



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRIA EN PSICOLOGÍA

Efectos de una intervención en comprensión lectora sobre autoeficacia lectora en universitarios iniciales

TESIS

Para obtener el Grado de Maestra en Psicología

PRESENTA

Guadalupe Ernestina Cuervo Serrano

Director de Tesis:

Dr. Ulises Delgado Sánchez

Comité Tutorial:

- Dra. Deni Stincer Gómez
- Dra. Elizabeth Aveleyra Ojeda
- Dra. Erika Egleontina Barrios González
- Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores

Índice

Índice	2
Agradecimientos	4
Resumen	5
Introducción	6
Capítulo I. Marco teórico	9
1.1 Autoeficacia	9
1.1.1 Definición de autoeficacia.....	9
1.1.2 Fuentes de autoeficacia	10
1.1.3 Dimensiones de la autoeficacia	11
1.1.4 Procesos de la Autoeficacia.....	12
1.2 Comprensión Lectora	12
1.3 Comprensión lectora y autoeficacia lectora	16
1.3.1 Investigaciones sobre comprensión lectora y autoeficacia lectora.....	16
1.3.2 Intervenciones sobre comprensión lectora y autoeficacia lectora.	18
Capítulo II. Planteamiento del problema	20
2.1 Justificación	22
2.2 Objetivos	23
2.3 Pregunta de investigación.....	24
2.4 Hipótesis.....	24
Capítulo III. Método	25
3.1. Variables.....	25
3.1.1. Definición conceptual	25
3.1.2. Definición operacional	25
3.2 Diseño.....	27
3.3. Población y muestra.....	28
3.3.1. Criterios de inclusión	29
3.3.2. Criterios de exclusión.....	29
3.4. Escenario	29
3.5. Instrumentos.....	29
3.6. Propuesta de intervención.....	30

3.6.1 Objetivos de la intervención.....	31
3.6.2 Estrategias y técnicas de intervención.....	31
3.7. Procedimiento y ejecución.....	34
3.8 Procesamiento de datos	35
3.9 Consideraciones éticas.....	35
Capítulo IV. Resultados.....	37
4.1 Análisis de los datos obtenidos en la Escala de autoeficacia hacia la lectura (Fidalgo, Arias y Olivares, 2013).	37
4.2 Análisis de los datos obtenidos en el Instrumento de Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU) (Guerra & Guevara, 2013)	43
4.3 Resultados de pruebas de análisis estadístico	48
Capítulo V. Discusión, limitaciones y conclusión.	52
Referencias.....	60
Anexos	67
Carta de consentimiento informado para alumnos.....	67
Carta de revocación del consentimiento informado.....	69
Instrumento para evaluar la comprensión lectora de textos académicos	70
Escala de Autoeficacia hacia la lectura.	75
Cartas descriptivas.....	74

Agradecimientos

A papá, por darme su amor incondicionalmente y enseñarme a nunca rendirme; por creer siempre en mi y acompañarme en todo momento, incluso ahora que no está físicamente. A mi mamá, por apoyarme y darme siempre palabras de aliento. A mi hijo, quien llego en medio de este posgrado y me enseñó que a veces es necesario poner una pausa para reinventarse a uno mismo y poder continuar. A mi esposo, por su paciencia, apoyo y sus chistes en momentos de estrés.

Al Dr. Ulises Delgado Sánchez, por acompañarme en cada paso de este proyecto, por creer en mi desde el primer momento, ayudarme y guiarme con infinita paciencia; sin su apoyo y dedicación no me hubiese sido posible terminarlo. A mi comité tutorial, por todas las atenciones y recomendaciones dadas, por transmitirme desde su experiencia las pautas necesarias para enriquecer mi trabajo. A la Facultad de Psicología de la UAEM y su coordinación, por abrirme las puertas y apoyarme con los trámites administrativos y los espacios para mi formación educativa y profesional.

Y finalmente, a mis amigas, Lizbeth, por el soporte emocional y profesional que me ha brindado, sobre todo cuando en mi mente las ideas se volvieron nudos y mi energía se agotaba; y Shantal, por toda la motivación y tranquilidad transmitida que fueron anestesia en momentos difíciles.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo incrementar el nivel de comprensión lectora y a su vez el nivel de autoeficacia lectora en los estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero; para lo cual, se llevó a cabo una intervención psicoeducativa con enfoque cognitivo conductual que utilizó estrategias tales como el “Método de Enseñanza Directa” (Baumann, 1983), las Estrategias de Comprensión Lectora propuestas por Solé (1998) y la técnica de Modelado de Auto instrucciones de Bandura (1987). El enfoque de este estudio fue cuantitativo de tipo transversal correlacional con un diseño cuasi experimental pretest-postest con un grupo experimental teniendo muestra conformada por 35 alumnos a los cuales se les aplicaron 2 instrumentos para evaluar cada una de las variables antes de la intervención y posterior a ella.

Para el análisis de los resultados se utilizaron tablas de frecuencia y gráficos de barra, así como la prueba T de Wilcoxon en el análisis estadístico para comparar la media de los grupos durante el pretest y postest. Los resultados demostraron que, tanto la variable Comprensión Lectora como la variable Autoeficacia Lectora tuvieron un incremento significativo y positivo, de manera general como en cada uno de sus niveles/dimensiones, obteniendo un coeficiente de $t=-4.767$ y valor $p=0.000$ y un coeficiente de $t = -3.002$ y un valor de $p=0.003$ respectivamente, por lo que, en conclusión, es posible afirmar que la intervención cumplió el objetivo planteado inicialmente.

Palabras clave: comprensión lectora, autoeficacia lectora, e-learning, universitarios

Introducción

Actualmente, el sistema educativo mexicano hace frente a una problemática que afecta directamente el aprendizaje en todas las áreas de conocimiento y/o asignaturas que son impartidas en las instituciones educativas de los distintos niveles a lo largo del país y es, precisamente, la falta de comprensión lectora en los estudiantes. Por esta razón, resulta preocupante que los alumnos de nivel superior presenten bajos niveles en esta competencia, tal como lo demuestran los resultados obtenidos en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior en el año 2020 (CENEVAL, 2021), lo cual genera una incapacidad en ellos para aprender de manera textual y autónoma, situación que resulta muy importante sobre todo por el momento histórico que se está viviendo debido al COVID 19 y la migración de la educación presencial al ámbito virtual provocando un rezago educativo en las nuevas generaciones.

Con base en lo anterior, surge el interés por llevar a cabo una intervención psicoeducativa con enfoque cognitivo conductual que apoye en el incremento del nivel de comprensión lectora de los estudiantes universitarios a través de la enseñanza de estrategias que favorezcan este proceso y así mismo, se incremente también el nivel de autoeficacia en la lectura ya que se ha demostrado en distintas investigaciones que esta última favorece a la comprensión lectora (Schunk y Rice, 1989; Schunk y Zimmerman, 2007).

Para el presente estudio, se consideró un enfoque cuantitativo de tipo transversal correlacional debido a que la finalidad fue determinar en un momento específico la forma en la que se relacionaron las variables, el diseño fue cuasi experimental pretest-posttest con grupo experimental y los instrumentos de medición aplicados para determinar el nivel de las variables fueron el Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU)(Guerra & Guevara, 2013) y la Escala de autoeficacia hacia la lectura (Fidalgo, Arias y

Olivares, 2013);. La población estuvo conformada por estudiantes regulares inscritos a la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero teniendo un diseño muestral no probabilístico conformado por sujetos voluntarios.

La intervención fue llevada a cabo virtualmente a través de herramientas y plataformas digitales a causa de la pandemia de COVID 19 y dentro de las técnicas y estrategias utilizadas para la intervención estuvieron el Método de Enseñanza Directa (Bauman, 1983), las Estrategias de Comprensión Lectoras propuestas por Solé (1998) y el Modelado de auto instrucciones (Bandura, 1987).

La estructura del presente estudio está conformada por los capítulos que se detallan a continuación:

Comenzando la tesis, en el capítulo I, se localiza el marco teórico que da sustento y en el que se basa esta investigación, es decir, se abordan los orígenes y antecedentes del concepto de Autoeficacia así como las definiciones del mismo; también se explica el concepto de Comprensión Lectora, los modelos y/o clasificaciones en las que se ha dividido y finalmente, se mencionan las investigaciones e intervenciones que se han realizado sobre la relación entre estas dos variables y los resultados que se han obtenido en las mismas.

Posteriormente, en el capítulo II, se ubica el planteamiento del problema, así como la justificación del mismo y los objetivos que se han determinado para este estudio al igual que la pregunta de investigación y las hipótesis. En el capítulo III, se explica la metodología utilizada para la presente investigación, detallando el tipo de método y diseño elegidos para la misma, así como la población, muestra, escenario, instrumentos y propuesta de intervención llevados a cabo, también se describen las estrategias y técnicas de intervención utilizadas, así como el procedimiento y la ejecución de la intervención, el procesamiento de los datos y los aspectos

éticos que se consideraron. Finalmente, en el capítulo IV, se encuentran los resultados obtenidos, el análisis de los datos, la discusión, las limitaciones del estudio y las conclusiones de este.

Capítulo I. Marco teórico

1.1 Autoeficacia

1.1.1 Definición de autoeficacia

El primer acercamiento a dicho término surge dentro de una teoría del aprendizaje social elaborada por Rotter en 1966, a la cual define como una creencia determinada respecto al entorno interno y externo de las acciones que puede realizar una persona.

Años más tarde, este concepto toma fuerza gracias a Albert Bandura quien durante el desarrollo de la Teoría del Aprendizaje Social observa ciertos cambios en la conducta y motivación del individuo que son originadas por el sistema cognitivo. En ese momento, Bandura (1986, p. 373) define a la autoeficacia, como: “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, con base en las cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”, es decir la autopercepción que tenemos sobre nuestras capacidades para realizar determinada actividad.

El mismo Bandura (1997), formula una teoría específica en la cual centra su atención en el estudio de este concepto y establece que el grado de autoeficacia que conciba el individuo tendrá gran influencia sobre la motivación, el esfuerzo y la persistencia ante las adversidades y/o situaciones que se le presenten.

Tiempo después, de haber realizado diversos estudios y haber perfeccionado la teoría, la definió como “Las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para alcanzar determinados logros” (Bandura, 1999, p.75).

Por tal motivo, la comprensión adecuada del concepto de autoeficacia es tener en cuenta que hay una distinción clara entre el poseer las capacidades y habilidades necesarias para la realización de una tarea, así como los recursos que facilitan la acción de manera eficaz antes

situaciones desfavorables (Bandura et al., 2003). Finalmente, Contreras et al. (2005), asegura que la autoeficacia no se refiere a los recursos que se disponen sino, a la idea de qué se puede hacer con estos para brindar una mejor solución.

1.1.2 Fuentes de autoeficacia

El desarrollo de la autoeficacia se genera a partir de las relaciones o experiencias que uno tiene a lo largo de la vida, las cuales generan las creencias y son divididas en 4 tipos de acuerdo con lo mencionado por Bandura (1997).

- a) **Las experiencias previas.** Son aquellos resultados obtenidos en diferentes situaciones que se atraviesan, por las cuales se obtiene mayor experiencia y autoeficacia, generando mayor responsabilidad personal y social.
- b) **Las experiencias vicarias.** Se las conoce también como aprendizaje de observación, que hacen referencia a la manera en cómo aprende la persona a través del modelo de otra mientras realiza una determinada acción, para luego hacer la comparación automática que lo conduce a realizar la misma acción.
- c) **Persuasión verbal.** En este tipo de fuente es extrínseca al individuo debido a que el nivel de autoeficacia estará determinado por la estimulación verbal, es decir, frases o expresiones evaluativas motivacionales, que este reciba de las personas que se encuentran a su alrededor. Estas pueden impactar en la autoeficacia dependiendo de la connotación que tengan.
- d) **Estado fisiológico.** El estado emocional y físico de las personas influye de manera directa sobre las creencias de autoeficacia ya que, si es durante la realización de una actividad, el individuo se sentirá cansado, nervioso, con ansiedad, entre otros síntomas, su desempeño disminuye y por ende existe mayor probabilidad de fracaso que provocaría bajas creencias de autoeficacia.

Frente al ámbito escolar, el autor Schunk (1997), menciona que, para los estudiantes, la fuente con mayor influencia son las experiencias vicarias, puesto que observan a muchas personas semejantes a ellos obtener éxito, lo cual los motiva a la ejecución de una misma actividad que consideran ser capaces de lograrlo.

1.1.3 Dimensiones de la autoeficacia

Bandura (1999), dividió las creencias de autoeficacia en 3 dimensiones, las cuales influyen en la conducta de los individuos:

- a) **Magnitud.** Hace referencia al grado de dificultad y complejidad que la persona puede tener al realizar una acción que ha sido aprendida, esta situación puede ser grande o pequeña.
- b) **Fuerza.** Tiene que ver con el grado de seguridad o de confianza que una persona tiene para realizar una actividad, dependiendo de ello sabrá si puede ejecutarla o requiere de mayor preparación.
- c) **Generalidad.** Es aquella extensión de la creencia de Autoeficacia a otros ámbitos, acciones o situaciones.

Por otra parte, Prieto (2007), señaló que la autoeficacia incide directamente en la conducta de las personas, debido a los siguientes puntos que se mencionan:

- a) Determina el esfuerzo y la persistencia que las personas muestran ante una actividad o situación complicada.
- b) Tiene una influencia importante sobre las elecciones y conductas de las personas.
- c) Interviene en la forma de pensar y las respuestas emocionales que los individuos tienen de acuerdo con la expectativa de autoeficacia.

1.1.4 Procesos de la Autoeficacia

Según refiere Bandura (1995), la autoeficacia afecta de modo directo al comportamiento de la persona, a través de cuatro principales procesos psicológicos los cuales los describe de la siguiente manera.

- a) **Procesos o mediadores cognitivos.** El comportamiento humano se desarrolla en base a metas fijadas que son establecidas en función de la percepción de las capacidades o habilidades que se genera en la autoeficacia.
- b) **Procesos o mediadores motivacionales.** La autoeficacia es un factor que determina la motivación de las personas, se observan cuando hay diferentes situaciones que generan un interés en el individuo y tiene el deseo de ejecutarlo, sin embargo, no lo realiza por no considerarse lo suficientemente capaz.
- c) **Procesos o mediadores afectivos.** Se tornan afectados por la percepción de autoeficacia ya que esta, al momento de la intervención en el proceso de cognición, hace consciente al individuo de las amenazas existentes en el ambiente y las emociones que puede haber con respecto a las creencias de la autoeficacia, es decir una persona que se considera capaz de manejarlas, no experimentará sensaciones o emociones que perturban a diferencia de quienes pueden enfrentarla.
- d) **Procesos o mediadores selectivos.** La autoeficacia interviene en el proceso de las tomas de decisiones, influenciando en el estilo de vida que un individuo puede tener en cuanto a su desarrollo personal.

1.2 Comprensión Lectora

La lectura es un proceso complejo que involucra distintas habilidades y/o capacidades del lector, las cuales posibilitan el acceso a la información de manera más eficiente, así mismo,

paulatinamente se desarrolla una serie de acciones que facilitan la actividad permitiendo minimizar el tiempo y el esfuerzo, no obstante es importante tener en cuenta las características que posea el escrito, tales como el tipo o estructura del mismo, ya que ayudan a comprender el significado del mismo y para ello se hace uso de estrategias que permiten organizar el contenido y además anticiparlo, lo cual resulta muy práctico y al hacerlo es necesario que se procese la información y se puedan deducir las ideas implícitas o no dichas aún (Ferreiro & Gómez, 2002).

Werlich (1979), elaboró un modelo que se centra en las estructuras cognitivas, las cuales determinan la existencia de cinco tipos de texto:

- a) **Texto instructivo.** Es aquel que señala secuencialmente instrucciones o indicaciones para delimitar un procedimiento comportamental.
- b) **Texto argumentativo.** Son aquellos textos que expresan juicios u opiniones particulares en los que se toma determinada postura, realizándose la pregunta ¿Qué opino?
- c) **Texto narrativo.** Se hace un relato que se basa en la ocurrencia de hechos en un tiempo específico, realizándose la pregunta ¿Qué sucede?
- d) **Texto expositivo.** Analiza y explica conceptos e ideas de manera objetiva y clara, realizándose la pregunta ¿Qué y por qué así?
- e) **Texto descriptivo.** Explica de manera detallada los elementos que componen el espacio, es decir, objetos, lugares, personas, realizándose la pregunta ¿Cómo es?

