada. Los estudiantes de UAEM en las estrategias cognitivas y del aprendizaje, 73.12, en las estrategias de apoyo al aprendizaje obtuvieron, 39.37, y en hábitos de estudio obtuvieron, 15.75. Los estudiantes de UNAM presentaron variaciones en las estrategias cognitivas y del aprendizaje obtuvieron 74.55, en las estrategias de apoyo al aprendizaje 41.50, y en las estrategias de hábito de estudio obtuvieron 15.59. Existieron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de apoyo al aprendizaje con una  $t(629) = -3.71, p=.00$  presentando mejores puntajes UNAM.

El propósito de la investigación de Correa, Castro y Lira (2004) fue conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan en situaciones de aprendizaje los estudiantes de los primeros años de las Licenciaturas de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad el Bío-Bío; aplicado a una muestra estratificada por Licenciatura (Castellano, inglés e Historia.) y al azar de 20%, resultando de veinte alumnos, usando el instrumento ACRA. Se concluyó que el 65% de la muestra usa sólo algunas veces las estrategias de adquisición de información; que el 50% usa estrategias para la codificación de información; el 45% usa estrategias para la recuperación de información, y el 45% no maneja o sólo maneja algunas veces estrategias de apoyo al procesamiento de información.

En otro estudio de Delgado, Martínez, Padilla y Moreno (2016) realizaron un estudio con los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México FES Iztacala y de los estudiantes de la licenciatura en Educación preescolar de la Universidad pedagógica nacional 099 ponientes (LEPTIC). Se procuró determinar si existe alguna relación entre las estrategias identificadas y el logro académico. Aplicaron el ACRA con una muestra de 602 participantes por medio de un muestreo por cuotas, la muestra estuvo constituida por 336

estudiantes de psicología y 266 de LEPTIC. Se evaluaron tres dimensiones (I) estrategias cognitivas y de control, (II) estrategias de apoyo y (III) estrategias de hábitos de estudio. Se compararon las medias de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones, encontrándose que no existen diferencias significativas en las dimensiones (I)  $F = 1.45$ ,  $p = 0.23$  y las dimensiones (III) con una  $F = 0.05$ ,  $p = 0.82$ , sin embargo, se identificó diferencias significativas en la dimensión (II)  $F = 16.61$ ,  $P = .00$ , teniendo mayores puntajes en esa dimensión los alumnos de LEPTIC (41.50) en comparación a UNAM (43.94).

Por otra parte, Guevara (2022) realizó una investigación en la Facultad de Medicina en la Universidad Nacional de Cajamarca (UNC), Perú, tomando como muestra a 25 alumnos: 16 varones y 9 mujeres, que representan el 41% del total de estudiantes (60 alumnos), utilizando ACRA (Román y Gallego, 1994) que consta de cuatro escalas: la escala de estrategias de adquisición de información (20 ítems), la escala de estrategias de codificación de información (46 ítems), la escala de estrategias de recuperación de información (18 ítems) y la escala de estrategias de apoyo al procesamiento (35 ítems). Obteniendo como resultado que las escalas de recuperación de información (81.61%) y apoyo al procesamiento (76.71%) se encuentren en el nivel más alto, mientras que en el nivel medio esta la escala de codificación de información (71.89%) y en el nivel bajo se encuentra la escala de adquisición de información (67.85%), sin embargo, se menciona que las mujeres alcanzaron mejores resultados que los varones y que las estrategias más utilizadas por los estudiantes son estrategias de recuperación.

Mientras que, Martínez (2019) realizó una investigación en la UAEM, constituida por 141 alumnos entre 17 y 34 años de edad, haciendo una comparación entre estudiantes de primera opción y reubicados de la carrera de Comunicación Humana. Utilizó el cuestionario ACRA de Juárez, Pichardo y Rodríguez (2015), conformado por 65 ítems. Se observa que los resultados fueron

pocos significativos entre estos dos grupos, aunque los alumnos reubicados obtuvieron mejores porcentajes, destacando en estrategias de codificación y recuperación de la información con un 82.25.

Tabla 3

*Comparación de las medias de las estrategias de aprendizaje en estudiantes acorde a la elección de Licenciatura*

Variables medidas	Reubicados		Primera opción		F	p
	MD	DS	MD	DS		
Estrategias de aprendizaje de adquisición de información	35.03	6.63	34.80	6.32	.04	.83
Estrategias de aprendizaje de procesamiento de codificación y recuperación de información	82.25	13.61	80.51	14.65	.49	.48
Estrategia de aprendizaje de apoyo al procesamiento de la información	59.85	11.99	59.37	10.27	.06	.80

### 1.5. Estudios empíricos de la evaluación de la comprensión lectora

Existen diversas investigaciones que ayudan a valorar y estandarizar los conocimientos de los alumnos, al igual que las estrategias que utilizan al momento de estar desarrollando un nuevo tema, es importante mencionar, que estos estudios ayudan a conocer más acerca de cómo, en que forma y momento debemos evaluar los conocimientos de nuestros alumnos, facilitándonos el trabajo que implica esta actividad.

Guerra, Guevara, López y Rugerio (2014) consideraron para su evaluación 570 estudiantes de la carrera de psicología, evaluando las estrategias de comprensión lectora y motivación intrínseca hacia la lectura, aplicando el Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML), obteniendo los resultados a través del programa SPSS versión 15.0

capturadas por dos psicólogos con experiencia en dicha tarea, los cuales arrojaron niveles entre el 60% y el 70%, distribuidos de la siguiente manera: en el nivel más alto con un 70% se encuentra la identificación de información o ideas en el texto; en el nivel intermedio con el 64% estrategias utilizadas para el análisis del texto y en el nivel bajo con un 60% se encuentra la investigación externa en fuentes adicionales; por otra parte, también se evaluó la motivación intrínseca por textos generales (64%) y textos académicos (62%) donde se obtuvieron resultados semejantes, indicando que los alumnos se encuentran en un nivel intermedio de motivación. Presentando un porcentaje de dominio total de 64%.

Así mismo, Guerra et al (2018) realizan un estudio a seis carreras de una universidad pública mexicana, con un total de 900 alumnos, con el objetivo de comprender y analizar las estrategias metacognoscitivas y el nivel de motivación hacia la lectura, para esta investigación se utilizó IEMML (Guerra et al 2012) los resultados fueron registrados en Excel y analizados con el programa SPSS versión 20, los puntajes fueron clasificados en rangos equidistantes: muy alto (135-109), alto (108-82), medio (81-55), bajo (54-28) y muy bajo (27-1). La investigación arroja que las estrategias más utilizadas por los alumnos fue la de análisis de la lectura, con un rango entre los 36 y 41 puntos, en cambio las estrategias de identificación de información, consulta de fuentes adicionales y motivación hacia la lectura de textos (generales y académicos) se encuentran en la categoría media; las carreras fueron clasificadas según la escala alcanzada, en el nivel alto se encuentra la carrera de Biología (100 puntos) y en el nivel bajo la carrera de Optometría(90 puntos).

Figura 7

Puntajes totales del IEMML, organizado por carrera y estrategias (Guerra et al 2018).

Estrategias Motivación lectura						
	IEMML	Análisis	Identificación	Fuentes	General	Académica
Carrera	M/DE	M/DE	M/DE	M/DE	M/DE	M/DE
Biología	100/14.8	41/6.68	19/2.59	11/2.14	19/4.05	11/1.95
Enfermería	95/14.7	38/6.73	19/2.71	11/2.14	18/4.35	11/1.85
Medicina	99/13.0	40/6.34	19/2.58	12/1.83	19/3.56	11/1.76
Odontología	94/12.2	38/5.75	18/2.65	11/1.84	17/3.40	10/1.83
Optometría	90/16.1	36/7.66	18/2.81	10/2.09	17/4.14	10/2.06
Psicología presencial	97/13.9	38/6.59	19/2.32	10/2.08	19/3.57	11/1.82
Psicología a distancia	98/17.9	39/8.62	18/3.32	11/2.39	19/3.95	11/1.94

En estudio, los autores también optaron por realizar un ANOVA, alcanzando diferencias significativas entre los alumnos de diferentes carreras, en lo relativo al puntaje total del IEMML  $F(6,893) = 7.303, p = .000$ . Las pruebas post hoc mostraron que las diferencias fueron las siguientes: a favor de la carrera de Biología ( $M = 99.52$ ) con respecto a Odontología ( $M = 93.7, p = .007$ ) y Optometría ( $M = 89.9, p = .000$ ); a favor de Medicina ( $M = 99.4$ ) en comparación con Odontología ( $M = 93.7, p = .003$ ) y Optometría ( $M = 89.9, p = .000$ ), y a favor de Psicología (presencial) ( $M = 97.8$ ) con respecto a Optometría ( $M = 89.9, p = .026$ ).

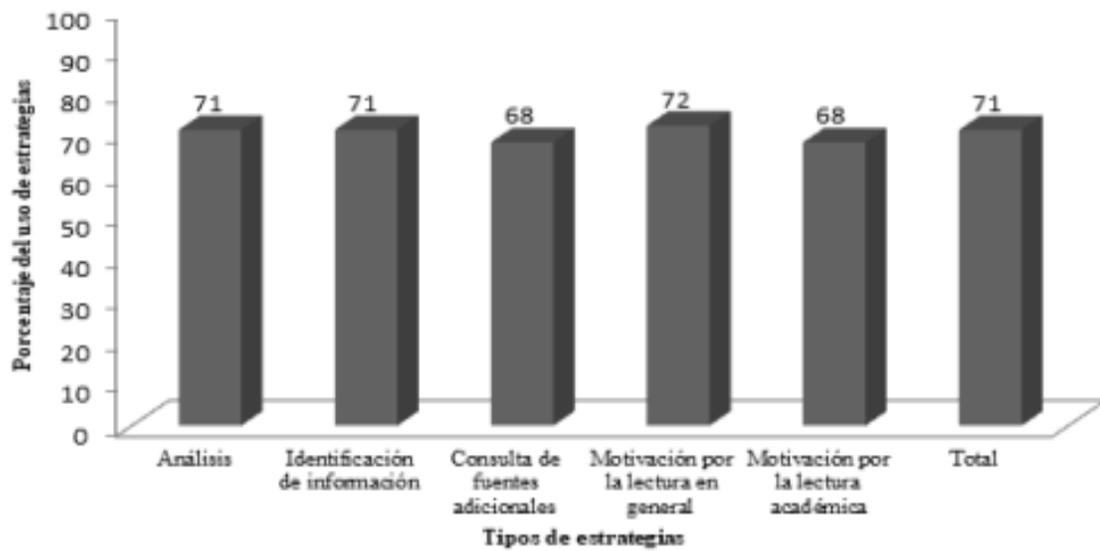
Para concluir, se realizó una comparación de puntajes promedio del IEMML en relación con las variables académicas, promedio del ANOVA y la prueba post hoc de Bonferroni, se encontraron diferencias estadísticamente significativas. El uso de estrategias y motivación hacia

la lectura fue mayor  $F(3,896) = 4.216$ ,  $p = .006$ , en aquellos alumnos con un promedio académico entre 8.1 y 9 ( $M = 97.3$ ) al compararlos con aquellos que tenían entre 7.1 y 8 ( $M = 94.2$ ). Lo mismo ocurrió al comparar la variable tiempo invertido en la lectura de textos académicos  $F(5,894) = 27.059$ ,  $p = .000$ , los alumnos que estudian más de seis horas obtuvieron mayor promedio que aquellos que solo dedican una y cinco horas por semana.

