



**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**"Estrategias lectoras y motivación hacia la lectura en estudiantes de las carreras de Cirujano Dentista y Médico Cirujano"**

**ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A (N)**

**PAOLA CLEMENTINA FLORES FLORES**

**Director: Dr. Jorge Guerra García**

**Dictaminadores: Dr. Juan Pablo Rugerio Tapia**

**Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

*En memoria de Miguel Flores  
Martínez, por las cosas que no  
dijimos y las conversaciones que no  
terminamos, para que perduren las  
palabras como los recuerdos y no  
mueran, sino que vivan en el infinito  
amor.*

# AGRADECIMIENTOS

He llegado a esta meta gracias a muchas personas, si hiciera una lista de todos aquellos que me han ayudado a llegar hasta aquí, tendría que hacer todo un libro dándoles las gracias a cada uno de ellos, y seguramente aun así no estoy segura de poder expresar mi completa gratitud. Por lo que dedico estas breves palabras como un pequeño tributo a todos aquellos que en algún momento de mi vida me tendieron la mano, desde los amigos que he tenido a lo largo de mi vida hasta los profesores que tanto me han enseñado, y también a las personas que creyeron en mí y a las que no, pues todos somos el producto de nuestras experiencias y de las personas que hemos conocido, y las cosas que he logrado han sido fruto de esa vida.

Como una mujer afortunada he tenido el apoyo de mi familia, a la que debo hacer mención especial por su esfuerzo, ya que como se los he dicho antes, este no es mi triunfo sino nuestro triunfo. Así que gracias Mamá por creer en mí y por esforzarte cada día como lo has hecho siempre, tú eres la principal razón por la que me convierta en Psicóloga, sin importar qué, me diste tu voto de confianza y ánimos para seguir adelante. A mis hermanos: Miguel por ser la luz de mi vida y Deyanira por ser el mejor ejemplo y la mejor hermana que alguien pudo tener, sabes que sin ti nunca lo hubiera logrado. A Roberto por ser como mi tercer hermano, que me brindó su apoyo y cariño. Y a Roberto Daniel por ser el niño de mis ojos.

Al Dr. Jorge Guerra por ser un tutor tan dedicado, por su paciencia y su amabilidad, fui muy afortunada por haberlo conocido y haber compartido este proyecto. Le agradezco todo su esfuerzo y tiempo invertido en cada una de estas palabras, lo valorare toda mi vida. A ti Eréndira Ixchel por ser mi compañera y amiga en este viaje, desde el primer día hasta el último. A la Dra. Yolanda Guevara y al Dr. Juan Pablo Rugerio por ser una guía y unos profesores excelentes.

Finalmente gracias a la UNAM, que tanto me ha dado.

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO 1. LA METACOGNICIÓN EN LA LECTURA</b> .....	<b>3</b>
1.1 El aprendizaje como un proceso cognoscitivo.....	<b>3</b>
1.2 Precursores teóricos de la metacognición.....	<b>4</b>
1.3 Conceptualización de la metacognición.....	<b>8</b>
1.4 La metacognición en el lenguaje.....	<b>9</b>
1.5 La lectura y la comprensión lectora como actividades metacognoscitivas.....	<b>10</b>
1.6 Características de los lectores que comprenden.....	<b>12</b>
1.7 Panorama general de la comprensión lectora.....	<b>13</b>
1.8 Dificultades en la comprensión lectora.....	<b>14</b>
1.9 ¿Cómo se puede enseñar la comprensión lectora?.....	<b>17</b>
1.10 Modelo metacognoscitivo para la comprensión.....	<b>19</b>
1.11 Tipos de estrategias metacognoscitivas.....	<b>21</b>
<b>CAPITULO 2. LAS ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS: UNA VÍA PARA APRENDER A COMPRENDER</b> .....	<b>24</b>
2.1 Enseñanza de las estrategias metacognoscitivas.....	<b>24</b>
2.2 Estrategias metacognoscitivas en universitarios.....	<b>27</b>
2.3 La metacognición una habilidad motivante.....	<b>29</b>
2.4 Variables sociodemográficas y su relación con las estrategias metacognoscitivas.....	<b>32</b>
2.5 Variables académicas y estrategias metacognoscitivas.....	<b>34</b>
2.6 El uso de estrategias en diferentes carreras universitarias.....	<b>36</b>
2.7 Estrategias metacognoscitivas en los estudiantes de la carrera de Cirujano Dentista y Médico Cirujano.....	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>46</b>

3.1 Proyecto general de la investigación.....	46
3.2 Proyecto específico de investigación.....	46
3.3 Objetivos.....	47
3.4 Hipótesis.....	48
3.5 Método.....	48
3.6 Procedimiento.....	50
<b>CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>53</b>
4.1 Resultados obtenidos por los alumnos de la carrera de Cirujano Dentista.....	53
4.2 Resultados obtenidos por los alumnos de la carrera de Médico Cirujano.....	60
4.3 Resultados comparativos entre ambas carreras.....	68
<b>CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>75</b>
5.1 En relación al puntaje del IEMML.....	75
5.2 En relación a la estrategia de análisis.....	81
5.3 En relación a la estrategia de la identificación de la información.....	81
5.4 En relación a la estrategia de consulta de fuentes externas.....	82
5.5 En relación a la motivación intrínseca hacia textos académicos .....	83
5.6 En relación a la motivación intrínseca hacia la lectura en general.....	85
5.7 Horas de estudio y IEMML.....	86
5.8 Conclusiones.....	87
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>90</b>

## RESUMEN

La comprensión lectora es un tópico frecuentemente estudiado a nivel mundial. Existe una gran variedad de aproximaciones teóricas que tratan de explicar este proceso; sin embargo, en esta investigación se tomará el marco cognoscitivo para su estudio. Para llevar a cabo el proceso de la lectura son indispensables las estrategias, las cuales pueden ser de tipo cognoscitivo y metacognoscitivo. Estas últimas son el conjunto de acciones que regulan el comportamiento del lector, permitiéndoles seleccionar, evaluar, persistir o abandonar dichas acciones, en función de lograr o no la comprensión de un texto (Peña, 2000).

Las recientes investigaciones han mostrado que la comprensión de textos y las estrategias utilizadas no han sido favorables en los países de habla hispana (Echevarría, 2006; Espinosa, Santoyo, & Colmenares, 2010; Ugarriza, 2006). No solamente en los primeros años escolares, sino en que también en los niveles superiores. Es entonces que investigar las estrategias en alumnos universitarios puede dar datos importantes para poder enfrentar la problemática, pues se ha demostrado que si los estudiantes no saben usar estrategias metacognoscitivas tendrán un bajo nivel en la comprensión lectora (Márquez, et al., 2011). Por lo que la presente investigación tuvo como objetivo evaluar las estrategias lectoras y la motivación hacia la lectura en los alumnos de las carreras de Médico Cirujano y Cirujano Dentista en una universidad pública.

Se utilizó el inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura y un cuestionario de variables académicas y sociodemográficas, que fueron aplicados de manera online. Participaron un total de 290 alumnos que cursaban el segundo semestre: 122 de la carrera de Cirujano Dentista (42%) y 168 de la carrera de Médico Cirujano (58%).

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las variables de *tiempo invertido en el estudio*, *turno académico*, *promedio académico*, *trabajo y trabajo relacionado con los estudios*. Respecto a la uso de estrategias se encontró que los alumnos de ambas carreras reportaron tener un nivel alto. Los estudiantes de Cirujano Dentista señalaron usar con mayor frecuencia *la estrategia de consulta de fuentes externas* (73%), mientras que en menor frecuencia indicaron tener *motivación intrínseca hacia la lectura de textos académicos* (67%); los de Médico Cirujano, también reportaron usar con mayor frecuencia *la estrategia de consulta de fuentes externas* (78%), mientras que señalaron utilizar con menor frecuencia *la estrategia de análisis de la lectura* (72%). En contraste con otras investigaciones, la población estudiada reportó tener un uso frecuente de estrategias al igual que alta motivación hacia la lectura. Los datos son alentadores en cuanto el posible progreso que se tiene en el desarrollo de habilidades metacognoscitiva en el ámbito escolar, aunque se sugiere combinar autorreporte con otros instrumentos que permitan tener certeza de los datos recabados.

Palabras clave: *metacognición, estrategia, universitarios, motivación y comprensión lectora.*

## INTRODUCCIÓN

El presente reporte forma parte del proyecto denominado Estrategias lectoras y motivación hacia la lectura en estudiantes de las carreras de Cirujano Dentista y Médico Cirujano, realizado en la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala, con apoyo del Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), con número: **PE310716**, cuyo responsable es el Dr. Jorge Guerra García. En el capítulo 3 del presente escrito se expone el proyecto de investigación completo, así como las características del proyecto específico aquí reportado.

Los capítulos 1 y 2 presentan los sustentos teóricos del campo disciplinar en que se ubica este trabajo. Mientras que los capítulos 3 y 4 corresponden a la parte metodológica del proyecto. En el capítulo 5 se analizan los resultados de la investigación empírica, a la luz de los aspectos teóricos que sustentan el trabajo, y de los hallazgos de la investigación específica realizada.



## CAPÍTULO 1

### LA METACOGNICIÓN EN LA LECTURA

En el presente capítulo se habla sobre la metacognición y su relación con el aprendizaje. Se parte de que su conceptualización es actualmente difusa por sus antecedentes teóricos, puesto que se le ha considerado un término cognoscitivo-constructivista, causando discrepancias en su definición. Por tanto, se iniciará exponiendo las principales ideas, para explicar sus fundamentos de sus dos precursores más importantes: Ann Brown y John Flavell. Además, se pretende proporcionar un concepto general de lectura y su diferencia con el término comprensión lectora, dando a conocer las particularidades de cada una y su panorama general en la educación. Para exponer, finalmente, que la comprensión lectora puede desarrollarse por medio de la enseñanza de las estrategias metacognoscitivas, explicando las características principales de éstas y su relación con la lectura.

#### ***1.1 El aprendizaje como un proceso cognoscitivo***

En la investigación psicológica los procesos cognoscitivos, en particular el aprendizaje, han tomado un papel relevante en vista de que los nuevos modelos educativos se están enfocando en el fenómeno de aprender a aprender. Por eso, se ha tomado con mucho interés la forma en que los seres humanos pueden aprender y qué es lo que se requiere para que se lleve a cabo ese proceso. He aquí la importancia de la metacognición, pues su estudio permite entender cómo el ser humano es capaz de regular y pensar sobre sus propias cogniciones y a la vez sobre su aprendizaje. Ya que el individuo controla y modifica sus formas de aprender (Chirinos, 2012; Gutiérrez, 2005; Leon, 1996).

La enseñanza no sólo está determinada por los estímulos externos, sino que está vinculada con la estructura y facultades cognoscitivas de la persona. De tal forma que no sólo se asimila información, sino que se realiza un trabajo de codificación, en donde se reconstruye y procesa el conocimiento, para hacer posteriormente una representación cognoscitiva. De ahí que la información se pueda estructurar y organizar y, finalmente, inferir de acuerdo a lo aprendido (Chirinos, 2012; Gutiérrez, 2005; Leon, 1996).

Igualmente es importante mencionar que durante el proceso del aprendizaje intervienen también otros elementos, como los conocimientos previos, las estrategias que se utilizan, el tipo de información que se desea aprender y la manera en que ésta se presenta, por mencionar algunos. Se plantea entonces que aprender requiere un número importante de habilidades cognoscitivas para generar conocimiento, ya sea un aprendizaje nuevo o en todo caso la modificación del existente (Chirinos, 2012; Gutiérrez, 2005; Leon, 1996).

Por consiguiente, la metacognición engloba y considera esos elementos anteriormente mencionados, dando pautas para entender la adquisición del conocimiento, explicando que el individuo es el mediador y constructor del aprendizaje.

### ***1.2 Precursores teóricos de la metacognición***

El término que actualmente se conoce como metacognición, ha sido abordado a partir de diversas perspectivas teóricas, principalmente la psicología cognoscitiva y la constructivista. Por lo que Mateos (2001) considera que es un término confuso, ya que no existe una definición que se utilice de manera global. Así mismo Gutiérrez (2005) menciona que es difícil de definir debido a la amplitud del término.

Sin embargo, Mateos (2001) señala que hay dos postulados que definen a la metacognición desde cualquier perspectiva. En primer lugar se dice que es aquel proceso donde se organiza, adquiere y recupera el conocimiento. En segundo lugar, se hace una definición considerando los métodos o estrategias utilizadas que

regulan y supervisan las cogniciones. Es decir, la primera definición se enfoca en cómo la persona lo hace, y la segunda en lo que utiliza para hacerlo.

Estos dos modos de concebir a la metacognición tienen su origen en los trabajos de Ann Brown y John Flavell, a principios de los años 70. Estos autores hicieron sus respectivas investigaciones sobre la metacognición y sus componentes, aunque fue Flavell quien acuñó el término (Lira, Correa, & Castro, 2002; Heit, 2011; Gutiérrez, 2005; Lacon de, & Ortega, 2008; Mateos, 2001).

La importancia de la investigación de Ann Brown radica en su énfasis por poner a las estrategias como punto central de la actividad metacognoscitiva; es decir, aquellos mecanismos auto-regulatorios que se emplean para resolver problemas. Bajo este precepto, la metacognición incluye: limitaciones del propio sistema, capacidad de recordar, tiempo estimado para completar la tarea, repertorio de estrategias y su uso apropiado, identificar el tipo de problemas, hacer una planificación para llegar a la meta, etcétera (Mateos, 2001).

Es entonces que se pone en evidencia la complejidad de los procesos cognoscitivos superiores, enfocándose en la actividad estratégica de los individuos. Donde el proceso de control se vuelve fundamental para enfrentar tareas nuevas. Se debe tener conocimiento sobre cómo, cuándo y dónde usar una técnica para llegar a una meta; es decir, la persona tiene conciencia del proceso que posteriormente llega a una auto-regulación. Ann Brown concluye entonces que la metacognición es el control sobre las propias cogniciones (Burón, 1993; Lira, et al., 2002; Heit, 2011; Mateos, 2001).

En años posteriores, Brown haría una importante distinción entre auto-monitoreo metacognoscitivo para la comprensión lectora y habilidades metacognoscitivas para adquirir conocimiento por medio del estudio. Pues consideraba que estas tareas requerían diferentes habilidades. Por ejemplo, la comprensión lectora necesita auto-reportes, autocorrecciones, test, cuestionarios, entre otros. Por el contrario, el estudio demanda atención, retención, identificación de información trivial o importante, memoria, etcétera (Baker, & Brown, 1984).

De esa manera, se entiende que una tarea como la lectura requiere de un proceso complejo en el cual se piensa sobre cómo se hace (metacognición), y una tarea como el estudio sólo requiere usar las habilidades cognoscitivas. He ahí las diferencias entre cognición y metacognición, pues si bien son términos incluyentes, el segundo también hace referencia a las estrategias (Gregory, & Moshman, 1995; Mateos, 2001).

Por su parte, la investigación de John Flavell tuvo como punto de partida la memoria, cuando hablaba de las habilidades necesarias para recordar o acceder a la información aprendida, utilizó el término meta-memoria. En uno de sus estudios, le pidió a un grupo de niños que pensarán sobre su propio proceso de memoria. Encontró que los niños pequeños tuvieron más errores porque tenían bastantes limitaciones en cuanto al conocimiento del propio proceso cognoscitivo, que en consecuencia provocaba un bajo monitoreo (Flavell, 1979).

Por lo que Flavell utiliza el término metacognición para incluir todas estas habilidades cognoscitivas. Señala que es aquel conocimiento cuyo propósito es regular toda actividad cognoscitiva, por ejemplo, la meta-memoria, el metalenguaje, la meta-atención, etcétera; así mismo la autorregulación de estos procesos (Baker & Brown, 1984; Mateos, 2001).

El término metacognición desde la perspectiva de Flavell, implica no sólo conocimiento sobre las cogniciones, sino también de los procesos y los productos; se trata de explicar el funcionamiento y la manipulación de éste. Por lo que se centra en dos aspectos importantes: conocimiento y control.

El conocimiento es tomar conciencia de los procesos cognoscitivos, así mismo, identificar cuáles son las demandas de la tarea y qué estrategias se podrían utilizar para llegar a la meta. En cambio, cuando se habla de control, se hace referencia a aquellas habilidades para manipular, regular, planear, monitorear y evaluar los recursos y estrategias cognoscitivas, de tal forma que la tarea sea efectiva (Lira, et al., 2002; Heit, 2011; Lacon de & Ortega, 2008; Osses & Jaramillo, 2008).

Este enfoque señala que el grado de control implica una amplia variedad de aspectos cognoscitivos que interactúan, y que son:

- a) El conocimiento metacognoscitivo. Es aquello que se sabe o se cree de los factores que interactúan para afectar el resultado de la actividad cognoscitiva. Y son tres los aspectos que se pueden considerar dentro de este rubro: la persona, la tarea o la estrategia. La primera abarca todo aquello que el individuo cree sobre sí mismo y sobre las demás personas, formulando comparaciones que lo llevan a emitir juicios sobre sí y sobre las personas en general. La tarea corresponde a las características y demandas que ésta requiere para su realización. Y, por último, la estrategia, que es el hecho de conocer la eficacia del procedimiento utilizado.
- b) Las experiencias metacognoscitivas. Son situaciones que estimulan el pensamiento cuidadoso y sumamente consciente del individuo. Por ejemplo, sentir que se encuentra lejos de algún objetivo o sentir que no sabe lo suficiente del tema estudiado, lo que puede llevarlo a buscar más información.
- c) Los objetivos. Son las metas para cumplir la actividad cognoscitiva o lograr la tarea.
- d) Las acciones o estrategias. Son las cogniciones o conductas necesarias para efectuar dicha tarea (Flavell, 1979).

Como se pudo observar, tanto la propuesta de Flavell como la de Brown comparten muchas similitudes en cuanto a los elementos que integran el concepto de metacognición, aunque sus enfoques difieran. Sin embargo, se puede ver que actualmente la mayor parte de las definiciones de metacognición, coinciden en afirmar que es un conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos, que incluye saber qué es cognición y cómo funciona, así mismo, entender su forma particular de adquisición de conocimiento para que a su vez haya una autorregulación o autorreflexión de sus habilidades cognoscitivas que permitan la efectividad del proceso de aprendizaje (Chirinos, 2012; Heit, 2011).

### **1.3 Conceptualización de la metacognición**

A partir de los estudios de Flavell y Brown fueron diversos los enfoques que estudiaron los procesos metacognoscitivos. Por ejemplo, en la teoría de la mente se habla del conocimiento y las representaciones mentales, enfocando su estudio hacia fenómenos como la personalidad o la emoción, entre otros (Gregory & Moshman, 1995).

En cambio, otras teorías se han enfocado en el aprendizaje cultural, la construcción individual y el aprendizaje entre pares, que si bien no se excluyen entre sí, contemplan fenómenos diferentes. Aunque las distintas perspectivas mayoritariamente basan sus argumentos en la teoría de Vygotsky (Chirinos, 2012; Gregory & Moshman, 1995).

Otro ejemplo de esto es el aprendizaje autorregulado, donde se señala que la adquisición del conocimiento depende únicamente del aprendiz, que es quien lo dirige y define las metas. Esta perspectiva también propone vincular la metacognición con la motivación, pues se cree que esta última tiene una gran influencia en los procesos cognoscitivos (Mateos, 2001).

Por último, algunos autores han intentado hacer una propuesta en donde se conjunten los elementos más relevantes de las perspectivas teóricas que abordan la temática, a partir de lo cual se propone que no existe un solo conocimiento metacognoscitivo sino que son diversos:

- El conocimiento declarativo. Incluye lo que el individuo sabe de cómo se aprende y los factores que influyen en su propio aprendizaje. Se dice que quienes tienen mejor memoria es porque poseen mayor conocimiento sobre ella, pues saben qué acciones pueden llevarse a cabo para completar una tarea.
- El conocimiento procedimental. Es saber acerca de cómo ejecutar las habilidades correspondientes para llevar a cabo la acción.
- El conocimiento condicional. Es saber cuándo y por qué aplicar las estrategias cognoscitivas (Gregory & Moshman, 1995; Heit, 2011).

Sin embargo, una de las propuestas más importantes y de las más aceptadas, dentro de estos enfoques teóricos, es la del constructivismo, en la cual el aprendizaje es un proceso donde el individuo construye nuevas ideas o conceptos dinámicamente, basados en conocimientos presentes y pasados; es decir, se toma como punto de referencia las experiencias propias (Chirinos, 2012).

En el presente trabajo, se pone especial atención en las estrategias de aprendizaje y en su relación con la motivación. Por lo que se toma la definición de Mateos (2001) de metacognición por considerarse la más completa:

*... el término metacognición se ha aplicado tanto al conocimiento como al control de la propia actividad cognitiva. El conocimiento metacognitivo constituye el componente declarativo de la metacognición y comprende el conocimiento de los propios recursos cognitivos, de las demandas de la tarea y de las estrategias que pueden ser usadas. Por su parte el control metacognitivo constituye el componente procedimental e incluye, de acuerdo con la mayoría de las propuestas descritas en la literatura, proceso de planificación de las estrategias más adecuadas para resolver una tarea, de supervisión y regulación del uso que se hace de las mismas y de su efectividad así como del progreso hacia la meta establecida y de evaluación de los resultados obtenidos (p. 39).*

Esta definición está centrada en una perspectiva de la psicología cognoscitiva, aunque también se considera que el término sigue siendo muy amplio y engloba diferentes variables que pueden ser o no incluidas en el concepto, dependiendo de los intereses de cada autor.

#### **1.4 La metacognición en el lenguaje**

Ahora bien, la metacognición tiene un papel importante en los procesos de comprensión oral, comprensión lectora, escritura, adquisición del lenguaje, atención, memoria, resolución de problemas, habilidades sociales, así como también en el autocontrol y la auto-instrucción (Flavell, 1979). Y es a través de la escritura, el habla y la lectura que se pone en evidencia cuáles son las fortalezas y deficiencias metacognoscitivas. De aquí que la aplicación de las estrategias metacognoscitivas, posibilita la regulación de todos los procesos anteriormente mencionados (Baker & Brown, 1984; Lacon de & Ortega, 2008).

Entonces, el lenguaje se concibe como el proceso fundamental en la actividad metacognoscitiva, pues a través de él se puede observar una evolución cognoscitiva, dado que en el ser humano el intelecto y el lenguaje se desarrollan en conjunto (Kingler & Vadillo, 2003).

Uno de los aspectos más importantes del lenguaje es la lectura, pues a través de ésta es que se da la mayor parte del aprendizaje. Es entonces que la metacognición referente a la lectura consiste en poder entender qué tanto y cómo se ha comprendido un texto.