Luego de una delimitación sobre la lectura, resulta importante definir el concepto de comprensión lectora que es menester en la presente investigación; bajo la perspectiva de la psicología cognitiva, Fernández y Carbajal (2002, p.147), definieron a éste como “el proceso de elaborar el significado por la vía de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con los conocimientos y las experiencias previas del lector”.

Así mismo, dichos autores, señalan que la eficacia lectora puede evaluarse a partir del nivel de comprensión que la persona posee, lo cual se identifica con contenidos que dependen del tipo que se analiza y la posibilidad de emitir o construir un propio juicio al respecto, por su parte, Pérez (2005) realiza una clasificación de los niveles de comprensión lectora que permite ubicar al lector en el nivel correspondiente dependiendo de las habilidades-capacidades que posea:

1) **Nivel literal.** Se asume como el nivel más básico en la comprensión lectora en el cual el lector requiere hacer uso de dos capacidades importantes: reconocer y recordar. En este nivel es necesario tener un buen manejo del vocabulario y conocimientos previos, así como habilidades de identificación de la información principal, esto con el fin de que el lector pueda entender las expresiones hechas por el autor y responder textualmente cuando se le cuestiona al respecto, el individuo distingue y entiende de forma directa el mensaje del autor, sin analizar las ideas ni emitir una opinión respecto a ellas.

2) **Nivel reorganizativo.** Se asume que este nivel se ha alcanzado cuando el lector es capaz de realizar un resumen sobre el texto leído. En este nivel, entran en juego 3 procesos que permitirán al lector organizar la información de diferente manera. En primer lugar, se encuentra el proceso de clasificación (que se estableció en el nivel anterior) y síntesis, en segundo lugar, se encuentra el de reconocimiento de relaciones entre palabras y expresiones principales y, por último, el de la recapitulación y revisión del contenido.

3) **Nivel inferencial.** En este nivel, el lector deberá ser capaz de relacionar el contenido del texto con su experiencia personal para poder realizar hipótesis, además de poder interpretar, explicar y aplicar la información del texto mediante

el análisis del significado del mismo pudiendo así dar su punto de vista y realizar inferencias de datos no explícitos en el texto.

4) En este nivel, el lector deberá realizar una reflexión y emitir juicios respecto al contenido del texto, generando una comparación de la información con otros documentos que se relacionan, con el fin de llevar a cabo una evaluación de las afirmaciones del texto.

5) **Nivel de apreciación lectora.** Este es el nivel más alto de la comprensión lectora y se enfoca en el impacto psicológico y estético que genera el texto en el lector.

Por otra parte, Pérez (2005), afirma que la comprensión lectora supone el uso de distintas estrategias entre las cuales se encuentran las de razonamiento, que tienen que ver con la elaboración de modelos de significado basados en conocimientos previos y claves proporcionadas por el autor para que este sea inferido cuando no se exprese de modo manifiesto. Por otra parte, se encuentran las estrategias con las que se autocontrolan los avances en el proceso de comprensión lectora y que permitirán la identificación de errores para implementar soluciones o mejoras. Por último, se encuentra la parte de la investigación, la cual contribuirá a la formación del conocimiento previo que tiene un papel importante en la comprensión lectora.

Con respecto a Díaz-Barriga y Hernández (2002), el micro procesamiento es una actividad que realiza el lector de forma automática, no consiente y que incluye los subprocesos de reconocimiento de las palabras, la identificación y construcción de ideas basadas en el texto, la interpretación de proposiciones y la identificación de la coherencia entre ellas, y aunque todo esto es necesario para llevar a cabo la lectura, es un nivel básico que resulta insuficiente para lograr una adecuada comprensión, por ello, el nivel siguiente es el de macro procesamiento y consiste

básicamente en la extracción del significado global del texto, es decir, la sinterización de lo más importante.

Cabe señalar que con dichos procesos se implementara el uso de las macro reglas ya sea de supresión, generalización o construcción además de llevar a cabo la jerarquización de las ideas, la realización de inferencias a partir de los conocimientos previos y la formulación de un modelo situacional.

1.3 Comprensión lectora y autoeficacia lectora

1.3.1 Investigaciones sobre comprensión lectora y autoeficacia lectora

La finalidad del presente estudio es conocer como una intervención en comprensión lectora influye en la autoeficacia, evaluando a los universitarios, puesto que cada variable cumple una función diferente que genera algún tipo de conducta en el individuo, para ello se obtuvieron diversos antecedentes como investigaciones base que guardan relación con el tema a tratar, para poder dar un mejor soporte al estudio que se está realizando.

Respecto a la autoeficacia en la lectura, distintas investigaciones sobre la misma han intentado demostrado que poseer un alto nivel de autoeficacia está directamente relacionado con una mejor comprensión y desempeño lector además de que se ha buscado dar explicación a cómo fortalecer estas creencias para elevar su nivel. Schunk y Rice (1989), por ejemplo, mencionan que para que la autoeficacia tenga un impacto directo sobre la comprensión lectora es necesario que el lector se ponga metas a corto plazo, que sean específicas y con un nivel de complejidad que suponga un reto pero que sea alcanzable; por otro lado, Schunk y Zimmerman (2007) afirman que el uso de modelos significativos que expliquen y enseñen estrategias de comprensión aumentara el nivel de autoeficacia y autorregulación de manera considerable.

Actualmente, los modelos de comprensión lectora han especificado la importancia de considerar y trabajar con variables motivacionales relacionadas a la misma que coadyuven para lograr una comprensión total de los textos y entre estas variables destaca la autoeficacia lectora, la cual debe ser entendida como los juicios propios que posee un individuo respecto a las habilidades que tiene para llevar a cabo de manera correcta el proceso de lectura y que además influirán directamente sobre este tanto en un nivel de compromiso conductual, cognitivo y motivacional (Olivares, 2015).

De acuerdo con Ocanto (2010), estos compromisos repercuten a nivel conductual, porque el individuo al poseer una alta autoeficacia llevara a cabo un mayor esfuerzo y será persistente sobre las dificultades o problemas que se le presenten al realizar la tarea; a nivel cognitivo porque el sujeto se establecerá metas más grandes y hará uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para alcanzarlas lo cual le permitirá desarrollar una actitud dinámica, autónoma y crítica que facilitará en el proceso lector la construcción del significado del texto y permitirá relacionar la nueva información con los esquemas previos llegando a la comprensión lectora y por último, a nivel motivacional porque los individuos que tienen alta autoeficacia se mostrarán más motivados poniendo más atención y cuidado a las tareas de lectura teniendo un mayor éxito académico. Finalmente y bajo la mirada evolutiva, Fidalgo y Arias-Gundín (2012) llevaron a cabo una investigación sobre la incidencia de la edad en la autoeficacia lectora y los resultados confirmaron una correlación negativa ya que se encontró que a mayor edad, menor nivel de autoeficacia lectora y esto se puede explicar debido a que se encontró que existe una sobreestimación de los juicios sobre las habilidades lectoras que posee el individuo en cursos iniciales, comparado con alumnos de nivel secundaria en los cuales este juicio se encontró mejor ajustado y mostró una correspondencia con el nivel real y con el grado de complejidad de las tareas.

1.3.2 Intervenciones sobre comprensión lectora y autoeficacia lectora.

Pasando al ámbito de las intervenciones realizadas para el estudio de la relación entre estas variables, encontramos la realizada por Khajavi & Ketabi (2012) la cual pretendió investigar sobre la influencia que tiene el uso de mapas conceptuales en la comprensión lectora y en la autoeficacia de estudiantes iraníes de inglés nivel intermedio.

La investigación tuvo un corte cuantitativo con un diseño pretest-postest con grupo experimental y grupo control, ambos grupos fueron dirigidos por el mismo instructor el cual dominaba completamente la estrategia del mapeo conceptual siguiendo una estrategia de instrucción de 5 fases: 1) Descripción de la estrategia, 2) Discusión de metas y propósitos, 3) Modelado de la estrategia, 4) Dominio estudiantil de los pasos de estrategia y 5) Práctica guiada y retroalimentación. Finalmente, los resultados de esta intervención evidenciaron que el uso de la estrategia de instrucción de 5 fases, además de tener efectos positivos en la comprensión lectora de los textos, también mejoró significativamente el nivel de autoeficacia en este ámbito, lo cual confirmó la correlación entre ambas variables.

Por otro lado, en Estados Unidos encontramos la intervención hecha por Guthrie, Klauda & Ho (2013), teniendo un enfoque cuantitativo y un diseño pretest-postest con grupo experimental y control; Las variables de interés fueron siete constructos motivacionales, siendo cuatro orientadas positivamente al logro (la motivación intrínseca, la autoeficacia, la valoración y las metas prosociales) y tres asociadas al fracaso (dificultad percibida, devaluación y metas antisociales). El estudio dirigió el trabajo en la materia de lectura tradicional/artes de la lengua, exponiendo al grupo experimental a un modelo denominado “Instrucción de Lectura Orientada a Conceptos”, conocido como CORI (por sus siglas en inglés), el cual consta de 6 pasos: 1) Estrategia de instrucción: Modelado. 2) Estrategia de instrucción: Práctica guiada. 3) Retroalimentación de la estrategia 4) Apoyo motivacional 5) Participación en la lectura y 6)

Riqueza del portafolio. Los resultados de este estudio demostraron que, la autoeficacia se correlaciono de manera positiva con la comprensión lectora tanto en el grupo experimental como en el grupo control y, además, el nivel de autoeficacia tuvo un aumento del pretest al postest.

En este mismo país, Lee & Jonson-Reid en 2016, realizaron también una intervención enfocada al análisis de estas dos variables, la cual siguió un diseño pretest-postest con grupo experimental. Respecto al tratamiento, esta intervención aplico un programa de tutoría denominado “Experience Corps” el cual se apoya de adultos mayores que se ofrecen como voluntarios para proporcionar tutorías y enseñar estrategias de lectura a alumnos de escuelas primarias que presenten dificultades en este ámbito. Los resultados finales demostraron que la autoeficacia tuvo una correlación significativa con el rendimiento de la lectura, además de que se evidencio que los estudiantes de primer grado presentaron un mayor rendimiento en la lectura comparados con los alumnos de segundo y tercero.

Zárate (2019), llevo a cabo una investigación la cual tuvo como objetivo principal, determinar la relación entre la autoeficacia y la comprensión lectora; esta contó con una metodología no experimental de corte transaccional, tipo descriptiva – correlación de nivel cuantitativo. Para ello su muestra se conformó de 338 universitarios de primeros ciclos, el instrumento utilizado fue el cuestionario, la Escala de autoeficacia hacia la lectura y la prueba de comprensión lectora, en cuanto a sus resultados obtuvieron una correlación positiva y significativa entre variables, lo que da a conocer que es importante contar con una buena autoeficacia que potencia la comprensión lectora.

Capítulo II. Planteamiento del problema

A lo largo de la historia, el ámbito educativo en México se ha enfrentado con diversos problemas tales como la cobertura, la calidad, la gestión inadecuada, la falta de recursos, entre otros (Nicolín, 2012), que han impedido mejorar la educación en el país, de los cuales, la gran mayoría siguen presentes hasta nuestros días, pese a los esfuerzos del gobierno y los organismos encargados de la mejora de la educación. Actualmente, el tema de la comprensión lectora ha cobrado importancia ya que es considerada una competencia fundamental que permite el aprendizaje en los estudiantes y el desarrollo de habilidades formativas (Díaz, 2006; Washer, 2007) por ello, el manejo de competencias lectoras resulta vital para un óptimo aprendizaje puesto que la pobreza de estas trae consigo un sin número de problemas para los estudiantes.

Por esta razón, se han desarrollado métodos de evaluación que permiten conocer el nivel actual de la comprensión lectora en los estudiantes de los distintos grados educativos tanto en el ámbito internacional como nacional, esto con el fin de identificar y mejorar las debilidades metodológicas en la enseñanza de esta competencia. Muestra de ello a nivel internacional (aplicable en México) es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) creado por la OCDE (Organismo para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), el cual se aplica cada 3 años y tiene como objetivo conocer el nivel de conocimientos y habilidades que han adquirido los estudiantes de educación básica de 15 años en el área de matemáticas, lectura y ciencias.

Los resultados de la última evaluación PISA (2018) evidenciaron que los estudiantes de nuestro país: 1) obtuvieron puntajes por debajo del promedio de la OCDE en las 3 áreas a evaluar, 2) solo el 1% de alumnos obtuvo un desempeño alto en al menos un área y 3) el 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia en las 3 áreas.

Respecto a la educación media superior y superior, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) ha desarrollado exámenes que tienen como objetivo la evaluación del conocimiento que poseen los estudiantes en las áreas de pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua, comprensión lectora, metodología de proyectos e inglés (siendo estos dos últimos incluidos solamente en el tercer EXANI) y han sido aplicados como exámenes de ingreso a nivel bachillerato (EXANI I), licenciatura (EXANI II) y posgrado (EXANI III).

De acuerdo con el reporte de resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior en el año 2020 (CENEVAL, 2021), se aplicaron un total de 389,132 exámenes a lo largo de las 32 entidades de la república mexicana. Las estadísticas del área de comprensión lectora demuestran que los sustentantes de la prueba obtuvieron en promedio un Índice Ceneval de 1,011 puntos, siendo 700 puntos el puntaje más bajo y 1,300 el puntaje más alto, lo que equivale al 51.84% de calificación, lo cual evidencia claramente que el nivel de esta competencia no es sobresaliente en los aspirantes que ingresan a la universidad cuando ya para este nivel, podría asumirse que los estudiantes tienen un buen manejo de esta competencia y por lo tanto, su nivel de comprensión de textos debería ser alto.

Con base en lo anterior, surge la necesidad de realizar intervenciones que aumenten en lo posible el nivel de comprensión lectora de los estudiantes a nivel nacional y que, además, potencien las habilidades y capacidades individuales que les permitan desarrollarse efectivamente en los distintos ámbitos en los que se encuentren inmersos, para que así, sean autosuficientes y tengan un futuro exitoso en el que puedan alcanzar sus metas.

2.1 Justificación

La implicación activa del individuo dentro del proceso de aprendizaje aumenta cuando confía en las capacidades que posee y las creencias de autoeficacia que le permiten completar tareas complejas y cumplir los objetivos académicos, lo cual les permite contar con una mejor asimilación de los contenidos además de que el estudiante cuenta con una motivación suficiente para obtener un rendimiento alto (Núñez *et al.* 1998). En este sentido, Bong (2004, citado por Cartagena, 2008, p.61) menciona que para un buen aprendizaje es necesario:

“que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas, en otras palabras, que sepa que es capaz de realizar los desafíos de la escuela”.

De acuerdo con lo referido por Guerra et al. (2014) refiere que solo el 70% de estudiantes se relaciona con la información o idea del texto, mientras que un 64% usan estrategias para el análisis del texto. Por tal motivo, el interés en realizar esta investigación consistió en la implementación de una intervención psicoeducativa con enfoque cognitivo conductual que incrementara el nivel de comprensión lectora en los estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero pues, en base a la observación de conductas, notas y referencias de docentes, se pudo constatar que en su mayoría los alumnos presentan dificultades para una correcta comprensión lectora.

Como consecuencia se apreciará el mejor manejo de algunas herramientas frente a la problemática estudiada, teniendo en cuenta el contexto para que puedan evaluar. El estudio aportará información que resultará útil para futuras investigaciones e intervenciones sobre el tema a tratar, brindando mejoras de esta competencia.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general

- Diseñar e implementar un proyecto de intervención psicoeducativa con enfoque cognitivo conductual que busca incrementar el nivel de comprensión lectora y el nivel de autoeficacia lectora en estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero.

2.2.2 Objetivos específicos

1. Evaluar el nivel de comprensión lectora y autoeficacia lectora antes y después de la intervención para determinar si existió un aumento en los mismos y corroborar la eficacia de la intervención mediante la aplicación de las pruebas psicométricas.
2. Incrementar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero por medio de una intervención con enfoque cognitivo conductual que enseñe estrategias de comprensión lectora a través del método de enseñanza directa (Baumann, 1983).
3. Incrementar el nivel de autoeficacia lectora en los estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero por medio de una intervención con enfoque cognitivo conductual que fortalezca las dimensiones de esta a través del método de enseñanza directa (Baumann, 1983).
4. Comprobar si hay una correlación positiva de las variables de estudio.

2.3 Pregunta de investigación

¿La intervención psicoeducativa con enfoque cognitivo conductual está asociada con el incremento del nivel de comprensión lectora y la autoeficacia lectora en estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero?

2.4 Hipótesis

Hipótesis de trabajo (H₁): La intervención psicoeducativa con enfoque cognitivo conductual incrementa el nivel de comprensión lectora y por consiguiente se incrementa también la autoeficacia lectora de los estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero.