Por otra parte, Guerra et al (2021) realizaron una investigación en la Universidad Autónoma del Estado de México (campus Iztacala) con 54 alumnos de la carrera de Biología, debido a la pandemia de COVID-19, toda la información requerida fue compartida a través del correo electrónico y los instrumentos fueron subidos a una plataforma de Google, donde los alumnos tuvieron 20 días para responder y 45 min le tomaba realizarla. Aplicaron el Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML), con el fin de evaluar el nivel de comprensión lectora y la motivación hacia la lectura, los resultados fueron analizados a través del programa SPSS versión 22.0, teniendo un total del 71% de estrategias utilizadas, observando que los puntajes obtenidos en la investigación son equivalentes entre sí, en un rango del 68% al 72%, las estrategias más utilizadas son motivación hacia la lectura de textos en general (72%), identificación de información (71%) y análisis de la lectura (71%).

Figura 8

Resultados de IEMML (Guerrea et al, 2021).



Sin embargo, es sustancial mencionar que el puntaje alto del IEMML es de 135 puntos, y la alcanzada en la investigación por los alumnos fue de 96.04, lo que indica que solo el 45% de la prueba fue contestada de forma correcta, señalando que los alumnos muestran dificultades para la adquisición de nuevos aprendizajes.

### **CAPÍTULO 3: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En diversas investigaciones se ha detectado que los estudiantes a nivel superior muestran dificultades para la comprensión lectora debido a que muchos de ellos presentan problemas para determinar los objetivos del autor y del texto, para establecer ideas principales y para realizar relaciones significativas una de otra (Cisneros, Olave & Rojas, 2010). También otro de los inconvenientes que llegan a presentarse es que los alumnos no son competentes de darle un significado a un concepto determinado, buscar el sinónimo o definición del mismo, a lo cual se puede observar un léxico limitado y escaso (García et al 2014).

Según Sánchez (2002) refiere que las instituciones educativas son las encargadas de instruir al alumno a relacionar las letras entre sí, pero, sin embargo, no dan las pautas necesarias para que este pueda comprender de manera correcta aquellas ideas que están dentro de un texto, lo cual a lo largo de los años les llega a generar inconvenientes en la decodificación, en el entendimiento de los verbos, en la organización de las ideas y en la lingüística, entre otras.

Existen investigaciones encargadas de evaluar la comprensión lectora en alumnos universitarios, sobre los obstáculos que muestran los estudiantes y en las circunstancias que participan en este procesamiento, la comprensión lectora es una actividad sustancial en esta fase educativa, debido a que los maestros suponen que los alumnos analicen e interpreten diversos textos, ya que la mayoría son artículos específicos en relación a su especialidad; es primordial establecer los problemas que muestran los estudiantes en la comprensión lectora ya que están vinculados a etapas educativas anteriores, pues estos no son capaces de emplear estrategias y usar técnicas que les ayuden a interpretar los textos y razonar sobre ellos, debido a que no fueron capacitados para saber implementarlas (Echeverría & Gastón, 2000).

Cabe señalar que la educación de estudiantes universitarios debe contener el desempeño en la lectura multidisciplinaria y analítica, para lograr alcanzar su desarrollo que le permita determinar y construir juicios propios, en los cuales éste deberá realizar determinaciones y razonamientos a diversos contextos. Esto ayuda a que los estudiantes incrementen su pensamiento crítico, que les posibilite integrarse al entorno del aprendizaje y refuerzan un cambio en su entorno educativo y social (Serrano de Moreno, 2008).

Con lo anterior se puede afirmar que es necesario una adecuada comprensión lectora e implementación de estrategias de aprendizaje para la adquisición de los conocimientos disciplinares de la profesión.

## **CAPÍTULO 4: JUSTIFICACIÓN**

Actualmente los alumnos de nivel superior presentan dificultades para la comprensión lectora especialmente en el reconocimiento y entendimiento de las ideas importantes del texto, de igual forma no son capaces de emplear de manera correcta la información previa y de poder realizar una comparación crítica que les ayude a complementar y aprovechar lo leído (Guerra & Guevara, 2013), debido a que los estudiantes universitarios no tienen el hábito de leer de manera voluntaria, ellos solo leen por razones y cuestiones educativas, esto quiere decir, que los alumnos sólo son capaces de realizar una lectura o investigación cuando se trata de cumplir con un trabajo escolar. En su totalidad los universitarios no cuentan con aptitudes lecto-comprensivas y destrezas para implementar estrategias metacognitivas, pues ellos ignoran que la lectura es un factor importante para el desarrollo escolar del estudiante que previene problemas de aprendizaje; esto se puede observar en la ineptitud del alumno al tratar de describir y establecer puntos significativos del autor. En esta fase educativa el alumno debe ser capaz de desarrollar hipótesis, plantear soluciones, razonar, relacionar, considerar, explicar y cuestionar a partir de técnicas que influyen a recapacitar acerca de los recientes conocimientos adquiridos (García et al., 2014).

Del mismo modo, es importante que los alumnos empleen textos que los impulsen a adquirir nuevos aprendizajes a través de procedimientos o técnicas que favorezcan el entendimiento de la información. Por lo tanto, en investigaciones anteriores los resultados obtenidos mencionan que la confusión de los conocimientos y acciones comprometidas con la comprensión de textos, principalmente en los expositivos, debido a que suelen ser los que menos resultados arrojan en comparación con otro tipo de texto, suele verse reflejado en la deficiencia de los ejemplos que se muestran para su instrucción porque esta habilidad no se desarrolla de manera adecuada en las fases previstas. Los docentes encargados de guiar a los universitarios se encuentran

en situaciones complicadas, debido a que muchos de ellos muestran deficiencias, a lo cual el maestro deberá encontrar una respuesta para poder compensar y corregir los déficits que el alumno presenta. El docente deberá facilitar técnicas que impulsen al estudiante a progresar sobre las dificultades que se le presentan durante la comprensión, en primer lugar, se debe identificar en qué nivel se ocasionan los problemas de comprensión y cuáles son las razones que lo generan (Martínez & Gastón, 2002).

Es importante mencionar que la actividad de leer es una transformación positiva, en el que cada sujeto edifica el concepto de acuerdo a su conocimiento y experiencias, motivo por el cual cada quien lee a su ritmo, ayudándole a poder proyectar su propio texto, incluyendo así un desarrollo de comprensión lectora (Ramos, 2013). Los estudiantes universitarios leen de manera trivial ya que solo tratan de comprender el texto de modo genérico; es vital que los universitarios comprendan todo tipo de lectura, ya que les permite un proceso de aprendizaje en relación a los temas curriculares obteniendo nuevas competencias favoreciendo su educación (García et al., 2014). Debido a esto se realiza la siguiente investigación a nivel superior, para poder averiguar cuáles son las dificultades y razones por las que los alumnos no pueden lograr una correcta comprensión lectora, a continuación, se presentan los objetivos a considerar para la evaluación:

Por otra parte, retomando lo expresado por Maldonado y Torcomian (2006), quienes mencionan que los estudiantes de educación superior muestran problemas para poder establecer horarios de tarea, trabajos o proyectos, causándoles desmotivación por el estudio, también presentan dificultades para la comprensión de los temas, esto se debe a la falta de concentración durante las clases, Las dificultades antes mencionadas implican el uso de estrategias de aprendizaje y las estrategias meta cognitivas y motivación que los estudiantes universitarios tiene por la lectura; refiriendo Gargallo, Almerich, Suárez y García (2012), que las estrategias de aprendizaje

son herramientas que el estudiante implementa para lograr un objetivo o meta que favorezca su desarrollo intelectual, tomando en cuenta que utiliza diversas tácticas como son memoria, atención, flexibilidad, selección de información y autorregulación para el estudio, es decir, pone en práctica estrategias metacognitivas.

Con lo anterior la presente investigación pretende identificar si hay una correlación con el uso de las estrategias de aprendizaje y las estrategias metacognitivas y motivación por la lectura en estudiantes universitarios, derivado que en la literatura no se encontraron estudios previos que correlacionen estas variables que son de importancia para el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios que permita identificar el uso de estas estrategias y en su caso de encontrarse usos o dominios bajos de las estrategias poder crear programas o talleres promotores para la mejoras de dichas estrategias, siendo idóneo en los primeros semestres de los estudios universitarios

Con lo anterior se plantea la hipótesis que a mayor uso de estrategias de aprendizaje mejor uso de estrategia metacognitivas y motivación por la lectura.

**Objetivo general:** Correlacionar las estrategias de aprendizaje con las estrategias metacognitivas y motivación por la lectura en estudiantes de educación superior.

Objetivos específicos:

1. Identificar las Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la lectura en estudiantes de educación superior del estado de Morelos
2. Identificar las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de educación superior del estado de Morelos

3. Identificar si existe una correlación en las Estrategias de Aprendizaje con las Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la lectura en estudiantes de educación superior del estado de Morelos y con el promedio escolar

### **Hipótesis**

Hipótesis nula: Existe una correlación positiva entre las Estrategias de Aprendizaje con las Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la lectura implementadas por los estudiantes de educación superior

Hipótesis alternativa: No existe una correlación entre las Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la lectura con las Estrategias de aprendizaje implementadas por los estudiantes de educación superior.

## CAPÍTULO 5: MÉTODO

**Tipo de estudio:** Estudio exploratorio, correlacional, transversal

### Variables

- Estrategias de aprendizaje
- Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la lectura
- Promedio acumulado

**Participantes:** 50 estudiantes de educación superior del centro sur de México, 18 hombres y 32 mujeres, con edades de 19 a 35 años con una media de 22.54 años.