### ***1.5 La lectura y la comprensión lectora como actividades metacognoscitivas***

Leer se considera una fuente por la cual se obtiene información; es decir, es el principal medio para adquirir conocimiento. Por lo cual se habla de una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano. En ésta se comprometen los procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales, cuyo fin último es el aprendizaje (Calderón & Quijano, 2010; Leon, 1996).

Además, la lectura está mediada, al igual que otros procesos cognoscitivos, por las habilidades que posea el lector, ya que es múltiple y compleja. Se puede decir que es un proceso de decodificación, en el que se aplican las reglas de la conversión grafema-fonema con la única meta de comprender lo leído (Fly, Sullivan, Sederburg, & Glynn, 1987; Heit, 2011; Leon, 1996).

Sin embargo, algunas veces se usa comprensión lectora y lectura como sinónimos. Leon (1996) explica que la lectura es un término mucho más amplio, que incluye cómo tal a la comprensión lectora. Ya que el resultado final de la lectura es el significado global, la percepción y el reconocimiento de palabras, además de la comprensión como tal.

También Baker y Brown (1984) explican que dentro de la lectura se encuentran un número importante de habilidades metacognoscitivas como: identificar el objetivo de la lectura, comprender tanto lo explícito como lo implícito, poner atención al tema principal y desechar la información trivial, así como el monitoreo de las actividades que determinan la comprensión.



Se puede concluir entonces que la comprensión es el fin último de la lectura. Sin embargo, el hecho de que una persona pueda leer y comprender no implica que ambas se hagan de manera efectiva, pues para tener una adecuada comprensión lectora se requiere dominar con anterioridad el proceso de lectura. Aunque esta relación no es necesariamente de forma inversa, pues se puede leer sin llegar a comprender (Heit, 2011; Pérez & González, 2001).

Para el presente trabajo, y su enfoque en las estrategias metacognoscitivas, se toma como definición de comprensión lectora la propuesta por Pérez (2005), quién dice que es el proceso mediante el cual el lector, a través del uso de diversas estrategias, interactúa con el texto. La comprensión se desarrolla por niveles donde en cada uno de ellos se crea, elabora, modifica e integra las estructuras del conocimiento.

La taxonomía propuesta por Pérez (2005) expone cinco niveles de comprensión:

- a) Literal. Aquí se necesitan dos habilidades importantes que son reconocer y recordar. El lector debe reconocer o identificar los elementos presentes en el texto, los cuales pueden ser personajes, eventos o ideas principales. Así mismo, necesita recordar elementos claves de la lectura. Se trabaja sólo con la información explícita contenida en el texto.
- b) Reorganización de la información. En este momento es cuando se hace una clasificación y síntesis de todo lo leído.
- c) Inferencial. El lector debe hacer relaciones entre su conocimiento previo y, la información contenida en la lectura, cuya finalidad es hacer inferencias, conjeturas o hipótesis. En este punto también se debe trabajar con la información implícita del texto.
- d) Crítica o juicio valorativo. Es cuando se hace una reflexión acerca del texto, además de recurrir a los conocimientos previos relacionados con el tema, de tal forma que se haga una confrontación entre lo leído y lo que se sabe.

- e) **Apreciación lectora.** En este punto se tiene la posibilidad de valorar al texto de acuerdo al impacto psicológico o estético que causó en función del contenido, el estilo literario, u otros aspectos.

Esta taxonomía o clasificación, permite identificar en el lector las deficiencias en la comprensión lectora, posibilitando a futuro la enseñanza de las habilidades o estrategias necesarias para poder desarrollarla.

### ***1.6 Características de los lectores que comprenden***

Los niveles de comprensión lectora pueden servir para indicar cuándo una persona que lee lo está haciendo de una manera adecuada, pues se considera que un buen lector debe desarrollar todos los niveles de comprensión, ya que se requiere que el individuo tome una actitud activa y participativa en su proceso de lectura desde el momento en el que empiezan a descifrar las primeras palabras (Alaís, Leguizamón & Sarmiento, 2015).

Un lector puede ser bueno o malo dependiendo de qué tanto esté comprendiendo. Según Kingler y Vadillo (2003) la comprensión lectora puede ser un indicativo de los malos y buenos lectores, ya que los primeros se limitan a decodificar y los buenos son lo que logran una verdadera comprensión. Estos autores señalan que inferir, comparar, hacer relaciones, sintetizar y evaluar son características importantes de los buenos lectores.

Por su parte, Burón (1993) expone que, para conocer a un buen lector a partir de sus habilidades, debe poder hacer lo siguiente: explicar utilizando palabras comunes; proporcionar ejemplos diferentes sobre la idea principal; tener la capacidad de dar ejemplos o argumentos en contra de la idea del autor; reconocer la idea principal del texto aunque esté expresada de forma diferente a lo que autor escribió; establecer relaciones entre la idea del texto y otros pensamientos; obtener deducciones; poder usar la idea principal para explicar los eventos; lograr ver con anticipación alguna de sus consecuencias; y poder hacer argumentos en contra de la idea principal.

Finalmente, Guerra (2014) propone nueve características que debe tener el buen lector:

- a) Usa conocimiento previo; de tal forma que tiene información para hacer inferencias y, también, para llenar los vacíos conceptuales del texto.
- b) Sabe utilizar el auto-cuestionamiento; el cuál es aquella habilidad que tiene el individuo para hacerse preguntas de lo que está leyendo.
- c) Posee habilidades de lectura.
- d) Domina la habilidad de hacer inferencias.
- e) Tiene la habilidad para identificar y representar lo esencial del texto de diferentes formas.
- f) Identifica la estructura del texto; es decir, tiene claridad para saber si se trata de un texto narrativo, expositivo, analítico, etcétera. Así mismo, puede decir cuál es el título, el subtítulo, las imágenes, el tema o el orden.
- g) Tiene una adecuada autopercepción lectora; lo que significa que conoce cuáles son las habilidades que posee para comprender y la eficiencia de su ejecución.
- h) Logra definir metas así como tener una motivación intrínseca para lograr esas metas.
- i) Sabe cuáles y cómo se utilizan las estrategias metacognoscitivas.

En suma, se puede decir que un buen lector recorre diferentes niveles de lectura en donde se sitúan cada una de sus habilidades que le permiten llegar al punto más complejo de la comprensión, o sea, hacer juicios sobre el texto e incluso apreciarlos por su valor estético.

### ***1.7 Panorama general de la comprensión lectora***

En los últimos años la comprensión lectora ha sido estudiada en alumnos de diferentes niveles o grados académicos, desde educación primaria hasta niveles superiores. Sin embargo, los resultados no han sido alentadores, por las dificultades que los alumnos presentan.

Por ejemplo, en el caso específico de México, Zarzosa y Aguilar (2011) consideran que la comprensión lectora es deficiente, ya que los programas escolares están enfocados en enseñar a leer pero no a comprender, a pesar de que se hace hincapié en la lectura, no se contemplan las formas eficientes de enseñarla.

En otros países de habla hispana, como España y Chile, el panorama es similar, por lo que algunos autores proponen que la formación académica esté enfocada en la enseñanza de la comprensión lectora desde los primeros años escolares (Echevarría, 2006; Espinosa, Santoyo, & Colmenares, 2010; Márquez, Ibáñez & Pérez, 2011; Velázquez, Cornejo, & Roco, 2008).

Además de que la lectura es la principal vía del conocimiento, se ha demostrado que tener un nivel deficiente de comprensión implica también un bajo nivel en otras áreas básicas (Míguez, Cricsi, Curione, Loureiro, & Otegui, 2007; Márquez, et al., 2011) y por ende un bajo rendimiento académico (Velázquez, et al. 2008).

Sin embargo, las escuelas no han contemplado a la comprensión lectora en sus programas curriculares, ni siquiera en la práctica implícita de las actividades escolares, por lo que no figuran como uno de los objetivos de la enseñanza.

Algunos autores como Ugarriza (2006) y Velázquez et al. (2008) mostraron que, al comparar el nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios recursadores con alumnos regulares, obtenían puntajes similares, lo que implicaba que un año en la universidad no mejoraba las habilidades para comprender textos.

### ***1.8 Dificultades en la comprensión lectora***

Existe evidencia de las deficiencias que presentan los alumnos para comprender textos (Echevarría, 2006; Espinosa et al., 2010; Míguez et al., 2007; Ugarriza, 2006; Velázquez et al., 2008). Por ello, se ha enfatizado la importancia de identificar las dificultades específicas que presentan los alumnos en cuanto a la comprensión lectora, en todos los niveles educativos, pues éstas se encuentran desde la educación básica hasta el nivel superior.

Por ejemplo, Alais et al. (2015) mencionan que, en varias de las evaluaciones que se han hecho a los niños de educación básica en Colombia, se ha encontrado que no alcanzan el nivel mínimo en competencias del lenguaje. Ya que tenían deficiencias en detectar fragmentos de información dentro de un texto, reconocer la idea principal, comprender relaciones y construir significados, así como comparar o contrastar ideas a partir de una característica única del texto. Además, se ubicaron dificultades para hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados, demostrar una comprensión amplia y realizar una evaluación crítica de un texto cuyo contenido era desconocido o poco familiar.

Asimismo, hay evidencia de que las limitaciones lectoras no desaparecen con el transcurso de los años escolares. Sin embargo, normalmente se espera que los alumnos entren a la universidad con una serie de procesos de comprensión lectora que les permitan enfrentar nuevas formas de aprendizaje, razón por la cual curricularmente no se contemplaba prácticas para desarrollarla. Además, de que no se tomaba la importancia del estudio de la lengua española por ser nativos del español (Gordillo & del Pilar, 2009).

Se puede decir entonces que las universidades no contemplan programas educativos para el desarrollo de la comprensión, debido a que consideran que los alumnos cuentan con esas habilidades al llegar a los niveles superiores y, por tanto, no es necesario enseñarlas. Muchas evidencias indican que los jóvenes pueden saber leer, pero no comprender, incluso estudiando ya una profesión (Echevarría, 2006; Espinosa et al., 2010; Míguez et al., 2007; Stover et. al, 2010; Ugarriza, 2006; Velázquez et. al, 2008).

En relación a lo anterior, Guevara, Guerra, Delgado y Flores (2014) evaluaron a alumnos universitarios mexicanos de la carrera de Psicología, con el objetivo de identificar sus niveles de comprensión lectora. Encontraron que tenían un bajo nivel en esta competencia, siendo que las dificultades presentadas estaban relacionadas con los niveles: literal, inferencial y crítico, lo cual puso en evidencia las carencias de los alumnos en habilidades y estrategias de lectura que debieron desarrollar antes de ingresar a la universidad.

Por su parte, Gordillo y de Pilar (2009) hicieron una investigación con alumnos del primer semestre de la carrera de Lengua Castellana, Inglés y Francés en la Universidad La Salle, para identificar cuáles eran los niveles de comprensión lectora en ese grupo. Ellas encontraron que la mayoría de los alumnos tenían solamente comprensión literal, además de un nivel muy bajo respecto a la comprensión crítica. También se señaló que la principal estrategia utilizada por los alumnos era la reproducción literal de fragmentos de textos, por lo que se evidenciaban sus escasos recursos para leer textos.

Con base en los hallazgos de la investigación en el campo, es factible pensar que se requiere enfrentar los problemas de lectura desde antes de que los alumnos ingresen a la universidad. Heit (2011) menciona que es en la población de adolescentes donde se presentan, con mayor frecuencia, las dificultades de comprensión y, por lo tanto, donde deben implementarse modelos de aprendizaje que disminuyan estas deficiencias.

Las dificultades en la comprensión lectora aparecen en todos los niveles educativos; sin embargo, es en la universidad donde causa mayor preocupación. Como señalan Lacon de y Ortega (2008) la comprensión lectora es indispensable en todos los grados de la formación académica, pero sobre todo a nivel superior, ya que la mayoría de la enseñanza se hace por medio de textos.

Por su parte, Burón (1993) menciona que las dificultades en la comprensión se deben a que las instituciones educativas se enfocan principalmente en enseñar a leer a los niños y no a que lean comprendiendo. Pues se tiene como meta que el niño alcance un nivel aceptable de lectura de manera mecánica. Lo anterior lleva a la necesidad de modificar las condiciones curriculares en el sistema educativo en general, puesto que si el individuo tiene limitaciones en su actividad metacognoscitiva, la lectura también se verá afectada; presentando dificultades en la información que percibe, la velocidad de sus movimientos oculares, la capacidad de memoria que posea, entre otros aspectos (Leon, 1996). Igualmente, Heit (2011) explica que puede haber destreza lingüística, pero que eso no garantiza que se tenga la habilidad para hablar o pensar sobre esa habilidad.

Una mala comprensión lectora puede ser producto de varios factores: no tener un objetivo claro hacia la lectura; falta de conocimientos previos; uso inadecuado de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas; la incapacidad de identificar la estructura del texto y las ideas principales; la inadecuada velocidad de lectura en función de la facilidad/complejidad del texto; la carencia de motivación, entre otras (Kingler & Vadillo, 2003).

Burón (1993) indica que son cuatro las principales causas de la falta de comprensión lectora. La primera es cuando el lector no entiende el significado de las palabras; la segunda, que no entienda las frases expuestas en el texto; en tercer lugar que no comprenda la relación entre las frases y, la cuarta, que no comprenda el texto como un todo.

En relación con lo anterior, Pérez y González (2001) mencionan la importancia del dominio de las palabras, pues un conocimiento amplio sobre el vocabulario, permite que el procesamiento cognoscitivo sea mucho más rápido y la comprensión más precisa.

Como se mencionó, existen diferentes factores que pueden provocar dificultades en la comprensión lectora; sin embargo, quizá uno de los más importantes es la deficiente instrucción que han recibido los niños durante su formación académica, ya que no les proporciona las herramientas necesarias para desarrollar sus habilidades cognoscitivas y metacognoscitivas que pudieran aplicar en una tarea importante como lo es la lectura.

### ***1.9 ¿Cómo se puede enseñar la comprensión lectora?***

Si bien los programas educativos, curricularmente, no contemplan la importancia de la comprensión lectora, existen diversos modelos que permiten tanto la enseñanza como el desarrollo de esta habilidad y que benefician a los alumnos en diferentes niveles y áreas de conocimiento.

La instrucción general de la comprensión lectora en alumnos universitarios ha demostrado resultados favorables, pues a pesar de los diferentes modelos que

se utilicen, los estudiantes logran obtener mejores niveles después de su enseñanza (Echevarría, 2006; Espinosa et al., 2010).

Uno de estos modelos es el de Espinosa et al. (2010), llamado MAE txt, que permiten el análisis de textos científicos y fue probado en estudiantes de la carrera de Psicología, que cursaban tres diferentes semestres de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los resultados indicaron que al enseñar esta técnica mediante modelamiento y retroalimentación, se lograba mejorar las habilidades lectoras de los alumnos participantes.

Otro modelo de instrucción es por medio de las macro-estructuras, las cuales hacen referencia a un procedimiento donde el individuo construye significados a partir de los textos. Echevarría (2006) demostró la eficacia de este modelo trabajando con alumnos del primer curso de las Diplomaturas de Educación Social y Maestría de Educación Primaria en España. Utilizó un plan de intervención para mejorar la comprensión de los textos argumentativos complejos, implementando un método que evaluaba los escenarios del texto y las ideas principales.

Zarzosa y Aguilar (2011) sugieren que las habilidades del lector competente pueden ser una guía para la evaluación y la enseñanza de la comprensión lectora, pues de acuerdo a éstas se pueden ir seleccionando aquellas en donde el individuo no presenta un buen rendimiento o desconoce su uso, y aplica estrategias para su desarrollo.

Por su parte, Alaís et al. (2015) proponen utilizar las nuevas tecnologías para mejorar los niveles de comprensión lectora. En su estudio con alumnos de cuarto grado, desarrollaron estrategias cognoscitivas vinculadas con las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, mostrando la eficacia de un programa de este tipo.

Asimismo, Burón (1993) menciona tres diferentes formas de instrucción para la comprensión, las cuales se clasifican de acuerdo al tipo de interacción que tenga el maestro con el alumno; estas son:



- 1) Mecánica. Se pide hacer una tarea sin marcar la importancia y la razón para hacerlo.
- 2) Razonada: Aquí se solicita una tarea pero se resalta su importancia y utilidad.
- 3) Metacognitiva: Se incluye la importancia y la razón, pero también se dirige hacia la autorregulación.

De las formas de instrucción mencionadas, se considera como mejor opción la última. La primera carece de elementos que aseguren la generalización y el entendimiento; la segunda, aunque es mejor, sigue siendo incompleta al carecer de procedimientos que aseguren la autonomía. En la tercera se cubren los diversos aspectos que se requieren para asegurar una comprensión lectora generalizada e independiente, por parte de los alumnos.

Mateos (2001) plantea algo similar a lo de Burón (1993), sólo que este autor utiliza como categorías: entrenamiento ciego, entrenamiento informado y control de estrategias. Ambos autores coinciden en que la mejor forma de instrucción es enseñando a los alumnos a pensar sobre su propio aprendizaje; es decir un aprendizaje metacognoscitivo.

Otros autores, como Monroy y Gómez (2009), también proponen el entrenamiento basado en la metacognición, de tal forma que se les enseñe a los alumnos a utilizar sus propias habilidades cognoscitivas.

### ***1.10 Modelo metacognoscitivo para la comprensión***

Se ha demostrado en diferentes investigaciones que si los alumnos no poseen estrategias metacognoscitivas tendrán un bajo nivel de comprensión lectora (Márquez, et al., 2011; Míguez et al., 2007), lo que pone en evidencia la importancia que tales estrategias tienen para el desarrollo de la lectura.

Autores como Ugarriza (2006) mencionan que la deficiencia en la comprensión lectora se debe a que los alumnos no cuentan con las estrategias metacognoscitivas necesarias para comprender textos.

Cuando se habla de un modelo metacognoscitivo, se está haciendo referencia, entre otras cosas, al uso de estrategias. De acuerdo con Allueva (2002),

éstas son herramientas que utiliza una persona para ser consciente y regular su propio proceso de aprendizaje, de tal forma que se pueda acceder al conocimiento cuando se necesite y aplicarlo a alguna tarea en particular, así como entender la manera en que se ha realizado el proceso.

Ahora bien, para entender el concepto de estrategias metacognoscitivas es importante diferenciar lo que es una estrategia de una técnica. Lira et al. (2002) dicen que una técnica se hace estrategia cuando el individuo sabe cómo, cuándo y dónde usarla; es decir, el lector se vuelve consciente de la técnica.

Aunado a esto, una persona puede tener un amplio conocimiento sobre las técnicas, pero no serán estrategias a menos que se utilicen para cumplir alguna meta o realizar una tarea. Así que dependiendo de las características de la tarea, será la estrategia utilizada (Heit, 2011).

En suma, las estrategias metacognoscitivas implican autodirección, autocontrol, un objetivo, donde el individuo tiene claro cuál es y, además, lleva a cabo la supervisión y la evaluación de toda acción que realiza para cumplir con la tarea (Solé, 2007). Esto implica que el individuo debe ser consciente de las acciones, para posteriormente poder autorregularse (Lira et al., 2002).

Las estrategias metacognoscitivas supervisan, evalúan y regulan las actividades, además de constituir un apoyo para las técnicas (Osses & Jaramillo, 2008); mientras que estas últimas, sólo sirven para el progreso o mejoramiento de las cogniciones (Lira et al., 2002; Heit, 2011; Osses & Jaramillo, 2008).

Al usar las estrategias metacognoscitivas no sólo se beneficia el autocontrol y la regulación de manera general, sino una serie de habilidades necesarias para la comprensión de los textos. Lira, et al. (2009) señalan algunas:

- 1) Ser consciente de las propias limitaciones; cantidad de material que se necesita y el tiempo que puede tardar para completar una tarea.
- 2) Conocer cuál es el repertorio de estrategias que se posee y su uso apropiado.
- 3) Identificar y definir problemas.

- 4) Planificar y secuenciar las acciones necesarias para resolver los problemas.
- 5) Supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad.

Para el presente trabajo se utiliza la definición de estrategias metacognoscitivas que proporciona Peña (2000), quien explica que son el conjunto de acciones que regulan el comportamiento del lector, permitiéndole seleccionar, evaluar, persistir o abandonar dichas acciones, en función de lograr o no la comprensión de un texto.

### ***1.11 Tipos de estrategias metacognoscitivas***

Existen diferentes estrategias metacognoscitivas que se utilizan en la lectura, por lo que se han hecho algunas clasificaciones considerando el momento de uso, la función o el tipo de estrategia que sea. Solé (2007) propone agruparlas de acuerdo al momento de uso:

- 1) Las primeras estrategias son aquellas que se utilizan antes de llevar a cabo una lectura, pues permiten implementar objetivos y activar conocimientos previos.
- 2) Las segundas son las que se utilizan durante la lectura. Cuando el individuo está leyendo hace inferencias y comprueba si realmente está comprendiendo.
- 3) Las últimas estrategias son aquellas que se utilizan al finalizar la lectura, para recuperar el contenido, hacer un resumen y ampliar los conocimientos.

Otros autores no contemplan una clasificación, pero determinan cuáles estrategias pueden ser utilizadas para una tarea específica. Por ejemplo, Burón (1993) menciona que las estrategias para la lectura son: repasar, subrayar, resumir, hallar un lugar adecuado para estudiar, autorregular, evaluar la eficacia de la estrategia elegida y cambiarla de ser necesario.

Por su parte, Chirinos (2012) indica que entre la variedad de estrategias metacognoscitivas, hay cuatro que son sumamente importantes para los alumnos universitarios:

- a) Las estrategias metacognoscitivas de la atención. Son importantes porque el alumno puede saber su nivel de distracción y cómo afecta la actividad que está realizando.
- b) Las estrategias metacognoscitivas de comprensión. Permiten la resolución de problemas investigativos.
- c) Las estrategias metacognoscitivas de memoria. Permiten a los alumnos identificar sus limitaciones cognoscitivas, por lo que provocan una búsqueda para saber cómo o dónde pueden obtener el conocimiento que necesitan.
- d) Las estrategias metacognoscitivas de comprensión lectora. Les permiten a los alumnos conocer sus propios mecanismos cognoscitivos en la lectura.

También se han hecho propuestas en donde se clasifican las estrategias de acuerdo sólo al momento de uso para así hacer una evaluación del proceso de lectura completo. Allueva (2002) indica que las estrategias pueden ser utilizadas en tres períodos:

- a) Antes de hacer la lectura, lo que implica que se pueden predecir los resultados que se quieren lograr; es decir, implementar objetivos para lograr metas.
- b) Durante el proceso de lectura, haciendo un control y regulación de las estrategias utilizadas.
- c) Después de terminada la lectura, realizando una evaluación y modificaciones para la próxima tarea, dependiendo de la efectividad lograda.