Hipótesis nula (H₀): La intervención psicoeducativa con enfoque cognitivo conductual no incrementa el nivel de comprensión lectora y como resultado tampoco cambiará el nivel de autoeficacia lectora de los estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero.

Capítulo III. Método

3.1. Variables

Variable independiente: Intervención

Variables dependientes: Comprensión lectora y autoeficacia lectora

3.1.1. Definición conceptual

Variable	Conceptualización
Autoeficacia lectora	Las creencias que posee el lector respecto a las capacidades que posee para poder llevar a cabo exitosamente las tareas de lectura (Unrau et al., 2017).
Comprensión lectora	El proceso de elaborar el significado por la vía de aprehender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con los conocimientos y las experiencias previas del lector (Fernández y Carbajal, 2002).

3.1.2. Definición operacional

Variable	Categoría	Indicadores	Técnica de medición
Autoeficacia lectora	Nivel de autoeficacia en la lectura valorada en 3 dimensiones: 1) Autoeficacia en la decodificación y fluidez.	A mayor puntuación obtenida en la escala, mayor es el nivel de autoeficacia lectora percibida.	Técnica: Aplicación de prueba psicometría

	<p>Mide los juicios que posee el individuo respecto a las habilidades para reconocer la palabra escrita, es decir, los micro-procesos.</p> <p>2) Autoeficacia textual. Mide los juicios en las capacidades que se tienen para formar exitosamente el texto base, es decir, la capacidad para comprender el significado del texto en sí.</p> <p>3) Autoeficacia con relación al modelo de situación. Evalúa los juicios que posee el individuo en relación con sus capacidades que le permiten formar un modelo mental de la situación descrita en el texto.</p>	<p>Rangos de puntuación:</p> <p>De 0 a 50 nivel bajo, de 51 a 80 nivel medio y de 81 a 100 nivel alto.</p>	<p>Instrumento:</p> <p>Escala de autoeficacia hacia la lectura (Fidalgo, Arias y Olivares, 2013)</p>
<p>Comprensión Lectora</p>	<p>Niveles de comprensión lectora</p>	<p>A mayor cantidad de respuestas correctas tomando como</p>	<p>Técnica:</p>

		<p>referencia la rúbrica de evaluación de los reactivos, mayor es el porcentaje de manejo en los niveles de comprensión lectora</p> <p>Puntuación máxima total posible: 25 puntos.</p> <p>Puntuación máxima por nivel:</p> <p>Literal 2, Organización de la información 12, Inferencial 2, Crítico 6, Apreciativo 3.</p>	<p>Aplicación de prueba psicométrica.</p> <p>Instrumento:</p> <p>Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU) (Guerra & Guevara, 2013).</p>
--	--	--	--

3.2 Diseño

El presente estudio de investigación tuvo un enfoque cuantitativo de tipo transversal correlacional, ya que la intención fue determinar en un momento específico la manera en que se encontraron relacionadas las variables, todo ello a través de la aplicación de dos instrumentos de evaluación para determinar la efectividad de la intervención, su diseño fue cuasi experimental de pretest y posttest con un grupo experimental, el cual se expuso a la intervención. Se realizaron dos mediciones en dos momentos específicos; una antes de la intervención y una posterior a ella, analizándolas estadísticamente.

El desarrollo de la intervención tuvo un enfoque psicopedagógico, el cual se define como “un tipo específico de intervención psicoeducativa, que propicia una situación de enseñanza-aprendizaje y que considera la importancia de la dinámica grupal como herramienta del cambio conductual, de actitudes, habilidades, percepciones, pensamientos, creencias o interacciones” (Herrera, 2003, p. 22).

3.3. Población y muestra

La población seleccionada para la presente intervención fueron estudiantes regulares pertenecientes a la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero.

El diseño muestral fue no probabilístico y estuvo conformado por 35 sujetos voluntarios, de los cuales el 51.4% pertenecieron al sexo femenino y el 48.6% al sexo masculino. Las edades de los participantes comprendieron desde los 17 hasta los 35 años, teniendo una media de 21.83 años, siendo los 18 y 19 años las edades más frecuentes con un 14.29% y un 25.71% respectivamente.

Con respecto a al grado y carrera de los participantes, el 60% de ellos se encontraba cursando el 4to cuatrimestre de la TSU en Desarrollo de Negocios y el 40% restante, el 1er cuatrimestre de la TSU en Paramédico despresurizado. Con relación al tipo de escuela de procedencia, el 51.4% de los participantes egreso de un bachillerato, el 8.5% ingreso a una universidad, pero no concluyo los estudios y el 40% restante egreso de una escuela preparatoria. En cuanto al promedio final obtenido por los participantes en el último año en materias de español/lectura, el promedio mínimo obtenido fue de 7.0 y el máximo de 10, con una media de 8.82 y una desviación estándar de 0.82 siendo 9.0 la calificación más frecuente obtenida por los participantes con un 40% y 8.0 de calificación en segundo lugar con un 34.29%.

3.3.1. Criterios de inclusión

- Alumnos inscritos en la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero.
- Alumnos que se inscriban en tiempo y forma a la convocatoria lanzada para la presente intervención.

3.3.2. Criterios de exclusión

- Alumnos no regulares (que no estén matriculados) de la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero.
- Alumnos que no se inscriban en tiempo y forma a la convocatoria lanzada para la presente intervención.
- Alumnos que no completen el taller o no realicen pretest o postets

3.4. Escenario

El escenario en el que se realizó este proyecto de intervención fue a través de plataformas virtuales como Google Meet, Google Classroom y WhatsApp.

3.5. Instrumentos

Los instrumentos de medición utilizados en este proyecto fueron los siguientes:

Para determinar el nivel de comprensión lectora en los universitarios iniciales se aplicó el Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU) creado y validado por Guerra y Guevara (2013) el cual mide los cinco niveles de comprensión lectora (nivel literal, de reorganización, inferencial, crítico y apreciativo) y se compone de un texto de tipo expositivo-argumentativo de 965 palabras que aborda el tema de la evolución biológica y

siete actividades de las cuales dos son preguntas de opción múltiple, una es sobre la realización de un esquema y las cuatro restantes son preguntas de respuesta abierta, las cuales fueron evaluados por medio una rubrica creada por los autores.

Para medir la autoeficacia en la lectura se utilizó la Escala de autoeficacia hacia la lectura (Fidalgo, Arias y Olivares, 2013), la cual está compuesta por 15 ítems distribuidos en tres subescalas:

- 6) Autoeficacia en la decodificación y fluidez, la cual mide los juicios que tiene el individuo respecto a las habilidades para reconocer la palabra escrita, es decir los micro-procesos.
- 7) Autoeficacia textual, la cual mide los juicios en las capacidades que se tienen para formar exitosamente el texto base, es decir, la capacidad para comprender el significado del texto en sí.
- 8) Autoeficacia con relación al modelo de situación, la cual evalúa los juicios que posee el individuo con relación a sus capacidades que le permiten formar un modelo mental de la situación que se describe en la lectura permitiéndole integrar la información textual a sus conocimientos previos.

Todos los ítems evalúan la medida en la que el estudiante considera que puede lograr la situación descrita en las tareas de lectura usando una escala tipo Likert que va del 0 al 100, en donde 0 es seguro de no poder hacerlo y 100 seguro de poder hacerlo.

3.6. Propuesta de intervención

Al proponer una intervención, no solo obtendremos mayores conocimientos de la problemática que se está investigando, sino que también se podrá analizar con mayor cuidado los

resultados obtenidos para mejorar las sesiones de intervención con respecto a necesidades que se sigan encontrando en la aplicación del instrumento.

3.6.1 Objetivos de la intervención.

Objetivo General:

Incrementar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes universitarios mediante la enseñanza de estrategias que favorezcan este proceso y como resultado incrementar el nivel de autoeficacia lectora de los alumnos.

Objetivo Específicos:

- Que los estudiantes universitarios conozcan el concepto de comprensión lectora y autoeficacia en la lectura.
- Que los estudiantes universitarios conozcan los distintos tipos de texto, sus características e implicaciones para facilitar su identificación.
- Que los estudiantes aprendan y apliquen las estrategias que facilitarán y mejorarán el proceso de comprensión lectora.
- Que los alumnos conozcan los métodos para sintetizar gráficamente la información y los utilicen adecuadamente.

3.6.2 Estrategias y técnicas de intervención

Derivado de la pandemia del COVID-19 declarada oficialmente el 11 de marzo del 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual ha provocado el confinamiento y el distanciamiento social como medida de prevención contra el contagio y la propagación del virus, la implementación de esta intervención se llevó a cabo de manera virtual mediante el uso de herramientas digitales como lo son las plataformas:

- Meet o Zoom para efectuar videollamadas con los participantes de manera grupal
- Google Forms para la aplicación de la a Escala de autoeficacia hacia la lectura (Fidalgo, Arias y Olivares, 2013), el Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU), la recolección de datos demográficos y el control de asistencia
- Whatsapp y/o correo electrónico como medios de comunicación.
- Google Drive o Dropbox para compartir los materiales o textos que los estudiantes deberán revisar.

Respecto a la comunicación con los docentes y directivos de la escuela, se utilizaron los medios de contacto propuestos por ellos o establecidos por la institución educativa.

La estrategia que se utilizó para la presente intervención fue el “Método de Enseñanza Directa” propuesto por Baumann (1983), el cual resultó importante puesto que tiene como objetivo principal brindar un método de tipo practico que favorezca la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes, cuestión que fue el interés central de la intervención.

Este sistema este compuesto por 5 fases, las cuales son:

- Introducción: En esta fase se realiza una declaración directa sobre las habilidades que pretenden adquiriste, es decir, se establece el objetivo y se brindará a los estudiantes información clara sobre el propósito y contenido de la habilidad que será enseñada.
- Ejemplo: En esta fase deberá ejemplificarse de forma clara la habilidad o habilidades a trabajar para que los estudiantes puedan comprender mejor lo que leen.
- Enseñanza directa: En esta fase la instrucción será iniciada y dirigida por el profesor, quien será la clave del aprendizaje puesto que deberá modelar la habilidad para transmitirla de forma directa a los estudiantes.

- Aplicación dirigida: En este paso, los estudiantes aplicaran la habilidad que les fue enseñada en el paso anterior, pero contarán con la guía del maestro quien dirigirá la actividad en un segundo plano y brindará retroalimentación.
- Practica independiente: En esta última fase, los alumnos deberán poner en práctica las habilidades adquiridas anteriormente para así, reforzarlas y poder implementarlas de manera independiente. Baumann (1983), menciona que, en este paso, la practica interactiva puede resultar de gran ayuda.

Las técnicas que se aplicaron durante la intervención fueron las siguientes:

Estrategias de comprensión lectora. Solé (1998), propuso una serie de estrategias que prometen mejorar el proceso de comprensión lectora; estas estrategias están dirigidas a los 3 momentos de la lectura, es decir, el antes, el durante y el después y se resumen de la siguiente manera:

Antes de la lectura:

- Determinar el género discursivo
- Establecer los objetivos de lectura
- Activar los conocimientos previos
- Hacer predicciones o inferencias del contenido a partir del título, subtítulos o imágenes

Durante la lectura:

- Identificar palabras desconocidas
- Identificar y seleccionar la información relevante e idea principal

Después de la lectura:

- Autoevaluar el proceso y generar preguntas
- Representar o sintetizar el contenido del texto

Modelado. Bandura (1987) propone al aprendizaje por observación como un medio para la adquisición de nuevas conductas, ya que, según este autor, el modelado de situaciones permitirá al observador representar simbólicamente las conductas para así formar una imagen mental que facilitará la reproducción de las mismas estableciéndose el aprendizaje.

De acuerdo con Ruiz et al., (2012), la técnica de modelado sirve para: a) aprender nuevas conductas, b) promover e inhibir la realización de conductas en función de las consecuencias para el modelo, c) Incitar conductas, d) motivar y e) modificar la valencia emocional; esta estrategia se divide en 3 fases:

1. Exposición
2. Adquisición
3. Aceptación/ejecución

Para fines de esta intervención, se utilizó el **modelado de auto instrucciones**, el cual consiste en que el modelo al mismo tiempo que realiza la actividad en cuestión enunciará (para sí mismo) en voz alta todos los pasos a seguir para la realización de la tarea, lo cual facilitará al observador la ejecución de la actividad.

3.7. Procedimiento y ejecución

El procedimiento para desarrollar el presente proyecto fue de la siguiente manera: Se abrió la convocatoria del taller y se hizo difusión de esta para que los universitarios iniciales interesados pudieran inscribirse de manera oportuna al mismo. Una vez terminado el periodo de inscripciones, se envió por correo a los interesados la información necesaria previa al inicio del taller, así como la liga para la reunión de bienvenida. Posteriormente se inició el programa de intervención, el cual estuvo compuesto de 12 sesiones (revisar anexos para ver la descripción a detalle de cada sesión), de las cuales la primera y la última fueron destinadas para la presentación y cierre del programa respectivamente, además de la aplicación de las pruebas como pretest y

postest, con el objetivo de obtener datos cuantitativos del antes y después de la intervención. Y finalmente, 10 sesiones de trabajo psicoeducativo con el grupo para la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora.

Por último, una vez concluido el programa de intervención y el análisis de los datos, se envió un informe de los resultados obtenidos y las propuestas de seguimiento viables a los participantes que los hayan solicitado

3.8 Procesamiento de datos

Una vez finalizado el programa de intervención se capturaron los datos en el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 25 en español y se analizaron los estadísticos descriptivos reportando media y desviación estándar de algunos datos demográficos como edad, sexo, escuela de procedencia, grado y carrera profesional, promedio final obtenido en el último año en materias de español/lectura, se determinó la existencia de relación entre las variables utilizando prueba paramétrica R de Spearman y se utilizó la prueba no paramétrica t de Wilcoxon con la finalidad de observar si existieron diferencias significativas en el mismo grupo en diferente momento (antes y después de la intervención) (García B, 2009).

3.9 Consideraciones éticas.

La presente investigación está fundamentada éticamente a lo dispuesto en el Código de Nuremberg (1947), la Declaración de Helsinki (1964), el Informe Belmont (1979) y el Código Ético del Psicólogo elaborado por la Sociedad Mexicana de Psicología (2009), por lo cual, fue primordial en el desarrollo de este estudio que los participantes recibieran un trato digno e igualitario, además de que el respeto a los derechos humanos y el bienestar de las personas estuvo siempre por encima de los intereses científicos.

Por otra parte, la participación de los sujetos fue totalmente voluntaria y se solicitó su consentimiento a través de un escrito en el cual se especificaron los objetivos de la intervención, el manejo que se le daría a la información obtenida, las pautas de confidencialidad que se consideraron para el proyecto, el anonimato que conservarían en todo momento los participantes y todo lo que esto conlleva, los cuales se entregaron para firma a los padres, madres o tutores y a los alumnos involucrados.

Del mismo modo se contó con una carta de revocación del consentimiento informado en caso dado de que los participantes o los padres, madres o tutores de estos decidieran, voluntariamente, retirarse del proyecto de intervención según sus intereses personales.

Capítulo IV. Resultados

4.1 Análisis de los datos obtenidos en la Escala de autoeficacia hacia la lectura (Fidalgo, Arias y Olivares, 2013).

De acuerdo con la información presentada en la figura 5, se puede observar que, durante la aplicación del pretest, el 8.6% de la población tenía un nivel bajo de autoeficacia hacia la lectura. el 48.6%, es decir, casi la mitad, tenía un nivel medio y el 42.9% un nivel alto; posterior a la intervención, en el posttest, es posible notar que hubo un incremento en la población que posee un nivel de autoeficacia hacia la lectura alto de 14.2% siendo más de la mitad de la población la que se ubica en este nivel, por consiguiente, en los otros dos niveles (medio y bajo) disminuyó el porcentaje de la población que se ubica en los mismos quedando en 40% y 2.9% respectivamente.

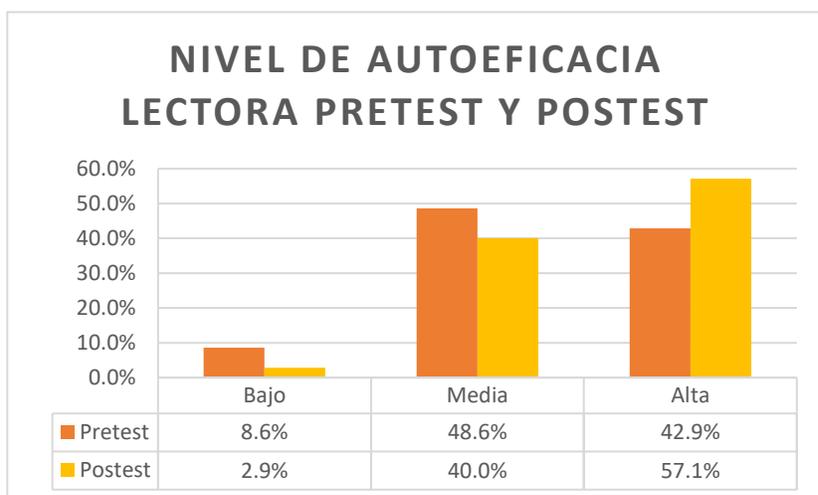


Figura 5. Niveles de autoeficacia hacia la lectura obtenidos en el pretest y en el posttest por la población.