- Criterio de inclusión: Estudiantes de educación superior del Estado Morelos que contesten los cuestionarios y acepten participar en la investigación
- Criterio de exclusión: Estudiantes que no sean de educación superior del Estado Morelos que contesten el cuestionario
- Criterios de eliminación: estudiantes que no conteste alguno de los cuestionarios solicitados o voluntariamente dese abandonar la investigación

### Instrumentos

Inventario de estrategias meta cognitivas y motivación por la lectora (IEMML), que consta de 27 ítem con escala Likert con 5 rangos de respuesta; el rango que corresponde 1= nunca lo haces cuando lees un texto académico, 2=lo haces un 25% de las veces que lees un texto académico, 3=

lo haces un 50% de las veces que lees un texto académico, 4=lo haces un 75% de las veces que lees un texto académico, 5=lo haces un 100% de las veces que lees un texto académico

Cuestionario de estrategias de aprendizaje (ACRA), versión validada por Juárez et al (2015), el cual consta de tres subescalas, 16 factores y 65 reactivos con una consistencia interna alta ( $\alpha = .96$ )

### **Procedimiento**

Los cuestionarios IEMML y ACRA se subieron al recurso tecnológico de Google Formularios. En la primera sección del formulario se explicó los objetivos de la investigación, así como se incorporó una pregunta referente a si estaban de acuerdo en participar en la investigación siendo parte del consentimiento informado (ANEXO 1). El cuestionario se difundió por medio de las redes sociales de Facebook y WhatsApp, a estudiantes de educación superior en Morelos, con la solicitud de compartirlo a todos sus contactos que también fueran estudiantes actualmente. La recolección de datos se realizó del 10 de octubre al 2 de noviembre del 2020; posteriormente se descargó la base de datos en el programa Excel 2016 y se pasaron los ítems de ambos cuestionarios a una base de datos al programa SPSS versión 23 para ser analizados.

### **Análisis de datos**

Se aplicaron medidas de tendencia central (media y desviación estándar) y porcentajes para los análisis descriptivos, también se realizó el análisis correlacional con la  $r$  de Pearson para identificar la relación entre las estrategias metacognitivas y la motivación por la lectura con las estrategias de aprendizaje.

## **Consideraciones éticas**

En el cuestionario virtual se agregó un segmento donde se habla de las consideraciones éticas de la investigación, así como se agregó un reactivo preguntando si desean participar en la misma, dando la posibilidad de abandonar la investigación cuando así lo desean mandando un correo electrónico.

## CAPÍTULO 6: RESULTADOS

**Objetivo específico 1:** Identificar las Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la lectura en estudiantes de educación superior del estado de Morelos

En la tabla 4 se presentan los puntajes mínimos, máximo, la desviación estándar y el promedio de las estrategias metacognitivas y motivación por la lectura. Los ítems con menor puntaje fueron: 8. Mis conclusiones las confronto con las del autor (M=2.88), 1. Conozco el significado de los términos empleados por el autor (M=3.02), 20. Al concluir la lectura me pregunto si estoy o no de acuerdo con lo expuesto por el autor (M=3.014), 10. La lectura de cualquier texto la acostumbro como un pasatiempo (M=3.18); se presentó un porcentaje total de 69.4% siendo un dominio moderado del uso de estrategias metacognitivas y motivación por la lectura

Tabla 4

Análisis descriptivos de las estrategias metacognitivas y motivación por la lectura en estudiantes universitarios

Ítems	Min	Max	M	DS	%
1. Conozco el significado de los términos empleados por el autor.	1	5	3.02	.937	60.4%
2. Acostumbro reflexionar sobre el tema abordado en la lectura.	2	5	3.64	.875	72.8%
3. Leo para ampliar mis conocimientos de manera personal.	2	5	3.56	.993	71.2%

4. Después de leer un texto académico soy capaz de elaborar nuevas ideas en relación con lo leído.	1	5	3.52	1.035	70.4%
5. Acostumbro buscar libros de mi interés.	1	5	3.56	1.181	71.2%
6. Acostumbro leer otros textos además de los señalados en clase, con el objetivo de ampliar mi conocimiento.	2	5	3.22	.887	64.4%
7. Cuando leo, busco el significado de las palabras que no entiendo.	2	5	3.86	.969	77.2%
8. Mis conclusiones las confronto con las del autor.	1	5	2.88	1.081	57.6%
9. Comprendo adecuadamente las lecturas realizadas para la escuela.	2	5	3.50	.909	70%
10. La lectura de cualquier texto la acostumbro como un pasatiempo.	1	5	3.18	1.173	63.6%
11. Al revisar un texto logro identificar las ideas principales de aquellas que no lo son.	2	5	3.60	1.030	72%
12. Cuando leo puedo identificar las ideas del autor.	1	5	3.54	1.014	70.8%
13. Al finalizar la lectura de un capítulo elaboro mis propias conclusiones acerca de la información.	2	5	3.42	.971	68.4%
14. Leo por iniciativa propia.	1	5	3.58	1.180	71.6%
15. Soy capaz de relacionar los contenidos de un texto leído con otros revisados con anterioridad.	1	5	3.70	1.015	74%

16. Puedo distinguir con facilidad mi punto de vista con el del autor.	2	5	3.32	1.019	66.4%
17. Me parece que los textos que detallan los temas de manera amplia son interesantes.	2	5	3.64	.921	72.8%
18. Expongo con mis propias palabras las ideas centrales de los textos leídos.	2	5	3.54	.994	70.8%
19. Soy capaz de encontrar la información que necesito a partir de la lectura que realizo de un texto.	2	5	3.80	.808	76%
20. Al concluir la lectura me pregunto si estoy o no de acuerdo con lo expuesto por el autor.	1	5	3.14	1.088	62.8%
21. Disfruto más leer un libro que ver la T.V.	2	5	3.28	1.070	65.6%
22. Al terminar la lectura puedo dar una explicación verbal de lo leído.	1	5	3.56	1.163	71.2%
23. Disfruto los textos que leo para revisar en clase.	2	5	3.34	.939	66.8%
24. Leo cuando tengo dudas de algún tema.	1	5	3.68	1.096	73.6%
25. Me considero capaz de integrar lo que leo a mi experiencia cotidiana.	1	5	3.66	1.081	73.2%
26. Me gusta leer textos académicos.	1	5	3.44	.951	68.8%
27. Tengo la facilidad para formular mi propio juicio respecto a la lectura realizada.	1	5	3.52	1.092	70.4%

El factor de estrategias de análisis de la lectura tiene un dominio total de 68.4%, presentado un dominio moderado de esta estrategia.

Tabla 5

Factor estrategias de análisis de la lectura IEMML

Ítems	Min	Max	M	DS	%
8. Mis conclusiones las confronto con las del autor.	1	5	2.88	1.081	57.6%
13. Al finalizar la lectura de un capítulo elaboro mis propias conclusiones acerca de la información.	2	5	3.42	.971	68.4%
15. Soy capaz de relacionar los contenidos de un texto leído con otros revisados con anterioridad.	1	5	3.70	1.015	74%
18. Expongo con mis propias palabras las ideas centrales de los textos leídos.	2	5	3.54	.994	70.8%
22. Al terminar la lectura puedo dar una explicación verbal de lo leído.	1	5	3.56	1.163	71.2%

En relación al segundo factor de la prueba denominado estrategias para identificación de información, se obtuvo un promedio de 72.9%, presentando un dominio moderado.

Tabla 6

Factor estrategias para identificación de información IEMML

Ítems	Min	Max	M	DS	%
11. Al revisar un texto logro identificar las ideas principales de aquellas que no lo son.	2	5	3.60	1.030	72%
12. Cuando leo puedo identificar las ideas del autor.	1	5	3.54	1.014	70.8%

19. Soy capaz de encontrar la información que necesito a partir de la lectura que realizo de un texto.	2	5	3.80	.808	76%
--	---	---	------	------	-----

En el tercer factor llamado estrategias de consulta de fuentes adicionales, se obtuvo un porcentaje de dominio de 71.7%, presentando un dominio moderado.

Tabla 7

Factor estrategias de consulta de fuentes adicionales IEMML

Ítems	Min	Max	M	DS	%
6. Acostumbro leer otros textos además de los señalados en clase, con el objetivo de ampliar mi conocimiento.	2	5	3.22	.887	64.4%
7. Cuando leo, busco el significado de las palabras que no entiendo.	2	5	3.86	.969	77.2%
24. Leo cuando tengo dudas de algún tema.	1	5	3.68	1.096	73.6%

El cuarto factor denominado motivación intrínseca por la lectura en general, presentó un porcentaje total de 71.3%, presentado un dominio moderado.

Tabla 8

Factor motivación intrínseca por la lectura en general IEMML

Ítems	Min	Max	M	DS	%
3. Leo para ampliar mis conocimientos de manera personal.	2	5	3.56	.993	71.2%
5. Acostumbro buscar libros de mi interés.	1	5	3.56	1.181	71.2%

14. Leo por iniciativa propia.	1	5	3.58	1.180	71.6%
--------------------------------	---	---	------	-------	-------

En el quinto factor llamado motivación intrínseca por la lectura de textos académicos, se obtuvo un total de 68.6%, presentando un dominio moderado.

Tabla 9

Factor estrategias de consulta de fuentes adicionales IEMML

Ítems	Min	Max	M	DS	%
6. Acostumbro leer otros textos además de los señalados en clase, con el objetivo de ampliar mi conocimiento.	2	5	3.22	.887	64.4%
17. Me parece que los textos que detallan los temas de manera amplia son interesantes.	2	5	3.64	.921	72.8%
26. Me gusta leer textos académicos.	1	5	3.44	.951	68.8%

**Objetivo específico 2:** Identificar las estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación superior del estado de Morelos.

Se encontró un total de puntaje de los estudiantes en el ACRA de 186.02 siendo un 71.54% de uso de las estrategias, teniendo con ello un dominio de moderado.

En la tabla 10 se presentan los puntajes mínimos, máximo, la desviación estándar y el promedio de las estrategias de adquisición de información: los ítems que presentaron valores más bajos fueron: durante el estudio, o al terminar, diseñó mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema (M=2.52), hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio (M=2.56), hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema (M=2.86), construyó los esquemas ayudándome

de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos (M=2.94). Se presentó un puntaje total en este factor de 33.7 con un dominio alto.

Tabla 10

Análisis descriptivos de las estrategias de adquisición de información en estudiantes universitarios

Ítems	Min	Max	M	DS
Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.	1	4	2.56	.837
Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.	1	4	2.94	.767
Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.	1	4	2.52	.886
En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	1	4	3.32	.741
Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	1	4	3.20	.808
Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	2	4	3.26	.777
Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	1	4	3.22	.840

Para elaborar mapas conceptuales o redes semánticas, me apoyo en las palabras clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontrados al estudiar.	2	4	3.30	.707
Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.	1	4	3.30	.735
Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	1	4	2.86	.904
Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	1	4	3.22	.840

En la tabla 10 se presentan los puntajes mínimos, máximo, la desviación estándar y el promedio de las estrategias de codificación y recuperación de la información. Las estrategias que presentaron los puntajes más altos fueron dos: Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc..., hechos durante el estudio (M=3.00), cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio (M=3.12). Se presentó un total de 78.2 puntos teniendo un dominio medio de esta estrategia.