Sin embargo, en este trabajo se considera que las estrategias se utilizan de manera conjunta, por lo que es difícil que exista una clasificación en tiempo o función. Puede que se utilicen las estrategias en varias ocasiones durante todo el proceso o sirvan para una función específica y puedan modificarse de acuerdo a los intereses del lector.

De acuerdo al instrumento utilizado en la presente investigación (IEMML) validado por Guerra, Guevara y Robles (2014), la clasificación para las estrategias es:

- Estrategias de análisis. Son aquellas que permiten al alumno abordar la lectura enfocada a su comprensión.
- Estrategias de identificación de la información. Se refiere a las estrategias que permiten un primer contacto con la lectura, es decir identificar los principales elementos del texto.
- Estrategias de consulta de fuentes externas. Estas son aquellas en donde el individuo debe buscar o complementar con otros materiales su lectura.

En el siguiente capítulo se abordará el tema de la instrucción mediante estrategias metacognoscitivas, así como las diferentes variables que intervienen en su aprendizaje, específicamente en los universitarios de la carrera de Cirujano Dentista y Médico Cirujano, por ser el tipo de población de esta investigación.

## **CAPÍTULO 2**

### **LAS ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS: UNA VIA PARA APRENDER A COMPRENDER**

El uso de estrategias metacognoscitivas les permite a los estudiantes volverse individuos activos que controlan y regulan su propio aprendizaje; sin embargo, a pesar de las ventajas que se tienen al usarlas, son pocos los alumnos, de cualquier nivel educativo, que realmente las utilizan.

Se han considerado varios factores que podrían intervenir en su uso infrecuente por parte del alumno y, por tanto, no las considere parte de su repertorio escolar, desde los programas curriculares hasta diversas variables como las sociodemográficas.

Por lo que en el presente capítulo se expondrán algunas de estas variables y su relación con las estrategias, específicamente en los universitarios, siendo la población de interés para el presente estudio.

#### ***2.1 Enseñanza de las estrategias metacognoscitivas***

Las estrategias metacognoscitivas no se adquieren de manera innata pues se requiere de una instrucción clara y precisa. Uno de los principales problemas por los cuales los alumnos no las utilizan es precisamente porque tienen un gran desconocimiento sobre ellas y sus usos (Ugarriza, 2006).

Por otro lado, las estrategias cognoscitivas se van adquiriendo progresivamente. Esto implica que pueden adquirirse en el ámbito escolar o en el cotidiano (Kingler & Vadillo, 2003). Sin embargo, las estrategias metacognoscitivas son aprendidas solamente por medio de la enseñanza y la práctica escolar (Solé, 2007).

Según Osses y Jaramillo (2008), un entrenamiento metacognoscitivo o de control, se da mediante la explicación concreta del uso y la utilidad de la estrategia,

promoviendo que los alumnos por sí mismos la utilicen, para que comprueben su utilidad, de tal forma que tomen conciencia de la efectividad de ésta.

También es importante mencionar que en una instrucción metacognoscitiva, el papel del maestro va a estar regulado por sus propios conocimientos, pues él debe tener una idea concreta y clara de lo que el alumno debe lograr; además, tiene que saber cómo debe trabajar para conseguir hacer la tarea, enseñarle a hacerlo y poder evaluar que el alumno sabe hacer lo que se le pidió (Burón, 1993).

Considerando el papel que debe desempeñar el maestro dentro de este modelo, Osses y Jaramillo (2008) señalan que una enseñanza metacognoscitiva debe fundamentarse en cuatro etapas:

1. Instrucción explícita. Aquí el profesor debe decir de manera explícita toda aquella información sobre las estrategias, la cual puede ser:
  - Explicación directa. Se habla de las estrategias y cada una de sus etapas; se enseñan los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales.
  - Modelado cognoscitivo. Es aquella instrucción que hace el profesor para guiar el uso de la estrategia durante la tarea. Esta guía es expresada de manera verbal.
2. Práctica Guiada. Es una actividad entre profesor y alumno en donde se conduce al alumno a la autorregulación; se ofrece la ayuda cuando el alumno no la puede realizar por sí mismo.
3. Práctica cooperativa. Se presenta cuando, además de la instrucción del profesor, entre alumnos se ayudan para completar una tarea.
4. Práctica individual. Esta se da cuando el alumno se propone hacer un trabajo de manera personal, en donde él mismo se cuestiona para regular su propio desempeño.

En el caso específico de las actividades que el alumno puede realizar para el aprendizaje de las estrategias metacognoscitivas a ser aplicadas para la comprensión lectora, Kingler y Vadillo (2003) proponen las siguientes:

1. Fomentar la lectura a partir de la experiencia propia del individuo.
2. Registrar de manera cotidiana lo que se hace en la lectura, para describir su proceso de comprensión, del significado y sus evocaciones personales.
3. Verbalizar, en voz alta, aquello que comprendió del texto y preguntas o dudas para identificar aciertos, errores y estrategias efectivas.
4. Utilizar la enseñanza recíproca o las discusiones cooperativas que se hacen en grupo para beneficiar el aprendizaje.
5. Utilizar organizadores gráficos para la expresión del pensamiento e integración de los procesos de inducción y deducción.
6. Identificar la relevancia de la información contenida en los textos y la comprensión del significado para posteriormente clasificar, desarrollar conceptos, deducir principios, hacer conclusiones y realizar generalizaciones utilizando los conocimientos previos.
7. Enseñar a identificar, mientras se lee, el vocabulario técnico de las diferentes disciplinas que pueden obstaculizar la comprensión del texto.
8. Evaluar de forma auténtica. Es la evaluación que se puede hacer de acuerdo al repertorio habitual del estudiante, pero que está más enfocada en el proceso que en el resultado. Aquí se incluyen los portafolios o carpetas, registros anecdóticos, observación en diferentes ámbitos, pensar en voz alta, bitácoras, entrevistas y cuestionarios de autoevaluación y análisis de errores.

Uno de los problemas que se han planteado en la instrucción metacognoscitiva es saber si las estrategias deben ser enseñadas como contenidos específicos o generales. Mateos (2001) explica que si se hace una enseñanza general de las estrategias, es difícil que los alumnos las puedan aplicar a sus tareas diarias, por lo que esta autora considera que la mejor opción es un aprendizaje en contenidos específicos. Lira, et al. (2002) comparten la idea de que las estrategias deban implementarse de manera específica, pues es posible que al ser enseñadas de esa forma puedan generalizarse a otras áreas.



## **2.2 Estrategias metacognoscitivas en universitarios**

Se han llevado a cabo diversos estudios sobre la comprensión lectora en universitarios y, como se mencionó anteriormente, los resultados no han sido muy favorables por los bajos niveles encontrados. En el caso específico de las estrategias, existen algunos trabajos que ejemplifican su uso en los niveles educativos superiores.

En el estudio de Guerra, Guevara, López y Rugerio (2014) el objetivo fue identificar las estrategias metacognoscitivas y la motivación hacia la lectura de textos académicos que utilizan los estudiantes de la carrera de Psicología, inscritos en cuatro niveles diferentes (semestres académicos) en una universidad pública mexicana. Los autores aplicaron el Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura validado por Guerra, Guevara y Robles (2014), que utiliza una escala tipo Likert de cinco elementos para que los alumnos reporten la frecuencia de utilización de diversas estrategias y su nivel de motivación. Se encontró que los alumnos obtuvieron puntajes similares en el inventario, a pesar de estar inscritos en diferentes semestres académicos. Los estudiantes participantes reportaron usar principalmente estrategias de identificación de información o ideas, como son conocer el significado de los términos empleados por el autor, identificar las ideas del texto y diferenciar las ideas principales; y en menor porcentaje, utilizan la consulta de fuentes adicionales; las estrategias relacionadas con el análisis de lectura y con aspectos motivacionales obtuvieron puntajes muy bajos. Los hallazgos indicaron que los alumnos no ponen en práctica estrategias relacionadas con hacer inferencias, auto-cuestionamientos, o emplear el auto-monitoreo para evaluar su nivel de comprensión lectora. Tampoco suelen asignarse metas de dominio, y su motivación intrínseca hacia la lectura es baja. .

También se encontró que los estudiantes contestaron en su mayoría “a veces”, cuando se les preguntó sobre el uso de diversas estrategias metacognoscitivas y en los reactivos relacionados con la motivación hacia la lectura. Asimismo, los alumnos utilizaban como estrategia principal el subrayado, dejando

de lado hacer anotaciones al margen, recordar una idea central contenida en la lectura o utilizar un apoyo escrito.

Los autores concluyen que estos datos son importantes porque dan muestra de las estrategias lectoras que ya utilizan los alumnos y aquellas de las cuales carecen, por lo que se puede orientar la enseñanza de diversas estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, así como trabajar con ellos sobre aspectos motivacionales.

Otra investigación sobre estrategias en estudiantes universitarios es la de Arrieta de Meza y Meza (2005), donde se evaluaron dos aspectos, el uso del código escrito y la comprensión lectora, por medio de una prueba en la que los participantes tenían que identificar las ideas principales y reescribirlas, redactar un resumen, escribir una continuación del texto y una composición acerca de un tema, leer en voz alta y discutir los contenidos. También se evaluaron aspectos como el léxico, la ortografía y los hábitos de lectura y comprensión lectora.

Entre los hallazgos de este estudio destaca que los alumnos universitarios tenían desconocimiento de sus propias deficiencias lectoras, dado que, aunque reportaron no tener dificultades en la lectura y en la comprensión, la mayoría no obtuvo niveles favorables en ninguna de las dos categorías.

También se encontró que los estudiantes tienden a sub-vocalizar la lectura en silencio, desconocen el uso del diccionario y no pueden seguir instrucciones orales y escritas.

Los autores señalan que la comprensión lectora y las estrategias son sumamente importantes, puesto que una buena comprensión y un uso adecuado de estrategias propician un buen desempeño académico. Estos aspectos no sólo son necesarios en los primeros años de la carrera, sino también al final de los estudios, porque estas habilidades deben estar ya desarrolladas para poder ingresar a los estudios de posgrado o al campo laboral.

Chirinos (2012) realizó una investigación con estudiantes de posgrado, para identificar las estrategias metacognoscitivas aplicadas en escritura y comprensión

lectora. La evaluación se realizó mediante un cuestionario de 55 preguntas sobre cuatro tipos de estrategia: metacognoscitiva de atención, metacognoscitiva de comprensión, metacognoscitiva de memoria y metacognoscitiva de lenguaje.

Se encontró que los alumnos reportaron utilizar con mayor frecuencia las estrategias metacognoscitivas de memoria, para la escritura y la comprensión lectora, y con menor frecuencia, las estrategias metacognoscitivas de lenguaje, a pesar de que consideraran saber usar las cuatro estrategias de manera eficiente. El autor concluye que aún existen muchas deficiencias en el uso de las estrategias pues la meta-memoria no es una habilidad que pueda ayudar a los alumnos a hacer investigaciones o realizar estudios de posgrado, dada la complejidad de estas tareas.

Las limitaciones en comprensión lectora y uso de estrategias tienen implicaciones en diversas actividades de los alumnos universitarios. Por ejemplo, Gutiérrez (2005) indica que para hacer una tesis se requieren destrezas que implican diversos procesos cognoscitivos, para poder relacionar los conocimientos ya adquiridos y aplicarlos en una experiencia real de aprendizaje mediante el uso de estrategias.

Espinosa et al. (2010) señalan que cuando hay dificultades en la comprensión lectora también hay problemas en identificar objetivos, hacer hipótesis, diseñar métodos e investigaciones considerando ventajas y desventajas, hacer validaciones, análisis de datos y conclusiones bajo ciertos parámetros, y solucionar problemas. Tales limitaciones también pueden asociarse con dificultades en las habilidades orales y escritas.

Por otro lado, existen algunos elementos que pueden intervenir en el uso de las estrategias, más allá del tipo de enseñanza, contenidos o población; uno de los más importantes es la motivación.

### ***2.3 La metacognición una habilidad motivante***

Desde una perspectiva metacognoscitiva, el aprendizaje va a ser determinado por tres factores importantes: el conocimiento, las estrategias metacognoscitivas y la

motivación. Esta última influye sobre la predisposición que se tiene para hacer alguna tarea (Arancibia, Herrera & Strasser, 2009).

Según Osses y Jaramillo (2008), los estudios en el campo han enfatizado la importancia de la motivación para el desempeño metacognoscitivo, dado que ésta conlleva una serie de creencias positivas para saber utilizar las estrategias. Consideran entonces que el aprendizaje implica una interacción entre cognición, metacognición y motivación.

Se considera que la metacognición es motivacional por naturaleza, ya que un alumno motivado emplea su esfuerzo y tiempo para realizar una tarea y es consciente de lo que requiere para llevarla a cabo y, por lo tanto, se vuelve efectivo en la realización de la tarea, al saber aplicar alguna estrategia (Burón, 1993; Heit 2011).

El estudio de Jürgens (2016), al evaluar estrategias y motivación extrínseca en universitarios, encontró que la motivación guardó una correlación positiva con el aprendizaje reflexivo, y también con el aprendizaje teórico, pragmático y activo. Aunque la correlación entre estas variables no fue significativa, el autor concluye que estos datos pueden implicar que si los alumnos se sintieran motivados usarían con mayor frecuencia diferentes estrategias de aprendizaje.

Se cree entonces que cuando los alumnos no utilizan las estrategias para hacer una tarea, es debido a que las desconocen o no saben utilizarlas y, por lo tanto, no entienden su importancia y relevancia en el aprendizaje (Allueva, 2002; Heit, 2011),

Otro aspecto que juega un papel importante en la motivación hacia las estrategias es el profesor, ya que la presentación de los materiales y el entusiasmo con que lo haga pueden hacer que la lectura se vuelva atractiva, así como también, la enseñanza de los conocimientos previos sobre el tema (Solé, 2007).

En el estudio de Alaís et al. (2015) se reportó que los niños se sentían más motivados al practicar la lectura en la sala de cómputo, pues sus maestros sólo utilizaban las preguntas escritas como forma de evaluación. Además, la mayor parte

de su práctica lectora cotidiana era por medio de libros, a pesar de que los niños utilizaban con mayor frecuencia las páginas de internet, por lo tanto no se cubrían sus gustos e intereses. Este trabajo demostró la importancia del tipo de materiales que se utilizan al momento de la enseñanza.

En este estudio también se encontró que los maestros no se encontraban motivados, porque carecían de medios para enseñar las estrategias metacognoscitivas; además, de que si bien sabían su importancia, preferían utilizar los métodos tradicionales para practicarla, dejando de lado los medios tecnológicos.

En resumen, se puede decir que la falta de conocimientos sobre las estrategias provoca frecuentemente que los alumnos no tengan la suficiente motivación para usarlas al momento de leer un texto; sin embargo, la falta de motivación no sólo puede estar enfocada a las estrategias sino a la lectura en general. Por ejemplo, en el estudio de Ugarriza (2006) sobre las estrategias utilizadas hacia un texto científico en alumnos de una universidad particular en Lima, Perú, se encontró que tenían pocos recursos para comprender el texto y, por lo tanto, menos de la mitad de la población se sentía motivada hacia esa clase de lectura.

Aunado a esto, deben tomarse en cuenta los señalamientos de autores como Calderón y Quijano (2010), quienes mencionan que muchas personas consideran que la lectura es una de las actividades menos importantes. Aunque exista mucha publicidad y promoción para la lectura, y el material impreso esté al alcance de la gente, hay muy poca demanda y motivación, aun siendo la principal fuente de conocimiento.

Solé (2007) explica que para fomentar el interés en la lectura, es necesario que la persona se sienta capaz de leer con efectividad, ya que si percibe lo contrario, es posible que abandone la tarea, o sienta desmotivación y desánimo. Una expectativa de fracaso hace que la lectura sea un problema. Por lo que al hablar de una lectura motivadora se hace referencia a que el contenido esté acorde a los intereses del lector y que cubra los objetivos de su lectura.

## **2.4 Variables sociodemográficas y su relación con las estrategias**

Como se ejemplificó anteriormente, las estrategias metacognoscitivas son utilizadas con baja frecuencia por los estudiantes universitarios, atribuyéndole esa tendencia a diversas variables como la motivación; sin embargo, se han estudiado otro tipo de variables que pueden afectar el uso de ellas, por ejemplo las sociodemográficas, siendo el sexo y la edad las más estudiadas.

La variable sexo ha sido abordada comúnmente en los trabajos sobre estrategias, debido a que se considera una variable fisiológica que afecta el comportamiento de las personas y, por ende, su aprendizaje (Jürgens, 2016). Sin embargo, los resultados en el ámbito de las estrategias son contradictorios.

Para muestra, en el estudio de Thornberry (2008) sobre el uso de estrategias en relación con variables como el género, no se hallaron diferencias significativas, atribuyendo este resultado a que los jóvenes tienen un nivel cognoscitivo similar al término de su educación media superior sin importar su sexo.

En los datos arrojados en el estudio de Hernández et al. (2002) sobre motivación y estrategias de aprendizaje, se encontraron resultados similares; tanto hombres como mujeres obtuvieron resultados prácticamente iguales, siendo las estrategias de memorización las más utilizadas.

Por su parte, Jürgens (2016) reportó que tanto hombres como mujeres tienen preferencia en primer lugar por estrategias como la mnemotecnia, los esquemas mentales, las auto-preguntas y las anotaciones; las mujeres, sin embargo, tienden a utilizar con mayor frecuencia estrategias más complejas, como lo son las de análisis y síntesis.

Del Buey y Camarero (2001), en su estudio para demostrar las diferencias observadas en los procesos de aprendizaje y el uso de estrategias, encontraron que las mujeres utilizan con mayor frecuencia subrayar, remarcar ideas principales, hacer resúmenes, repasar en voz alta y buscar fuentes externas e indicios, a diferencia de los hombres que no utilizan comúnmente dichas estrategias.

En suma, los resultados en estudios de género tienen resultados diversos que deben ser investigados a profundidad.

En cuanto a la variable edad, Jürgens (2016) supone que es una de las más importantes a considerar para la investigación, pues señala que los estudiantes jóvenes tienden a ser más activos en su aprendizaje, mientras que los mayores son más reflexivos y abstractos.

En el estudio que hizo sobre estilos de aprendizaje y estrategias, encontró que los alumnos menores de 20 años preferían, en primer lugar, las estrategias de memorización, mientras que los mayores optaban por las estrategias de elaboración como las palabras clave, acrónimos, tomar notas, etc. El autor atribuyó este resultado a que los estudiantes deben primero aprender a poner atención a los elementos para después hacer procesos más complejos.

Hernández et al. (2002) obtuvieron resultados similares, pues observaron que los alumnos más jóvenes tuvieron puntajes más altos en las estrategias de repetición y memorización, en comparación con grupos de edades superiores, por lo que concluyeron que el uso de estrategias enfocadas a la comprensión, está en función de la edad.

Con excepción de la anterior evidencia, existen pocos estudios sobre la relación de las estrategias de comprensión con variables sociodemográficas. Caso y Hernández (2007) consideran que son aisladas las investigaciones sobre aprendizaje y su relación con variables sociodemográficas y, las que hay, no proporcionan datos concretos de cómo interactúan. Agregan que el estudio de la interacción de estas variables permitiría tener datos para hacer programas e instrumentos encaminados a prevenir el fracaso escolar, considerando el nivel socioeconómico o la escolaridad de los padres como elementos importantes en el aprendizaje de los alumnos.

Por lo anterior, en el presente trabajo de investigación se estudiaron las relaciones entre diversas variables sociodemográficas que pueden ser factores importantes en la motivación y el uso de estrategias metacognoscitivas por parte de

los estudiantes, para poder analizarlas y relacionarlas entre sí. Tales variables fueron el estado civil, el nivel de estudios de los padres, el tiempo de traslado a la escuela, si el alumno trabaja o no, si su trabajo está relacionado con su carrera, el horario de trabajo y el salario que percibe.

### ***2.5 Variables académicas y estrategias metacognoscitivas***

Cabe señalar que, a diferencia de las variables sociodemográficas, las académicas han sido mayormente estudiadas en asociación con las estrategias metacognoscitivas, debido a que contribuyen a explicar el proceso de aprendizaje en el ámbito escolar.

Una de las variables que se han estudiado con gran interés es el rendimiento académico, el cual se mide generalmente a partir de los promedios obtenidos en el ciclo escolar, debido a que pueden indicar el desempeño general de los estudiantes.

Por ejemplo, en el estudio de Thornberry (2008) se identificó la posible relación entre estrategias metacognoscitivas, motivación y rendimiento escolar en estudiantes del primer año de las carreras de Veterinaria y Medicina en Perú, por medio de una Escala de Motivación Académica, un Inventario de Estrategias Metacognoscitivas-Estado y el promedio escolar general de los alumnos. Thornberry encontró una correlación positiva mediana entre motivación y rendimiento académico. Mientras que las estrategias metacognoscitivas mostraron una correlación positiva baja con el rendimiento académico; porque sólo dos estrategias (monitoreo y planificación) correlacionaron con éste. Con estos resultados se concluyó que el uso de estrategias no puede predecir el éxito académico de los estudiantes.

Otro caso fue el estudio de Jürgens (2016) quien evaluó las preferencias de estilos de aprendizaje, estrategias y motivación en estudiantes de las carreras de Química y Farmacia, Bioquímica, Biología Marina y Licenciatura en Ciencias, en una universidad de Chile. Utilizó una encuesta de variables sociodemográficas y académicas, un Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, un Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Ronald Schmeck y un Cuestionario de



Motivación de Pintrich. Igual que en el estudio anterior, consideró el promedio general de un ciclo escolar como rendimiento académico.

Los resultados sobre rendimiento académico fueron que los estudiantes que utilizaban las estrategias de tipo profundo (clasificar, comparar, contrastar, analizar y sintetizar la información) establecieron una correlación positiva con el rendimiento académico y también con las estrategias metódicas o destrezas de estudio, aunque con una correlación positiva menor, a diferencia de las otras dos tipos de estrategias (superficiales y procesamiento elaborativo) que no fueron significativas.

El autor atribuye estos resultados a que los estudiantes que eligieron las estrategias superficiales se ocupan sólo de asimilar información, dejando de lado el repaso y la comprensión, por lo que plantea que al tener mejores herramientas para el aprendizaje se lograría un mejor rendimiento académico.