En la figura 6, se muestra la comparación de los niveles de autoeficacia hacia la lectura obtenidos por los participantes durante el pretest y postest por dimensión, habiendo una mejoría notoria en cada una de ellas pero siendo la dimensión situación la que tuvo un incremento mayor posterior a la intervención ya que el 54.3% de los participantes, es decir, más de la mitad, logro aumentar su autoeficacia en la lectura alcanzando un nivel alto en la misma, además de que ninguno de los sujetos se ubicó en el nivel bajo; respecto a la dimensión textual y la dimensión decodificación, la mayoría de los sujetos igualmente se ubicaron en el nivel alto con un 51.45% y un 48.6% respectivamente y aunque algunos aún se situaron en el nivel bajo, este se redujo considerablemente.

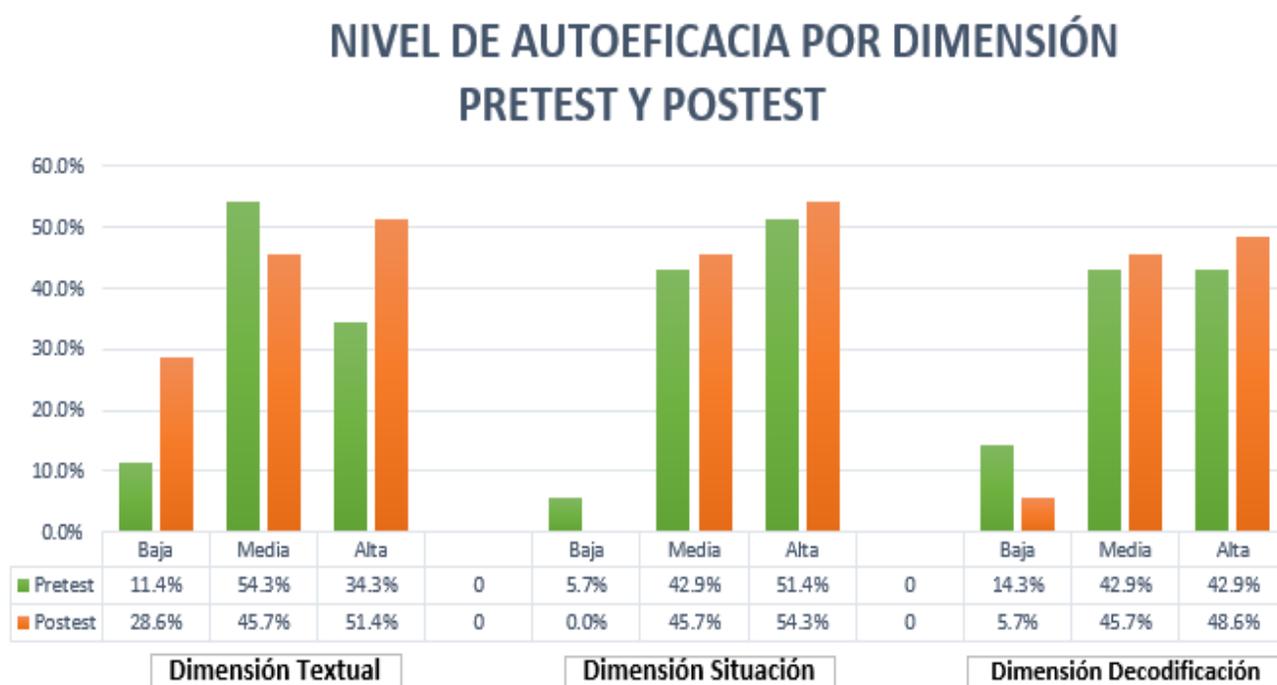


Figura 6. Niveles de autoeficacia hacia la lectura obtenidos por la población en cada dimensión durante el pretest y el postest.

La figura 7 muestra los resultados obtenidos al realizar el análisis de los datos haciendo una distinción de grupo sobre la comparación del porcentaje de participantes que se ubican en cada nivel de la autoeficacia hacia la lectura en el pretest y posttest. El grupo 1 se compone de los participantes pertenecientes a la carrera de TSU en Paramédico despresurizado y el grupo 2 de los participantes de la carrera de TSU en Desarrollo de negocios.

Como es posible notar, en el grupo 1 el 78.6% de los sujetos alcanzo un nivel de autoeficacia hacia la lectura alto después de la intervención, en comparación con el grupo 2 que solo el 42.9% de los participantes se ubicó en este nivel, teniendo el primer grupo una mejora significativa al incrementar 28.6% del pretest al posttest y quedando sin ningún participante con nivel bajo en esta categoría mientras que el grupo 2 se mantiene con el mismo porcentaje de participantes pertenecientes a este nivel y el nivel medio desciende un 4.7%.

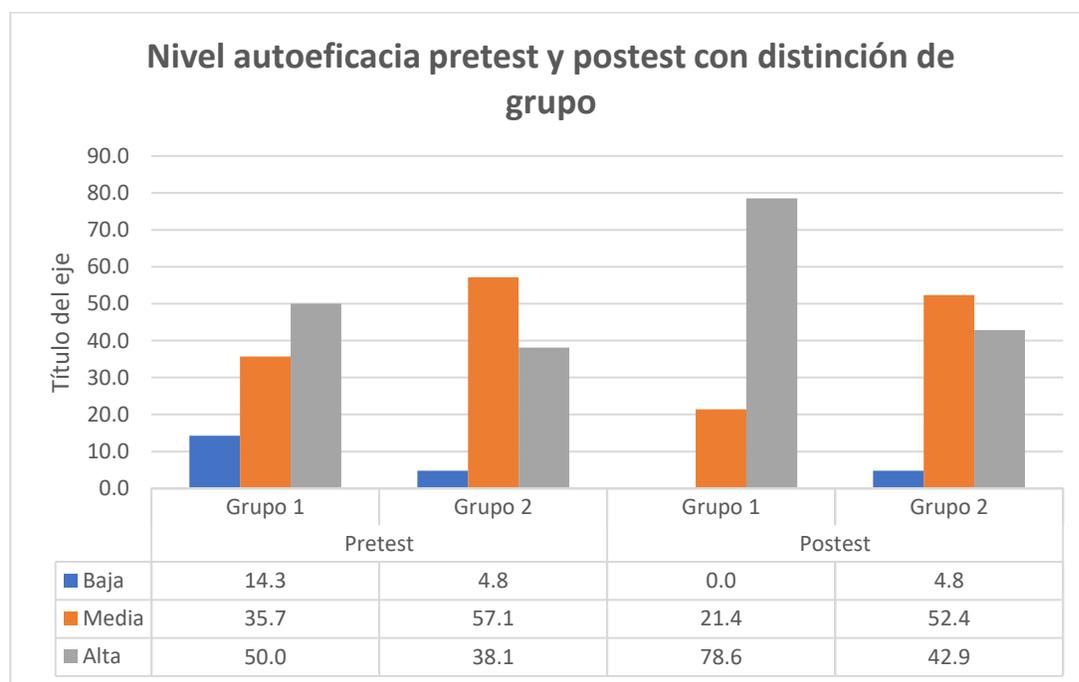


Figura 7. Nivel de autoeficacia hacia la lectura obtenido por los participantes en el pretest y posttest con distinción de grupo.

Continuando con los resultados obtenidos en el análisis de los datos con distinción de grupo, la figura 8 muestra la distribución porcentual de los participantes en la dimensión textual respecto a los niveles de autoeficacia hacia la lectura en el pretest y posttest, siendo el grupo 1 nuevamente el que muestra un aumento considerable ya que en el pretest, solo el 35.7% de los participantes tenían un nivel alto de autoeficacia, sin embargo, al finalizar la intervención hubo un incremento de 28.6%, quedando así el 64.3% de los sujetos con un nivel alto en esta categoría, lo cual indica que dichos participantes se sienten capaces de comprender completamente el significado del texto en sí a diferencia del grupo 2 que solo el 42.9% de los sujetos se considera capaz de ello.

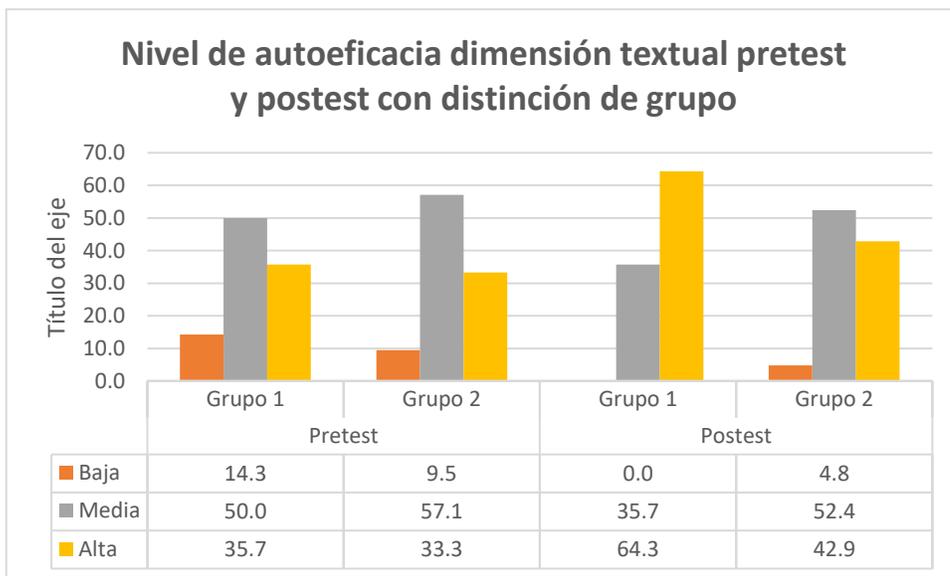


Figura 8. Niveles de autoeficacia hacia la lectura obtenidos por los participantes en el pretest y posttest con distinción de grupo en la dimensión textual.

Respecto a la dimensión situación (figura 9), el análisis de los datos demuestra que posterior a la intervención, en ambos grupos el porcentaje de participantes con bajo nivel de

autoeficacia hacia la lectura se erradico, es decir, ninguno de ellos poseía una baja autoeficacia en este rubro. Respecto a los porcentajes obtenidos en los demás niveles, el grupo 1 obtuvo un incremento mayor respecto al grupo 2 en el nivel alto de autoeficacia hacia la lectura, pasando de un 50% a un 64.3%, lo cual indica que los participantes en este nivel son capaces de formar un modelo mental de la situación descrita en el texto, permitiéndoles integrar la información a sus conocimientos previos a diferencia del grupo 2 que mostro un incremento mayor en el nivel medio, con un 52.4%, no teniendo un dominio total de esta dimensión.

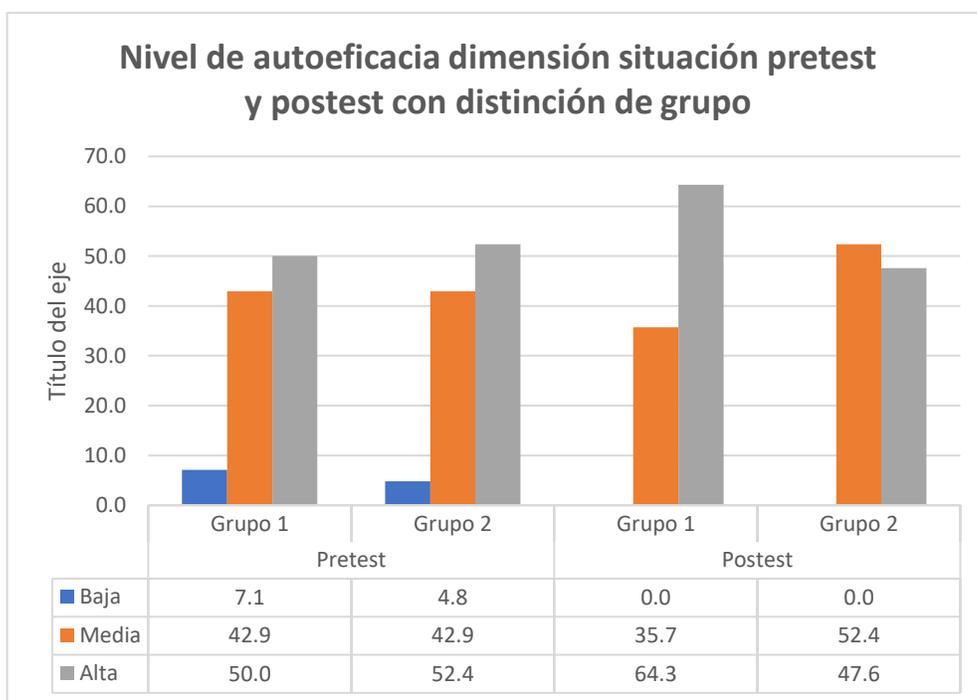


Figura 9. Niveles de autoeficacia hacia la lectura obtenidos por los participantes en el pretest y postest con distinción de grupo en la dimensión situación.

Pasando a la dimensión decodificación (figura 10), se encontró que en el grupo 1, al finalizar la intervención, ningún participante tenía un nivel bajo de autoeficacia en la lectura puesto que paso del 21.4% en el pretest al 0% en el postest, a diferencia del grupo 2 que no presento ninguna mejoría puesto que se mantuvo igual. En cuanto a los demás niveles, el grupo 1 obtuvo el mismo porcentaje de participantes ubicados en el nivel medio y en el nivel alto, es decir, 50% de los mismos en cada nivel, lo cual indica que la mitad del grupo logro un completo dominio respecto a las habilidades para reconocer la palabra escrita y el otro 50% se quedó a la mitad. Acerca del grupo 2, hubo un decremento porcentual de participantes con un nivel alto de autoeficacia hacia la lectura en esta dimensión, pasando de un 52.4% a un 47.6%, lo cual indica que en lugar de haber una mejoría en categoría hubo una regresión en el manejo de los microprocesos de lectura.

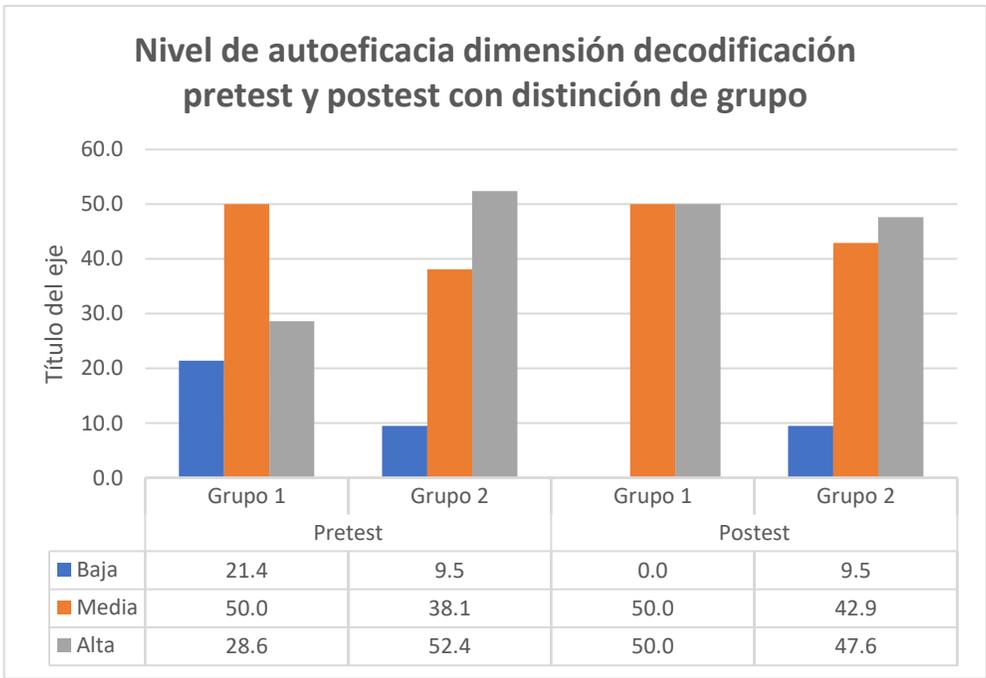


Figura 10. Niveles de autoeficacia hacia la lectura obtenidos por los participantes en el pretest y postest con distinción de grupo en la dimensión decodificación.