Tabla 11

Análisis descriptivos de las estrategias de codificación y recuperación de la información en estudiantes universitarios.

Ítems	Min	Max	M	DS
Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios	2	4	2.84	.738

Busco la “estructura del texto”, es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.	1	4	2.80	.728
Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.	1	4	2.74	.723
Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.	1	4	2.94	.818
Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.	1	4	2.74	.853
Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.	1	4	2.94	.843
Establezco analogías (comparaciones) elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).	1	4	2.80	.904
Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo	1	4	2.82	.850
Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.	1	4	2.42	.785
Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria	1	4	2.78	.708

Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio	1	4	2.68	.891
Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.	2	4	2.90	.839
Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.	1	4	2.84	.866
Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	1	4	2.36	.898
Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.	1	4	2.56	.787
Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.	2	4	2.84	.710
Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.	1	4	2.74	.876
Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotécnicas o conexiones artificiales “trucos” tales como acrónimos, acrósticos, siglas.	1	4	2.34	.917
Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de términos o conceptos (como Tablas de elementos químicos, autores, etc...).	1	4	2.06	.935
A fin de memorizar conjuntos de datos, empleo la nemotécnica de los “loci”, es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.	1	4	2.16	.842

Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.	1	4	2.52	.909
Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	1	4	2.98	.937
Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	1	4	3.12	.895
Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.	1	4	3.00	.881
Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.	1	4	2.68	.935
Previamente a hablar o escribir, evoco nomotécnicas (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, loci, palabras claves u otros) que utilice para codificar la información durante el estudio.	1	4	2.24	.938
Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.	1	4	2.70	.814
Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.	1	4	2.58	.785

A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos	1	4	2.90	.863
--	---	---	------	------

En la tabla 11 se presentan los puntajes mínimos, máximo, la desviación estándar y el promedio de apoyo al procesamiento de información. Las estrategias que presentaron los puntajes más altos fueron cuatro: cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto (M=3.02), intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor. (M=3.10), antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir (M=3.10), al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes (M=3.16). Se presentó un total de 74.3 puntos con un dominio moderado de estas estrategias.

Tabla 12

Análisis descriptivos de las estrategias de apoyo al procesamiento de información en estudiantes universitarios.

Ítems	Min	Max	M	DS
Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir	1	4	3.10	.814

Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	1	4	3.10	.814
A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guion y finalmente lo desarrollo punto por punto.	1	4	2.80	.904
Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	1	4	3.02	.937
Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.	1	4	3.16	.866
Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema.	1	4	2.70	.931
Guion o programa de los puntos a tratar.	1	4	2.66	.848
Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.	1	4	2.80	.881
Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	1	4	2.92	.922
Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	1	4	2.88	.773

He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes...).	1	4	2.76	.870
Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tiempos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autpreguntas, paráfrasis...).	1	4	2.88	.872
He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.	1	4	2.86	.881
He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotécnicas, dibujos, mapas conceptuales, etc, que elabore al estudiar.	1	4	2.96	.832
Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.	1	4	2.82	.896
Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” cada tipo de material que tengo que escuchar.	1	4	2.90	.839

Tomo nota de las tareas que he de realizar cada asignatura.	1	4	3.02	.915
Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.	1	4	2.66	.848
Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.	1	4	2.76	.981
A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces.	1	4	2.82	.873
En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	1	4	2.92	.900
Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	1	4	3.10	.839
Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.	2	4	2.94	.767
Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos, y familiares, destacando en los estudios.	1	4	2.36	1.04
Estudios para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.	1	4	2.64	.875

Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, representaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia.	1	4	2.76	1.00
--	---	---	------	------

**Objetivo 3: Identificar si existe una correlación entre las Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la lectura con las Estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación superior.**

Se encontraron correlaciones positivas significativas entre las Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la lectura con las Estrategias de adquisición de información ( $r=.57$ ,  $p=.001$ ), con las estrategias de codificación y recuperación de la información ( $r=.69$ ,  $p=.001$ ), con las estrategias de apoyo al procesamiento de información ( $r=.58$ ,  $p=.001$ ).

Se encontraron correlaciones positivas significativas en la mayoría de los ítems de las Estrategias Meta cognoscitivas y Motivación por la lectura con las tres dimensiones de las estrategias de aprendizaje, únicamente el ítem 1 correlacionó exclusivamente con las estrategias de apoyo ( $r=.49$ ,  $p=.001$ ), el ítem 8 correlacionó exclusivamente con las estrategias de codificación ( $r=.41$ ,  $p=.001$ ), mientras que el ítem 9 correlacionó únicamente con las estrategias de adquisición ( $r=.52$ ,  $p=.001$ ) y las de apoyo ( $r=.59$ ,  $p=.001$ ).

El promedio correlacionó significativamente con las EMMML ( $r=.33$ ,  $p=.02$ ), con las EA ( $r=.34$ ,  $p=.01$ ), con las ECR ( $r=.44$ ,  $p=.001$ ), y con la EAP ( $r=.54$ ,  $p=.001$ ).

## CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN

En relación con la identificar las Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la lectura en estudiantes de educación superior del estado de Morelos, se presenta una convergencia con el estudio de Guerra, Guevara, López y Rugerio (2014), quienes identificaron que existía un mayor dominio de las estrategias identificación de información, mostrando en la presente investigación mayor puntaje 72.9% en comparación con los hallazgos en los estudiantes de psicología de la UNAM que fue de 70%. En la presente investigación los estudiantes presentaron puntajes mayores que los encontrados por Guerra, Guevara, López y Rugerio (2014), en cada uno de los factores y en el porcentaje total, de igual manera el factor con menor puntaje en esta investigación fue de 68.4% en las estrategias de análisis de la lectura, mientras que en la investigación de referencia el puntaje menor fue en motivación intrínseca 62%. Esto nos permite identificar aun y cuando en ambas poblaciones se tienen un dominio moderado de las estrategias metacognitivas y motivación por la lectura los participantes de la presente investigación presentaron mejores puntajes teniendo mejor dominio de estas estrategias que los estudiantes de psicología de la UNAM.

Existen diferencias con los hallazgos de Guerra et al (2018), quienes en estudiantes de diversas carreras identificaron mayor dominio en las estrategias de análisis de la lectura, mientras en los hallazgos de esta investigación existe mayor dominio en las estrategias para identificación de información. Pero convergen con la investigación anterior en la correlación positiva con el uso de estrategias y motivación hacia la lectura y el promedio alcanzado por los estudiantes. Esto implica que a mayor dominio de las estrategias metacognitivas y motivación por lectura mayor es el promedio de los estudiantes, lo cual implica que si se fortalece por medio de cursos o talleres estas estrategias los estudiantes obtendrán mejor promedio impactando en su aprendizaje

Por otra parte, se encontraron diferencias con los resultados de Guerra et al (2021) con estudiantes de biología, quienes presentaron mayor dominio de las estrategias motivación hacia la lectura de textos en general (72%), y menores puntajes en la consulta de fuentes adicionales (68%) y motivación por la lectura académica. Mientras que en la presente investigación existió mayor dominio en las estrategias identificación de información (72.9%), y menor dominio en las estrategias de análisis de la lectura (68.4%).

En la presente investigación se identificó que se presentó mayor dominio en la estrategia “Cuando leo, busco el significado de las palabras que no entiendo” (77.20%) y “Soy capaz de encontrar la información que necesito a partir de la lectura que realizo de un texto” (76%); mientras que las estrategias de menos uso fueron “Conozco el significado de los términos empleados por el autor” (60.40%) y “Mis conclusiones las confronto con las del autor” (57.60%).

Con lo que respecta a identificar las Estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación superior del estado de Morelos, se encontraron correlaciones moderadas a bajas, Delgado et al (2014) refieren que existe un vínculo significativo entre estrategias de adquisición y promedio en estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, de igual forma, las estrategias de codificación, recuperación y apoyo se encuentran en niveles moderados, tomando en cuenta que el género masculino es el que utiliza más este tipo de herramientas para el proceso de su aprendizaje durante el semestre. La presente investigación converge con Delgado et al (2014) al encontrar correlación significativa entre el promedio y las estrategias de aprendizaje, lo que implica que a mayor uso de estrategias de aprendizaje mayor es el promedio de los estudiantes; destacando en esta investigación que la estrategia con más impacto en el aprendizaje son las de apoyo.

Por otra parte, Delgado et al (2016) realizó una investigación en dos universidades: UAEM y UNAM, obteniendo resultados contrastantes entre ellas, siendo una mínima de diferencia entre los porcentajes. Los resultados arrojados en la investigación mencionan que los estudiantes de la UNAM presentan porcentajes superiores en estrategias cognitivas y del aprendizaje con el 74.55, y en estrategias de apoyo con el 41.50, por el contrario, los estudiantes de la UAEM destacaron en estrategias de hábito de estudio obteniendo un 15.75. En comparación con esta investigación se encontró mayor uso de estrategias de apoyo, por ejemplo, los estudiantes de la actual de la investigación refieren que antes de empezar hablar o escribir piensan y preparan mentalmente lo que van a decir o escribir, así como intenta expresar lo que pretendieron con sus propias palabras.

Asimismo, Correa (2004) deriva que sus resultados se encuentran en niveles bajos, debido a que los estudiantes no recurren a estrategias que los ayuden a comprender y desarrollar su aprendizaje, esto se debe, a la falta de interés y práctica por parte del alumnado, carecen de habilidades para la lectura comprensiva de un tema, es decir, no cuentan con un pensamiento crítico y reflexivo. Se diere con los resultados de Correa (2004) encontrando en la presente investigación un dominio moderado de las estrategias de lectura en los estudiantes.

Basada en los resultados arrojados en la investigación se confirma que la hipótesis es nula, ya que existe una relación entre estrategias metacognitivas y motivación por la lectura en estudiantes universitarios.

### **Hipótesis**

**Hipótesis nula:** Existe una correlación positiva entre las Estrategias de Aprendizaje con las Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la lectura implementadas por los estudiantes de educación superior.

## CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

De acuerdo con INEGI (2018), en México los hábitos de lectura suelen ser deficientes mediante la metodología común para explorar y medir el comportamiento lector (MOLEC) se determinó que los estudiantes con una edad entre los 18 años sólo el 50% ha leído por lo menos un libro, por otro lado, las lecturas más frecuentes pertenecen a temáticas como de literatura, lecturas propias de las asignaturas y libros de autoayuda, superación personal y religión.