Otro dato importante que se reportó en esta investigación, fue que el uso de las estrategias superficiales se asociaba a estudiantes con mayor número de reprobaciones. Lo que demuestra que otras variables como los años cursados, si han presentado exámenes extraordinarios, o si han reprobado alguna materia, pueden ser indicadores importantes de la efectividad de cierto tipo de estrategias, y que son las que se retoman en el presente trabajo de investigación.

Algunos otros autores como Del Buey y Camarero (2001), Guerra, Guevara y Robles (2014) y Hernández et al. (2002) han considerado también incluir como variable de estudio el curso o semestre lectivo en el que se encuentran los alumnos.

Del Buey y Camarero (2001) encontraron que, al comparar a los alumnos de primer y último curso de diferentes carreras, no había diferencia en el uso de estrategias, explicando que esto era porque sólo se enseñaba una especialización relativa, pues el método utilizado durante toda la carrera estaba sólo al margen de la especialidad, pero no del nivel del curso.

Por su parte Guerra et al. (2014) tampoco hallaron diferencias significativas al comparar el uso de estrategias en alumnos de cuatro distintos semestres de la carrera de Psicología; los autores suponen que eso se debe a que los contenidos

curriculares y las actividades académicas no promueven el desarrollo de estas habilidades.

Caso contrario, Hernández et al. (2002) encontraron que los alumnos de último año en comparación de los de primero, de diferentes carreras, demuestran una preferencia por el uso de estrategias más complejas; así mismo, los alumnos de posgrado, en comparación con los de licenciatura de las diversas facultades, utilizan estrategias enfocadas más a la comprensión.

En el trabajo de Guerra et al. (2014) también se señala que en las investigaciones de este tipo, es importante estudiar otros aspectos individuales de los alumnos, pues quizá arrojarían datos importantes para entender el uso de estrategias y su comprensión lectora. Por lo que en el presente estudio también se contemplan otras variables como: si los alumnos tenían o tuvieron beca, el turno en el que estudiaban, las horas de estudio y la carrera que cursaban.

## ***2.6 El uso de estrategias en diferentes carreras universitarias***

Se han hecho estudios comparativos en cuanto a las diferencias de la comprensión lectora y uso de estrategias en alumnos que estudian diversas carreras universitarias. Por ejemplo, el de Velázquez, Cornejo y Roco (2008) cuyo objetivo fue evaluar el nivel de comprensión lectora inferencial de estudiantes que cursaban primer año en el área de Humanidades y de la Salud en tres universidades de Chile.

Ellos encontraron que hubo una ligera diferencia entre las dos muestras, beneficiando a las carreras del área Humanista. Se atribuyó este resultado a que el programa curricular de esta área privilegiaba la lectura. Sin embargo, los autores consideran que esta diferencia es mínima, pues suponen que al ser similar la formación básica en escuelas públicas o privadas, las deficiencias de comprensión lectora se presentan en todas las áreas, ya que los alumnos tienen una trayectoria escolar con los mismos objetivos, donde los programas educativos no contemplan el desarrollo de este tipo de habilidades.

Otros autores como Hernández et al. (2002) encontraron, al comparar 19 carreras de una Universidad en España, que de forma global los alumnos prefieren

las estrategias de memorización, seguidas por las estrategias orientadas a la comprensión y, por último, las estrategias congruentes a sus estados motivacionales; es decir, si sus actividades escolares sólo estaban enfocadas para obtener una calificación aprobatoria (motivación extrínseca) o si lo hacían para aprender (motivación intrínseca).

En las comparaciones entre alumnos de las diversas carreras, encontraron que en ocho se preferían las estrategias de memorización: Economía, Derecho, Graduado Social, Empresarial, Informática, Química, Magisterio y Biblioteconomía. En las demás carreras, los alumnos optaron, como primera opción, por las estrategias de comprensión: Medicina, Filosofía, Fisioterapia, Psicología, Enfermería, Trabajo Social, Matemáticas, Filología, Biológicas, Pedagogía y Veterinaria.

Los autores explican que estos resultados fueron debido a que las estrategias de memorización se caracterizan por estar asociadas a una motivación extrínseca; es decir, que los alumnos las utilizan porque sólo desean cubrir los objetivos académicos mínimos, lo que implicaba enfocar los esfuerzos para no reprobar. Ya que los alumnos que obtuvieron un bajo nivel en motivación, conciben el aprendizaje como una obligación para lograr otros fines.

Por el contrario, las carreras que eligieron las estrategias enfocadas a la comprensión, mostraron un gran provecho por los materiales utilizados, por lo que se interesaban por la tarea en sí y buscaban los significados de lo estudiado, esto implicaba que buscaran fuentes externas y lo relacionaran con sus conocimientos previos.

Otro ejemplo de las diferencias que existen en el uso de estrategias entre carreras universitarias es el de Gallardo (2006), quien analizó la posible relación entre estrategias de aprendizaje y diversas variables (rendimiento académico, curso, universidad y área) en alumnos de dos Universidades de España.

Este autor comparó el uso de estrategias entre los estudiantes de las áreas de Ciencias Experimentales, Educación, Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias

de la Salud, Ingenierías, Arquitecturas, Administración y Dirección de Empresas y Bellas Artes.

En su estudio, el autor utilizó un Cuestionario para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios. Encontró que referente a la motivación, los resultados favorecieron a los estudiantes de las áreas de Educación y Humanidades y de Ciencias de la Salud, frente a los de las Ingenierías y Arquitecturas.

Se encontró que los alumnos de las áreas de Ciencias Sociales, Ingenierías, Arquitecturas y Bellas Artes utilizaban las estrategias de planificación con mayor frecuencia que los de otras carreras. Además, se demostró que los estudiantes de Educación, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud presentaban más habilidades de interacción social y de transferencia. Esas diferencias fueron muy concretas entre las carreras, pues un ejemplo de esto fue que Bellas Artes tuvo un resultado mayor en estrategias de creatividad frente a las Ingenierías y Ciencias de la Salud.

En el caso particular de Ciencias de la Salud encontraron que los estudiantes utilizaban con mayor frecuencia estrategias efectivo-emotivas y motivacionales y, en menor medida, la motivación intrínseca y valor de la tarea; no tuvieron buenos resultados en estrategias de planificación.

En el estudio de Del Buey y Camarero (2001) se compararon el estilo de aprendizaje y uso de las estrategias, en alumnos de diferentes disciplinas universitarias y de las áreas de Estudios Técnicos, Experimentales y Humanidades.

En esta investigación se utilizaron dos instrumentos: un Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y un Cuestionario de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo (ACRA). Ellos encontraron diferencias significativas en el uso de estrategias en las diferentes áreas, aunque en las tres disciplinas se coincidió en que utilizaban con mayor frecuencia el subrayado.

Sin embargo, en el caso de los Estudios Técnicos se demostró que utilizaban otras estrategias como la búsqueda de codificaciones y las auto-preguntas; en cambio, los Estudios Experimentales usaban agrupamiento, autorregulación y

evaluación, relacionar contenidos y escribir las respuestas. Finalmente en el área de Humanidades se utilizaba el repaso en voz alta, subrayado idiosincrático, auto-preguntas y escribir las respuestas.

Se concluyó que los datos sugieren que las diferencias son debidas a que cada disciplina tiene una forma de explicar y procesar la información, dado el tipo de contenidos que revisan, así como las necesidades de cada área.

Otro dato importante que encontraron fue que, al hacer la comparación de carreras en la misma área (Estudios técnicos: Informática de Gestión y de Sistemas; Estudios Experimentales: Física y Matemáticas; Humanidades: Derecho, Especialidad de Magisterio en Educación Infantil, Primaria, Especial, Física, Música y Lengua Extranjera) no se hallaron diferencias significativas.

Los autores atribuyen estos resultados a que las condiciones en contenidos académicos favorecen el aprendizaje escolar de manera general, para que se desarrollen ciertas estrategias y estilos de aprendizaje, orientados al contenido de cada currículo.

Se puede decir entonces que los alumnos tienen la misma formación sin importar a la Institución de Educación Superior que ingresen, por ejemplo Thornberry (2008) encontró que al comparar los estudiantes de la carrera de Medicina con los de Veterinaria, en el uso de estrategias, no hubo diferencias significativas, exceptuando la motivación académica, ya que los de Medicina se encontraban más motivados que los de Veterinaria.

Esta autora considera que los resultados son debidos a que los procesos que utilizan las universidades contemplan que todos los alumnos ingresen con un nivel metacognoscitivo similar, y al tratar de hallar diferencias entre las diferentes facultades, no se encuentra ninguna, pues todos los alumnos tuvieron una trayectoria escolar parecida.

Se puede suponer que las deficiencias en el uso de estrategias metacognoscitivas tienen un origen en la trayectoria escolar de los alumnos, por lo que, al hacer una comparación entre alumnos universitarios, las diferencias podrían

ser mínimas o nulas. En el siguiente apartado se habla de los estudios realizados específicamente en la población interés de este estudio: alumnos de la carrera de Médico Cirujano y Cirujano Dentista, para abordar las investigaciones hechas en la temática.

### ***2.7 Estrategias Metacognoscitivas en los estudiantes de las carreras de Médico Cirujano y Cirujano Dentista***

En las carreras de Médico Cirujano y Cirujano Dentista, se han hecho diversos estudios que muestran las características generales en las que se encuentra esta población, en lo relativo a las estrategias y la comprensión lectora.

Por ejemplo, Valdez (2014) hizo un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Carrera Profesional de Odontología, que cursaban el décimo semestre, en una universidad de Perú. Utilizando la técnica Cloze en seis textos: informacional, documentario, numéricos, científico, humanístico y literario, y una de las escalas de estrategias de aprendizaje (ACRA), encontró que la mitad de los alumnos tenían un nivel bueno de comprensión lectora de textos básicos; sin embargo, la otra mitad requería de otros recursos pedagógicos para comprender los textos, y la mayoría de los alumnos tenían un nivel de comprensión literal y dificultades para llegar al inferencial.

En cuanto a los resultados sobre la utilización de las estrategias, observó que los estudiantes preferían las estrategias de adquisición de la información, en un nivel bajo; las de codificación, en niveles que iban entre bajo e intermedio; las de recuperación, igualmente en un nivel bajo y, las estrategias de apoyo, en un nivel intermedio. Por lo que los alumnos tenían dificultad para adquirir, guardar y recuperar la información.

Valdez (2014) explica estos resultados argumentando que los estudiantes no tenían suficiente práctica al utilizar las estrategias, pues no les fueron enseñadas o no sabían cómo utilizarlas. Por lo que propone que el alumno aprenda tanto el

manejo como la aplicación de las diversas estrategias para que, en consecuencia, tenga una mejor comprensión.

Por su parte, Perdomo (2007) identificó las estrategias de comprensión lectora de textos científicos en inglés usadas por estudiantes de primer año de Odontología, en una Universidad de Venezuela. La población fue dividida en dos grupos: uno aplicado en el 2006 y otro en 2007. Se usó el instrumento de Vararasad y Sariçoban adaptado al español.

El autor encontró que en el grupo del 2006, el 75% de alumnos utilizaba estrategias relacionadas con: usar las estructuras del texto, resumir, sintetizar, subrayar la idea principal, buscar repeticiones en el texto, hacer preguntas, buscar evidencia presentadas por el autor y, por último, buscar el punto del autor y reflexionar. En suma, la estrategia más utilizada fue “establecer el punto del autor” y la menos usada fue “buscar evidencias presentadas por el autor”.

Por otra parte, el grupo del 2007 utilizaba igualmente con mayor frecuencia “establecer el punto del autor”, pero en menor frecuencia “buscar repeticiones en el texto” y “buscar respuestas a preguntas”. En relación a las otras estrategias los alumnos también las utilizaban frecuentemente pues el porcentaje respuestas de los alumnos, fue mayor al 78% en cada una de ellas.

De acuerdo a estos resultados, el autor señala que los estudiantes hacen una lectura crítica en la que no sólo tratan de decodificar sino que buscan entender el propósito del autor, por lo que pueden tener una mayor comprensión lectora hacia los textos científicos por la gran utilización de estrategias.

Aunque en los grupos del 2006 y 2007 no hubo diferencias, al hacer el análisis respecto a la edad, se encontró que los lectores mayores de 26 años usan las estrategias propias de un lector crítico al ser el 100% de esta población. También que aquellos estudiantes menos hábiles en el dominio del idioma inglés, dejaban de utilizar algunas estrategias. Con base en sus resultados, se propone que se deben hacer estudios enfocados en la edad y en el dominio de la lengua, en este caso, de una lengua extranjera.

En el estudio de Ortiz et al. (2014) se identificaron las estrategias y los estilos de aprendizaje, y su relación con el rendimiento académico, en estudiantes ingresantes de la Facultad de Odontología en una Universidad de Perú. Los autores utilizaron el Cuestionario Honey-Alonso (CHAEA), el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios, y el rendimiento académico se consideró con las calificaciones asentadas en el historial académico.

Los datos indicaron que la estrategia de aprendizaje motivacional es la que predominaba en esta población, por lo que los estudiantes tenían una motivación más extrínseca que intrínseca para el aprendizaje; asimismo, que predominaban las estrategias superficiales, es decir, las enfocadas sólo a la memorización e identificación de elementos. Además, el estilo de aprendizaje predominante era el teórico. Los autores explican esto porque los alumnos estaban en un proceso de construcción de su autonomía y requerían de orientación docente al estar en el primer año de la carrera. Concluyen mencionando que el hecho de utilizar las estrategias metacognoscitivas por los alumnos, depende de la promoción y motivación que les proporcione la misma institución.

Por otro lado, son escasos los estudios referentes al uso de las estrategias para la comprensión lectora en estudiantes de la Carrera de Médico Cirujano. Escanero et al. (2013) hicieron una investigación para conocer el estilo de aprendizaje de alumnos del segundo curso de Medicina de la Universidad de Zaragoza, en España. Evaluaron la metacognición en dos componentes (planificación y evaluación), las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico, además las actividades de estudio y los recursos académicos que utilizan los alumnos que obtienen las mejores notas.

Utilizaron el Inventario de Estilos de Aprendizaje: Test de Felder-Silverman, el Inventario sobre Estrategias Metacognitivas de O'Neill y Abedi (1996), el Cuestionario ACRA de Román y Gallego, y la calificación final obtenida en la materia de Morfología Estructura y Función III.

Se encontró que la mayoría de los alumnos obtuvieron puntajes altos en los dos componentes de la metacognición (planificación y control) y en los ocho estilos



de aprendizaje (activo, reflexivo, sensitivo, intuitivo, visual, verbal, secuencial y global); la mayoría de los alumnos tuvieron preferencia por los estilos activo, sensitivo, secuencial y visual. Además, la planificación se correlacionó positivamente con la calificación final de la materia de Morfología.

De manera más específica, los autores encontraron que las estrategias que tuvieron una mayor correlación con la nota final fueron: intentar descubrir las ideas principales, encontrar la información relevante de cualquier actividad, reflexionar sobre el significado que se pide antes de realizar la actividad, asegurarse de saber qué hacer y cómo hacerlo, preguntar cómo se relaciona la información importante con conocimiento previos, y saber qué y cómo se está pensando. Los análisis no indicaron una correlación entre el rendimiento académico y los estilos de aprendizaje.

Por su parte, Schell (2013) identificó las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes del ciclo básico de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata. Utilizó el instrumento del ACRA para conocer la frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje por medio.

La autora encontró que las estrategias que se utilizaban en menor frecuencia fueron las de codificación y de adquisición; es decir, exploración, epigrafía, repaso en voz alta, uso de mapas conceptuales, auto-preguntas, paráfrasis, confección de diagramas y utilización de imágenes, estrategias de búsqueda de indicios, respuestas escritas, estrategias de autocontrol y motivación de escape.

También halló que se usaban frecuentemente algunas estrategias metacognoscitivas de apoyo, como el autoconocimiento y el automanejo, igualmente con mucha frecuencia estrategias de recuperación (búsqueda de indicios y generación de respuesta). Pero en general se observó una falta de uso de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas en este tipo de población, dado que se apreció que son pocas las estrategias que utilizaban con regularidad.

Por último, Florencia (2015) hizo una investigación para analizar la vinculación que existe entre el rendimiento académico y la capacidad auto-

regulatoria en estudiantes que, durante tres períodos escolares consecutivos, cursaron el Ciclo Clínico de la carrera de Medicina, en una universidad privada y en otra estatal, en Argentina.

La muestra estuvo conformada por estudiantes de tres periodos escolares (2010, 2011 y 2012) que cursaban el cuarto, quinto y sexto año de la carrera de Medicina en dos universidades. Se utilizó el MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) que evalúa la auto-regulación de los estudiantes, y se consideró como rendimiento académico las calificaciones obtenidas de los exámenes presentados de algunas asignaturas.

La autora encontró que los estudiantes de la Universidad privada obtuvieron mayores puntajes en la motivación extrínseca, mientras que los de la Universidad pública tuvieron puntajes altos en la motivación intrínseca. También se observó que los alumnos de ambas universidades, incrementaron sus resultados en la motivación intrínseca a medida que pasaban a un ciclo superior de estudios.

En lo que se refiere a las estrategias, en los alumnos de la universidad pública se observó un incremento conforme avanzaban, lo que se atribuyó a que utilizaban un estilo de aprendizaje estratégico y regulado.

Por su parte, los alumnos de la Universidad privada, en el uso de estrategias manifestaron, en el primer ciclo escolar, puntajes altos en manejo del tiempo y ambiente de estudio, y regulación del esfuerzo; en el segundo año, cambió esta tendencia y el mayor puntaje lo obtuvieron en las estrategias de repetición y organización; en el tercer ciclo, fueron superiores en aprendizaje de grupo y búsqueda de ayuda. Se consideró entonces que al no tener un avance progresivo durante los tres ciclos escolares, estos alumnos tuvieron un aprendizaje menos profundo, estratégico y regulado.

En cuanto a rendimiento académico y el MLSQ se encontró que los alumnos de la Universidad Privada con mayor puntaje en el instrumento, fueron significativamente mejores en tres asignaturas, en comparación con los alumnos con puntajes intermedios y bajos. Asimismo, en la Universidad Pública los

estudiantes con mejores resultados en el MLSQ obtuvieron un puntaje mayor en dos asignaturas, quedando por debajo los estudiantes con puntajes intermedios y bajos en seis materias.

Presentada la evidencia referente al uso de las estrategias metacognoscitivas en alumnos universitarios, se puede decir que la mayoría de los estudios reportó resultados no favorables, lo que podría propiciar que los alumnos de este nivel educativo presenten deficiencias en muchas de las áreas, pero principalmente que muestren problemas en sus procesos de aprendizaje, y en la comprensión lectora.

Lo anterior es preocupante, puesto que la formación académica superior, en su mayoría, es a través de textos, lo que implica que pueda afectarse la formación profesional. Por ello, es importante que se empiecen a hacer programas preventivos y se conozca la problemática a profundidad, tratando de evitar el fracaso escolar. En la presente investigación se pretende evaluar las estrategias lectoras y la motivación hacia la lectura por medio del IEMML, en alumnos de las carreras de Médico Cirujano y Cirujano Dentista, de una universidad pública mexicana.

## CAPÍTULO 3

### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

#### ***3.1 Proyecto General de Investigación***

El protocolo de investigación en el cual se insertó el presente reporte se denominó "Fomento de la comprensión lectora en alumnos universitarios", fue elaborado por el Dr. Jorge Guerra García (responsable) y la Dra. Carmen Yolanda Guevara Benítez (corresponsable).

El objetivo principal es desarrollar un sistema de apoyo académico para fomentar el uso de estrategias metacognoscitivas de lectura y motivación, y comprensión lectora, en estudiantes de diversas carreras universitarias.

Para ello se desarrolló un sistema computarizado para llevar a cabo la aplicación, en línea de dos instrumentos: 1) Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) y 2) un cuestionario para recabar algunos datos sociodemográficos y académicos. Los participantes fueron alumnos del primer ingreso de las seis carreras que se impartían en una Universidad pública del Estado de México.

Después se seleccionará una submuestra de los alumnos con menores puntajes y se les aplicará el Instrumento para evaluar Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU), obtenidos los datos se hará un análisis estadístico.

Una vez que se cuente con los datos, se realizará un seminario-taller sobre las estrategias metacognoscitivas, para desarrollar y perfeccionar las estrategias lectoras e incrementar la motivación hacia la lectura y el aprendizaje.

#### ***3.2 Proyecto Específico de Investigación***

El presente trabajo abarcó la primera parte de la investigación general, es decir, el desarrollo de un sistema computarizado para llevar a cabo la aplicación en línea del IEMML y el cuestionario de datos sociodemográficos y académicos en alumnos universitarios. Y se vinculó directamente con los siguientes objetivos del proyecto general:

1. Describir las principales características sociodemográficas y académicas de la muestra bajo estudio.
2. Identificar las estrategias de comprensión lectora que utilizan los estudiantes de la muestra, así como su motivación hacia la lectura de textos académicos mediante el IEMML.
3. Relacionar diversas variables sociodemográficas y académicas con los puntajes obtenidos a través del IEMML.

### **3.3 Objetivos**

Para el trabajo presente el objetivo general fue:

- Evaluar las estrategias lectoras y la motivación hacia la lectura por medio del IEMML, en las carreras de Médico Cirujano y Cirujano Dentista.

Se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes de la Carrera de Cirujano Dentista.
2. Identificar los puntajes obtenidos en el IEMML por parte de los estudiantes de Cirujano Dentista.
3. Relacionar las variables sociodemográficas y académicas con los puntajes obtenidos por los estudiantes de la Carrera de Cirujano Dentista, en el IEMML.
4. Describir las características sociodemográficas y académicas de los estudiantes de la Carrera de Médico Cirujano.
5. Identificar los puntajes obtenidos en el IEMML por parte de los estudiantes de Médico Cirujano.
6. Relacionar las variables sociodemográficas y académicas con los puntajes obtenidos por los estudiantes de la Carrera de Médico Cirujano, en el IEMML.
7. Hacer un análisis comparativo de las variables sociodemográficas y académicas con los puntajes obtenidos en el IEEMML, de las dos carreras estudiadas.

### **3.4 Hipótesis**

De acuerdo a lo planteado en el Capítulo 2 se propusieron las siguientes hipótesis:

- 1) Habrá diferencias en los puntajes del IEMML en relación a la carrera estudiada.
- 2) Habrá diferencias en los puntajes del IEMML en relación a las variables sociodemográficas.
- 3) Habrá diferencias en los puntajes del IEMML en relación a las variables académicas.