4.2 Análisis de los datos obtenidos en el Instrumento de Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU) (Guerra & Guevara, 2013)

Como es posible observar en los datos de la tabla 7 y la figura 11, los resultados obtenidos por los participantes en el Instrumento de Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU) (Guerra & Guevara, 2013) durante el pretest y postes, oscilan entre 1 y 24 puntos, con una media de 9.80 durante el pretest y con un incremento de 4.46 para el postest, quedando este en 14.26; cabe señalar que el puntaje máximo de la prueba es de 25 puntos.

Los niveles con porcentaje de respuestas correctas más elevados durante las dos evaluaciones fueron el Nivel 1: Literal y el Nivel 3: Inferencial, con un 68.6% y un 67.1% de respuestas correctas respectivamente durante el pretest y con un 91.4% y un 92.9% para el postest, lo cual indica que al finalizar la intervención, respecto al nivel 1, los participantes poseen un buen manejo del vocabulario y que tienen los conocimientos previos necesarios para comprender los textos además de poder identificar correctamente la o las ideas principales, entendiendo de manera directa el mensaje y respondiendo de manera textual a los cuestionamientos sobre la información leída, sin una emisión de juicio propio; aunado a ello, sobre el nivel 3, los individuos son capaces de interpretar, explicar y aplicar la información obtenida del texto analizando el significado, lo cual permite llevar a cabo inferencias de los datos no especificados en el texto y dar una opinión propia del mismo.

Estos dos niveles se ven potenciados debido al conocimiento previo que los alumnos poseen con respecto al vocabulario que manejan en este nivel educativo, se asume que el porcentaje es alto ya que en este nivel interfieren procesos cognitivos básicos en la lectura como lo son el reconocimiento y la memoria, así, al hacer cuestionamientos sencillos, le es fácil recordar lo que ha leído sin profundizar en un análisis, de igual forma, en estos niveles no

influyen preguntas meta cognoscitivas específicas del texto que permitan una evaluación y un análisis más profundo de los textos leídos.

Los niveles con menor puntuación durante el pretest y postest fueron el Nivel 4: Critico y el nivel 5: Apreciativo, con un 27.1% y un 28.6% respectivamente durante la primera evaluación y quedando con un 50% el nivel 1 y con un 42.9% el nivel dos en la segunda evaluación, lo cual indica que los participantes presentan dificultad para emitir juicios sobre el contenido del texto lo que impide que realicen una comparación de la información con otros textos relacionados, asimismo les es difícil detectar el estilo del autor no existiendo sentimientos o expresiones que impacten en el lector.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de la puntuación general de la variable Comprensión lectora.

	Pretest	Postest
Media	9.80	14.26
Desv. Estándar	5.16	4.2
Mínimo	1	6
Máximo	24	24

Nota. Fuente: Elaboración propia

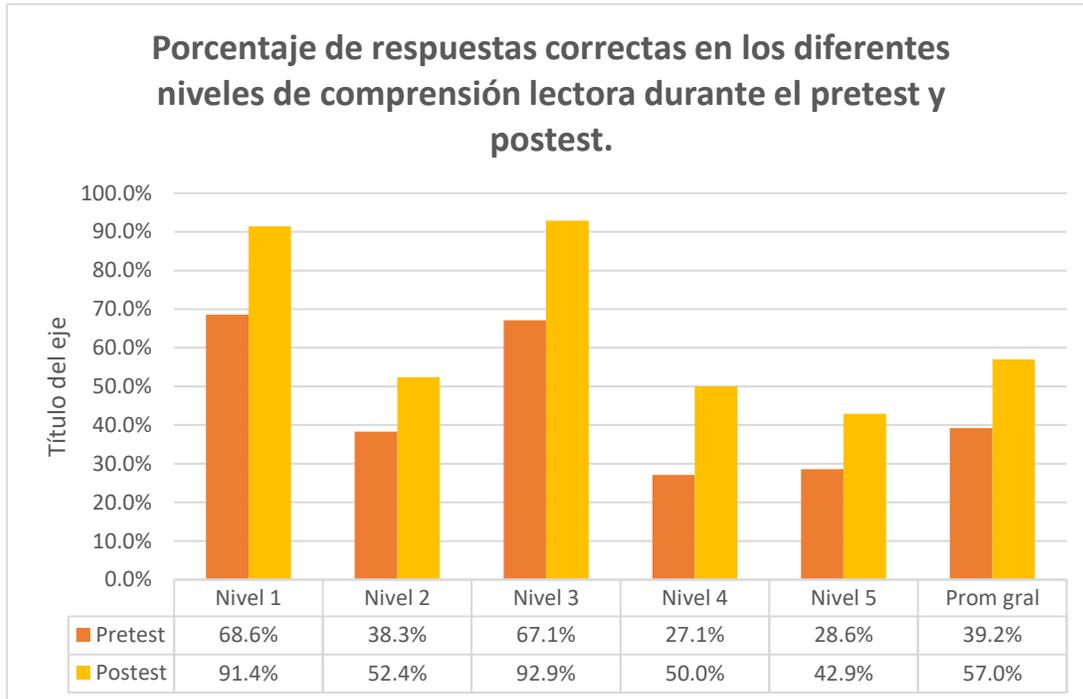


Figura 11. Porcentaje de respuestas correctas en los diferentes niveles de comprensión lectora.

La figura 12 muestra los resultados obtenidos al realizar el análisis de los datos haciendo una distinción de grupo sobre el porcentaje de respuestas correctas obtenidas en los diferentes niveles de comprensión lectora durante el pretest y postest por los participantes, siendo el grupo 1 los participantes pertenecientes a la carrera de TSU en Paramédico despresurizado y el grupo 2 los participantes de la carrera de TSU en Desarrollo de negocios; dichos resultados muestran que el grupo 2, durante ambas evaluaciones obtuvo un porcentaje de respuestas correctas mayor que el grupo uno, teniendo los participantes un mejor manejo de los niveles de comprensión lectora.

Respecto a los niveles con porcentajes más altos obtenidos por cada grupo, durante el pretest en ambos grupos fue el nivel 1: Literal con un 46.4% y un 73.8% respectivamente, lo

cual indica que los participantes presentaban un buen manejo de vocabulario y conocimientos previos permitiendo así identificar la información más relevante del texto permitiendo dar una respuesta textual a los cuestionamientos sobre el mismo, sin emitir un juicio propio al respecto. Durante el posttest, el grupo 1 conservó un mayor porcentaje en el nivel 1: literal, mientras que el grupo 2 lo consiguió en el nivel 3: inferencial, siendo capaces de interpretar, explicar y aplicar de manera adecuada el contenido del texto realizando un análisis del significado logrando dar una opinión al respecto e infiriendo información no explícita en el mismo.

Los niveles con porcentaje más bajos obtenidos por cada grupo, fueron durante el pretest, el nivel 5: apreciativo, por el primer grupo obteniendo un 14.3% lo que evidencia que el contenido del texto no genera en los participantes un impacto emocional debido a que estos no logran identificar el estilo del autor, el lenguaje que este maneja y las emociones que pretende transmitir, por otro lado, en el segundo grupo fue el nivel 4: crítico, con un 27% mostrando una dificultad por parte de los participantes para emitir juicios propios sobre el texto.

Respecto al posttest, el grupo 1 y el grupo 2 obtuvieron el porcentaje más bajo de respuestas correctas en el nivel 5: apreciativo, alcanzando únicamente el 26.2% y el 39.7% respectivamente.

Podría inferirse que el grupo dos tuvo un mejor desempeño en los niveles que requieren una involucración mayor de procesos cognitivos, además del reconocimiento y la memoria, también la decodificación del texto y en análisis para una mejor comprensión de lo que el autor quiere dar a entender. En ambos grupos los participantes demuestran tener conocimiento declarativo, sin embargo, el procedimental puede ser más complicado, es decir, al comenzar con las lecturas primeramente entienden que deben de leer por completo dicho texto, continuando con el reconocimiento de las palabras que van teniendo un significado, posteriormente se van encontrando ideas principales en algún párrafo permitiéndoles inferir la

intención del autor y hacer un análisis de dicha intención y así poder emitir un juicio propio de lo que se está leyendo y se está entendiendo, sin embargo, cabe la posibilidad de que estos procesos cognitivos se vean afectados por una mala lectura al realizar esta de manera rápida y no prestando atención para cumplir el objetivo de la actividad.

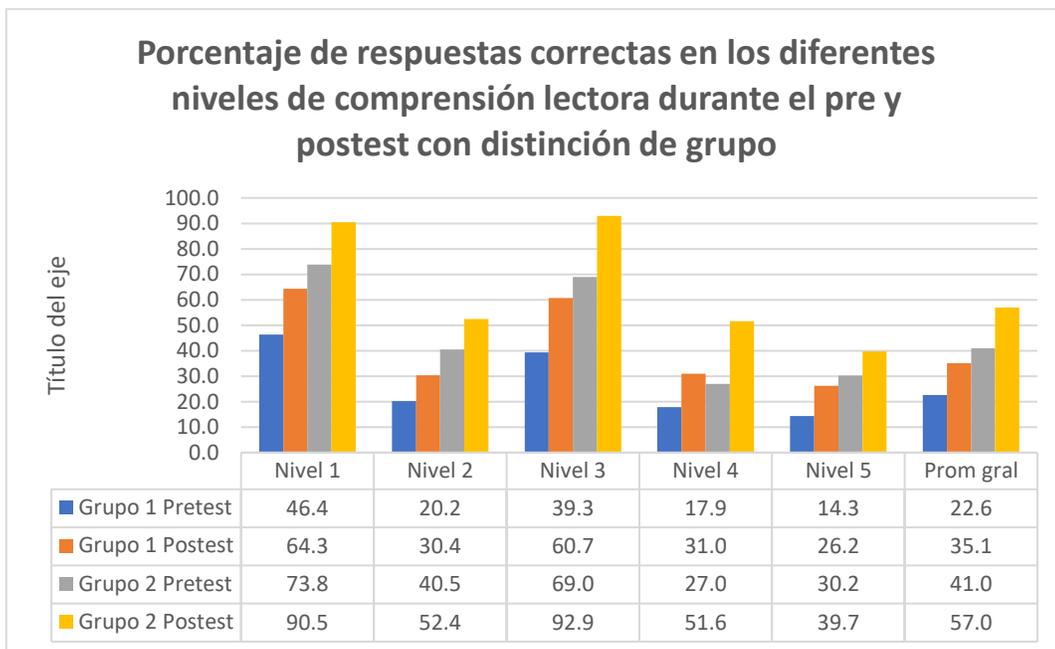


Figura 12. Porcentaje de respuestas correctas en los diferentes niveles de comprensión lectora durante el pretest y postest con distinción de grupo.

4.3 Resultados de pruebas de análisis estadístico

En la tabla 8 se aprecia los cambios significativos que se presentaron posterior a la intervención en las dimensiones de autoeficacia, presentando mayores cambios la dimensión textual y un menor cambio la de situación.

Tabla 8

Resultados de la variable Autoeficacia hacia la lectura en T de Wilcoxon

	Punt. Total	Textual	Situación	Decodificación
Media pretest	74.26	72.6	77.7	75.6
Media posttest	81.10	80.7	82.8	80.48
T Wilcoxon	-3.002	-3.155	-2.034	-2.234
P	0.003	0.002	0.042	0.025

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 13 se observan las variaciones en las puntuaciones previas a la intervención y posterior a la intervención en las dimensiones de la autoeficacia.

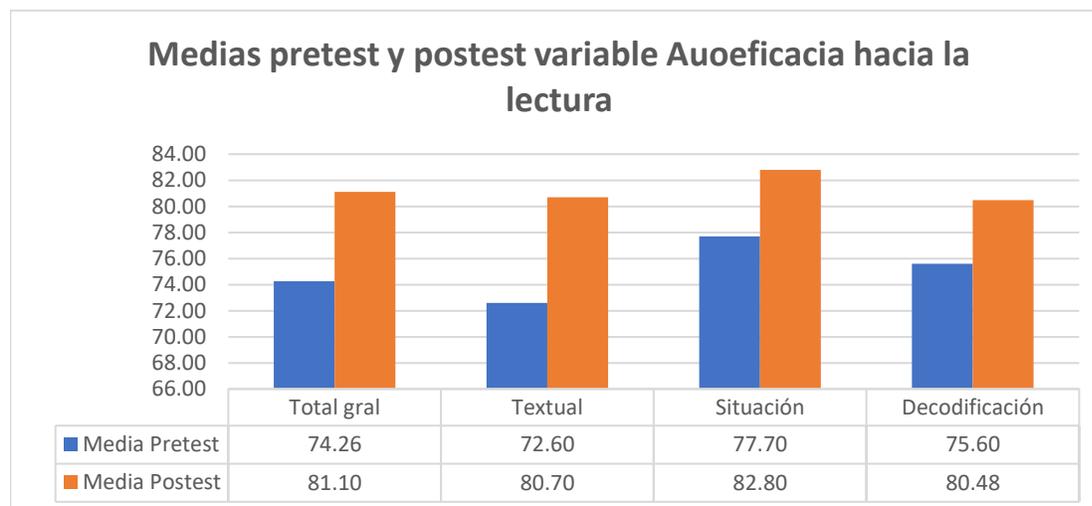


Figura 13. Pretest y postes de las puntuaciones en las dimensiones de autoeficacia

En la tabla 9, se aprecian las diferencias significativas positivas en los niveles de la comprensión lectora, incrementando los puntajes posterior a la intervención en todas las dimensiones.

Tabla 9

Resultados de la variable Comprensión lectora en T de Wilcoxon

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Punt. total
Media pretest	1.37	4.60	1.34	1.63	0.86	9.80
Media posttest	1.83	6.29	1.86	3.0	1.29	14.26
T Wilcoxon	-3.25	-3.50	-3.25	-3.95	-3.26	-4.76
P	0.001	0.000	0.001	0.000	0.001	0.000

Nota. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 14 se presentan los cambios en los puntajes de las dimensiones del ICLAU, donde se observan mejoras en todas las dimensiones.

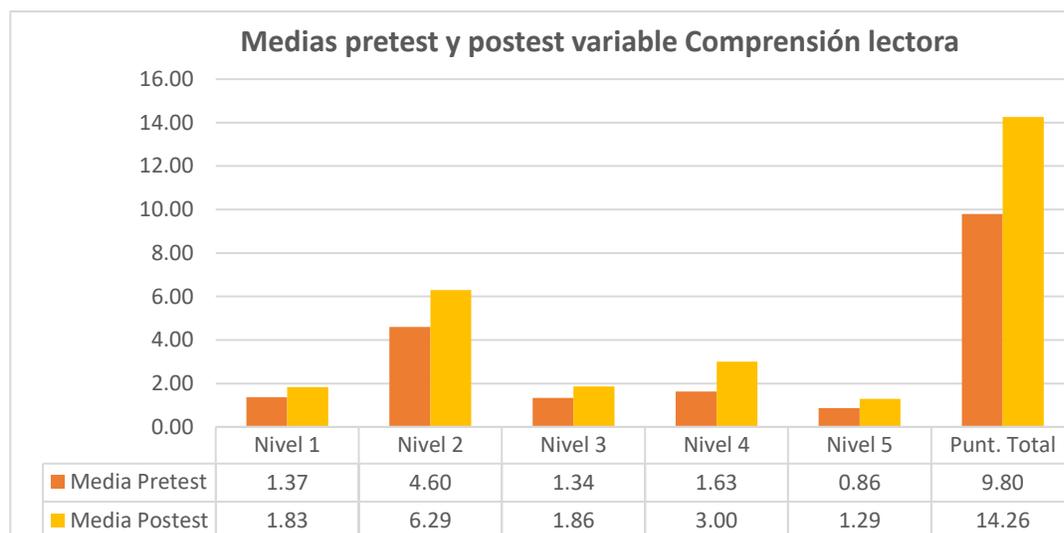


Figura 14. Medias en las dimensiones de la comprensión lectora en el pretest y posttest

En la tabla 10 se presenta las correlaciones entre el instrumento de autoeficacia y de comprensión lectora en el pretest, no encontrando correlaciones significativas entre ambos.