En los hallazgos de la presente investigación se encontró un dominio moderado por las estrategias metacognitivas y motivación por la lectura lo cual refleja que no hay un dominio total en esas estrategias y en la lectura como refiere INEGI.

La importancia que tiene la comprensión lectora, se ve reflejada cuando esta facilita que el aprendizaje sea autónomo y personal, ya que esto quizá, asegura éxitos académicos individuales que posibilitan en gran manera a avanzar a los siguientes niveles educativos. En la presente investigación se recobra una correlación significativa entre el empleo de las estrategias metacognitivas y motivación por la lectura y el promedio académico, lo que implica que a mayor uso de estrategias mejor es el promedio. Si bien en la presente investigación no se encontró un dominio bajo en el uso de estrategias metacognitivas y motivación por la lectura, pero si tiene un dominio moderado, lo cual nos deja ver que se deben fortalecer para que los estudiantes puedan adquirir un dominio alto.

Sin embargo, distintas evaluaciones sobre la comprensión lectora, tanto a nivel mundial y nacional revelan que en general, las competencias de lectura son bajas o están limitadas, así también la comprensión lectora resulta ser insuficiente (Gutiérrez, Aguilar & Díaz, 2015).

La escuela es la base fundamental para que los alumnos aprendan a leer, ya que dan las primeras herramientas cognitivas que nos impulsan a comprender las reglas gramaticales, donde

observamos e interpretamos la forma de relacionar una palabra u oración con otra y así formar un texto que nos brinda un nuevo conocimiento, es importante mencionar, que los conocimientos que adquirimos son en base a textos que nos brindaron durante nuestra etapa escolar, esto acompañado de estrategias y habilidades que nos otorgan los profesores, haciendo que el propio alumno comience a crear sus propias destrezas que pone en práctica cuando comienza algo nuevo para él.

En la etapa universitaria los profesores no solo deben evaluar los trabajos realizados, sino tomar en cuenta el proceso cognitivo que el estudiante utiliza para procesar la información brindada por él, al igual, que el maestro es el responsable de dar a conocer diversas habilidades o estrategias que ayuden a mejorar el desarrollo del aprendizaje dentro del aula, también debe observar las carencias que cada uno de sus estudiantes presentan, para saber la forma en la que debe de dirigir su clase para que cada uno de ellos pueda adquirir un criterio juicioso que favorezcan la resolución de conflictos (Martínez, 1999).

Esta investigación nos permite afirmar que los licenciados en comunicación humana son profesionistas con las competencias para evaluar las estrategias de aprendizaje y las estrategias metacognitivas y motivación por la lectura, que permitan tener una identificación de las mismas de los estudiantes y con ello poder crear talleres o cursos para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y lograr un mejor aprovechamiento académico.

## REFERENCIAS

- Albo, G. (2012). ACRA: Escalas de estrategias de aprendizaje de los estudiantes del curso de producción animal I. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP) *IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de 992 las Ciencias Agropecuarias*, Argentina. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/22187>
- Alonso Tapia, J. (2001). “Motivación y Estrategias De Aprendizaje”. En García-Valcárcel, A. (Coord.), *Didáctica Universitaria*. Editorial: La Muralla.
- Álvaro Cabeza, K. A. (2017). La comprensión lectora y redacción de textos en estudiantes de Ventanilla-2016. Escuela de Posgrado. Universidad César Vallejo.
- Arrieta de Meza, B. y Meza, R. (1997). Dificultades más frecuentes en el manejo del idioma castellano por parte de estudiantes universitarios recién ingresados. *Revista Interdisciplinaria de la Facultad de Humanidades y Educación*, 3 (1), 71-99.
- Ausubel, D.P (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, (332), 55-73.
- Biggs, J. B. (1991). Approaches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong: Some Comparative Studies. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D.Y. (2001) The Revised Two Factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo, infancia y adolescencia*. España: Panamericana.
- Bono, A., Boatto, Y. E., Aguilera, M. A. & Fenoglio, M. C. (2018). Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria. *Innovación Educativa*, 18 (78), 143-170.

- Brizuela, A., Pérez, N & Rojas, G. (2020). Validación de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 44(1), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34983>
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms. En R. Weinert & H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116).
- Calderón Ibáñez, A. & Quijano Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), 337-364.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida*, 23 (1), 6-14.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2001). Enseñar Lengua. 7ª edición. Editorial Graó
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la Educación Superior. *Reseña de O. Silva (2010). Estudios Filológicos*, 45, 129-130.
- Corpas, A., Surís, A., Llimona, A., y Aguirre, A. (s. f.) Enciclopedia de la pedagogía. Océano Grupo Editorial. Barcelona, España.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. & Pérez, A.M. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología del Caribe*, 22, 110-135.
- Correa, J. (2006). Identificación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de fisiología del ejercicio de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. *Revista de ciencias de la salud*, 4(2), 41-53.

- Correa, M., Castro, E. & Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la universidad Bío-Bío. *Theoria*, 13, 103-110.
- Cuñachi Duire, G. A. & Leyva Tejada, G. J. (2018). Comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate-Vitarte año 2015 (Tesis de licenciatura). *Universidad Nacional de Educación*.
- Delgado, U., Cárdenas, K., Flores, C. & Guzmán, M. (2014). Disposiciones para el aprendizaje y logro académico en estudiantes universitarios. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires Argentina 12,13 y 14 de noviembre.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias de docentes para el aprendizaje significativo una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Echevarría, M. A. (2006). ¿Enseñar a leer en la universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 169-188.
- Echeverría, M. A. & Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicación en el diseño de programas de intervención. *Revista psicodidáctica*, 10, 59-74.
- Espitia Bello, E. J. (2014). Factores determinantes de la comprensión lectora: motivación intrínseca, autoestima, rendimiento académico; un estudio con estudiantes del área de la salud y humanidades. [Tesis de maestría]. Universidad del Bío-Bío.
- Estes, W. K. (1972). "Reinforcement in human behavior", *American Scientist*, 1972, 60, 723-729.

- Fernández, C., Cerezco, E & Nuñez, J.C. (2018). Dificultades de aprendizaje en educación superior: un reto para la comunidad universitaria. *Publicaciones*, 48 (1), 63-80
- Gagné, R.M (1977). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.
- García Madruga, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. UNED-Paidós.
- García, M., Massani, J.F & García, X. (2015). Estrategias de aprendizajes. Una premisa indispensable en la formación inicial del logopeda. *Revista logopedia de la universidad de Cienfuegos*, 11 (50), 62-66.  
[https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/246/pdf\\_40](https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/246/pdf_40)
- García Olvera, B. E., Nájera Martínez, N.A. & Téllez Hernández, M. G. (2014). *Comprensión Lectora en Estudiantes Universitarios (Tesis de licenciatura)*. Universidad Nacional Pedagógica, Ajusco, México.
- García Ruíz, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 253-269.
- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez, J. M. & García, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18 (2), 1-22.  
<https://www.redalyc.org/pdf/916/91625870001.pdf>
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60 (4), 517-529.
- Garza, R. & Leventhal, S. (2002). *Aprender cómo aprender*. México: Trillas.
- Gázquez, J., Pérez, M., Ruiz, M., Miras, F. & Florencio, V. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychological Therapy*. 6(1), 51-62.

- González, D., Castañeda, S. & Maytorena, M. (2009). Estrategias referidas al aprendizaje, la instrucción y la evaluación. México: Pearson.
- González Gómez, L. A. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, Campus Campeche. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12 (36).  
<https://www.redalyc.org/journal/4778/477865646004/477865646004.pdf>
- González Jaramillo, S. & Ortiz García, M. (2011). Las competencias profesionales en la Educación Superior. *Educación Media Superior*, 25 (3), 334-343.
- González, V. (2003). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México: Pax México.
- Gordillo Alfonso, A. & Flórez, M.P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107.
- Guerra, J., & Guevara, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 18 (2), 277-291.
- Guerra, Y., & Guerra, J. (2013). La comprensión lectora como competencia genérica. *Revista electrónica de psicología de Iztacala*, 16 (2), 319-338
- Guerra, Y., Guerra, J., Delgado, U., Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta colombiana psicología*, 17 (2), 113-121.
- Guerra García, J., Guevara Benítez, Y., López Hernández, A. & Rugerío Tapia, J. E. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de investigación educativa*, 14, 254-277.

- Guerra, J., Guevara, Y., Rugerio, J.P. & Hermosillo, A. (2018). Estrategias lectoras y motivación hacia la lectura en universitarios. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 10, 17-29.
- Guevara Benítez, Y., Guerra García, J., Delgado Sánchez, U. & Flores Rubí, C. (2014). Evaluación de distintos Niveles de Comprensión Lectora en Estudiantes Mexicanos de Psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), pp. 113-121.
- Guevara Ortiz, W.A. (2022). Uso de estrategias de aprendizaje ACRA en estudiantes del segundo año de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Cajamarca, Semestre 2015-I. *Norte Médico*, 1 (2), 1-4.
- Gutiérrez, V (2005). La lectura: Una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México. *Anales de Documentación*, 8, 91-99.
- <..\Downloads\1521-Texto del artículo-7461-1-10-20080213.pdf>
- Gutiérrez, H., Aguilar, M. E., & Díaz, L. (2015). Contexto escolar y comprensión lectora en la prueba ENLACE en bachillerato de Jalisco. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 1-24.
- Houtveena, A. A. & Van de Griftb, W. J. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 173-190.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). Disminuye la población lectora en México: módulo de lectura (molec). <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/436>
- Juárez Lugo, C.S., Pichardo Silva, K. & Rodríguez Hernández, G. (2015). Características psicométricas de la escala ACRA en población universitaria mexicana, *Revista de educación y desarrollo*, 34.

- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5 (4), 289-309.
- Maldonado, H & Torcomian, C. (2006). El aprendizaje y sus dificultades a nivel superior. XIII jornadas de investigación y segundo encuentro de investigadores en psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Márquez, A.M., Santamaría, D.L & Suarez, M. (2022). Estrategia pedagógica para la formación inicial investigativa de maestros logopedas. *Revista de educación MENDIVE*, 20(2), 369-384.
- <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2633/pdf>
- Martín, E. (1999). Enseñar a pensar a través del currículo. En Coll, C.; A. Marchesi, y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, pp: 439-467. Madrid: Alianza.
- Martínez Flores, F. G. (2019). Estudio de cohortes y modelamiento de ingreso a la universidad (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Martínez, J (1999). Aprendizaje en la Universidad: Desafíos para el siglo XXI. Del énfasis en los productos al énfasis en los procesos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3 (31) 492-504.
- Mei-Yun, K. (2007). Bridging theory and practice: Metacognitive reading strategy instruction. *International Journal of Learning*, 14(3), 103-114.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 50, 3 – 23.
- Monereo, C. (1997). *Estrategias de aprendizaje*. España: Visor

- Monroy Romero, J. A. & Gómez López, B. E. (2009). Comprensión Lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (16), 37-42
- Narvaja, E., M. Di Stefano y C. Pereira (2003). La Lectura y la Escritura en la Universidad. Buenos Aires: Eudeba.
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional “high-stakes” measures of high school students’ science achievement. *American Educational Research Journal*, 44(1), 161-196.
- Oliver, K. (2009). An investigation of concept mapping to improve the reading comprehension of science texts. *Journal of Science Education & Technology*, 18, 402–414.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. En B. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51). Elmhurst, IL: NCREL.
- Peña, G. J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4 (11), 159-163.
- Peña, A (1972). Conceptos básicos de dislexia. *Revista de educación Especial*, 5.
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Revista Educare*, 4 (11), 159-163.
- Pérez, Ma. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, número extraordinario, 121-138.
- Pérez, Ma. V., Valenzuela, M., Díaz, A., González, J. A. & Núñez, J.C. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea*, 508, 135-150.
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando* (2° ed.). Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Pontificia Universidad Católica de Perú.

- Pinzás, J. (2007). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. Lima: Metrocolor.
- Pozo, J. & Monereo, C. (1999). El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana.
- Riffo, B. (2016). Representaciones mentales en la comprensión del discurso: Del significante lineal al modelo de situación. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 49 (S1), 205-223.  
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v49s1/art10.pdf>
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A. & Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated. *Strategies Learning Questionnaire. Universidad de Murcia, (España)*, 19 (1), 107-119.
- Romero Perez, J. F., & Lavigne Cerván, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*. Tecnographic, S.L.
- Sáiz, M.C., Montero, E., Bol, Al. & Carbonero, M. A. (2012). Un análisis de competencias para "aprender a aprender" en la Universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1), 253-270.
- Sánchez, C. (2002). La escuela, el fracaso escolar y la lectura. *Revista Venezolana de Educación*, 6 (19), 258-267.
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 44, 35-57.
- Santoyo, C. (2005). Análisis y evaluación de habilidades metodológicas. Conceptuales y profesionales en la formación del psicólogo. Research Gate

- Santoyo Velazco, C. (2012). Comprensión de la lectura científica ¿supervivencia académica? *Ciencia y desarrollo*, 38 (260), 30-34.
- Serrano de Moreno, M. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 42, 505-514.
- Silvers, G. V., Kreiner, D. S., & Natz-González, A. (2009). Harmful effects of preexisting inappropriate highlighting on reading comprehension and metacognitive accuracy. *The Journal of General Psychology*, 136(3), 287-300.
- Snow, C. E. (2001). Reading for understanding. Santa Mónica, CA: RAND Education the Science and Technology Police Institute
- Solé, I. (1994). Estrategias de lectura. Editorial Graó.
- Solé, I. (2004). Estrategias de lectura (15a ed.). Editorial Graó.
- Taraban, R., Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*.
- Vallés, A. (1998). Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica. Barcelona, España: Promolibro.
- Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R. & Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 425-461.
- Vázquez González, E. (2016). Comprensión lectora: comprobación del conocimiento y uso de las estrategias lectoras metacognitivas y cognitivas en alumnos de 5º de primaria (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Vidal Moscoso, D. & Manríquez López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45 (1), 95-118.  
[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista177\\_S3A4ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista177_S3A4ES.pdf)
- Vleiro P & Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-21.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3508/350846066001.pdf>
- Wang, D. (2009). Factors affecting the comprehension of global and local main idea. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), 34–51.
- Weinstein. C. & Palmer. D. (1990). *Learning and Study Strategies Inventory- High School Version*. Florida. User's Manual. H&H Publishing Company, Inc.
- Yáñez Moretta, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revisata San Gregorio*, 11(1), 70-81.
- Zamorano Vallejo, A. (2016). *Innovación Educativa y Logopedia: Metodología y nuevos recursos aplicados a los trastornos del lenguaje (Tesis de grado)*. Universidad de Valladolid.

## ANEXOS

### ANEXO 1

Con este cuestionario se me invita a participar en la investigación denominada “Competencias lectoras y estrategias de aprendizaje en tiempos de pandemia” en estudiantes de educación media superior y superior de México, que tiene como objetivo: identificar la competencia lectora en tiempos de pandemia, así como las estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación media superior y superior de México.

Conozco, que la información recolectada será usada con fines investigativos y educativos con la finalidad de generar incidencia para la planeación de acciones emergentes en corto, mediano y largo plazo. Entiendo que no se correrán riesgos contra mi integridad física o mental, y que durante mi participación cualquier información personal que haga parte de los resultados del estudio, será mantenida de manera confidencial.

Por lo tanto, acepto participar voluntariamente y entiendo que tengo la libertad de retirar mi consentimiento en cualquier momento (a través del correo electrónico a [fer.martinez@uaem.mx](mailto:fer.martinez@uaem.mx)) y dejar de participar en el estudio, sin que por ello se creen perjuicios contra mi persona.

Sé que la investigación está a cargo de la Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores y la alumna Angeles Elena Hernández Pérez

Deseo participar en la investigación, después de haber leído el descripción de arriba \*

Sí

No

## ANEXO 2

### Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (Guerra, 2008)

Instrucciones: El presente listado de afirmaciones que te presentamos tiene como objetivo conocer algunas técnicas y estrategias que utilizas cuando lees textos académicos. En el lado izquierdo vas a encontrar una serie de afirmaciones y en el lado derecho se localizan los números 1, 2, 3, 4, y 5. Lo que tienes que hacer es leer de forma cuidadosa cada una de las afirmaciones y marcar con una X el número de acuerdo a lo siguiente:

1. Que nunca lo haces cuando lees un texto académico.
2. Que lo haces un 25% de las veces que lees un texto académico.
3. Que lo haces un 50% de las veces que lees un texto académico.
4. Que lo haces un 75% de las veces que lees un texto académico.
5. Que lo haces un 100% de las veces que lees un texto académico.

Si deseas cambiar alguna respuesta, borra completamente la opción señalada y marca la de tu preferencia. Toda la información que proporciones se manejará de acuerdo a los principios éticos de autonomía, no mal eficiencia y beneficencia. Gracias de antemano.

Afirmación	1	2	3	4	5
1. Conozco el significado de los términos empleados por el autor.	1	2	3	4	5

2. Acostumbro reflexionar sobre el tema abordado en la lectura.	1	2	3	4	5
3. Leo para ampliar mis conocimientos de manera personal.	1	2	3	4	5
4. Después de leer un texto académico soy capaz de elaborar nuevas ideas en relación con lo leído.	1	2	3	4	5
5. Acostumbro buscar libros de mi interés.	1	2	3	4	5
6. Acostumbro leer otros textos además de los señalados en clase, con el objetivo de ampliar mi conocimiento.	1	2	3	4	5
7. Cuando leo, busco el significado de las palabras que no entiendo.	1	2	3	4	5
8. Mis conclusiones las confronto con las del autor.	1	2	3	4	5
9. Comprendo adecuadamente las lecturas realizadas para la escuela.	1	2	3	4	5
10. La lectura de cualquier texto la acostumbro como un pasatiempo.	1	2	3	4	5
11. Al revisar un texto logro identificar las ideas principales de aquellas que no lo son.	1	2	3	4	5
12. Cuando leo puedo identificar las ideas del autor.	1	2	3	4	5
13. Al finalizar la lectura de un capítulo elaboro mis propias conclusiones acerca de la información.	1	2	3	4	5

14. Leo por iniciativa propia.	1	2	3	4	5
15. Soy capaz de relacionar los contenidos de un texto leído con otros revisados con anterioridad.	1	2	3	4	5
16. Puedo distinguir con facilidad mi punto de vista con el del autor.	1	2	3	4	5
17. Me parece que los textos que detallan los temas de manera amplia son interesantes.	1	2	3	4	5
18. Expongo con mis propias palabras las ideas centrales de los textos leídos.	1	2	3	4	5
19. Soy capaz de encontrar la información que necesito a partir de la lectura que realizo de un texto.	1	2	3	4	5
20. Al concluir la lectura me pregunto si estoy o no de acuerdo con lo expuesto por el autor.	1	2	3	4	5
21. Disfruto más leer un libro que ver la T.V.	1	2	3	4	5
22. Al terminar la lectura puedo dar una explicación verbal de lo leído.	1	2	3	4	5
23. Disfruto los textos que leo para revisar en clase.	1	2	3	4	5
24. Leo cuando tengo dudas de algún tema.	1	2	3	4	5
25. Me considero capaz de integrar lo que leo a mi experiencia cotidiana.	1	2	3	4	5

26. Me gusta leer textos académicos.	1	2	3	4	5
27. Tengo la facilidad para formular mi propio juicio respecto a la lectura realizada.	1	2	3	4	5

Nivel de dominio De las estrategias metacognitivas y motivación por la lectura en estudiantes universitarios		
	Puntos	Porcentaje
Muy bajo	0 a 33.75	0 a 25%
Bajo	33.76 a 67.5	26 a 50%
Medio	67.6 a 101.25	51 a 75%
Alto	101.26 a 135	76 a 100%

#### Factor estrategias de análisis de la lectura IEMML

Ítems	1	2	3	4	5
8. Mis conclusiones las confronto con las del autor.	1	2	3	4	5
13. Al finalizar la lectura de un capítulo elaboro mis propias conclusiones acerca de la información.	1	2	3	4	5
15. Soy capaz de relacionar los contenidos de un texto leído con otros revisados con anterioridad.	1	2	3	4	5
18. Expongo con mis propias palabras las ideas centrales de los textos leídos.	1	2	3	4	5
22. Al terminar la lectura puedo dar una explicación verbal de lo leído.	1	2	3	4	5

Nivel de dominio Factor estrategias de análisis de la lectura IEMML		
	Puntos	Porcentaje
Muy bajo	1 a 6.25	0 a 25%
Bajo	6.26 a 12.5	26 a 50%
Medio	12.6 a 18.75	51 a 75%
Alto	18.76 a 25	76 a 100%

Factor estrategias para identificación de información IEMML

Ítems					
11. Al revisar un texto logro identificar las ideas principales de aquellas que no lo son.	1	2	3	4	5
12. Cuando leo puedo identificar las ideas del autor.	1	2	3	4	5
19. Soy capaz de encontrar la información que necesito a partir de la lectura que realizo de un texto.	1	2	3	4	5