### **3.5 Método**

#### **Participantes**

La población de estudio estuvo conformada por alumnos del segundo semestre de las carreras de Cirujano Dentista y Médico Cirujano, del ciclo escolar 2015-2016 de una Universidad pública del estado de México. Participaron un total de 290 alumnos, 122 de la carrera de Cirujano Dentista (42%) y 168 de la carrera de Médico Cirujano (58%), con una media de edad de 19 años, de los cuales fueron 30% hombres y 70% mujeres.

#### **Escenario**

Biblioteca de una Universidad pública del Estado de México y la plataforma online de la misma universidad.

#### **Materiales**

- Folletos para invitar a los alumnos a participar en el proyecto.
- Video interactivo.

#### **Variables**

Las variables que se analizaron en la investigación fueron las siguientes: motivación, estrategias lectoras y variables sociodemográficas y académicas, las cuales a continuación se definen.

- Para esta investigación se definió la motivación en dos tipos: intrínseca y extrínseca. La primera son los motivos de la persona para hacer una tarea por el hecho de realizarla o para obtener conocimiento. La segunda es cuando se hace alguna actividad para obtener una gratificación (Fenollar, Román & Cuestas, 2007; Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009).
- La variable estrategias que emplean los alumnos para la comprensión lectora, fue definida como la acción o conjunto de acciones que regulan el comportamiento lector de los estudiantes, permitiéndoles seleccionar, evaluar, persistir o abandonar dichas acciones, en función de lograr o no la comprensión (Peña, 2000).

En cuanto a las variables sociodemográficas fueron definidas cómo:

- a) Sexo. Definido como el género masculino o femenino al cual pertenece el alumno.
- b) Edad. Definida como el número de años de cada estudiante al momento de efectuarse el estudio.
- c) Estado civil. Definido como el tipo de situación civil que el alumno reporta tener con otra persona, el cual puede ser de soltería, matrimonio, divorcio o en unión libre.
- d) Empleo. Definido como una actividad laboral por la cual el estudiante recibe un salario por un tiempo determinado, expresado por el número de horas que labora al mes.
- e) Turno académico. Definido como el periodo durante el cual al alumno se le imparten los cursos curriculares; puede ser matutino o vespertino.

Por su parte las variables académicas consideradas para este estudio fueron:

- Tiempo invertido en la lectura de textos académicos. Definido como el número de horas semanales dedicadas a la lectura de este tipo de textos. Se ubicaron seis rangos: de 1 a 5 horas, de 6 a 10 horas, de 11 a 15 horas, de 16 a 20 horas, de 21 a 25 y más de 26 horas.

- Promedio académico. Definido como el resultado de la sumatoria de cada una de las calificaciones numéricas obtenidas en cada materia cursada, dividida entre el número total de materias cursadas.
- Haber presentado algún examen extraordinario. Definido como la presentación de una prueba de conocimientos, habilidades o competencias en un periodo posterior a la terminación del semestre académico en que se cursó una materia.

### **Instrumentos**

Los instrumentos que se utilizaron para medir las variables fueron el Cuestionario para recabar algunos datos sociodemográficos y académicos y el Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML), desarrollado y validado por Guerra et al. (2014).

### **Tipo de estudio**

La primera fase del proyecto fue no experimental por que no se manipuló ninguna variable. Los datos fueron obtenidos por la plataforma online para después hacer el análisis estadístico. Fue un estudio comparativo-transversal pues se hizo una sola medición al inicio de la investigación, y se realizó una comparación entre las diferentes poblaciones y sus características académicas y sociodemográficas.

### **3.6 Procedimiento**

Se desarrolló un sistema computarizado con ayuda del departamento de informática de la Universidad para llevar a cabo la aplicación en línea (a través de la plataforma de la misma), de dos instrumentos: 1) El IEMML para ser aplicado con estudiantes universitarios mexicanos; 2) un cuestionario para recabar algunos datos sociodemográficos y académicos.

Además se incluyó un video interactivo en donde se explicaba el objetivo general de la investigación y la importancia de la participación de los alumnos, el cual fue elaborado en colaboración con los integrantes del proyecto general de la investigación.



También se hicieron algunos folletos para los alumnos, explicando la importancia de la comprensión lectora, así como una invitación a la participación del proyecto entrando a la plataforma online.

### **Contacto con la población**

Se contó con la autorización de las autoridades académicas de una Universidad Pública del Estado de México, para utilizar la plataforma institucional en la aplicación de los instrumentos.

Teniendo permiso de las autoridades facultativas, se solicitó la lista de correos de los alumnos inscritos en el segundo semestre de las carreras de Médico Cirujano y Cirujano Dentista, que se utilizó para contactar a la población invitándoles a participar en el proyecto por medio de un correo.

Posteriormente al no tener una respuesta favorable, se hicieron folletos que se repartieron en los salones donde los alumnos se encontraban tomando clase, que explicaban el proyecto de manera general y se les invitaba a participar en él. Además se les invitó de manera oral a participar en la aplicación del instrumento.

Al no obtener una participación importante de los alumnos, se volvió a contactar con las autoridades académicas para acordar la aplicación del instrumento por grupos, siendo la aplicación en la sala de cómputo de la biblioteca de la institución, en algún horario de clases que sus maestros aprobaran. Una vez asignado el horario, se trasladó el grupo completo de su salón de clases a la biblioteca, explicándoles el objetivo general de la investigación y el proyecto general.

### **Aplicación de instrumentos en línea**

A los grupos de alumnos que decidieron participar, de las carreras de Médico Cirujano y Cirujano Dentista, se les aplicaron los dos instrumentos mencionados, para evaluar variables sociodemográficas, variables académicas, estrategias lectoras y motivación hacia la lectura.

Instalados en la sala de cómputo, se les dio la instrucción de entrar a la página que dirigía al instrumento dentro de la plataforma, la cual también estaba apuntada en el pizarrón de la sala.

Se les dieron las instrucciones, de manera oral, de cómo contestar el instrumento y luego se les invitó a ver el video interactivo, para posteriormente empezar a contestar cada uno de los reactivos. Así mismo, se les indicó que podían levantar la mano si tenían alguna duda o dificultad a la hora de contestar el inventario, para proporcionarles la ayuda necesaria. Una vez que terminaron de contestar los instrumentos, se les dijo a los alumnos que podían retirarse y se les agradeció su participación. La aplicación duró entre 15 y 35 minutos.

### **Análisis de datos**

Una vez concluida la aplicación de los instrumentos, se realizó la recogida de datos, trasladando los datos de la plataforma al programa Excel, para posteriormente introducirlos en el paquete estadístico SPSS.

Los datos obtenidos fueron analizados por medio de estadísticas descriptivas, análisis de varianza de un factor, pruebas post hoc y la prueba t de Student para muestras independientes, con el objetivo de indagar si existían diferencias significativas entre los alumnos, en cuanto a los puntajes de las principales variables medidas.

Primero se analizaron los datos sociodemográficos y académicos de los alumnos de las dos carreras, posteriormente los puntajes en el EIMML, y finalmente se hizo la comparación de las diferentes medidas entre las dos carreras.

## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se describen los resultados obtenidos del análisis estadístico, de acuerdo a los objetivos específicos planteados para cada una de las carreras, empezando por los alumnos de la carrera de Cirujano Dentista y la descripción de los datos sociodemográficos y académicos, posteriormente los resultados del IEMML, para terminar con el análisis de la posible relación entre las variables sociodemográficas y académicas y el IEMML.

Después se presentan, en el mismo orden, los resultados obtenidos por los alumnos de la carrera de Médico Cirujano, para finalizar el capítulo con el análisis comparativo entre ambas carreras.

#### ***4.1 Resultados obtenidos por los alumnos de la Carrera de Cirujano Dentista***

En la Tabla 1 se presentan los resultados recabados de los alumnos de la Carrera de Cirujano Dentista. La población tuvo un total de 122 alumnos del segundo semestre; 58% del turno matutino y 42% del turno vespertino. 32% fueron hombres y 68% mujeres. Referente a la edad de los alumnos se obtuvo una media de 19 años. Casi el total de la población era soltera, siendo el 99%.

En lo que respecta a la condición laboral de los alumnos, se encontró que el 80% sólo se dedicaba a estudiar, mientras que el 20% tenía algún empleo. De estos últimos, el 32% tenía un trabajo que estaba relacionado con su carrera, mientras que el 68% trabajaba en algo no relacionado. Además, los alumnos señalaron que el 60% trabajaba los fines de semana, mientras que el 30% lo hacía de lunes a viernes, y el 10% trabajaba toda la semana. En cuanto a los ingresos, el 44% señaló que tenía un salario menor a 1000 pesos, mientras que el 8% ganaba más de 6000 al mes.

Con relación a los datos académicos, el 52% de los alumnos obtuvieron un promedio en el bachillerato de 8.1 a 9, el 37% de 7.1 a 8 y el 12% de 9.1 a 10. Un 79% también reportó que nunca había presentado exámenes extraordinarios, mientras que el 28% sí lo había presentado al menos una vez. De aquellos

estudiantes que señalaron haber realizado algún examen extraordinario, el 50% sólo había presentado uno, mientras que el 3% de ellos habían hecho al menos cinco exámenes. Referente al tiempo de traslado la mayoría, el 37%, invertía de 31 a 60 minutos, mientras que la minoría, 12%, señaló que hacía más de 120 minutos.

Además, los alumnos indicaron que el 45% sólo dedicaban de 1 a 5 horas a estudiar, mientras el 3% estudiaban de 16 a 20 horas por semana. También que el 68% tuvieron beca en bachillerato y que sólo el 47% la seguían teniendo. Finalmente, los datos obtenidos de los estudios cursados por el padre, se encontró que el 31% contaba con estudios universitarios, mientras que el 9% sólo estudió hasta la primaria. Por su parte, referente al nivel de estudios de la madre, el 31% tenía estudios universitarios y sólo el 12% estudios en educación primaria.

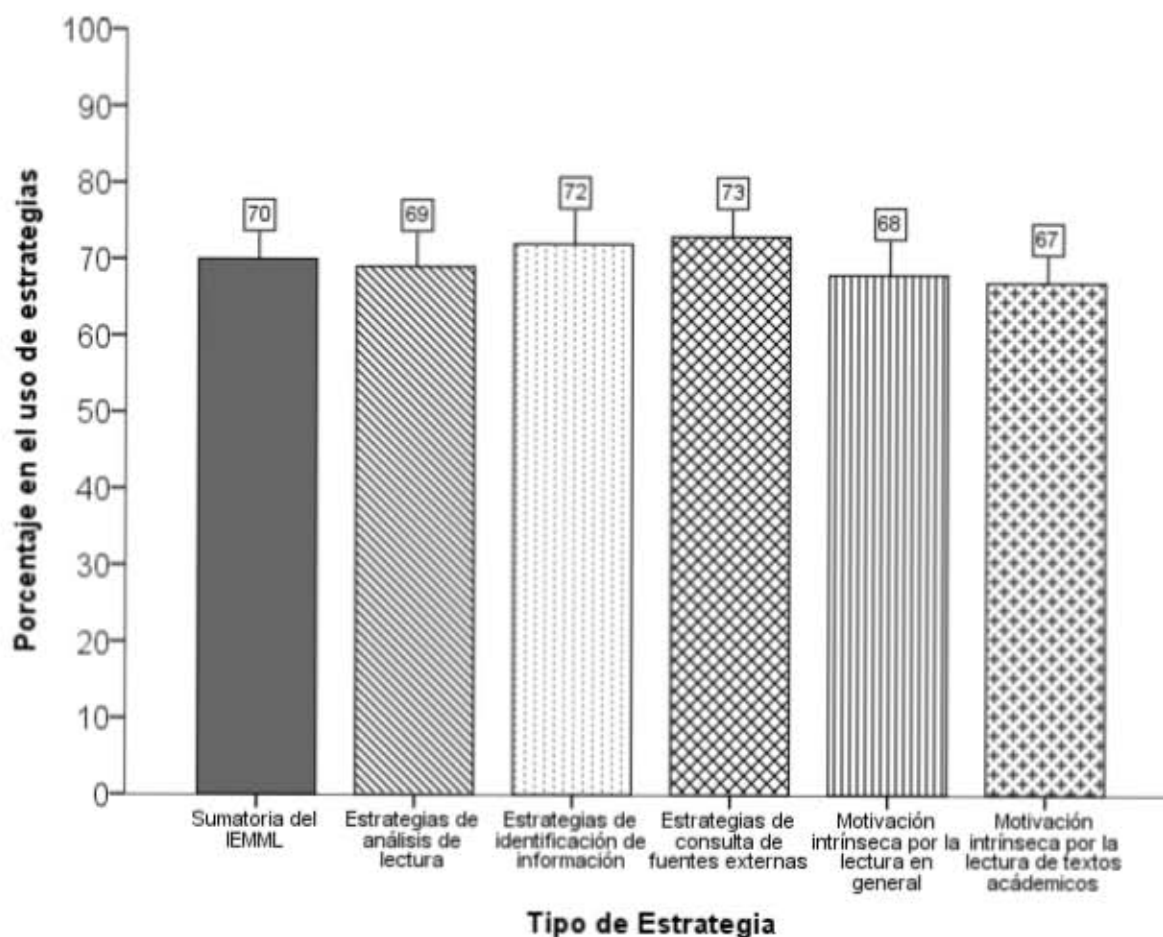
**Tabla 1. Características sociodemográficas y académicas de los estudiantes de la carrera de Cirujano Dentista.**

<b>Características</b>	<b>Categorías</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<i>Sexo</i>	Mujeres	83	68
	Hombres	39	32
<i>Estado civil</i>	Soltero	121	99.2
	Casado	0	0
	Otro	1	0.8
<i>Empleo</i>	Sí	25	20.5
	No	97	79.5
<i>Horario de trabajo</i>	Lunes a Domingo	3	11.5
	Lunes a Viernes	8	30.8
	Fines de semana	15	57.7
<i>Salario</i>	Menos de 1000	11	44
	De 1001 a 2000	6	24
	De 2001 a 3000	3	12
	De 3001 a 4000	3	12
	Más de 6001	2	8
<i>Relacionado a la carrera</i>	Sí	8	32
	No	17	68
<i>Turno</i>	Matutino	68	55.7
	Vespertino	53	43.4
<i>Tiempo de traslado</i>	Menos de 30 min.	8	6.6
	De 31 a 60 min.	41	33.6
	De 61 a 90 min.	27	22.1
	De 91 a 120 min.	34	27.9
	Más de 120 min.	12	9.8
<i>Promedio de bachillerato</i>	De 7.1 a 8	45	36.9
	De 8.1 a 9	63	51.6
	De 9.1 a 10	14	11.5
<i>Exámenes extraordinarios</i>	Sí	34	27.9
	No	88	72.1
<i>No. de exámenes extraordinarios</i>	1	18	50
	2	12	33.3
	3	2	5.6
	4	3	8.3
	5	1	2.8
<i>No. de horas de estudio</i>	De 1 a 5 hrs.	55	45.1
	De 6 a 10 hrs.	43	35.2
	De 11 a 15 hrs.	17	13.9
	De 16 a 20 hrs.	3	2.5
	Más de 21 hrs.	4	3.2
<i>Si tiene beca</i>	Sí	57	46.7
	No	65	53.3
<i>Si tuvo beca</i>	Sí	83	68
	No	39	32
<i>Nivel de estudios padre</i>	Primaria	11	9
	Secundaria	29	23.8
	Estudios técnicos	19	15.6
	Preparatoria	24	19.7
	Universidad	38	31.1
<i>Nivel de estudios madre</i>	Primaria	14	11.5
	Secundaria	20	16.4
	Estudios técnicos	28	23
	Preparatoria	22	18
	Universidad	38	31.1

Referente al análisis descriptivo del instrumento IEMML de la carrera de Cirujano Dentista se encontró que en la sumatoria total del inventario obtuvieron una media de 93.71. En las estrategias de análisis de lectura fue de 38.02, las estrategias de identificación de la información arrojó una media de 18.36, las estrategias de consulta de fuentes externas la media que se obtuvo fue de 10.61, en motivación intrínseca hacia la lectura en general de 17.35 y, finalmente, en motivación intrínseca hacia textos académicos fue de 10.43.

Para ejemplificar estos resultados y las diferencias que hubo en el uso de cada tipo de estrategia en la carrera de Cirujano Dentista, en la Figura 1 se muestran los porcentajes obtenidos de acuerdo al porcentaje global de cada uno de los factores del instrumento. Se puede apreciar que los estudiantes reportaron un uso similar en las diferentes estrategias. Por ejemplo, el porcentaje en la sumatoria general del instrumento fue del 70%; en estrategias de análisis de lectura de un 69%; en estrategias de consulta de fuentes externas fue de 73%; en estrategias de identificación de la información fue de 72%; en motivación intrínseca hacia la lectura en general fue de 68%; y motivación hacia textos académicos fue del 67%.

Se observó que los estudiantes tuvieron un mayor puntaje en las estrategias relacionadas con la obtención de información por medio de fuentes externas y en menor frecuencia la motivación hacia textos académicos.



**Figura 1.** Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura en los alumnos de la carrera de Cirujano Dentista.

Para describir la posible relación entre las variables académicas y sociodemográficas y los puntajes del IEMML se hizo un análisis utilizando una prueba t para muestras independientes y ANOVA para un factor utilizando la prueba *post hoc* Bonferroni, dado que la prueba de homogeneidad de Levene no arrojó ninguna diferencia significativa para las variables analizadas, de haber habido diferencias significativas en la prueba de Levene se hubiese procedido a utilizar la prueba Games-Howell. Se utilizó la prueba Bonferroni por que minimiza la posibilidad de cometer el error tipo I, siendo poderosa cuando es pequeño el número de comparaciones realizadas (Field, 2000).

Para el análisis de las variables sociodemográficas de los participantes: sexo, turno académico, si trabajaban o no, si el trabajo estaba relacionado con su carrera, si habían presentado algún examen extraordinario, si tenían beca y si tuvieron beca,

y definir su posible relación con los puntajes en el IEMML, se utilizó la prueba *t*. En la cual se encontró que respecto a la sumatoria del IEMML, las estrategias de análisis, las estrategias de identificación de información, la motivación intrínseca hacia textos académicos y la motivación intrínseca hacia la lectura en general, en relación con las variables sociodemográficas anteriormente nombradas, no hubo diferencias significativas. Sin embargo, aplicando la prueba *t*, en la estrategia de consulta de fuentes externas se encontraron diferencias significativas,  $t = -2.17_{(119)}$  ( $p = 0.032$ ), en relación con el turno en el que cursaban los alumnos (vespertino y matutino). Donde los alumnos del turno matutino obtuvieron una media de 10.28 y del vespertino 11.00, que indicó que los alumnos del turno vespertino utilizaban este tipo de estrategia con más frecuencia.

Para las variables compuestas por más de dos grupos, se hizo una prueba ANOVA para un factor y así encontrar posibles diferencias en relación a los puntajes obtenidos en el IEMML. Se hallaron diferencias significativas sólo en relación a la variable horas de estudio por semana, las cuales son presentadas en la Tabla 2.



**Tabla 2.** Prueba ANOVA para una muestra en el IEMML y las horas de estudio en los alumnos de la carrera de Cirujano Dentista.

Factor del IEMML	f	gl <sub>1</sub>	gl <sub>2</sub>	Prueba Post Hoc	Comparación de medias		DE	p
					Horas de estudio	M		
<i>Estrategia de análisis</i>	9.968	5	116	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	34.709	4.108	0.000**
					De 6 a 10 hrs.	40.047	5.871	
					De 1 a 5 hrs.	34.709	4.108	0.000**
					De 11 a 15 hrs.	41.647	4.821	
De 1 a 5 hrs.	34.709	4.108	0.028**					
Más de 25 hrs.	46.000	4.243						
<i>Estrategia de identificación de la información</i>	7.348	5	116	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	17.036	2.582	0.000**
					De 6 a 10 hrs.	19.140	2.232	
					De 1 a 5 hrs.	17.036	2.582	0.003**
					De 11 a 15 hrs.	19.588	1.938	
De 1 a 5 hrs.	17.036	2.582	0.026*					
Más de 25 hrs.	22.500	3.535						
<i>Estrategia de consulta de fuentes externas</i>	4.604	5	116	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	10.127	3.230	0.009**
					Más de 25 hrs.	14.500	1.414	
					De 6 a 10 hrs.	10.605	2.980	0.034*
					Más de 25 hrs.	14.500	1.414	
<i>Motivación intrínseca por textos académicos</i>	8.949	5	116	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	9.527	1.550	0.001**
					De 6 a 10 hrs.	10.837	1.745	
					De 1 a 5 hrs.	9.527	1.550	0.000**
					De 11 a 15 hrs.	11.529	1.419	
					De 1 a 5 hrs.	9.527	1.550	0.017*
De 16 a 20 hrs.	12.667	0.577						
De 1 a 5 hrs.	9.527	1.550	0.002**					
Más de 25 hrs.	14.000	1.414						
<i>Motivación intrínseca por la lectura en general</i>	7.877	5	116	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	15.600	3.229	0.000**
					De 6 a 10 hrs.	18.698	2.980	
					De 1 a 5 hrs.	15.600	3.229	0.047*
					De 11 a 15 hrs.	18.118	2.369	
					De 1 a 5 hrs.	15.600	3.229	0.007**
De 16 a 20 hrs.	22.000	2.646						
<i>Sumatoria del IEMML</i>	14.806	5	116	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	85.800	8.515	0.000**
					De 6 a 10 hrs.	98.535	11.106	
					De 1 a 5 hrs.	85.800	8.515	0.000**
					De 11 a 15 hrs.	100.941	10.040	
					De 1 a 5 hrs.	85.800	8.515	0.002**
De 16 a 20 hrs.	108.667	4.726						
De 1 a 5 hrs.	85.800	8.515	0.002**					
Más de 25 hrs.	114.000	9.900						

Nota: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

Se pudo observar en estos resultados, que las comparaciones entre los alumnos que estudiaban más de 6 horas, de acuerdo a cada intervalo (de 6 a 11 horas, de 12 a 15 horas, de 16 a 20 horas y más de 25 horas por semana) tenían puntajes más altos en comparación con los alumnos que estudiaban de 1 a 5 horas. Sin embargo, en el caso de los alumnos que dedicaban al estudio de 20 a 24 horas por semana, no se encontraron diferencias significativas para ninguna de las demás categorías.

Además se descubrió que a más horas de estudio la diferencia de la media se incrementaba para los cinco factores del instrumento y la sumatoria del IEMML. En el caso de la estrategia de consulta de fuentes externas sólo hubo diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que estudiaban de 1 a 10 horas en comparación de aquellos que estudiaban más de 25 horas por semana, a favor de quienes estudiaban más horas.