Tabla 10

Resultado de la correlación de las variables durante el pretest en prueba de Rho de Spearman

Variables		Autoeficacia hacia la lectura	Comprensión lectora
	Coeficiente de correlación	1.000	.202
	Sig.		.244
Rho de Spearman	N	35	35
	Coeficiente de correlación	.202	1.000
	Sig	.244	
	N	35	35

Nota. Fuente: Elaboración propia

En la tabla 11 se presenta las correlaciones entre el instrumento de autoeficacia y de comprensión lectora en el postest, no encontrando correlaciones significativas entre ambos

Tabla 11

Resultado de la correlación de las variables durante el postest en prueba de Rho de Spearman

Variables		Autoeficacia hacia la lectura	Comprensión lectora
-----------	--	----------------------------------	------------------------

		Coeficiente de	1.000	-.140
	Autoeficacia hacia la	correlación		
	lectura	Sig.		.423
Rho de		N	35	35
Spearman		Coeficiente de	-.140	1.000
	Comprensión lectora	correlación		
		Sig	.423	
		N	35	35

Nota. Fuente: Elaboración propia

Capítulo V. Discusión, limitaciones y conclusión.

La presente investigación, tuvo como propósito general la implementación de una intervención con enfoque cognitivo conductual que buscaba incrementar el nivel de comprensión lectora y en consecuencia aumentar también el nivel de autoeficacia lectora en estudiantes universitarios de la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero a través de una serie de estrategias psicoeducativas y técnicas que favorecerían dichos procesos; aunado a ello, como parte de los objetivos específicos, fue necesario llevar a cabo una evaluación de ambas variables que permitiera observar y analizar el comportamiento de las mismas antes y después de dicha intervención para corroborar su eficacia.

Durante la fase diagnóstica, fue posible encontrar que la muestra estudiada tenía un bajo nivel de comprensión lectora puesto que el puntaje general obtenido en esta variable fue de solo el 39.2% de respuestas correctas, lo que dejó ver la existencia de una problemática importante que repercute en los estudiantes al no tener el nivel de comprensión lectora necesario para la educación universitaria y para el tipo de textos que esta incluye, impidiendo así una adecuada adquisición de conocimientos, lo cual es consistente con las estadísticas emitidas por el CENEVAL (2021), en donde se pone de manifiesto que los estudiantes que presentaron el examen de ingreso a la universidad obtuvieron una calificación no sobresaliente en esta área y que, por lo tanto, el manejo de esta competencia no es el adecuado para el nivel superior.

Ahora bien, al realizar el análisis con distinción de grupo, fue posible notar que el grupo 2 obtuvo un porcentaje de respuestas correctas casi del doble comparado con el grupo 1 (41% y 22.6% respectivamente) y aunque ambos confirman el bajo nivel de comprensión lectora que poseen ambos grupos, la diferencia resulta ser significativa entre uno y otro. Esta diferencia podría deberse principalmente al tipo de materias que lleva cada grupo puesto que el grupo 1

este conformado por estudiantes de primer cuatrimestre de la carrera de TSU en Paramédico despresurizado y el grupo 2 por estudiantes de cuarto semestre de la carrera de TSU en desarrollo de negocios, lo cual hace que este último grupo lleve materias enfocadas a las matemáticas potenciando las habilidades y capacidades requeridas en esta área por lo que cabe señalar que algunas investigaciones han demostrado que existe una correlación positiva y significativa entre la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos (Bastian, 2012., Rosales & Salvo, 2013., Silva, 2014.)

Una parte fundamental para que la comprensión de lectura se pueda dar de manera eficaz y elevar la potencialización de conocimientos en una persona es la importancia de tener habilidades de metacognición como lo son la localización de ideas principales, el repaso de la información, el uso de técnicas de memoria, organización del material, la toma de datos, el subrayado y demás técnicas de estudio que pueden tener un papel importante en la lectura y en el estudio puesto que poseer habilidades meta cognoscitivas permiten el desarrollo del pensamiento crítico. Cabe mencionar que estas técnicas de estudio fueron implementadas en la intervención de este proyecto, las cuáles ayudaron a incrementar el porcentaje de ambos grupos.

Bajo esta premisa, se puede inferir que, desde la teoría cognitivo conductual, es importante enseñar a los alumnos y practicar con ellos técnicas de estudio que sean favorables para el desarrollo de habilidades cognoscitivas para el entendimiento de cualquier tema visto en clase, se sugiere que estas prácticas sean reforzadas desde niveles básicos educativos.

Anteriormente se mencionó que los participantes del grupo dos tuvieron un mayor porcentaje en los resultados de comprensión de lectura, aquí es importante tener en cuenta que este grupo está conformado por alumnos de cuarto cuatrimestre, en comparación del grupo uno que son de primer cuatrimestre, lo que denota que los alumnos de cuarto pudieran tener más habilidades al momento de estudiar porque ya están más avanzados en el área de estudio y en la

dinámica del contexto universitario y que quizá ya estén familiarizados con técnicas y estrategias de estudio propuestas.

Uno de los factores importantes en esta intervención también tiene que ver con la motivación, misma que es importante en la comprensión lectora puesto que los procesos motivaciones personales del alumno potenciara sus habilidades para adquirir conocimientos, es decir, cuando el individuo tiene una meta fija en su aprendizaje van a dirigir su atención y su esfuerzo en cumplir dichas tareas y así implementaran estrategias eficaces para el cumplimiento de la tarea y en la adquisición de habilidades ya que consideraran que el aprendizaje será útil, por lo tanto, está investigación propone la comprensión lectora e intrínsecamente, la motivación, como factores importantes para que los alumnos tengan un porcentaje elevado en su autoeficacia.

Recordemos que los niveles con menor puntuación en el pre y post test fueron en el nivel crítico y apreciativo, al ser estos niveles los más importantes dentro de una comprensión lectora correcta, los participantes elevan muy poco el porcentaje, evidenciando una deficiencia en los procesos cognitivos, ya que, si bien los alumnos pueden reconocer las palabras y asociarlas con conceptos previos en la memoria, en esta fase la dificultad está en el desarrollo de ideas que sean significativas para poder realizar conclusiones de los textos leídos y, finalmente, obtener un conocimiento entre lo que se lee y lo que ya se sabe.

En el nivel crítico lo que se espera es que el alumno pueda realizar una reflexión de lo que está leyendo y entendiendo, así como tener un juicio y un criterio sobre la información procesada, sin embargo, se puede observar que los procesos cognitivos involucrados en esta etapa son más complejos, puesto que se ponen en evidencia la capacidad de síntesis y conclusiones al terminar la tarea. Estos procesos se pueden ver alterados si no existe una motivación intrínseca por parte del individuo, es decir, que no tenga interés por el texto, que no

se visualice con la capacidad de realizar bien la tarea o también por factores externos, tales como el lugar y las condiciones bajo la que se realiza la actividad.

Por otro lado, en el nivel apreciativo lo que se espera es que el alumno tenga un impacto psicológico y estético de la lectura en el individuo, es decir, que se relacione con experiencias pasadas para tener una asociación y pueda emitir un juicio propio con base en la relación de lo que aprendió y lo que ya sabía. Las dificultades con las que el participante pudo haberse encontrado tienen que ver con el proceso de la información y la decodificación de esta, es decir, que la persona mantenga una actitud pasiva al momento de generar la lectura, misma que tendrá una carencia de esfuerzo hacía la construcción de un significado. Al realizar, por ejemplo, una lectura de manera rápida, se pasan por alto algunas estrategias metacognitivas que pudieran ayudar a la mejor comprensión lectora, tal es el caso como detenerse a leer nuevamente un párrafo o una idea, realizarse algunos cuestionamientos acerca de una información de la cual no tiene referencia, así como el realizar la búsqueda de palabras desconocidas, esto por mencionar algunos ejemplos.

Por tal motivo es importante la implementación de estrategias que propicien el desarrollo de procesos cognitivos relacionados a la construcción de ideas propias, análisis y críticas de información. Todo esto encaminado también a la resolución de conflictos, aprendizaje y sobre todo al razonamiento, factores que podrán ayudar en todas las esferas del sistema educativo en el país.

Respecto a la variable Autoeficacia lectora, en la fase diagnóstica se encontró que solo un pequeño porcentaje (8.6%) de la muestra tenía un nivel bajo de autoeficacia lectora, el resto de los participantes se distribuyó casi equitativamente teniendo un nivel alto (42.9%) y un nivel medio (48.6%) de la misma, siendo este último ligeramente más predominante, estos resultados nos muestran que, de manera general, los estudiantes no presentan conflicto en este ámbito pues

se consideran seguros de completar las tareas de lectura con éxito. Por otra parte, en el análisis de estos resultados con distinción de grupo es posible notar que en el grupo 1, la mitad de los participantes poseían un nivel alto de autoeficacia lectora, caso contrario con el grupo 2 en el que más de la mitad de los estudiantes se posicionaron con un nivel medio. Estos resultados son concordantes con los encontrados por Fidalgo y Arias-Gundín (2012), los cuales mencionan que, a mayor edad, menor nivel de autoeficacia lectora percibida y, por lo tanto, a mayor grado académico, menor sobrevaloración de las capacidades.

Para tener una evaluación más completa sobre esta variable, se analizó el comportamiento de los resultados por dimensión y se encontró que: 1) en la dimensión textual más de la mitad de los participantes tenían un nivel medio 2) en la dimensión situación la mayoría de la muestra se situó en el nivel alto y 3) en la dimensión decodificación el nivel alto y medio de la misma tenía la misma cantidad de participantes, dejando a solo el 14.3% de ellos con un nivel bajo, por lo tanto, no se encuentra un problema o dificultad considerable en los estudiantes respecto a los juicios propios sobre sus habilidades/capacidades para: reconocer las palabras escritas, comprender el significado del texto o la formación mental de la situación descrita en la lectura que permite unir la información nueva con los conocimientos previos. En el análisis con distinción de grupo, los resultados no fueron muy distintos ya que, en ambos grupos, en la dimensión textual, la mayoría de los estudiantes se ubicaban en el nivel medio, en la dimensión situación, la mayoría poseía un nivel alto y finalmente en la dimensión decodificación, en el grupo 1 predominó el nivel medio mientras que en el grupo 2, predominó el nivel alto, por lo que nuevamente no se encuentra dificultad mayor en este ámbito.

Para poder contrastar los datos de la fase diagnóstica con los datos posteriores a la intervención y corroborar la eficacia de la intervención en el tratamiento de las variables se llevó a cabo el análisis estadístico con la prueba T de Wilcoxon, la cual permitió comparar las

medias de los grupos en el pretest y en el posttest. Los resultados de dicha prueba demostraron que en la puntuación general de la variable Comprensión Lectora se obtuvo un coeficiente de T de -4.767 y valor p de 0.000, el cual es significativo al nivel $p < .05$, y por lo tanto es posible afirmar que hubo un incremento significativo y positivo del nivel de esta competencia en los participantes posterior a la intervención, tanto en la puntuación general como en todos los niveles que esta comprende ya que en todos ellos el valor p fluctuó entre 0.000 y 0.001 (tabla 9). Del mismo modo, se aplicó esta prueba para la variable Autoeficacia lectora y en ella se obtuvo un coeficiente de T de -3.002 y un valor de p de 0.003, que resulta ser significativo y por ende permite afirmar que la variable en cuestión tuvo un incremento considerable y positivo, tanto de manera general como en cada una de las dimensiones que esta abarca (Tabla 8).

Con base en los resultados anteriores, se acepta la hipótesis de trabajo (H_i) y se confirma la eficacia del programa de intervención implementado con la población, el cual incremento el nivel de comprensión lectora y de igual modo el de autoeficacia lectora en los estudiantes universitarios que participaron en el estudio, cumpliendo así el objetivo general del presente estudio y los objetivos específicos uno, dos y tres; el resultado es congruente con lo mencionado por Olivares (2015), quien indica que los modelos actuales enfocados al trabajo con la comprensión lectora le dan un papel importante a las variables motivacionales como la autoeficacia, ya que estas ayudan a potenciar esta competencia en los individuos, además de que intervenciones previas (Khajavi & Ketabi, 2012., Guthrie, Klauda & Ho, 2013), han resultado ser eficaces en la mejora de estas dos variables al implementar estrategias que incluyen practicas tales como el modelado, instrucción guiada, auto instrucciones y retroalimentación, mismas que incluye el método de enseñanza directa (Baumann, 1983) que se utilizó en esta intervención y que sirvió de apoyo a los estudiantes para la adquisición de

técnicas que favorecieron el incremento de los niveles de ambas variables, sobre todo de la comprensión lectora que fue la que en la fase diagnóstica presentó un nivel inferior.

Sin embargo y pese a lo anterior, sobre el cuarto objetivo específico, que buscaba comprobar si existe una correlación positiva de las variables de estudio, el análisis estadístico de ambas variables con la prueba de Rho de Spearman demuestra que no existe una correlación significativa, es decir, una variable no afecta a la otra porque se mueven de forma independiente, lo cual resulta contrario a lo encontrado en estudios tales como el de Khajavi y Ketabi (2012), Guthrie, Klauda y Ho (2013), Lee y Jonson-Reid (2016) y Zárate (2019), quienes en sus investigaciones encontraron una correlación positiva y significativa entre ambas variables.

Por otra parte, en cuanto a las limitaciones del estudio, es importante considerar el contexto en el que se desarrolló la intervención ya que por el momento histórico que se estaba viviendo a nivel mundial a causa del COVID-19 y el confinamiento que este produjo, tuvo que llevarse a cabo en un ambiente virtual, algo que es completamente nuevo para el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional y que presenta nuevos retos y dificultades para los estudiantes ya que requiere adaptarse al mismo y no todos lo logran al mismo tiempo (Santana et al., 2020).

Asimismo, las técnicas impartidas a los estudiantes pudieron verse afectadas por esta modalidad ya que en primer lugar, las pruebas psicométricas utilizadas se aplicaron de manera virtual y a distancia, pudiendo causar algún sesgo tanto en la aplicación como en los resultados, pues en algunas ocasiones, los alumnos ingresaban al taller inmediatamente que concluían una clase anterior y por ende podían encontrarse cansados de estar frente a la computadora y el proceso atencional verse afectado por lo mismo, además de los distractores que pudieran haberse encontrado en su medio y que también afectan la concentración, porque a pesar de ser

improductivos para el estudio, el cerebro busca tareas más estimulantes que no impliquen un cambio de escenario/lugar aunque esto repercuta en el proceso de aprendizaje (Ramos y Zambrano, 2019). Lo anterior podría explicar la discrepancia en los datos correlacionales de esta investigación con las anteriores.

En segundo lugar, la técnica del modelado sin duda fue difícil de aplicar de manera virtual ya que muchos de los estudiantes, durante las sesiones, apagaban sus cámaras o mencionaban tener fallas con la conexión a internet, lo cual impide que se logre una adquisición completa de la estrategia en cuestión y no permite corroborar que los estudiantes estén siguiendo o replicando la enseñanza, por esa razón, a pesar de los resultados favorables obtenidos en los niveles de las variables de estudio al concluir la intervención, existe la incógnita de si pudieron haberse alcanzado mejores resultados o bien, logrado la correlación entre las variables como en los estudios previos, lo cual podría servir como base para futuras investigaciones.

Como conclusión general, la intervención psicoeducativa con enfoque cognitivo conductual demostró ser una herramienta adecuada que mejora de la comprensión lectora y autoeficacia lectora en estudiantes universitarios, lo cual es un aporte importante para la educación pues, con las estadísticas mostradas por el CENEVAL (2021) podemos notar que urge la implementación de este tipo de proyectos e intervenciones no solo a nivel superior puesto que aquí, los estudiantes ya deberían tener consolidadas estas dos competencias, sino desde niveles educativos más básicos para que los estudiantes estén mejor preparados y con su transcurso educativo vayan adquiriendo más habilidades sin tener que detenerse para fortalecer las que ya deberían dominar, además de que esto, mejoraría el rendimiento académico de los alumnos y permitiría que el sector educativo implementará planes de estudio más completos, con un enfoque cognitivo-social, en los que se incluyan variables motivacionales.

Referencias

- Aidée Monserrate Ramos García y Carlos Alexander Zambrano Rosado (2019): “Cerebro y aprendizaje”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. En línea:
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/cerebro-aprendizaje2.html>
[//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1908cerebro-aprendizaje2](https://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1908cerebro-aprendizaje2)
- Bandura, A. (1997). Self- Efficacy: The Exercise of control. *Scientific Research*. 6(3), p.15.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality: Handbook of personality. *Guilford*. 2, 154- 196.
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción: fundamentos sociales. *Barcelona-España: Martínez Roca*.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Elsevier Doyma. 26, 98- 104.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769–782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Baumann, J. (2010). A generic comprehension instructional strategy. *Reading World*, 22, 284- 294.
- Bastian, M (2012). Relación entre comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes de sexto grado de primaria de las instituciones educativas públicas del Consejo Educativo Municipal de La Molina-2011. *Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Educación con mención en Docentes en el nivel Superior. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima Perú*.

- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 287–297. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.287-298>
- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia, el rendimiento escolar y los hábitos de estudio de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6 (3). <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art3.pdf>, consulta: abril 2015
- CENEVAL (2021). Resultados del examen nacional de ingreso a educación superior en el año 2020. *Dirección de exámenes nacionales de ingreso*.
- Código de Núremberg, En: Centro Interdisciplinario de Estudios en Bioética, Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/portal/investigacion/centro-interdisciplinario-de-estudios-en-bioetica/documentos/76028/el-codigo-de-nuremberg> [Consultada: 5 de abril 2022]. [Links]
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194
- de Ibarrola Nicolín, María. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles educativos*, 34(spe), 16-28. Recuperado en 25 de mayo de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500003&lng=es&tlng=es.
- Declaración de Helsinki, En: Centro Interdisciplinario de Estudios en Bioética, Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/portal/investigacion/centro-interdisciplinario-de-estudios-en-bioetica/documentos/76030/declaracion-de-helsinki-de-la-asociacion-medica-mundial> [Consultada: 10 de abril 2022]. [Links]

- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles*, 28(11), 7- 36.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. *McGrawHill*, 2 (512), 736.
- Fernández, M. & Carvajal, M. (2002). Niveles de alfabetización en la UAA. *Dialnet*. 5, 143-159.
- Ferreiro, E. & Gómez, M. (2002). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. *Tirant Editorial*. (21)17, 354.
- Fidalgo, R. & Arias, O. (2012). Estudio de la autoeficacia en la lectura desde una perspectiva evolutiva. *INFAD Rev. De psicología*, (2)1, 125-132.
- García, B. (2009). Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales. México: Manual Moderno.
- Guerra, J. & Guevara, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (2), 227-291.
- Guerra, J.; Guevara, Y.; López, A. & Rugerio, JP. (10 de marzo de 2014). Identificación de estrategias y motivación hacia la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Investigación Educativa*, 19(267), 254- 277.
- Guthrie, J. Klauda, S. & Ho, A. (2013). Modelar las relaciones entre la instrucción de lectura, la motivación, el compromiso y el logro para los adolescentes. *Lectura de Investigación trimestral*, 48 (1), 9-26.
- Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M., Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas. 90 efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Psykhé*, 23(1), 1- 12.

- Herrera, P. (2003). Bases para la elaboración de talleres psicoeducativos. Una oportunidad para la prevención en salud mental. Consultado el 27 de marzo de 2021. *Página de Universidad Academia de Humanismo Cristiano*. Disponible en: psicologia.academia.cl/documento3.doc
- Inciso, M. (2020). El rol de la autoeficacia en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Eureka*, 17(2), 350-364.
- Informe Belmont. The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1978) Disponible en: http://www.isciii.es/htdocs/centros/enfermedadesraras/pdf/er_belmont.pdf
- Khajavi, Y & Ketabi, S. (2012). Influencia sobre la comprensión lectora y las creencias de autoeficacia de los alumnos de EFL: el efecto de la estrategia de mapeo conceptual. *Porta Linguarum. Rev. Internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 17(1), 9-28.
- Lee, Y. S., & Jonson-Reid, M. (2016). The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 79–89. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0404-6>
- Minango, A. (2000). Técnicas de lectura y estudio. *Palabrota ediciones*, 1, 151.
- Nicolin, M, (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles educativos*, 34, 16-28.
- Ocanto, I. (2010). El papel de la cognición y de la metacognición en la comprensión lectora. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 11(1), Article 1. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/345>
- Olivares Iglesias, M. F. (2015). El rol de la auto-eficacia en la comprensión lectora: Estudios de revisión, evaluación e instrucción [Tesis Doctoral]. *Universidad de León, España*. <http://hdl.handle.net/10612/4612>

- Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121- 138.
- PISA (2018). Latinoamérica por debajo del promedio. Instituto para el futuro de la educación. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/prueba-pisa-2018-latinoamerica>
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesorado universitario. Eficacia percibida y práctica docente, 199.
- Rosales, M. y Salvo, E. (2013). Influencia de la comprensión lectora en la resolución de problemas matemáticos de contexto en estudiantes de quinto y sexto año básico de dos establecimientos municipales de la comuna de Chillán [Tesis de pregrado, Universidad del Bío Bío]. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1868/1/Rosales_Molina_Maria.pdf
- Rotter J. B., Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), (1966)
- Ruiz, M., Díaz, M. & Villalobos, A. (2012). Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales. Descleé De Brouwer, 598.
- Santana-Sardi, G. A., Gutiérrez-Santana, J. A., Zambrano-Palacios, V. C., & CastroCoello, R. L. (2020). La Educación Superior ecuatoriana en tiempo de la pandemia del Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 757-775.
- Schunk, D. (1997). Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa. *Pearson Educación*, 6(6), 568.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1989). Learning goals and children's reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 21(3), 279–293

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Silva Trujillo, Macarena. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación educativa* (México, DF), 14(64), 47-55. Recuperado en 25 de mayo de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100005&lng=es&tlng=es.
- Sociedad Mexicana de Psicología (2009). Código ético. *Trillas* 4(1), 118.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de la lectura*. Editorial Graó. 8, 199.
- Unrau, N., Rueda R., Son, E., Polanin, J., Lundeen, R. y Muraszewski (2017). Can Reading Self-Efficacy Be Modified? A Meta-Analysis of the Impact of Interventions on Reading Self-Efficacy. *Review of Educational Research* 20 (10), 1-38.
- Valles, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11 (11), 41-48.
- Vidal-Abarca, E., Gilbert, R., Martínez, T., Selles, P., Abad, N., & Ferrer, C. (2007). Test de Estrategias de Comprensión (TEC). Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, 31(3), 319- 332.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto. Recuperado de. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>
- Washer, P. (2007). Revisiting key skills: A practical framework for higher education. *Quality in Higher Education*, 13(1), 57-67.
- Werlich, E. (1979): *Typologie der Texte*, Heidelberg: Quelle & Meyer, 2, 77- 90.

Zárate, A. (2019). *Autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico en estudiantes de primer ingreso de una universidad privada*. [Tesis de postgrado]. Universidad San Martín de Porres. Lima.

Anexos

ANEXO 1

Carta de consentimiento informado para alumnos

Jiutepec, Morelos a _____

Este formulario de consentimiento informado se dirige a alumnos (as) inscritos en el primer semestre de la Facultad de Psicología de la UAEM, los cuales han sido seleccionados para participar en el proyecto de titulado **“Efectos de una intervención en comprensión lectora sobre autoeficacia lectora en universitarios iniciales”** a cargo de la Psic. Guadalupe E. Cuervo Serrano.

El propósito de dicha intervención es llevar a cabo un taller psicoeducativo con enfoque cognitivo conductual que busca aumentar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y como resultado incrementar la autoeficacia lectora en los mismos. Su participación en este proyecto es totalmente voluntaria, por lo tanto, usted puede elegir si desea colaborar o prefiere no hacerlo. La información que nos proporcione será utilizada para fines científicos y sus datos personales serán totalmente confidenciales, utilizando un número de clave para ocultar su identidad.

Yo _____, alumno (a) de _____ primer semestre de la Facultad de Psicología de la UAEM, y de _____ años, acepto de manera voluntaria que se me incluya como participante en el proyecto **“Efectos de una intervención en autoeficacia sobre comprensión lectora sobre autoeficacia lectora en**

universitarios iniciales” luego de haber comprendido en su totalidad la información de dicho proyecto, y en el entendido de que:

Mi participación como alumno (a) no repercutirá en mis actividades escolares ni en las evaluaciones programadas en el calendario escolar.

No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar participar.

Podré retirarme del proyecto si lo considero conveniente para mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones de tal decisión en la carta de revocación respectiva.

No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por mi participación en el estudio.

Se guardará estricta confidencialidad sobre mis datos personales, utilizando un numero de clave que ocultará mi identidad.

Nombre y firma del participante

ANEXO 2

Carta de revocación del consentimiento informado

Jiutepec, Morelos a _____

Nombre del proyecto: “Efectos de una intervención en comprensión lectora sobre la autoeficacia lectora en universitarios iniciales”.

Nombre del investigador a cargo: Psic. Guadalupe Ernestina Cuervo Serrano

Nombre del participante: _____

Por este conducto deseo informar mi decisión de retirarme del proyecto de investigación por las siguientes razones (opcional):

Si el participante lo desea, podrá solicitar que le sea entregada toda información recabada sobre él, con motivo de su participación en el presente estudio.

Nombre y firma del participante

Instrumento para evaluar la comprensión lectora de textos académicos

(ICLAU) (Guerra & Guevara, 2013).

TEXTO: ¿Qué es la evolución?

(Tomado de Cela C., C.J. y Ayala, F.J. (2001). Senderos de la evolución humana. Madrid: Alianza).

Hablar de la evolución biológica es referirse a la relación genealógica que existe entre los organismos, entendiendo, al respecto, que todos los seres vivientes descienden de antepasados comunes que se distinguen más y más de sus descendientes cuanto más tiempo ha pasado entre unos y otros. Así, nuestros antecesores de hace 10 millones de años eran unos primates con una morfología diferente a la de un chimpancé o un gorila, mientras que nuestros antepasados de hace 100 millones de años eran unos pequeños mamíferos remotamente semejantes a una ardilla o una rata, y los de hace 400 millones de años, unos peces. El proceso de cambio evolutivo a través de un linaje de descendencia se denomina “anagénesis” o, simplemente, “evolución de linaje”.

La evolución biológica implica, además de la anagénesis, el surgimiento de nuevas especies, la “especiación”, que es el proceso por el que una especie da lugar a dos. Los procesos de especiación y anagénesis conducen a la diversificación creciente de las especies a través del tiempo, de manera que se puede suponer que las más semejantes entre sí descienden de un antepasado común más reciente que el antepasado común de las que cuentan con mayores diferencias. De tal forma, los humanos y los chimpancés descienden de un antepasado común que vivió hace menos de 10 millones de años, mientras que, para encontrar el último antepasado común de los humanos, los gatos y los elefantes hay que remontarse a hace más de 50 millones de años. La diversificación de los organismos a través del tiempo se denomina “cladogénesis” o, simplemente, “diversificación evolutiva”.

La otra cara del proceso de diversificación es la extinción de las especies. Se estima que más del 99,99 por ciento de todas las especies que existieron en el pasado han desaparecido sin dejar descendientes, cosa que llevó a un estadístico irónico a comentar que, en una primera aproximación, todas las especies han desaparecido ya. Las especies actuales, estimadas en unos diez millones (las descritas por los biólogos son menos de dos millones), son la diferencia que existe, a manera de saldo, entre la diversificación y la extinción.

Darwin usó la expresión “descendencia con modificación” para referirse a lo que ahora llamamos evolución biológica; en el siglo XIX la palabra “evolución” no tenía el sentido de que goza hoy, sino que se refería al desarrollo ontogenético del individuo desde el huevo al adulto. La expresión “descendencia con modificación” sigue siendo, desde luego, una buena definición resumida de lo que es la evolución biológica.

Darwin, sus contemporáneos y sus sucesores del siglo XIX descubrieron poco a poco las evidencias que confirman la idea de la evolución biológica. Los biólogos actuales no se preocupan por hacer tales esfuerzos, puesto que el fenómeno de la evolución está confirmado más allá de toda duda razonable. La situación puede compararse en este sentido a la rotación de los planetas alrededor del Sol, a la redondez de la Tierra, o a la composición molecular de la materia, fenómenos tan universalmente aceptados por los expertos que no se preocupan ya de confirmarlos. Pero la confirmación de la evolución va más allá de fenómenos como los del movimiento de los planetas o la forma de la Tierra: los descubrimientos que se producen hoy en áreas muy diversas de la biología siguen proporcionando evidencias rotundas de la evolución. Como escribió el gran evolucionista americano de origen ruso Theodosius Dobzhansky en 1973:

“En la biología nada tiene sentido si no se considera bajo el prisma de la evolución”.

El estudio actual de la evolución tiene que ver con dos materias: su historia y sus causas. Los evolucionistas intentan descubrir los detalles importantes de la historia evolutiva. Por

ejemplo, cómo tuvo lugar la sucesión de organismos a través del tiempo –empezando por el origen de los organismos más primitivos que, como ahora sabemos, se remonta a más de tres mil quinientos millones de años–; o cuándo colonizan los animales la Tierra a partir de sus antepasados marinos y qué tipo de animales eran éstos; o si el linaje cuya descendencia conduce al orangután se separa del que lleva a los humanos y a los chimpancés antes de que estos dos linajes se separen entre sí –que es la misma cuestión de si los chimpancés y los hombres están más estrechamente relacionados entre ellos de lo que están con los orangutanes–. El estudio de la evolución incluye, además, el intento de precisar los ritmos del cambio, la multiplicación y la extinción de las especies, la colonización de islas y continentes y muchas otras cuestiones relacionadas con el pasado. De manera general, la investigación de la historia evolutiva implica el reconstruir los procesos de anagénesis y cladogénesis desde el origen de la vida hasta el presente.

Por añadidura, los evolucionistas estudian el cómo y el porqué de la evolución, es decir, cuáles son sus causas. Se trata de descubrir los mecanismos o procesos que provocan y modulan la evolución de los organismos a través del tiempo. Darwin, por ejemplo, descubrió la “selección natural”, el proceso que explica la adaptación de los organismos a su ambiente y la evolución de los órganos y las funciones. La selección natural da cuenta de por qué los pájaros tienen alas y los peces agallas, y por qué el ojo está específicamente diseñado para ver mientras que la mano lo está para agarrar. Otros procesos evolutivos importantes son los que tienen que ver con esos caracteres (la genética): la herencia biológica, la mutación de genes y la organización del DNA (ácido desoxirribonucleico, el material que contiene la información genética). A un nivel más alto de la jerarquía biológica, los evolucionistas investigan el origen y la diversidad de las especies y las causas tanto de sus diferencias como de su persistencia o extinción.

Reactivos de evaluación por niveles de comprensión lectora.

Nivel literal:

1. ¿Qué se entiende por evolución biológica?
 - a) Es la relación genealógica de los organismos
 - b) Es el cambio de las especies en función de un linaje de descendencia
 - c) Es el cambio y la extinción de las especies
2. ¿Qué es la “especiación”?
 - a) Es una causa del proceso de extinción de las especies
 - b) Es el proceso por el cual una especie da lugar a dos especies
 - c) Es el cambio evolutivo en función de un linaje de descendencia

Nivel de reorganización de la información:

3. Realiza un organizador gráfico (mapa conceptual, mapa semántico, cuadro sinóptico, etcétera) sobre la evolución biológica y su estudio actual.

Nivel de inferencia:

4. Con base en la lectura, ¿Qué crees que ocurrirá con las actuales especies?
5. ¿Crees que, mediante la clonación, que es una forma de modificar la genética, es posible favorecer la evolución de una especie?

Nivel crítico:

6. ¿Cómo se distinguen las explicaciones religiosas y biológicas de la evolución del hombre?
¿Cuál resulta adecuada? Justifica tu respuesta.

Nivel de apreciación:

7. ¿Qué le comentarías al autor con respecto al estilo con el cual escribió el texto?

Cuadro 1. Rúbrica para evaluar el reactivo tres sobre reorganización de la información.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

	(0 puntos)	MALO (1 punto)	REGULAR (2 puntos)	BUENO (3 puntos)
Conceptos	No realiza la tarea.	Esquematiza dos o menos conceptos clave.	Esquematiza al menos tres, cuatro o cinco conceptos clave.	Esquematiza al menos seis, siete u ocho conceptos clave.
Relaciones entre conceptos	No realiza la tarea.	No establece relaciones entre conceptos.	Establece un tipo de relación entre los conceptos que puede ser de causalidad o secuencial.	Establece relaciones entre los conceptos que pueden ser de causalidad o de secuencia.
Ramificación de conceptos	No realiza la tarea.	Escribe un concepto con dos o más líneas de conexión.	Escribe dos conceptos con dos o más líneas de conexión	Escribe tres o más conceptos con dos o más líneas de conexión
Profundidad jerárquica	No realiza la tarea.	Establece dos enlaces entre el concepto raíz y el concepto más alejado de él.	Establece tres, cuatro o cinco enlaces entre el concepto raíz y el concepto más alejado de él	Establece seis o más enlaces entre el concepto raíz y el concepto más alejado de él

Escala de Autoeficacia hacia la lectura.