Nivel de dominio Factor estrategias para identificación de información IEMML		
	Puntos	Porcentaje
Muy bajo	3 a 3.75	0 a 25%
Bajo	3.76 a 7.5	26 a 50%
Medio	7.6 a 11.25	51 a 75%
Alto	11.26 a 15	76 a 100%

Factor estrategias de consulta de fuentes adicionales IEMML

Ítems					
6. Acostumbro leer otros textos además de los señalados en clase, con el objetivo de ampliar mi conocimiento.	1	2	3	4	5
7. Cuando leo, busco el significado de las palabras que no entiendo.	1	2	3	4	5
24. Leo cuando tengo dudas de algún tema.	1	2	3	4	5

Nivel de dominio Factor estrategias de consulta de fuentes adicionales IEMML		
	Puntos	Porcentaje
Muy bajo	3 a 3.75	0 a 25%
Bajo	3.76 a 7.5	26 a 50%
Medio	7.6 a 11.25	51 a 75%
Alto	11.26 a 15	76 a 100%

Factor motivación intrínseca por la lectura en general IEMML

Ítems					
3. Leo para ampliar mis conocimientos de manera personal.	1	2	3	4	5
5. Acostumbro buscar libros de mi interés.	1	2	3	4	5
14. Leo por iniciativa propia.	1	2	3	4	5

Nivel de dominio Factor motivación intrínseca por la lectura en general IEMML		
	Puntos	Porcentaje
Muy bajo	3 a 3.75	0 a 25%
Bajo	3.76 a 7.5	26 a 50%
Medio	7.6 a 11.25	51 a 75%
Alto	11.26 a 15	76 a 100%

Factor estrategias de consulta de fuentes adicionales IEMML

Ítems	Min	Max	M	DS	%
6. Acostumbro leer otros textos además de los señalados en clase, con el objetivo de ampliar mi conocimiento.	2	5	3.22	.887	64.4%
17. Me parece que los textos que detallan los temas de manera amplia son interesantes.	2	5	3.64	.921	72.8%
26. Me gusta leer textos académicos.	1	5	3.44	.951	68.8%

Nivel de dominio Factor estrategias de consulta de fuentes adicionales IEMML		
	Puntos	Porcentaje
Muy bajo	3 a 3.75	0 a 25%
Bajo	3.76 a 7.5	26 a 50%
Medio	7.6 a 11.25	51 a 75%
Alto	11.26 a 15	76 a 100%

## ANEXO 3

### Escala ACRA de estrategias de aprendizaje

#### INSTRUCCIONES

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tus *Estrategias de Aprendizaje*. No es un test de inteligencia, ni de personalidad. No hay límite de tiempo para contestarlo, aunque en promedio requiere 15 minutos completarlo.

Sólo debes leer con atención cada ítem e indicar con una equis (X) sobre el número correspondiente a la frecuencia aproximada con la que realizas la actividad descrita. En la parte inferior de cada hoja aparece la escala que deberás considerar en cada caso.

El Cuestionario y su información serán manejados con absoluta confidencialidad y profesionalismo. Si te interesa conocer el resultado de tus respuestas, te será proporcionado.

Las opciones de respuesta representan lo siguiente:

1=NUNCA o CASI NUNCA

2=ALGUNA VEZ

3.-BASTANTES VECES

4=SIEMPRE

ESCALA I: ESTRATEGIA DE ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN:					
No.	Ítem	Opciones			
1	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio. Co33	1	2	3	4
2	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos. Co34	1	2	3	4

3	Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema. Co38	1	2	3	4
4	En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes. Ad5	1	2	3	4
5	Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes. Ad6	1	2	3	4
6	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje. Ad7	1	2	3	4
7	Empleo los subrayados para facilitar la memorización. Ad8	1	2	3	4
8	Para elaborar mapas conceptuales o redes semánticas, me apoyo en las palabras clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar. Co 39	1	2	3	4
9	Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes. Co30	1	2	3	4
10	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema. Co31	1	2	3	4
11	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas. Co32	1	2	3	4
<b>ESCALA II: ESTRATEGIA DE CODIFICACION Y RECUPERACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>					
No.	Ítem	Opciones			
12	Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios. Co 3	1	2	3	4
13	Busco la “estructura del texto”, es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo. Co4	1	2	3	4
14	Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema. Co5	1	2	3	4

15	Establezco relaciones ente los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social. Co 11	1	2	3	4
16	Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente. Co12	1	2	3	4
17	Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema. Co13	1	2	3	4
18	Establezco analogías (comparaciones) elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro). Co14	1	2	3	4
19	Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo. Co15	1	2	3	4
20	Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido. Co16	1	2	3	4
21	Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria. Co 17	1	2	3	4
22	Procuró encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio. Co18	1	2	3	4
23	Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco. Co 19	1	2	3	4
24	Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema. Co21	1	2	3	4
25	Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar. Co22	1	2	3	4
26	Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder. Co23	1	2	3	4
27	Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando. Co28	1	2	3	4

28	Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios. Co29	1	2	3	4
29	Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotecnicas o conexiones artificiales“trucos” tales como acrónimos, acrósticos, siglas. Co43	1	2	3	4
30	Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de términos o conceptos (como tablas de elementos químicos, autores, etc.) Co44	1	2	3	4
31	A fin de memorizar conjuntos de datos, empleo la nemotécnica de los “loci”, es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido. Co45	1	2	3	4
32	Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar. Co46	1	2	3	4
32	Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar. Ad 11	1	2	3	4
34	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio. Ad 12	1	2	3	4
35	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc, hechos durante el estudio. Ad 13	1	2	3	4
36	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc..., hechos durante el estudio. Ad 18	1	2	3	4
37	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc..., hechos durante el estudio. Re2	1	2	3	4
38	Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones que guardan relación con lo que realmente quiero recordar. Re7	1	2	3	4
39	Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante. Re8	1	2	3	4

40	A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos. Re 9	1	2	3	4
<b>ESCALA III: ESTRATEGIA DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN</b>					
No.	Ítem	Opciones			
41	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir. Re 11	1	2	3	4
42	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor. Re 12	1	2	3	4
42	A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guion y finalmente lo desarrollo punto por punto. Re 13	1	2	3	4
44	Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto. Re14	1	2	3	4
45	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes. Re15	1	2	3	4
46	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes. Re 16	1	2	3	4
47	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado. Re 1	1	2	3	4
48	Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje. Re 2	1	2	3	4
49	Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva. Re 17	1	2	3	4

50	He reflexionado sobre l función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes). Ap 1	1	2	3	4
51	Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tiempos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autopreguntas, paráfrasis). Ap 3	1	2	3	4
52	He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices. Ap 4	1	2	3	4
53	He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotécnicas, dibujos, mapas conceptuales, etc, que elabore al estudiar. Ap 5	1	2	3	4
54	Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema. Ap 6	1	2	3	4
55	Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” cada tipo de material que tengo que escuchar. Ap 8	1	2	3	4
56	Tomo nota de las tareas que he de realizar cada asignatura. Ap 11	1	2	3	4
57	Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema. Ap 12	1	2	3	4
58	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad. Ap 13	1	2	3	4

59	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces. Ap 14	1	2	3	4
60	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando. Ap 25	1	2	3	4
61	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo. Ap 26	1	2	3	4
62	Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares. Ap 27	1	2	3	4
63	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos, y familiares, destacando en los estudios. Ap 33	1	2	3	4
64	Estudios para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro. Ap 34	1	2	3	4
65	Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, representaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia, etc. Ap 35	1	2	3	4

**IMPORTANTE:** Revisa si contestaste todos los ítems antes de entregar.

Nivel de dominio ACRA		
	Puntos	Porcentaje
Muy bajo	0 a 65	0 a 25%
Bajo	67.6 a 130	26 a 50%
Medio	130.1 a 195	51 a 75%
Alto	195.1 a 260	76 a 100%

Factor estrategias de adquisición de información en estudiantes universitarios

Ítems				
Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.	1	2	3	4
Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas de los resúmenes hechos.	1	2	3	4
Durante el estudio, o al terminar, diseño mapas conceptuales para relacionar los conceptos de un tema.	1	2	3	4
En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes.	1	2	3	4
Utilizo signos (admiraciones, asteriscos, dibujos...), algunos de ellos sólo inteligibles por mí, para resaltar aquellas informaciones de los textos que considero especialmente importantes.	1	2	3	4
Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.	1	2	3	4
Empleo los subrayados para facilitar la memorización.	1	2	3	4
Para elaborar mapas conceptuales o redes semánticas, me apoyo en las palabras clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontrados al estudiar.	1	2	3	4

Resumo lo más importante de cada uno de los apartados de un tema, de la lección o los apuntes.	1	2	3	4
Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.	1	2	3	4
Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.	1	2	3	4

Nivel de dominio Factor estrategias de adquisición de información en estudiantes		
	Puntos	Porcentaje
Muy bajo	0 a 11	0 a 25%
Bajo	11.1 a 22	26 a 50%
Medio	22.1 a 33	51 a 75%
Alto	33.1 a 44	76 a 100%

Factor estrategias de codificación y recuperación de la información en estudiantes universitarios.