La comparación de los puntajes obtenidos en el instrumento no arrojó diferencias significativas, en función de las variables estado civil, salario, tiempo de traslado, horario de trabajo, promedio, Número de exámenes extraordinarios, nivel de estudios del padre y nivel de estudios de la madre.

#### ***4.2 Resultados obtenidos por los alumnos de la Carrera de Médico Cirujano***

En la tabla 3 se muestran los resultados sociodemográficos y académicos obtenidos por los estudiantes de la Carrera de Médico Cirujano. La muestra de la población fue en total 168 alumnos, de los cuales el 71% eran del turno matutino y el 26% del turno vespertino; 72% fueron mujeres y 28% hombres; el 96% señalaron que eran solteros, el 3% que se encontraban en una relación y el 1% casados; referente a la edad se obtuvo una media de 19 años. También, se encontró que 89% no tenían empleo y el 11% sí se encontraban trabajando; de estos últimos, el 50% lo hacían los fines de semana, mientras que el 35% de lunes a viernes y el 15% señalaron que trabajaban toda la semana.

Respecto al salario devengado, el 50% de los alumnos reportaron que ganaban menos de 1000 pesos y el 5% más de 6000 al mes. El 90% de los alumnos

que trabajaban, señalaron que su actual empleo no estaba relacionado con su carrera, mientras que el 10% sí lo estaba.

En cuanto a las variables académicas se encontró que el 69% obtuvieron un promedio en el bachillerato de 8.1 a 9, el 26% de 9.1 a 10 y el 6% menor a 8. El 67% de los alumnos reportaron que no habían presentado exámenes extraordinarios, mientras que el 33% sí lo habían hecho. De estos últimos, el 75% había presentado sólo uno, mientras que el 2% hicieron al menos cuatro exámenes extraordinarios. Por otra parte indicaron que el 74% sí tuvo beca en el bachillerato, mientras que el 35% aún continuaba teniéndola.

El 27% de los alumnos reportaron que invertían de 91 a 120 minutos de traslado de su casa a la escuela, y un 12 % de ellos contestaron que hacían más de 120 minutos. Con respecto al tiempo de estudio, 29% dedicaban de 11 a 15 horas por semana, mientras que 7% estudiaban más de 25 horas.

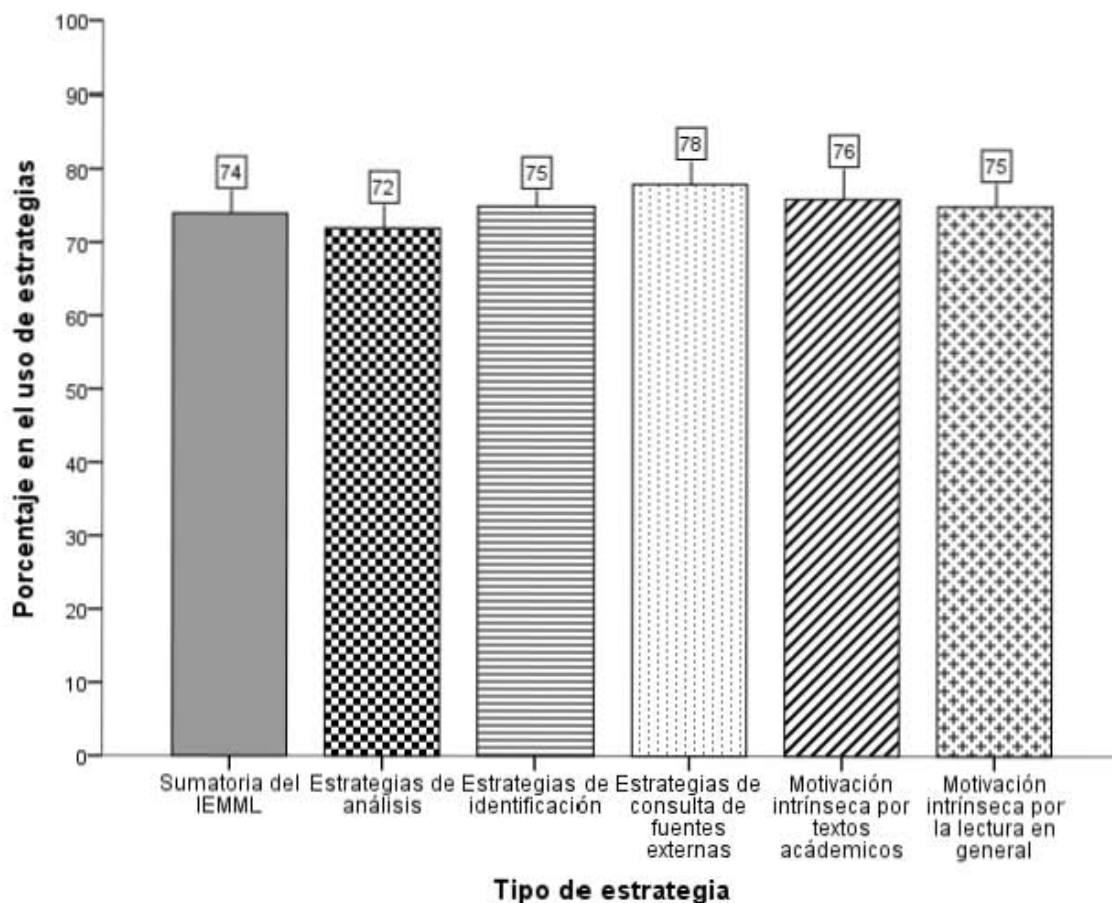
Por último, referente a los estudios que cursaron los padres, el 36% tuvo estudios universitarios, mientras que el 8% sólo contaban con estudios de primaria; por otra parte, los estudios realizados por la madre, se encontró que la mayoría tuvieron estudios universitarios, 36%, mientras que la minoría, 7%, sólo cursaron hasta el nivel de primaria.

**Tabla 3. Características sociodemográficas y académicas de los estudiantes de la Carrera de Médico Cirujano.**

<b>Características</b>	<b>Categorías</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<i>Sexo</i>	Mujeres	121	72
	Hombres	47	28
<i>Estado civil</i>	Soltero	161	95.8
	Casado	2	1.2
	Otro	5	3
<i>Empleo</i>	Sí	19	11.3
	No	149	88.7
<i>Horario de trabajo</i>	Lunes a Domingo	3	15
	Lunes a Viernes	7	35
	Fines de semana	10	50
<i>Salario</i>	Menos de 1000	10	50
	De 1001 a 2000	3	15
	De 2001 a 3000	2	10
	De 3001 a 4000	2	10
	De 4001 a 5000	1	5
	De 5001 a 6000	1	5
	Más de 6001	1	5
<i>Relacionado a la carrera</i>	Sí	2	9.5
	No	19	90.5
<i>Turno</i>	Matutino	120	71.4
	Vespertino	44	26.2
<i>Tiempo de traslado</i>	Menos de 30 min.	27	16.1
	De 31 a 60 min.	40	23.8
	De 61 a 90 min.	36	21.4
	De 91 a 120 min.	45	26.8
	Más de 120 min.	20	11.9
<i>Promedio de bachillerato</i>	De 7.1 a 8	10	6
	De 8.1 a 9	115	68.5
	De 9.1 a 10	43	25.6
<i>Exámenes extraordinarios</i>	Sí	55	32.7
	No	113	67.3
<i>No. de exámenes extraordinarios</i>	1	41	74.5
	2	11	20
	3	2	3.6
	4	1	1.8
	5 o más	0	0
<i>No. de horas de estudio</i>	De 1 a 5 hrs.	39	23.2
	De 6 a 10 hrs.	42	25
	De 11 a 15 hrs.	31	28.5
	De 16 a 20 hrs.	24	14.3
	De 21 a 25 hrs.	20	11.9
	Más de 25 hrs.	12	7.1
<i>Si tiene beca</i>	Sí	58	34.5
	No	110	65.5
<i>Si tuvo beca</i>	Sí	125	74.4
	No	43	25.6
<i>Nivel de estudios padre</i>	Primaria	14	8.3
	Secundaria	32	19
	Estudios técnicos	18	10.7
	Preparatoria	44	26.2
	Universidad	60	35.7
<i>Nivel de estudios madre</i>	Primaria	11	6.5
	Secundaria	37	22
	Estudios técnicos	29	17.3
	Preparatoria	29	17.3
	Universidad	61	31.6

En relación a los datos obtenidos de la carrera de Médico Cirujano en el IEMML, se encontró que en la sumatoria de respuestas obtuvieron una media de 99.41. En estrategias de análisis de lectura fue de 39.80, en estrategias de identificación de información la media fue de 18.74, en estrategias de consulta de fuentes externas fue de 11.75, en motivación intrínseca por la lectura en general fue de 18.62 y en motivación intrínseca por textos académicos fue de 11.39.

Al igual que en los datos de la carrera de Cirujano Dentista, se sacó el porcentaje de cada uno de los factores del IEMML en relación con el porcentaje global de cada uno de ellos, para ejemplificar las diferencias de uso en cada una de las estrategias. En la Figura 2 se puede observar que para todas las estrategias se tuvo un porcentaje mayor al 70%, siendo que las estrategias de consulta de fuente de información fue la más usada al tener el 78%, luego la motivación hacia los textos académicos al ser el 76%, siguiendo de las estrategias de identificación y la motivación hacia la lectura en general al tener ambas 75% y, finalmente, la estrategia de análisis al tener 72%; referente al porcentaje de la sumatoria del IEMML se obtuvo 74%.



**Figura 2.** Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura en los alumnos de la carrera de Médico Cirujano.

También se hizo un análisis estadístico con la prueba t para muestras independientes para identificar diferencias en los resultados del instrumento, en función de variables sociodemográficas: sexo, turno, si los alumnos trabajaban o no, si el trabajo estaba relacionado con su carrera, si habían presentado algún examen extraordinario, si tenían beca y si tuvieron beca. Se encontraron diferencias significativas en estrategias de consulta de fuentes externas, motivación hacia la lectura en general y en la sumatoria del IEMML. La prueba t aplicada para los datos de los alumnos que trabajaban, en comparación con los que sólo se dedicaban a estudiar, arrojó una  $t = -2.18_{(166)}$  ( $p = 0.030$ ), siendo que los alumnos que estaban trabajando obtuvieron una media de 10.90 y los que sólo estudiaban una media de 11.84, por lo que se pudo apreciar que este último grupo reportó usar con mayor frecuencia las estrategias de consulta de fuentes externas, en contraste con los alumnos que tenían un empleo.

Además se encontró que los alumnos que trabajaban en algo relacionado con su carrera obtuvieron mayor puntaje en la sumatoria del IEMML que los alumnos que trabajaban en algo no relacionado a su carrera como se puede apreciar en la Tabla 4; también se encontró que este primer grupo se sentía más motivado hacia la lectura en general.

Para las demás variables no se hallaron diferencias significativas, lo que implica utilizan estrategias de manera similar, independientemente de su sexo, turno académico, si presentaron o no exámenes extraordinarios, si tenían beca o si tuvieron beca.

**Tabla 4.** Muestra los resultados de la prueba *t* para los factores del IEMML en los alumnos que trabajan en algo relacionado a su carrera de Médico Cirujano.

Factores IEMML	del	Prueba <i>t</i>	Nivel significancia	de	Media de empleo relacionado con la carrera	Media de empleo no relacionado
Motivación intrínseca por la lectura en general		$t = 2.620_{(19)}$	0.017*		24.500	18.421
Sumatoria IEMML	del	$t = 2.446_{(19)}$	0.024*		119.500	95.790

Nota: \*  $p < 0.05$

En las variables que estaban compuestas por más de dos grupos (estado civil, tiempo de traslado, número de horas de trabajo, promedio del bachillerato, salario, número de exámenes extraordinarios presentados, horas de estudio por semana, nivel educativo del padre y de la madre) se hizo una prueba ANOVA de un factor para hallar las posibles diferencias.

Se encontraron diferencias significativas entre los puntajes del IEMML, en función de la variable estado civil, pues los participantes que indicaron “otro” como estado civil utilizaban más las estrategias de identificación de la información que aquellos que dijeron estar casados. (Tabla 5).

**Tabla 5.** Prueba ANOVA de un factor del IEMML, en relación con el estado civil en los alumnos de la carrera de Médico Cirujano.

Factor del IEMML	f	gl <sub>1</sub>	gl <sub>2</sub>	Prueba Post Hoc	Comparación de medias		DE	p
					Estado Civil	M		
<i>Estrategia de Identificación de la Información</i>	3.926	2	162	Bonferroni	Casado	16.000	1.414	0.036*
					Otro	21.400	1.949	

Nota: \*  $p < 0.05$

En cuanto a las horas de estudio se encontró que estudiar más de 6 horas por semana da una ventaja importante en cuanto al uso de estrategias, en relación con aquellos alumnos que estudiaban de 1 a 5 horas. Como se puede apreciar en la Tabla 6, los alumnos que dedicaban ese tiempo a su estudio utilizaban con mayor frecuencia los tres tipos de estrategias. Además, en las estrategias de consulta de fuentes externas también se tuvo una ventaja importante al estudiar más de 25 horas por semana, en contraste con el grupo que sólo dedicaba al estudio de 6 a 10 horas y de 11 a 15 horas.

Sin embargo, en cuanto a la motivación intrínseca por la lectura en general, no se encontraron diferencias significativas, para ningún grupo, de acuerdo a las horas de estudio. En el caso de la motivación intrínseca hacia los textos académicos sólo hubo diferencias a favor del grupo que estudiaba más de 25 horas por semana, pues los indicadores apuntan a que ellos se sentían más motivados en este tipo de lectura, en comparación con los alumnos que estudiaban de 1 a 5 horas.



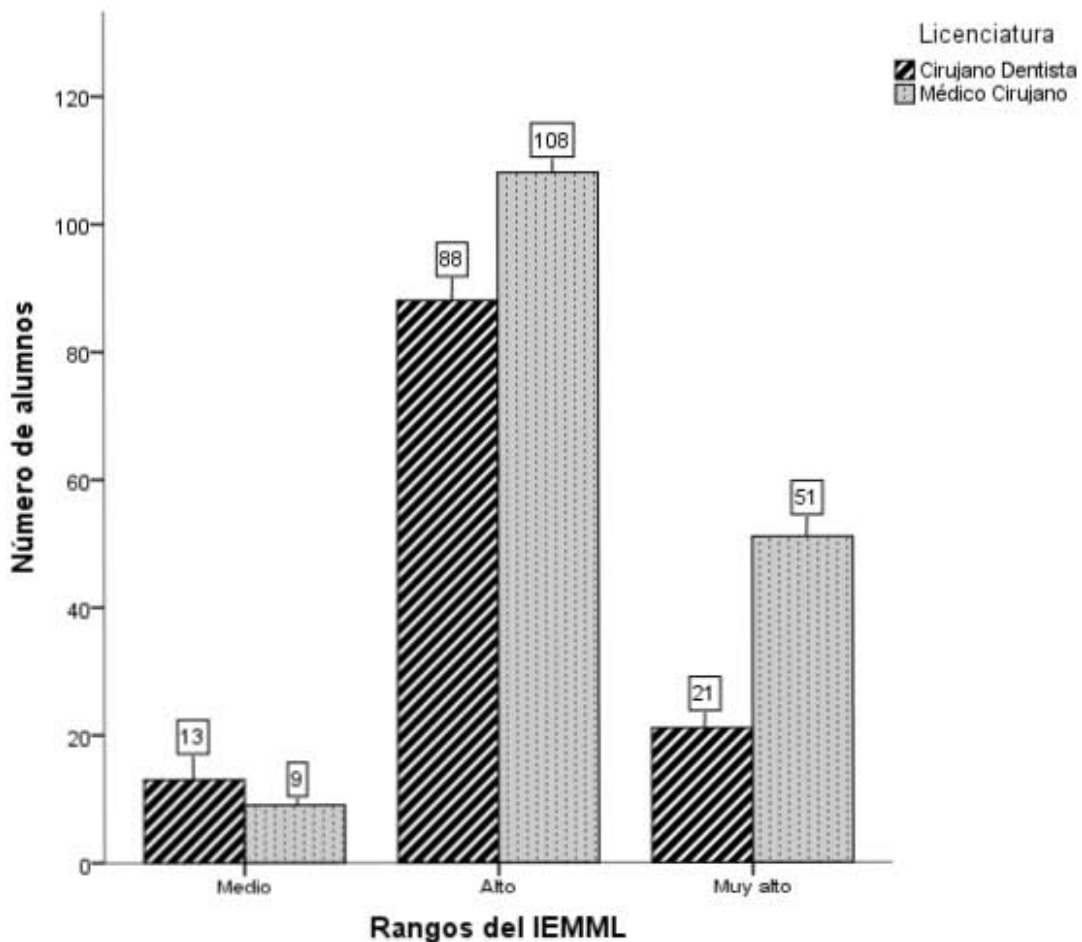
**Tabla 6.** Prueba ANOVA para un factor del IEMML, en relación con las horas de estudio, en los alumnos de la carrera de Médico Cirujano.

Factor del IEMML	f	gl <sub>1</sub>	gl <sub>2</sub>	Prueba Post Hoc	Comparación de medias		DE	p
					Horas de estudio	M		
<i>Estrategia de análisis</i>	3.990	5	162	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	36.359	6.184	0.031*
					De 6 a 10 hrs.	40.595	5.455	
					De 1 a 5 hrs.	36.359	6.184	0.004**
De 11 a 15 hrs.	41.807	6.775						
					De 1 a 5 hrs.	36.359	6.184	0.044*
					Más de 25 hrs.	42.417	7.763	
					<hr/>			
<i>Estrategia de identificación de la información</i>	3.936	5	162	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	17.256	2.633	0.010**
					De 6 a 10 hrs.	19.167	2.537	
					De 1 a 5 hrs.	17.256	2.633	0.004**
De 11 a 15 hrs.	19.290	2.759						
					De 1 a 5 hrs.	17.256	2.633	0.044*
					Más de 25 hrs.	19.417	2.234	
					<hr/>			
<i>Estrategia de consulta de fuentes externas</i>	7.270	5	162	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	10.667	1.707	0.001**
					De 11 a 15 hrs.	11.807	1.815	
					De 1 a 5 hrs.	10.667	1.707	0.048*
De 21 a 25 hrs.	12.050	1.431						
					De 1 a 5 hrs.	10.667	1.707	0.000**
					Más de 25 hrs.	13.667	1.231	
					De 6 a 10 hrs.	11.643	1.778	0.005**
Más de 25 hrs.	13.667	1.231						
					De 11 a 15 hrs.	11.807	1.815	0.021*
					Más de 25 hrs.	13.667	1.231	
					<hr/>			
<i>Motivación intrínseca por textos académicos</i>	3.359	5	162	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	10.744	1.902	0.007
					Más de 25 hrs.	12.750	1.658	
<hr/>								
<i>Sumatoria del IEMML</i>	4.650	5	162	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	91.667	13.427	*0.045
					De 6 a 10 hrs.	99.976	11.106	
					De 1 a 5 hrs.	91.667	13.427	0.007**
De 11 a 15 hrs.	102.323	13.710						
					De 1 a 5 hrs.	91.667	13.427	0.036*
					De 21 a 25 hrs.	102.200	10.817	
					De 1 a 5 hrs.	91.667	13.427	0.003**
Más de 25 hrs.	107.333	12.272						

Nota: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

### 4.3 Resultados Comparativos entre ambas carreras

Antes de hacer la comparación entre carreras se hizo el análisis descriptivo de la población total, empezando por dar a conocer los resultados generales de todo el inventario. En la Figura 3 se presentan los datos obtenidos del IEMML, en los alumnos de la muestra total (N= 290) de las carreras de Cirujano Dentista y Médico Cirujano, considerando 5 rangos de uso de acuerdo al puntaje (muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo). Se pudo observar que la mayor parte de la población de alumnos de las dos carreras se encontraba en un nivel alto, con 88 alumnos en Cirujano Dentista y 109 en Médico Cirujano. También se pudo apreciar que en ninguna de las dos carreras se obtuvo un rango de “bajo” y “muy bajo”.



**Figura 3.** Rangos del IEMML en los alumnos de Cirujano Dentista y Médico Cirujano.

También se aplicó una prueba t para muestras independientes y un ANOVA de un factor, con los datos del total de la población, para ver si había diferencias significativas en el uso de estrategias y la motivación, en relación con las variables sociodemográficas y académicas.

La prueba t arrojó una diferencia significativa en motivación intrínseca a la lectura general en función del turno académico. En la Tabla 7 se muestra que los alumnos del turno matutino tienen más motivación hacia la lectura de textos académicos en comparación con los alumnos del turno vespertino. Los puntajes en el instrumento IEMML no mostraron diferencias significativas en función de las variables sexo, si el alumno trabajaba o no, si el trabajo estaba relacionado con su carrera, si había presentado algún examen extraordinario, si tenía beca y si tuvo beca.

**Tabla 7.** Muestra los resultados de la prueba t para el IEMML, en función del turno académico, en las carreras de Médico Cirujano y Cirujano Dentista.

Factores del IEMML	Prueba t	Nivel de significancia	Media del turno matutino	Media del turno vespertino
Motivación intrínseca para la lectura de textos académicos	t = 2.046 <sub>(283)</sub>	0.042*	11.154	10.680

Nota: \*  $p < 0.05$

En la prueba ANOVA de un factor aplicada para el análisis de los datos de la población en general, se encontraron diferencias significativas en el IEMML, en función de las variables promedio académico y horas de estudio. Se puede observar en la Tabla 8, que los alumnos que indicaron tener más de 8.1 de promedio académico, tuvieron una media mayor en comparación con los alumnos de menor promedio, en estrategia de consulta de fuentes externas y motivación a la lectura de textos académicos. Sin embargo, en la motivación hacia la lectura de textos académicos, las diferencias se ubicaron sólo al comparar a los alumnos que reportaron un promedio académico de 9.1 a 10, con respecto a aquellos cuyo promedio fue ubicado entre 7.1 y 8.

**Tabla 8.** Prueba ANOVA para el IEMML, en función con el promedio de bachillerato de los alumnos de las carreras de Médico Cirujano y Cirujano Dentista.

Factor del IEMML	f	gl <sub>1</sub>	gl <sub>2</sub>	Prueba Post Hoc	Comparación de medias		DE	p
					Promedio	M		
Estrategia de consulta de fuentes externas	5.83	2	287	Bonferroni	De 7.1 a 8	10.546	2.026	0.018*
					De 8.1 a 9	11.354	1.861	
					De 7.1 a 8	10.546	2.026	0.003**
					De 9.1 a 10	11.719	1.840	
Motivación a la lectura de textos académicos.	3.18	2	287	Bonferroni	De 7.1 a 8	10.546	2.035	0.037*
					De 9.1 a 10	11.421	1.614	

Nota: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

Además, en relación a las horas que ellos reportan dedicar al estudio (Tabla 9) se encontró que los alumnos que dedicaban más de 6 horas por semana, utilizaban con mayor frecuencia los tres tipos de estrategias y se sentían más motivados a la lectura en general y a la lectura de textos académicos. Sin embargo, en cuanto a las estrategias de identificación de la información, no hubo diferencias entre los alumnos, que puedan relacionarse con el número de horas que reportaron estudiar. Ni siquiera se encontraron diferencias entre quienes estudiaban de 21 a 25 horas por semana y quienes lo hacían de 1 a 5 horas.

En las estrategias de consulta de fuentes externas, los estudiantes que estudiaban más de 15 horas por semana tuvieron ventaja en relación con aquellos alumnos que estudiaban menos horas; diferencias que no se encontraron en relación con las demás estrategias. Finalmente, los alumnos que estudiaban más de 25 reportaron mayor motivación hacia los textos académicos en comparación con los alumnos que sólo dedicaban al estudio de 6 a 10 horas.

**Tabla 9.** Prueba ANOVA para el IEMML, en relación con las horas de estudio de los alumnos de las carreras de Médico Cirujano y Cirujano Dentista.

Factor del IEMML	f	gl <sub>1</sub>	gl <sub>2</sub>	Prueba Post Hoc	Comparación de medias		DE	p
					Horas de estudio	M		
<i>Estrategia de análisis</i>	13.073	5	284	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	35.394	5.108	0.000**
					De 6 a 10 hrs.	40.318	5.643	
					De 1 a 5 hrs.	35.394	5.108	0.000**
					De 11 a 15 hrs.	41.750	6.100	
					De 1 a 5 hrs.	35.394	5.108	0.021*
De 16 a 20 hrs.	39.333	5.456						
<i>Estrategia de identificación de la información</i>	10.552	5	284	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	17.128	2.591	0.000**
					De 6 a 10 hrs.	19.153	2.373	
					De 1 a 5 hrs.	17.128	2.591	0.000**
					De 11 a 15 hrs.	19.396	2.482	
					De 1 a 5 hrs.	17.256	2.591	0.000**
De 16 a 20	19.417	2.115						
<i>Estrategia de consulta de fuentes externas</i>	15.359	5	284	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	10.351	1.770	0.047*
					De 6 a 10 hrs.	11.118	1.802	
					De 1 a 5 hrs.	10.351	1.770	0.001**
					De 11 a 15 hrs.	11.583	1.748	
					De 1 a 5 hrs.	10.351	1.770	0.000**
					De 16 a 20 hrs.	12.444	1.625	
					De 1 a 5 hrs.	10.351	1.770	0.000**
					De 20 a 25 hrs.	12.091	1.445	
					De 1 a 5 hrs.	10.351	1.770	0.000**
					Más de 25 hrs.	13.786	1.188	
De 6 a 10 hrs.	11.118	1.802	0.008**					
De 16 a 20 hrs.	12.444	1.625						
De 6 a 10 hrs.	11.118	1.802	0.000**					
Más de 25 hrs.	13.786	1.188						
De 11 a 15 hrs.	11.583	1.748	0.000**					

					Más de 25 hrs.	13.786	1.188	
<i>Motivación intrínseca hacia la lectura en general</i>	7.978	5	284	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	16.426	3.620	0.000**
					De 6 a 10 hrs.	18.577	3.332	
					De 1 a 5 hrs.	16.426	3.620	0.020*
					De 11 a 15 hrs.	18.354	3.832	
					De 1 a 5 hrs.	16.426	3.620	0.000**
					De 16 a 20 hrs.	19.593	3.016	
<i>Motivación intrínseca hacia los textos académicos</i>	12.881	5	284	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	10.032	1.799	0.002**
					De 6 a 10 hrs.	11.012	1.615	
					De 1 a 5 hrs.	10.032	1.799	0.000**
					De 11 a 15 hrs.	11.417	1.648	
					De 1 a 5 hrs.	10.032	1.799	0.000**
					De 16 a 20 hrs.	12.037	1.675	
<i>Sumatoria del IEMML</i>	18.103	5	284	Bonferroni	De 1 a 5 hrs.	88.234	11.145	0.000**
					De 6 a 10 hrs.	99.247	11.417	
					De 1 a 5 hrs.	88.234	11.145	0.000**
					De 11 a 15 hrs.	101.833	12.440	
					De 1 a 5 hrs.	88.234	11.145	0.000**
					De 16 a 20 hrs.	101.815	10.856	
					De 1 a 5 hrs.	88.234	11.145	0.000**
					De 20 a 25 hrs.	102.318	10.625	
					De 1 a 5 hrs.	88.234	11.145	0.000**
					Más de 25 hrs.	108.286	11.867	

Nota: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

En relación a los objetivos específicos de identificar y comparar los puntajes obtenidos en el IEMML de los estudiantes de Médico Cirujano y Cirujano Dentista, a continuación se presentan los análisis estadísticos.

Se aplicó una prueba t para muestras independientes y así identificar las posibles diferencias o semejanzas en los resultados obtenidos de las distintas variables en los estudiantes de ambas carreras. Las variables analizadas fueron: sumatoria total del IEMML, estrategia de análisis de lectura, estrategia de consulta de fuentes externas, estrategia de identificación de la información, motivación intrínseca para la lectura en general y motivación intrínseca para la lectura de textos académicos. Los datos obtenidos son presentados en la Tabla 10.

**Tabla 10.** Prueba t aplicada para muestras independientes en el IEMML en las carreras de Médico Cirujano y Cirujano Dentista.

Factores del IEEML	Prueba t	Nivel de significancia	Media Médico Cirujano	Media Cirujano Dentista
<i>Sumatoria total</i>	-3.768 <sub>(288)</sub>	0.000**	99.410	93.713
<i>Estrategia de Análisis de lectura</i>	-2.443 <sub>(288)</sub>	0.015*	39.798	38.025
<i>Estrategia de consulta de fuentes externas</i>	-5.189 <sub>(288)</sub>	0.000**	11.750	10.615
<i>Estrategias de identificación de la información</i>	-1.212 <sub>(288)</sub>	No significativo	18.738	18.360
<i>Motivación intrínseca por la lectura en general</i>	-3.044 <sub>(288)</sub>	0.003**	18.619	17.352
<i>Motivación intrínseca por los textos académicos</i>	-4.466 <sub>(288)</sub>	0.000**	11.387	10.434

Nota: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

Primeramente, en cuanto a la sumatoria del IEMML se encontraron diferencias significativas a favor de la carrera de Médico Cirujano, por lo que es en esta carrera donde sus estudiantes mencionaron que utilizaban más las estrategias en general. También se encontró que en las estrategias de análisis de lectura y de consulta de fuentes externas hubo diferencias significativas, igualmente favoreciendo a los alumnos de la carrera de Médico Cirujano. Sin embargo, en la estrategia de identificación de información, no se hallaron diferencias significativas.

Por último en la motivación hacia los textos académicos y hacia la lectura en general, los datos sugieren que los alumnos de la carrera de Médico Cirujano tenían mayor motivación que los de Cirujano Dentista.



## CAPÍTULO 5

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente investigación se evaluaron las estrategias lectoras y la motivación a la lectura utilizando el IEMML en alumnos universitarios del segundo semestre de la carrera de Médico Cirujano y Cirujano Dentista. Por lo que en este capítulo se presenta la discusión y conclusiones de acuerdo a los resultados anteriormente mostrados, empezando por exponer los datos hallados referentes a la sumatoria total del instrumento y cada uno de los factores, así como su relación con las variables académicas y sociodemográficas en las dos carreras estudiadas. Posteriormente, se presenta la discusión sobre la importancia de las horas de estudio y su impacto en las estrategias metacognoscitivas y la motivación hacia la lectura, para finalizar el capítulo con las conclusiones a las que se llegaron y los posibles retos en futuras investigaciones.

#### ***5.1 En relación al total del IEMML***

En este apartado se toma en cuenta la sumatoria de todos los reactivos del IEMML. Se analiza en función de cada una de las distintas carreras estudiadas y en relación a la población en general.

En el caso particular de los alumnos de la carrera de Cirujano Dentista, ellos reportaron tener un nivel alto en el uso de las estrategias. Estos datos coinciden con lo expuesto por Perdomo (2007), quién evaluando estrategias en alumnos de la misma carrera, encontró que los estudiantes reportaron usar de manera frecuente las estrategias lectoras, por lo que se consideró que su uso frecuente por parte de los alumnos es un indicador de que pueden dirigir su lectura hacia la comprensión. En la presente investigación se concuerda también con la autora al exponer que al ser un autorreporte, como lo fue en ambos estudios, puede haber diferencias entre lo que los alumnos dicen hacer y lo que en realidad hacen. El hecho de utilizar estrategias particulares no garantiza que su utilización sea realizada de manera adecuada.

En el caso de la carrera de Médico Cirujano, se pudo observar que los alumnos también obtuvieron puntajes altos en el IEMML; este resultado coincide con el estudio de Escanero et al. (2013), respecto a los datos presentados sobre las estrategias metacognoscitivas y el frecuente uso que los alumnos reportaron. Aunque es importante señalar que se utilizaron diferentes instrumentos y las estrategias metacognoscitivas evaluadas fueron diferentes, pues en el estudio de Escanero et al. se consideraron las estrategias de planificación y control, mientras que en el presente se evaluaron las estrategias lectoras. También Schell (2013) encontró que los alumnos de la carrera de Medicina, del primero año, indicaron utilizar las estrategias metacognoscitivas (autoconocimiento, planificación, evaluación, regulación y auto-instrucciones) de manera frecuente; además, encontró que los alumnos suelen usar de manera poco frecuente otras estrategias de aprendizaje como las socio-afectivas. Lo anterior puede ejemplificar una característica general de esta población en cuanto al uso de las estrategias metacognoscitivas en general. La presente investigación aporta datos importantes sobre las particularidades de los alumnos de esta carrera, que coinciden con los estudios anteriormente presentados. Por lo que sería importante hacer futuras investigaciones para ampliar la evidencia sobre el uso de estrategias metacognoscitivas tanto de lectura como de aprendizaje en general.

Por otra parte, se encontró que los alumnos en la carrera de Médico Cirujano que trabajaban en algo relacionado a su profesión, en comparación con los que trabajaban en algo no relacionado, obtuvieron un puntaje más alto en la sumatoria del IEMML. Este resultado podría deberse a la misma actividad metacognoscitiva del participante, pues retomando la definición de Mateos (2001) la metacognición es el uso de los propios recursos cognoscitivos a favor de resolver una tarea. Esto da cuenta de que un alumno que trabaja en algo relacionado a su carrera tiene la posibilidad de integrar aquello que está aprendiendo en el ámbito escolar, utilizando los recursos que posee para enfrentar ese contexto laboral. En cambio, un alumno cuyo empleo no tiene relación con su carrera, difícilmente puede hacer una reflexión de lo que sabe y de su beneficio en la práctica, aunque esto dependería de qué

tanto contraste haya entre el ámbito escolar y el laboral, pues si bien hay habilidades que sirven en todas las áreas hay otras más específicas, únicas de la disciplina.

Podría inferirse que los alumnos de ambas carreras tienen un desempeño alto en el uso de estrategias, dado que reportaron usarlas en un porcentaje mayor al 69%; sin embargo, algunas investigaciones sobre las estrategias metacognoscitivas han mostrado que los alumnos no utilizan las estrategias lectoras de forma regular (Ugarriza, 2006; Guerra et al., 2014; Valdez, 2014), atribuyendo este resultado a que los estudiantes las desconocen o no saben cómo utilizarlas. Esta diferencia de resultados podría deberse a las características de la población en general y la exigencia académica que demanda cada carrera. Pues como lo menciona Guzmán y Serrano (2011) los mecanismos para ingresar a la universidad son complejos, ya que la competencia cada día es mayor, siendo cada vez mayor el número de alumnos que egresan del nivel medio superior y que desean inscribirse a la universidad, lo que supera el número de los lugares disponibles. Esto implica que los alumnos que logran entrar a la universidad necesiten un nivel educativo alto para poder cubrir las exigencias de ingreso.

Por ejemplo, los requisitos que exige la Universidad de la población estudiada para su ingreso son por dos vías, la primera es por examen de conocimientos y la segunda por pase reglamentado, que es el ingreso que tienen los alumnos pertenecientes a las escuelas del nivel medio superior adscritas a la misma Universidad. En particular, los estudiantes que desean ingresar a la carrera de Cirujano Dentista por pase reglamentado deben tener un promedio de 7.81 con tres años de bachillerato, o bien por examen de conocimientos con 81 aciertos y un mínimo de siete de promedio. Por su parte, para ingresar a la carrera de Médico Cirujano se necesita, por pase reglamentado un promedio de 8.62 y tres años de bachillerato, mientras que por examen de conocimientos, un promedio mínimo de siete y 105 aciertos (UNAM, 2014).

Ambas carreras se consideran de alta demanda, lo que implica que muchos jóvenes se queden sin lugar y que la competitividad sea alta. Lo cual explicaría el frecuente uso que reportaron tener los alumnos en ambas carreras, si se considera

que al ingresar son estudiantes que poseen ciertos hábitos que no tienen alumnos con desempeño medio o bajo. Siendo que, como se mencionó a lo largo de este trabajo, uno de los factores importantes para el buen desempeño académico es precisamente el uso de estrategias metacognoscitivas.

Sin embargo, al ser un estudio basado en el autorreporte no se puede asegurar que los alumnos utilicen las estrategias de forma adecuada, o el alto uso que indicaron fuese más bien por el fenómeno llamado “deseabilidad social”. Por lo tanto, se podría retomar lo señalado en los estudios de estrategias metacognoscitivas (Allueva; 2002; Chirinos, 2012; Heit; 2011), donde se plantea que los jóvenes tienen gran desconocimiento en esta área y por lo tanto no las utilizan, por lo que sería conveniente hacer futuras investigaciones en donde se recaben datos tanto de autorreporte como de una evaluación en el uso adecuado de éstas.

Para el caso de la variable sexo, que ha sido mayormente estudiada, al igual que en las investigaciones de Thornberry (2008) y Hernández et al. (2002), no se hallaron diferencias significativas, atribuyendo este resultado a que los jóvenes tienen desarrolladas las mismas habilidades cognoscitivas al ingresar a la universidad. Caso contrario son los resultados de Jürgens (2016) y Del Buey y Camarero (2001) quienes encontraron que las mujeres usaban estrategias de más complejidad. Este hallazgo puede atribuirse a un factor de rol de sexo que se vincule a ciertas carreras o países de habla hispana, dado que ambos estudios se realizaron en otros países y este estudio se llevó a cabo en México, lo cual podría explicar las discrepancias entre los resultados presentados.

En lo que se refiere a las otras variables sociodemográficas que no marcaron diferencias significativas en los puntajes del IEMML, se retoma lo concluido por Valdez (2014) en su investigación, quién señala que si un estudiante tiene conocimiento sobre el manejo de las estrategias podrá realizar tareas efectivas, lo que implicaría precisar horarios o condiciones ambientales que él mismo buscaría, a pesar de las dificultades que se pudieran presentar, aun cuando sus condiciones de vida no fueran las mejores. En esta investigación, a pesar de haber diferencias

entre los alumnos en las variables sociodemográficas, aunque fueran mínimas, éstas no parecen afectar el uso de estrategias y la motivación que reportan.

Cabe señalar que las variables estudiadas aquí no representan todo el contexto social de los alumnos. La exploración de otros datos sociodemográficos podría permitir una indagación más clara sobre las características de la población. Jara et al. (2008) mostraron que la mayoría de los alumnos del primer año de Medicina que participaron en su estudio procedían de escuelas estatales, tenían nivel socioeconómico bajo, residían en zonas urbanas marginales y mostraban ciertas afecciones físicas (alergias, cefalea, trastornos oculares, trastorno del sueño, hipertensión arterial, entre otras), atribuyendo que estas condiciones pudieron ser un factor en su carencia de hábitos y estrategias de estudio. El reporte dado por los alumnos del presente estudio, en cuanto a su alto uso de estrategias metacognoscitivas, podría deberse a las condiciones sociodemográficas presentadas, por ejemplo que en su mayoría tiene padres con estudios universitarios, que la mayoría de la población es soltera, que no tienen un empleo, por mencionar algunas, aunque sería necesario hacer más estudios para comprobarlo. Para el caso de la variable *haber reprobado alguna materia*, no hubo diferencias significativas en relación al puntaje total del IEMML. Estos resultados coinciden con lo hallado por Ugarriza (2006) y por Velázquez et al. (2008) pues los alumnos que habían reprobado, no tenían diferencias en las habilidades lectoras y en el uso de estrategias, con respecto a aquellos que no habían reprobado. Se puede suponer que los estudiantes no incrementan el uso de estrategias al estar un año en la universidad y haber repetido un curso, aunque también se puede señalar que tampoco implica que dejen de utilizarlas, sino que simplemente se mantiene constante el uso de estrategias durante el ciclo escolar.

En contraste con lo anterior, Jüngers (2016) encontró que los alumnos que reprobaban en las carreras de Química y Farmacia, Bioquímica, Biología Marina y Licenciatura en Ciencias, usaban más las estrategias superficiales. Los autores consideran que esto señala la motivación extrínseca hacia el aprendizaje, pues los estudiantes se veían dirigidos sólo por el deseo de aprobar, por lo que usaban las

estrategias más simples. Se puede considerar entonces que la diferencia de resultados entre los de Jürgens (2016) y los del presente estudio, puede deberse al hecho de haber estudiado diferentes carreras aun siendo de la misma área, pues aunque puede haber temas similares, los contenidos y los objetivos de cada profesión son diferentes.

Las diferencias estadísticamente significativas halladas entre ambas carreras en el puntaje total del IEMM, mostraron que los alumnos de Medicina reportan usar más estrategias que los alumnos de Cirujano Dentista. Estos resultados no coinciden con el estudio de Del Buey y Camarero (2001) quienes no hallaron diferencias significativas al hacer la comparación entre carreras de la misma área (Estudios Técnicos, Estudios Experimentales y Humanidades). Esto podría deberse al tipo de carreras estudiadas, pues estos autores no estudiaron el área de la salud, además el tipo de instrumento utilizado fue diferente.

Datos similares a los de este estudio fueron presentados en la investigación de Thornberry (2008) pues al hacer una comparación entre alumnos dos carreras del área de la salud (Medicina y Veterinaria), encontró que reportaban usar las estrategias de manera equivalente. El autor consideró que esto era porque los alumnos ingresan a la universidad con habilidades metacognoscitivas similares.

En esta investigación, haber encontrado que los alumnos de la carrera de Médico Cirujano y Cirujano Dentista tienen diferencias en el reporte que hicieron sobre el uso de estrategias, a pesar de pertenecer a la misma área, puede deberse a las características de la formación académica de los estudiantes de la carrera de Médico Cirujano. Aunque los alumnos llegan a la universidad con el mismo nivel cognoscitivo, las exigencias de cada profesión hacen que cada alumno utilice sus conocimientos y habilidades en función de sus estudios; incluso, perteneciendo a la misma área cada una de las carreras tiene contenidos y prácticas parecidas pero no iguales.

Ahora bien, esto no implica que los alumnos adquieran de manera desigual nuevas habilidades genéricas dependiendo de la carrera que afecte su uso de estrategias, sino que son estos mismos recursos con los que ingresan, que podrían

ser utilizados en mayor o menor frecuencia de acuerdo a la profesión que estén estudiando. Sería necesario hacer una investigación más específica para poder decir que los alumnos de la carrera de Médico Cirujano, en su programa curricular, desarrollan este tipo habilidades metacognoscitivas por lo que tienden a utilizar más las estrategias metacognoscitivas, haciendo una comparación entre los diferentes cursos de la misma carrera.

### ***5.2 En relación a la estrategia de análisis***

Aunque no hubo diferencias significativas en los puntajes de la estrategia de análisis que puedan ser atribuidas a la carrera que estudian o a alguna de las variables sociodemográficas y académicas analizadas, es importante resaltar que fue esta estrategia la que menos reportaron utilizar los alumnos, en comparación con las demás. Este dato coincide con lo reportado por Guerra, Guevara y Robles (2014) en su estudio utilizando el mismo instrumento con alumnos de la carrera de Psicología.

Sería conveniente hacer un estudio en donde se pueda analizar si el uso de estrategias que reportan los alumnos está vinculado con sus niveles de comprensión lectora, ya que el hecho de que hayan reportado usar todas las estrategias de manera frecuente podría indicar que tienen las técnicas necesarias para comprender un texto; sin embargo, es necesario recabar más datos al respecto.

### ***5.3 En relación a la estrategia de identificación de la información***

El análisis de los datos no reflejó diferencias significativas en el uso de la estrategia de identificación de la información, que puedan ser atribuidas a variables sociodemográficas y académicas. Que los alumnos hayan reportado usar la estrategia de identificación de la información de manera similar, sin importar dichas variables, puede ser debido a que es una de las estrategias que se practican de manera constante, incluso desde la educación básica, lo que implica familiaridad con su uso.

#### **5.4 En relación a la estrategia de consulta de fuentes externas**

En caso de la carrera de Cirujano Dentista se hallaron diferencias entre los alumnos de ambos turnos, en lo relacionado con la estrategia de consulta de fuentes externas, pues se encontró que los estudiantes del horario vespertino reportaron utilizar mayormente este tipo de estrategia. Estos resultados podrían deberse a que, a diferencia de las otras estrategias, ésta requiere un esfuerzo adicional. Buscar referencias, ya sea de manera presencial o en línea, implica que los alumnos dediquen más tiempo a esta tarea, por lo que aquellos estudiantes que tienen un horario vespertino pueden tener más tiempo disponible o una mejor organización de actividades.

En el caso de la carrera de Médico Cirujano, la frecuencia con la que reportaron usar la estrategia de consulta de fuentes externas, estuvo en función de si el alumno trabajaba o no; los que dijeron no trabajar mencionaron utilizar más este tipo de estrategia. Aquí también se puede pensar que esta diferencia podría estar en relación con la organización del tiempo, ya que como se mencionó anteriormente, es una estrategia que implica una planeación anticipada de actividades. Parece ser, entonces, que los alumnos que tienen un empleo no organizan de la mejor manera el tiempo para el estudio o éste no les es suficiente, dado que son ellos los que utilizan con menor frecuencia esta estrategia. En relación con esto, Guzmán (2004) menciona que el trabajo laboral en la universidad puede ser una tarea que obstaculiza los estudios, ya que produce fatiga y cansancio.