Ítems				
Cuando leo, diferencio los aspectos y contenidos importantes o principales de los accesorios o secundarios	1	2	3	4
Busco la “estructura del texto”, es decir, las relaciones ya establecidas entre los contenidos del mismo.	1	2	3	4
Reorganizo o llevo a cabo, desde un punto de vista personal, nuevas relaciones entre las ideas contenidas en un tema.	1	2	3	4
Establezco relaciones entre los conocimientos que me proporciona el estudio y las experiencias, sucesos o anécdotas de mi vida particular y social.	1	2	3	4

Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con fantasías de mi vida pasada o presente.	1	2	3	4
Al estudiar, pongo en juego mi imaginación, tratando de ver, como en una película, aquello que me sugiere el tema.	1	2	3	4
Establezco analogías (comparaciones) elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo (ej.: los riñones funcionan como un filtro).	1	2	3	4
Cuando los temas son muy abstractos, trato de buscar algo conocido (animal, planta, objeto o suceso), que se parezca a lo que estoy aprendiendo	1	2	3	4
Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como aplicación de lo aprendido.	1	2	3	4
Uso aquello que aprendo, en la medida de lo posible, en mi vida diaria	1	2	3	4
Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio	1	2	3	4
Me intereso por la aplicación que puedan tener los temas que estudio a los campos laborales que conozco.	1	2	3	4
Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.	1	2	3	4
Antes de la primera lectura, me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.	1	2	3	4

Cuando estudio, me voy haciendo preguntas sugeridas por el tema, a las que intento responder.	1	2	3	4
Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.	1	2	3	4
Al estudiar, agrupo y clasifico los datos según criterios propios.	1	2	3	4
Para fijar datos al estudiar, suelo utilizar nemotécnicas o conexiones artificiales “trucos” tales como acrónimos, acrósticos, siglas.	1	2	3	4
Construyo “rimas” o “muletillas” para memorizar listados de términos o conceptos (como Tablas de elementos químicos, autores, etc...).	1	2	3	4
A fin de memorizar conjuntos de datos, empleo la nemotécnica de los “loci”, es decir, sitúo mentalmente los datos en lugares de un espacio muy conocido.	1	2	3	4
Aprendo nombres o términos no familiares elaborando una “palabra clave” que sirva de puente entre el nombre conocido y el nuevo a recordar.	1	2	3	4
Durante el estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.	1	2	3	4
Cuando el contenido de un tema es denso y difícil vuelvo a releerlo despacio.	1	2	3	4

Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, paráfrasis, esquemas, etc..., hechos durante el estudio.	1	2	3	4
Después de analizar un gráfico o dibujo de texto, dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.	1	2	3	4
Previamente a hablar o escribir, evoco nomotécnicas (rimas, acrónimos, acrósticos, muletillas, loci, palabras claves u otros) que utilice para codificar la información durante el estudio.	1	2	3	4
Me resulta útil acordarme de otros temas o cuestiones que guardan relación con lo que realmente quiero recordar.	1	2	3	4
Ponerme en situación mental y afectiva semejante a la vivida durante la explicación del profesor o en el momento del estudio, me facilita el recuerdo de la información importante.	1	2	3	4
A fin de recuperar mejor lo aprendido tengo en cuenta las correcciones y observaciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos	1	2	3	4

Nivel de dominio		
Factor estrategias de codificación y recuperación de la información		
	Puntos	Porcentaje
Muy bajo	0 a 29	0 a 25%
Bajo	29.1 a 58	26 a 50%
Medio	58.1 a 87	51 a 75%
Alto	87.1 a 116	76 a 100%

Factor de estrategias de apoyo al procesamiento de información en estudiantes universitarios.

Ítems				
Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir	1	2	3	4
Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro o el profesor.	1	2	3	4
A la hora de responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo, en cualquier orden, todo lo que puedo, luego lo ordeno y hago un esquema o guion y finalmente lo desarrollo punto por punto.	1	2	3	4
Cuando tengo que hacer una redacción libre sobre cualquier tema, voy anotando las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.	1	2	3	4
Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden, limpieza, márgenes.	1	2	3	4
Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema.	1	2	3	4
Guion o programa de los puntos a tratar.	1	2	3	4
Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos que tienen relación con las “ideas principales” del material estudiado.	1	2	3	4

Cuando tengo que exponer algo oralmente o por escrito, recuerdo dibujos, imágenes, etc. mediante las cuales elaboré la información durante el aprendizaje.	1	2	3	4
Frente a un problema o dificultad considero, en primer lugar, los datos que conozco antes de aventurarme a dar una solución intuitiva.	1	2	3	4
He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a ir centrando la atención en lo que me parece más importante (exploración, subrayados, epígrafes...).	1	2	3	4
Soy consciente de la importancia que tienen las estrategias de elaboración, las cuales me exigen establecer distintos tiempos de relaciones entre los contenidos del material de estudio (dibujos o gráficos, imágenes mentales, metáforas, autpreguntas, paráfrasis...).	1	2	3	4
He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices.	1	2	3	4
He caído en la cuenta que es beneficioso (cuando necesito recordar informaciones para un examen, trabajo, etc.) buscar en mi memoria las nemotecnicas, dibujos, mapas conceptuales, etc, que elabore al estudiar.	1	2	3	4

Soy consciente de lo útil que es para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas u otras cuestiones relacionadas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.	1	2	3	4
Planifico mentalmente aquellas estrategias que creo me van a ser más eficaces para “aprender” cada tipo de material que tengo que escuchar.	1	2	3	4
Tomo nota de las tareas que he de realizar cada asignatura.	1	2	3	4
Cuando se acercan los exámenes establezco un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.	1	2	3	4
Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.	1	2	3	4
A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de “aprendizaje” que he preparado me funcionan, es decir, si son eficaces.	1	2	3	4
En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.	1	2	3	4
Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.	1	2	3	4

Evito o resuelvo, mediante el diálogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.	1	2	3	4
Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos, y familiares, destacando en los estudios.	1	2	3	4
Estudios para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un status social confortable en el futuro.	1	2	3	4
Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, representaciones, disgustos u otras situaciones desagradables en la familia.	1	2	3	4

Nivel de dominio Factor de estrategias de apoyo al procesamiento de información		
	Puntos	Porcentaje
Muy bajo	0 a 26	0 a 25%
Bajo	26.1 a 52	26 a 50%
Medio	52.1 a 78	51 a 75%
Alto	78.1 a 104	76 a 100%

Cuernavaca, Morelos a 14 de Marzo 2023.

**MTRO. JOSÉ ISRAEL MELGAR GARCÍA**

**DIRECTOR DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA**

**PRESENTE**

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de la revisión de la tesis titulada:

**“CORRELACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS Y MOTIVACIÓN POR LA LECTURA CON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”**, trabajo que presenta la **C. ANGELES ELENA HERNÁNDEZ PÉREZ**, el cual cumple con los requisitos para obtener el grado de Licenciado en Comunicación Humana.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

<b>VOTOS</b>	
<b>COMISIÓN REVISORA</b>	<b>APROBADO</b>
Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores	APROBADO
Dr. Ulises Delgado Sánchez	APROBADO
Dr. Alberto Jorge Falcón Albarrán	APROBADO
Dr. Leonardo Manríquez López	APROBADO
Mtra. Leticia Benítez Uriostegui	APROBADO

**ATENTAMENTE**

**“Por una humanidad culta”**

**Una Universidad de Excelencia**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

### Sello electrónico

**FERNANDA GABRIELA MARTINEZ FLORES** | Fecha:2023-03-15 08:39:56 | Firmante

LYE4ShlPxTEEzbHkKQqLs+rOzrMOKEnggGHnSWtToiSE867T/v/wi0c7gQu+ch5aUuTJEMoAsNFFc2LRfRtcmzUvIPfo6T9VMNYyDEq8Xq2KrJ3GYediYuse1G4sAGgUCeVJVD  
RpH0XQd0TzY+GjENXjjiPOGot540qq4wjXr7Wi9noKOJJbnWkL31SDpGUpFK0TKC5zCzZkUvCsKxN8Gv2o0y5+3V3+jGFbMh5clzm0sR+TAdBc3AozFKOau3r8a9YA1M7d+xb  
AbRwf9+tveBEwhVfzhpDkfsN7X/BQUuvFgEd2a5rQZZfYCRlnjZw+odiWcVwtZ//w1SU82yEzw==

**LEONARDO MANRIQUEZ LOPEZ** | Fecha:2023-03-15 08:47:20 | Firmante

jKx5t3AqvaKJm0GFQJcQUsm+Dr0pUYhbdZeLukP0PU6gjaU2rqtSb9nXkos2u/4jQ8kIDC/yVNV+H9ZtrE35fCBKHKZGv+FmQKFRPy75ajWCwMkuMYd3L7rpMXvzXBnj7YRpETu  
KD3EFXVnbqNcj9FAG2bZv/Okz2UVxsSdX7Twiifd3Q32B7DF/+fkWqoiMk/z0FuMEEERiQk0pYKbutOifdz9Y6CLksRBUEopdaWo720WY8bgTF6kTD+dc2KncsDR9/4oG4R90Y4b  
VwxgWJnzWSiHc5Pponkghl/a8JKEQ0dL+Ch7/Zq5d7RHJvbPRr7fBKylv92QRDRK55xokA==

**ALBERTO JORGE FALCON ALBARRAN** | Fecha:2023-03-15 11:11:17 | Firmante

OM1+g1ryXiD1u6sueUWJ/o6jQWGTySBTJBtTpeSFRM7yPrKTxOSoYdqf7jOZieiMhrxCrsUDXWGOrgS0HpfCHl+GTimp1s6qNX51CB8Z6FPJK/D9sJKhD98I4BGh/5Ep/o5VbL  
ct8e50pX98XfD1yNPHRmOTUNxTsgon2XoLlbq/wJpQM7A6FrcRNv4Z5gHpBchve48WmL6PBMeW2iB65KjRU6ES03o1zfE1CMAuLbgXkf55SAE93fidqa0OLU4asFH1XOM6a  
wcd7WdTxG0+hGtAVoKlXg0x6aoV+CPQOG1z8P7D7rxw2lu0XofGh4Eeh22yKSnqWeX8+MXv9g==

**ULISES DELGADO SANCHEZ** | Fecha:2023-03-15 13:49:23 | Firmante

ozp3XAkofBOi/dHNoCorj+JOA1GGko+GLJbFHTsbX2C1Q87i0rjGtEMD52+a9klyzrpqCR5B02I1B4pZFwqD6FkMDOuw9BjO0b10JeYXPXLX7zC58vhpQtybDU7q7iDCg09N8Fxfj  
zp5nVuLQBG80qFJzrMI7SdARjYDOhkRenUdjcwg+JFblNg6iaoLCDtidsXbCdgYORVgry85Xo7xoHz7xktLYiMKDJ/8ed6x29XUnGM41RwAaBHjvIMi7as1NPPwt6LIADLrGIXO1IKf  
gnAhc7hDw7864g1V6s38Ki0Dhr/V0nfdXKXVYpSkglxSEuP5p4OfedFNrKVnylw==

**LETICIA BENITEZ URIOSTEGUI** | Fecha:2023-03-16 08:56:38 | Firmante

fdRwd1XwPR84NtvObyVIBTgemQrTF5rNZ4jai4Rh16fBEEej7ubLwYyftilXamXel2Y+cW10fxHQkg9OS/3qMVG2s3q54PLrJdd9V2D8g+ibXRD3WV35tTCOM2OIMQnJQPNnCYGc  
q0MHmIsqiQ8Wei1focxnuOQwU6f98vG5P7gGH5qSMQifprooCKgY9NtjqEB8mJcMcP0QofMOJDUKShZi8vv4Uqq9pBlpEiGgeyyv4I5GtEwWt6dpNyc4q7B7/louCKbuEA7p59tdx  
B5yxdpVwqn52U20rhkbqYINXaSi0W3tERCz6sL9Li8n7nK6CPBqFYpdx9DW3yUccrJw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o  
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



4dKiWtF1z

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/T7Mhd5hEYzUs7IwMrGU0Hj5H7VXK4CSi>