Con base en los resultados anteriores, sería conveniente hacer una investigación enfocada al uso de estrategias con alumnos que tienen un empleo, con el objetivo de indagar cuáles son las actividades que realizan relacionadas con el estudio. Si bien los alumnos que trabajaban de la carrera de Médico Cirujano señalaron, en su mayoría, tener un horario de fines de semana, sería importante indagar cómo estructuran sus horarios y el número de actividades que hacen, para identificar si es una cuestión de tiempo o de falta de habilidades de organización, por las que reportan utilizar en menor frecuencia este tipo de estrategia.



En lo relacionado al análisis de las dos carreras, este tipo de estrategia fue la que reportaron utilizar de manera más frecuente, en contraste de las otras dos estrategias. Datos que no coinciden con el trabajo de Guerra, Guevara y Robles (2014) pues ellos encontraron, en alumnos de psicología, que reportaron utilizar con mayor frecuencia la estrategia de identificación de la información. Estos resultados podrían deberse al acceso que tienen para obtener fuentes adicionales de información, pues los medios electrónicos podrían estar jugando un papel importante en el uso de estrategias de este tipo. Ya que los alumnos tienen acceso de manera más rápida a textos, tanto académicos como generales, por lo que el buscar fuentes adicionales puede ser una práctica cotidiana en todos los aspectos de sus vidas. Con base en estos resultados sería interesante hacer una investigación en estrategias metacognoscitivas y uso de las nuevas tecnologías.

Además, se encontró que en la población total, en esta estrategia los alumnos reportaron utilizarla con diferente frecuencia de acuerdo al promedio académico; los alumnos con un promedio mayor a 8.1 dicen utilizar de manera más frecuente este tipo de estrategia. Se puede atribuir este resultado a que los alumnos con un mejor rendimiento académico poseen las habilidades de estudio necesarias para tener un desempeño favorable, así mismo utilizan los recursos metacognoscitivos que tienen para su estudio de manera más frecuente, por lo que este tipo de estrategias debe ser una habilidad de su repertorio para obtener buenas calificaciones.

### ***5.5 En relación a la motivación intrínseca hacia la lectura de textos académicos***

Para ambas carreras se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el puntaje de la motivación hacia los textos académicos, relacionadas con el promedio académico y el turno. Los alumnos que obtuvieron un promedio académico de 9.1 a 10 obtuvieron puntajes significativamente mayores que los estudiantes de un promedio menor a 8. Esto podría deberse a que los alumnos con un promedio menor a ocho hacen sus actividades escolares con el motivo de sólo aprobar con lo mínimo requerido. Se considera entonces que este tipo de estudiantes, de bajo rendimiento, sólo hacen el esfuerzo necesario para aprobar y,

por lo tanto, la motivación hacia una lectura específica, como los textos académicos, más que una fuente de conocimiento podría representar un requerimiento más para la clase. En contraste, para los alumnos que obtienen buenas calificaciones este tipo de lectura no representa un requerimiento más para obtener buenas notas, sino una fuente de aprendizaje.

También es importante señalar que en el presente estudio, al estar relacionado el promedio con la motivación, se coincide con los resultados de Thornberry (2008) quien encontró que la motivación y el rendimiento académico tenían una correlación positiva mediana ( $r=0.35$ ), y el uso de estrategias y el rendimiento académico una correlación positiva baja ( $r=0.15$ ); por lo que concluyó que el uso de estrategias no puede considerarse como un indicador del éxito escolar del alumno.

Habría que recordar que en esta investigación se tomó en cuenta el promedio general de bachillerato, que bien pudo haber sido diferente de las primeras calificaciones que los alumnos obtuvieron en los dos primeros semestres de la carrera, ya que la transición de nivel medio superior a universitario podría implicarles un reto en cuanto a nuevos horarios, carga de tareas, maestros, materias, etcétera. Con base en lo anterior, sería interesante hacer una investigación que mostrara si el conocimiento que adquirieron sobre estrategias metacognoscitivas hasta el bachillerato, les funciona al momento de enfrentarse a sus nuevos programas curriculares en la Facultad e, incluso, indagar el tipo de escuelas de las que provienen.

También se encontró que los alumnos del turno matutino reportaron mayores indicadores de motivación hacia los textos académicos, en contraste con aquellos estudiantes en horario vespertino. Si bien no existe evidencia acerca de las desigualdades en esta variable, estos resultados podrían estar relacionados con el horario de trabajo, puesto que los alumnos al tener un horario en las primeras horas del día se podrían sentir con mucha más energía y, por ende, con mayor motivación por las actividades escolares. Leer textos académicos que tienen cierta complejidad requiere mayor esfuerzo para entenderlos, pudiendo ser que al final del día los

alumnos ya no tengan la misma energía que durante la mañana, aunque también se debe tomar en cuenta cada caso particular y su estilo de vida.

### ***5.6 En relación a la motivación intrínseca hacia la lectura en general***

En la carrera de Medicina el grado de motivación hacia la lectura en general parece ser mayor en los alumnos que estaban trabajando en algo relacionado a su carrera, pues tuvieron mayores puntajes en relación con los alumnos cuyo empleo no se relacionaba con su carrera. Esto podría deberse a que esta práctica constante de escuela y trabajo le ha permitido al alumno comprender la importancia de sus conocimientos a la hora de resolver problemas; por lo tanto, la relación existente entre aprender y utilizar lo que se sabe, hace que se sienta más motivado en la adquisición de nuevo conocimiento en general y desarrolle la habilidad de identificar la relación que existe en su contexto laboral y educativo.

La comparación entre carreras indicó que los estudiantes de Médico Cirujano mostraron más indicadores de motivación hacia la lectura de textos académicos y la lectura en general. Datos equiparables a lo encontrado por Thornberry (2008) pues fueron los alumnos de Medicina quienes se encontraron más motivados que los de Veterinaria.

Los resultados se pueden atribuir, de acuerdo a lo planteado por Burón (1993) y Heit (2011), a que la metacognición es una actividad motivante en sí y, por lo tanto, los alumnos de la carrera de Médico Cirujano, al utilizar de manera más frecuente las estrategias, se sientan mayormente más motivados. Además, estos alumnos tuvieron que tener un rendimiento alto en la escuela media superior para poder ingresar a la Facultad, por lo que su éxito académico podría verse vinculado a estos resultados. Ya que un alumno que considere tener los recursos cognoscitivos para enfrentarse a una lectura general o a un texto académico, tendría mejores expectativas para saber que puede comprender cualquier tipo de texto.

### **5.7 Horas de estudio e IEMML**

En lo que se refiere a horas de estudio, se obtuvieron resultados similares en las dos carreras. Los alumnos que estudiaban más de 6 horas por semana, obtuvieron mayores puntajes en todos los factores del IEMML en relación con aquellos que sólo estudiaban de 1 a 5 horas por semana. Esta variable académica, a diferencia de otras, fue la que tuvo diferencias estadísticamente significativas en ambas carreras de manera individual y en conjunto para todas las estrategias, resultado que no se repitió para ninguna otra de las variables.

Se puede considerar que las horas de estudio pueden estar en función de las habilidades de cada estudiante, pues a lo mejor un alumno con cierta destreza en la lectura o en el uso de estrategias, puede estudiar de manera más rápida y efectiva. También se puede pensar que los estudiantes tardan cierto tiempo en aprender dependiendo de sus capacidades. Las horas de estudio son sumamente importantes en el uso de estrategias metacognoscitivas puesto que la mayor parte del desarrollo y uso se da a la hora del estudio, siendo este tiempo en donde el alumno debe hacerse cargo de sus propias actividades y su propio aprendizaje, cosa que en el aula pocas veces se tiene oportunidad de practicar.

Ahora bien, como indicó Burón (1993), se puede estudiar muchas horas aprendiendo poco, por lo que es cuestionable si de las horas que los alumnos reportan estudiar, todas ellas son de estudio efectivo. Lo anterior podría llevar a otros cuestionamientos del tipo de: ¿cuántas de esas horas de estudio las dedica a cada materia?; la dificultad de cada una de ellas; las horas de estudio en temporada regular de clases y en temporada de exámenes; las capacidades de cada individuo para su práctica metacognoscitiva; entre otras.

Además se encontró que el tiempo de estudio es mayor para los estudiantes de Médico Cirujano que para los alumnos de Cirujano Dentista, pues éstos dedicaban en su mayoría de 1 a 5 horas por semana, mientras que los primeros dedicaban de 11 a 15 horas por semana. Estos resultados son comparables con los obtenidos por Jara et al. (2008) y Álvarez, Gugermeier y Hermida (2013). En alumnos de Medicina del primer año, Jara et al. encontraron que dedicaban al

estudio de 3 a 4 horas diarias, en su mayoría (45%); mientras que la investigación de Álvarez, et al. reportó que los estudiantes de Odontología, del último año, estudiaban de 2 a 4 horas diarias en su mayoría (79%). Se puede deducir de estos resultados que los alumnos de la carrera de Medicina tienen un rango de horas de estudio parecido, lo cual implicaría que la población de alumnos de la carrera de Médico Cirujano de la presente investigación tenga mayor dedicación al estudio que los alumnos de la carrera de Cirujano Dentista.

Sin embargo, estas diferencias encontradas entre la carrera de Médico Cirujano y Cirujano Dentista en la presente investigación, en cuanto al número de horas estudiadas, podría deberse a otros factores. Uno de ellos puede ser el número de horas de clase, ya que los alumnos de la carrera de Cirujano Dentista toman 54 horas-clase por semana; mientras que los alumnos de la carrera de Médico Cirujano sólo 34 horas por semana. Se considera entonces que los alumnos de Odontología cuentan con menos horas para dedicarlas al estudio y tienen más horas de clase.

Otro factor que puede ser la causa de esta diferencia es, como se mencionó con anterioridad, la exigencia de la carrera. Los alumnos de la carrera de Médico Cirujano cuentan con mejores promedios y más alumnos becados, lo cual podría indicar por qué estudian más horas por semana, para mantener su beca o su promedio.

### **5.8 Conclusiones**

Se logró cumplir con el objetivo general de la investigación que fue evaluar las estrategias lectoras y la motivación hacia la lectura por medio del IEMML, en las carreras de Médico Cirujano y Cirujano Dentista. A diferencia de otras investigaciones, la población estudiada reportó tener un uso frecuente de estrategias metacognoscitivas al igual que alta motivación hacia la lectura. Estos datos son alentadores aunque deben tomarse no como una verdad absoluta sino como una ejemplificación de los alumnos de una población específica, ya que al ser autorreporte puede ser que los alumnos digan hacer algo pero no lo hagan.

Por otra parte, el turno, el promedio y el número de horas de estudio por semana sí influyeron en las diferencias significativas obtenidas en varios de los factores del inventario. Se considera que la organización del tiempo tiene un papel importante en el uso de las estrategias y la motivación; además, el promedio académico, si bien sólo se relacionó con la motivación hacia los textos académicos, podría indicar relaciones entre motivación y rendimiento académico.

Las estrategias metacognoscitivas deben ser uno de los medios principales para obtener conocimiento y para el desarrollo profesional, pues por medio de ellas es que se alcanza la lectura de manera efectiva. Pero debe tomarse en cuenta también el número de horas de estudio empleadas. Es de suponerse que, a mayor cantidad de horas dedicadas a la lectura de textos académicos, mejor será el uso de estrategias, y se llegará a la práctica metacognoscitiva, aunque es necesario hacer más investigaciones que corroboren estos supuestos.

Por otro lado, uno de los problemas presentados en la investigación fue la falta de interés en participar en el proyecto por parte de los alumnos, pues fueron las dependencias institucionales las que intervinieron para poder llevar a cabo la investigación, lo cual implicaría un desinterés importante por parte de los estudiantes hacia los programas educativos para desarrollar habilidades genéricas. Se puede suponer que hay un problema en cuanto a la motivación general hacia el aprendizaje y la superación académica, pues los alumnos al ingresar a la carrera parecieran sólo interesarse en su disciplina. El desinterés por generar otras habilidades puede deberse también a la misma institución educativa y a sus docentes, pues en las aulas podría no promoverse el desarrollo personal sino sólo el profesional.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, se propone hacer estudios en donde se utilicen instrumentos complementarios al autorreporte, para poder descartar el factor de deseabilidad social. Si bien los alumnos pueden haber contestado de manera honesta, también lo pudieron haber hecho por la aplicación en grupo y la participación de las autoridades educativas para que los alumnos contestaran el instrumento.

También se sugiere indagar en más variables sociodemográficas. Es claro que en una investigación no se pueden incluir todas, en próximas investigaciones se puede investigar algunas otras como las condiciones en las que viven los alumnos, su lugar de residencia, el acceso a actividades culturales y educativas fuera del horario de clases, entre otras que permitan conocer de manera más amplia las condiciones en que los estudiantes universitarios se desarrollan.

Así mismo, es necesario investigar sobre otras variables académicas importantes como sus habilidades de planeación, materias, actividades escolares, la didáctica de la clase y el tipo de profesorado, de tal manera que se tenga una visión más amplia de la educación, para que desde la Psicología se pueda aportar conocimiento sobre los factores que intervienen en el individuo para aprender como lo hace. Además, investigar las condiciones con las cuales ingresan y con las que egresan los alumnos universitarios, para tener una mayor claridad de su tránsito por la universidad y su desarrollo en el uso de estrategias metacognoscitivas.

## REFERENCIAS

- Alaís, G. A., Leguizamón, S. D., & Sarmiento, C. J. (2015). Comprensión lectora y desarrollo y estrategias cognitivas con el desarrollo de un recurso TIC. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 132-143. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/556>
- Allueva, T. P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza. España: Diputación General de Aragón.
- Álvarez, L. L., Gugelmeier, V., & Hermida, L. B. (2013). ¿Cómo aprenden los estudiantes de odontología que cursan el último año de la carrera? *Odontoestomatología*, XV (21), 4-11. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-93392013000100002](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93392013000100002)
- Arancibia, C. V., Herrera, P. P., & Strasser, S. K. (2009). *Manual de Psicología Educativa*. México: Alfaomega.
- Arrieta de Meza, B., & Meza, C. R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-11.
- Baker, A. L., & Brown, A. (1984). Metacognitive skill and reading. En D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Comps.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York. EE. UU.: Longmann.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao. España: Mensajero.
- Calderón, I. A., & Quijano, P. J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/733/73313677015.pdf>



- Chirinos, M. M. N. (2012). Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. *Zona Próxima*, Julio-Diciembre, 142-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/853/85324721010.pdf>
- Caso, N. J., & Hernández, G. L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539304>
- Del Buey, M. F., & Camarero, S. F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), 598-604. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72713411>
- Echevarría, A. M. (2006). ¿Enseñar a leer en la universidad? Una intervención para enseñar a leer textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de Psicodidáctica* 11(2), 69-188.
- Escanero, F. J., Soria, M., Escanero, E. M., & Guerra, M. (2013). Estilos, metacognición y estrategias de aprendizaje en estudiantes de medicina. Una propuesta para la mejora de la enseñanza/aprendizaje. *Revista de Farmacología de Chile*, 6(12), 39- 47. Recuperado de <http://www.sofarchi.cl/medios/revistas/DocenciaFarmacologia/Escanero.pdf>
- Espinosa, R. J., Santoyo, V. C., & Colmenares, G. L. (2010). Mejoramiento de habilidades de análisis estratégico de textos de universidades universitarios. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 36(1), 65-86.
- Fenollar, P., Román, S., & Cuestas, J. P. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows. Advanced Techniques for Beginners*. London: Sage Publications.

- Flavell, H. J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new área of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/232599909\\_Metacognition\\_and\\_Cognitive\\_Monitoring\\_A\\_New\\_Area\\_of\\_Cognitive-Developmental\\_Inquiry](https://www.researchgate.net/publication/232599909_Metacognition_and_Cognitive_Monitoring_A_New_Area_of_Cognitive-Developmental_Inquiry)
- Fly, B., Sullivan, A., Sederburg, D., & Glynn, E. (1987). *Estrategias para enseñar a aprender. Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles*. Buenos Aires. Argentina: AIQUE.
- Florencia, D. T. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 28-45. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/408/1293>
- Gallardo, L. B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes a estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 109-130. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4845357.pdf>
- Gregory, S. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 352-371. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=edpsychpapers>
- Gordillo, A. A., & del Pilar, F. M. (2009). Niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53(), 95-107. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277843481\\_Los\\_niveles\\_de\\_comprension\\_lectora\\_hacia\\_una\\_enunciacion\\_investigativa\\_y\\_reflexiva\\_para\\_mejorar\\_la\\_comprension\\_lectora\\_en\\_estudiantes\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/277843481_Los_niveles_de_comprension_lectora_hacia_una_enunciacion_investigativa_y_reflexiva_para_mejorar_la_comprension_lectora_en_estudiantes_universitarios)
- Guerra, G. J. (2014). *Competencias genéricas en estudiantes de educación superior: el caso de la comprensión lectora*. Tesis de doctorado en Psicología,

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala: México.

- Guerra, G. J., Guevara, B. Y., & Robles, S. M. S. (2014). Validación del inventario de estrategias metacognoscitivas y motivación por la lectura (IEMML) en estudiantes de psicología. *Psicogente*, 17(31), 17-32. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v17n31/v17n31a02.pdf>
- Guerra, G. J., Guevara, B. Y., López, H. A., & Rugerio, T. J. P. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (19), 254-277. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303009.pdf>
- Guevara, B. Y., Guerra, G. J., Delgado, S. U., & Flores, R. C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121.
- Gutiérrez, R. D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las Estrategias cognitivas y metacognitivas. *Investigación Educativa Duranguense*, 1(4), 21-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880921.pdf>
- Guzmán, C. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 747-767. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002210.pdf>
- Guzmán, G. C., & Serrano, S. O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 1(157), 31-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60420223002>
- Heit, A. I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura*. Tesis de licenciatura [en línea], Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila, Departamento de Humanidades: Argentina. Recuperado de

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/estrategias-metacognitivas-comprension-lectora-heit.pdf>

- Hernández, P. F., García, S. M. P., Martínez, C. P., Hervás, A. R. M., & Maquilón, S. J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99031>
- Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C. & Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3), 193-197. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832008000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832008000300009&script=sci_arttext)
- Jürgens, S. K. (2016). *Evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile*. Tesis de doctorado [en línea], Universidad de Extremadura, Departamento de Ciencias de la Educación: España. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/>
- Kingler, C. & Vadillo, G. (2003). *Psicología cognitiva. Estrategias en práctica docente*. México: Mac Graw Hill.
- Lacon de, D. N., & Ortega, D. S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67). 231-255. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013776007>
- Leon, A. J. (1996). La psicología cognitiva a través de la comprensión de textos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(1), 13-25. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28175012\\_La\\_psicologia\\_cognitiva\\_a\\_traves\\_de\\_la\\_comprension\\_de\\_textos](https://www.researchgate.net/publication/28175012_La_psicologia_cognitiva_a_traves_de_la_comprension_de_textos)
- Lira, R. H., Correa E. Z. M., & Castro F. R. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, (7), 58-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917885008.pdf>

- Márquez, U. C., Ibáñez, G. P., & Pérez, V. C. (2011). Concordancia entre aplicaciones de textos informativos y científicos elaborados mediante la técnica Cloze en alumnos universitarios de carreras del área de la Salud. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 8(2), 133-138.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires. Argentina: AIQUE.
- Míguez, M., Cricsi C., Curione, K., Loureiro, S. & Otegui, X. (2007). Herramienta diagnóstica al ingreso a Facultad de Ingeniería: motivación, estrategias de aprendizaje y conocimientos disciplinares. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, (14), 29-37. Recuperado de [http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc\\_2011-11-23\\_20\\_47\\_54-143.pdf](http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc_2011-11-23_20_47_54-143.pdf)
- Monroy, M. J. A., & Gómez, L. B. E. (2009). Comprensión Lectora. *Revista Mexicana de Educación Educativa*, 6(16), 42-37. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- Ortiz, F. L., Morimi, N. H., Quintana, D. C., Barra, H. M., Bustos, D. J., Cáceres, L., Shein, V., & Rodríguez, B. S. (2014). Estrategias, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes ingresantes de Odontología. *Odontología Sanmarquina*, 17(2), 76-81. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/odont/article/view/11050>
- Peña, G. J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere, La Revista Venezolana de Educación*, 4(11), 159-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601104>
- Perdomo, B. (2007). Estrategias de lectura usadas por los estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes. *Venezuela. Kaleidoscopio*, 4(8), 160-168. Recuperado de [http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k08/k08\\_art06.pdf](http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k08/k08_art06.pdf)
- Pérez, J. & González, M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid. España: Alianza.

- Pérez, J. Z. M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138.
- Osses, B. S., & Jaramillo, M. S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 10(), 187-197. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135011>
- Universidad Nacional Autónoma de México, (2014). *Cronograma 2014-2015. Pase reglamentado licenciatura*. Recuperado de [https://www.escolar.unam.mx/noticias/primingr/prim20142015/convocatoria\\_pase\\_reglamentado.html](https://www.escolar.unam.mx/noticias/primingr/prim20142015/convocatoria_pase_reglamentado.html)
- Ugarriza, C. N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo, *Revista Persona*, (9), 31-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814002>
- Schell, M. C. (2013). *Estrategias de aprendizaje en alumnos de Medicina de la Universidad Nacional de la Plata*. Tesis para obtener especialidad en Docencia Universitaria [en línea], Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Ciencias Médicas: Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36936>
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: GRAÓ.
- Stover, B. J., Brizzio, C., Carreras, A. M., & Saavedra, E. (2010). *Adaptación lingüística y análisis diferencial de los ítems del test del razonamiento verbal del DAT, en estudiantes universitarios*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-031/964>
- Taboada, A., Tonks, M. S., Wigfield, A., & Guthrie, T. J. (2009). *Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension*. *Read Write*, 22, 85-106.

- Thornberry, N. G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Revista Persona*, (11), 177-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117608010>
- Valdez, A. N. (2014). *Relación del nivel de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, en los alumnos de la carrera profesional de Odontología de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, 2012*. Tesis de doctorado en educación [en línea], Universidad Católica de Santa María Escuela de Postgrado: Perú. Recuperado de [http://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCSM\\_749c237015107d1339390af406b75d36](http://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCSM_749c237015107d1339390af406b75d36)
- Velázquez, R. M., Cornejo, V. C., & Roco, V. A. (2008). Evaluación de la Competencia Lectora en Estudiantes de Primer Año de Carreras del Área Humanista y Carreras del Área de la Salud en tres Universidades del Consejo de Rectores. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, (1) 123-138. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702012000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702012000100003)
- Zarzosa, E. L. G. & Martínez, A. M. (2011). La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 2(1), 15-30.