Fidalgo, Arias-Gundín y Olivares (2013)

Por favor, indica **en qué medida crees que puedes lograr en la tarea de leer y resumir un texto cada una de las acciones descritas a continuación.**

Para tu respuesta puedes utilizar cualquier número perteneciente a la siguiente escala de 0 a 100.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Muy seguro de NO poder hacerlo						Medianamente seguro de poder hacerlo				Muy seguro de poder hacerlo

Tus respuestas serán estrictamente confidenciales y no se identificarán con tu nombre.

¿EN QUÉ MEDIDA...	(0-100)
1.... puedo establecer las relaciones entre las ideas principales del texto	
2.... puedo conocer el significado de las palabras del texto.	

3...puedo adquirir conocimientos de este texto que luego pueda aplicar en otras situaciones, lecturas, tareas.	
4...puedo comprender las oraciones del texto.	
5... puedo reconocer la idea principal entre las oraciones de un párrafo	
6...puedo pronunciar correctamente todas las palabras del texto.	
7... puedo reconocer la finalidad principal del texto (por ejemplo: describir, explicar o argumentar).	

¿EN QUÉ MEDIDA...	(0-100)
8...puedo hacer un resumen que recoja las ideas principales del texto.	
9...puedo establecer relaciones entre las ideas principales del texto y mis conocimientos previos sobre el tema.	
10...puedo leer de modo fluido, sin trabarme en mi lectura.	
11... Puedo responder correctamente diferentes preguntas del contenido del texto.	
12...puedo reconocer las diferentes partes principales del texto (por ejemplo: introducción, desarrollo y conclusión).	
13...puedo leer rápidamente, sin que esto disminuya mi comprensión del texto.	
14...puedo detenerme durante la lectura del texto y recordar lo más importante sin necesidad de leerlo nuevamente.	
15...puedo aprender nuevos conocimientos que me sean útiles para el futuro.	

Cartas descriptivas

Título de la sesión: Bienvenida e inicio del taller		Duración de la sesión: 60 min	
<p>Objetivo de la sesión: a) Darles la bienvenida a los participantes.</p> <p>b) Realizar una breve presentación entre participantes e investigador para generar un ambiente de confianza.</p> <p>c) Explicar a los participantes el temario del taller y la forma en la que se desarrollara.</p> <p>d) Determinar el nivel de comprensión lectora y de autoeficacia lectora que poseen los alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo la medición pretest 		Sesión No. 1	
Tema de la sesión	Estrategias de enseñanza y aprendizaje (metodología)	Tiempo	Recursos y materiales

Presentación y generalidades del taller. Aplicación de pretest	<p>Inicio: Se dará la bienvenida a los alumnos agradeciendo su participación. El investigador se presentará brevemente con el grupo para generar un buen rapport y posteriormente solicitará a todos y cada uno de los participantes que se presenten para que el grupo se vaya conociendo entre sí. Se describirá a los integrantes del taller el contenido de este mediante una exposición para proporcionar apoyo visual. Se hará un sondeo para saber quiénes han utilizado la plataforma por medio de la cual se impartirá el taller para saber qué tan familiarizados están y se procederá a dar un tour virtual para quienes no la conozcan explicando los tipos de contenidos, actividades, tareas y la forma de las evaluaciones.</p>	20 min	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora con acceso a internet • Presentación de PowerPoint • Plataforma meet para videollamada • Prueba para medir nivel de comprensión lectora versión virtual en plataforma • Prueba para medir nivel de autoeficacia lectora versión virtual en plataforma
	<p>Desarrollo: Se procederá a aplicar las pruebas para medir el nivel de comprensión lectora y el nivel de autoeficacia lectora mediante la plataforma de Google Forms</p>	30 min	<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma Google Forms

	<p>Cierre: Se darán unos minutos para resolver dudas y al ser un taller autoadministrado se precisarán las fechas estipuladas para la conclusión de este.</p>	15 min	<p>para aplicación de pruebas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plataforma Google Classroom para tour guiado ya que en ella se desarrollará el taller.
--	--	--------	--

<p>Título de la sesión: Comprensión lectora y autoeficacia en la lectura</p>		<p>Duración de la sesión: De 60 min</p>	
<p>Objetivo de la sesión: a) Que los alumnos conozcan el concepto de comprensión lectora y sus características. B) Que los alumnos conozcan el concepto de autoeficacia lectora</p>			<p>Sesión No. 2</p>
<p>Tema de la sesión</p>	<p>Estrategias de enseñanza y aprendizaje (metodología)</p>	<p>Tiempo</p>	<p>Recursos y materiales</p>

Comprensión lectora, autoeficacia lectora y sus características.	<p>Inicio: En un primer momento, se explicarán los objetivos de la sesión y los participantes deberán contestar un breve cuestionario que explorará lo que conocen acerca de la comprensión lectora y la autoeficacia lectora.</p>	10 min	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura sobre comprensión lectora
	<p>Desarrollo: Posteriormente, deberán revisar un documento ubicado en la segunda unidad de la plataforma Google Classroom, el cual contendrá una explicación detallada del concepto de comprensión lectora, sus características e importancia y de igual forma, un documento sobre la autoeficacia lectora.</p>	40 min	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura sobre autoeficacia lectora • Cuestionario para exploración de conocimientos previos
	<p>Cierre: Al terminar la revisión de los documentos, los alumnos deberán responder algunas preguntas sobre las lecturas. De tarea se les pedirá la realización de una infografía en donde describan cada concepto con base en la información revisada y deberán subirlo a un espacio designado en la plataforma para su revisión y retroalimentación.</p>	10 min	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario sobre las lecturas • Plataforma Google Classroom

Título de la sesión: Tipos de textos y objetivos de lectura			Duración de la sesión: De 60 min	
Objetivo de la sesión: a) Que los alumnos conozcan e identifiquen los distintos tipos de texto y sus estructuras/características b) Que los alumnos conozcan la importancia de establecer objetivos en la lectura como estrategia para la comprensión lectora			Sesión No. 3	
Tema de la sesión	Fases	Estrategias de enseñanza y aprendizaje (metodología)	Tiempo	Recursos y materiales
Tipos de textos y establecimiento de objetivos en la lectura	1	Introducción: Mediante un video se explicarán los objetivos de la sesión y las estrategias para mejorar la comprensión lectora que se utilizarán a lo largo del taller. Seguido de esto, los participantes deberán contestar un breve cuestionario que explorará lo que conocen acerca de los tipos de texto y del establecimiento de objetivos en la lectura	10 minutos	•Plataforma Google Classroom •Plataforma Google Forms para cuestionarios • Video sobre los objetivos de la sesión y las estrategias de comprensión lectora
	2	Ejemplo: Los estudiantes deberán ver un video que explicará los distintos tipos de texto ejemplificando cada uno de ellos (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instructivo).	10 minutos	
	3	Enseñanza directa: Mediante un video, el investigador modelara todo el procedo de cómo identificar la estructura del texto expositivo y del texto	20 minutos	-Cuestionario conocimientos previos

	<p>argumentativo que son los de mayor uso por los universitarios.</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se leerá el título de cada fragmento de los textos seleccionados, promoviendo la inferencia del contenido - Se abordará la finalidad de la lectura - Se abordará la importancia de establecer objetivos de lectura mediante las preguntas ¿Para qué voy a leer? ¿Qué aprenderé? <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El investigador leerá en voz alta cada uno de los fragmentos de los tipos de texto. -Se identificarán las palabras clave y las ideas principales del texto que demuestren la estructura del texto que permitirán la identificación - Se fomentará la selección de palabras desconocidas para su búsqueda - Se confirmarán o descartarán las inferencias hechas al inicio <p>Después de la lectura:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Video ejemplo de los tipos de texto • Video de modelado de todo el proceso de identificación de estructura textual -Fragmento texto argumentativo y texto expositivo para modelamiento -Fragmento texto argumentativo y texto expositivo para realización de estrategias con apoyo auditivo
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Se valorará el grado de satisfacción después de la lectura -Se revisara si los objetivos establecidos antes de la lectura se han cumplido -Se presentará un resumen general de ambos textos rescatando las ideas más importantes. 		<p>-3 textos argumentativos y 3 textos expositivos para identificación de tarea</p> <p>- Cuestionario de evaluación final</p>
4	<p>Aplicación dirigida: Se dejarán en la plataforma 1 fragmento de texto expositivo y 1 fragmento de texto argumentativo distintos a los revisados en el video solicitándole al estudiante que realice los pasos enseñados en la fase anterior al mismo tiempo que reproduce un audio tutorial que le recordará cada paso sin ejemplificarlo.</p>	20 minutos	
5	<p>Práctica individual: En una carpeta en la plataforma se subirán 3 textos argumentativos y 3 expositivos en desorden, la tarea para el participante será identificar uno de cada uno y realizar los pasos que se le enseñaron al inicio de la sesión de manera autónoma.</p> <p>Cierre: Cada alumno deberá responder un cuestionario del tema revisado</p>	Libre	

		en clase para verificar el aprendizaje obtenido y tendrá la opción de escribir sus dudas mediante un foro abierto		
--	--	---	--	--

Título de la sesión: Activación de conocimientos previos y realización de inferencias			Duración de la sesión: De 60 min	
Objetivo de la sesión: a) Que los alumnos conozcan las estrategias de activación de conocimientos previos y realización de inferencias para mejorar el proceso de comprensión lectora.			Sesión No. 4	
Tema de la sesión	Fases	Estrategias de enseñanza y aprendizaje (metodología)	Tiempo	Recursos y materiales
Activación de conocimientos previos y realización de inferencias previo a la lectura	1	Introducción: En el encabezado de la sesión de la plataforma se explicarán los objetivos de la sesión y se recordará brevemente lo visto en la sesión anterior.	10 minutos	•Plataforma
	2	Ejemplo: Mediante una infografía se ejemplificará qué es la activación de conocimientos previos y la realización de inferencias.	10 minutos	Google Classroom
	3	Enseñanza directa: Mediante un video, el investigador modelará todo el proceso de cómo activar los conocimientos previos y realizar inferencias de la lectura a partir del título de está utilizando un texto expositivo para el modelamiento. Antes de la lectura: -A partir de la lectura del título y la visualización de imágenes realizará la	20 minutos	•Plataforma Google Forms para cuestionarios • Infografía sobre

		<p>inferencia del contenido</p> <p>- Abordará la importancia de establecer objetivos de lectura mediante las preguntas ¿Para qué voy a leer? ¿Qué aprenderé o para qué me servirá?</p> <p>Durante la lectura:</p> <p>- El investigador leerá en voz alta el texto seleccionado</p> <p>- Se fomentará la selección de palabras desconocidas para su búsqueda</p> <p>-Se seleccionará la información relevante del texto</p> <p>Después de la lectura:</p> <p>- Se confirmarán o descartaran las inferencias hechas al inicio</p> <p>- Se valorará el grado de satisfacción después de la lectura</p>		<p>la activación de conocimientos previos y la realización de inferencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Video de modelado de la estrategia •Texto expositivo para el modelado
4		<p>Aplicación dirigida: Se dejará en la plataforma 1 texto expositivo distinto al revisado en el video solicitándole al estudiante que realice los pasos enseñados en la fase anterior al mismo tiempo que reproduce un audio tutorial que le recordará cada paso sin ejemplificarlo y al final explicará el proceso que realizo en un espacio de la plataforma.</p>	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> •Texto expositivo para el audio tutorial •Texto expositivo

	5	<p>Práctica individual: En una carpeta en la plataforma se subirá 1 actividad en la que se le presentará inicialmente el título de un texto expositivo, la tarea para el participante será activar sus conocimientos previos con el título mostrado y subirá a la plataforma sus inferencias del contenido, después se le mostrará el texto completo y verificará sus predicciones. Cada participante deberá subir el producto final para ser evaluado por el investigados y brindarle retroalimentación.</p>	Libre	para la práctica individual
--	---	--	-------	-----------------------------

Título de la sesión: Tema, subtemas, idea principal y palabras clave I			Duración de la sesión: De 60 min	
Objetivo de la sesión: a) Que los alumnos reconozcan la diferencia entre tema e idea principal b) Que los alumnos aprendan a identificar el tema, subtemas y palabras claves			Sesión No. 5	
Tema de la sesión	Fases	Estrategias de enseñanza y aprendizaje (metodología)	Tiempo	Recursos y materiales
El tema, subtemas, la idea principal y las palabras clave	1	Introducción: En el encabezado de la sesión de la plataforma Google Classroom se explicarán los objetivos de la sesión y se recordará brevemente lo visto en la sesión anterior.	10 minutos	•Plataforma Google Classroom
	2	Ejemplo: Mediante un video se explicará la diferencia entre tema, subtemas y palabras clave ejemplificando cada concepto.	10 minutos	•Plataforma Google Forms para cuestionarios

	<p>Enseñanza directa: Mediante un video, el investigador modelará todo el proceso de cómo identificar y señalar el tema, subtema y las palabras clave en un texto argumentativo para el modelamiento.</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -A partir de la lectura del título realizará la inferencia del contenido - Establecerá los objetivos de la lectura a partir de las preguntas ¿Para qué voy a leer? ¿Qué aprenderé o para qué me servirá? <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El investigador leerá en voz alta el texto seleccionado el tema, subtemas y las palabras claves - Se fomentará la selección de palabras desconocidas para su búsqueda <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se confirmarán o descartaran las inferencias hechas al inicio 	<p>20 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Video sobre qué es el tema, subtemas, la idea principal y las palabras clave • Video de modelado de la estrategia • Texto argumentativo para modelado •Plataforma Kahoot para aplicación de quiz • Fragmentos de textos argumentativos y expositivos para quiz
--	---	-------------------	--

	- Se valorará el grado de satisfacción después de la lectura y el cumplimiento de los objetivos establecidos al inicio		
4	Aplicación dirigida: En la plataforma Kahot se subirán fragmentos de textos argumentativos y expositivos con la finalidad de que el alumno pueda identificar el tema, subtemas y palabras clave, respondiendo preguntas para ello de opción múltiple, en las cuales deberá seleccionar la respuesta que crea correcta	20 minutos	
5	Práctica individual: Al finalizar los ejercicios anteriores el alumno deberá contestar en la plataforma Google Forms un cuestionario en el cual deberá describir qué es el tema, qué son los subtemas y qué son	Libre	

		las palabras claves para poder confirmar el grado de comprensión de la estrategia		
--	--	---	--	--

Título de la sesión: Tema, subtemas, idea principal y palabras clave II	Duración de la sesión: De 60 min
Objetivo de la sesión: a) Que los alumnos aprendan a identificar la idea principal	Sesión No. 6

Tema de la sesión	Fases	Estrategias de enseñanza y aprendizaje (metodología)	Tiempo	Recursos y materiales
El tema, la idea principal y las palabras clave	1	Introducción: En el encabezado de la sesión de la plataforma Google Classroom se explicarán los objetivos de la sesión y se recordará brevemente lo visto en la sesión anterior.	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> •Plataforma Google Classroom •Plataforma Google Forms para cuestionarios • Infografía la idea principal • Video de modelado de la estrategia • Texto argumentativo para modelado •Plataforma Kahlo para
	2	Ejemplo: Mediante una infografía se explicará y ejemplificará qué es la idea principal de un texto	10 minutos	
	3	<p>Enseñanza directa: Mediante un video, el investigador modelará todo el proceso de cómo identificar y señalar la idea principal en un texto argumentativo para el modelamiento.</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -A partir de la lectura del título realizará la inferencia del contenido - Establecerá los objetivos de la lectura a partir de las preguntas ¿Para qué voy a leer? ¿Qué aprenderé o para qué me servirá? <p>Durante la lectura:</p>	20 minutos	

	<ul style="list-style-type: none"> - El investigador leerá en voz alta el texto seleccionado - Se fomentará la selección de palabras desconocidas para su búsqueda <p style="text-align: center;">Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionará la idea principal del texto - Se confirmarán o descartarán las inferencias hechas al inicio - Se valorará el grado de satisfacción después de la lectura y el cumplimiento de los objetivos establecidos al inicio 		<p>aplicación de quiz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragmentos de textos argumentativos y expositivos para quiz
4	<p>Aplicación dirigida: En la plataforma Kahlo se subirán fragmentos de textos argumentativos y expositivos con la finalidad de que el alumno pueda identificar la idea principal, respondiendo preguntas para ello de respuesta abierta</p>	20 minutos	
5	<p>Práctica individual: Al finalizar los ejercicios anteriores el alumno deberá contestar en la plataforma Google Forms un cuestionario en el cual deberá describir qué es la idea principal y cuál fue el proceso que</p>	Libre	

		siguió para su identificación para poder confirmar el grado de comprensión de la estrategia		
--	--	---	--	--

Título de la sesión: Autovaloración del nivel de comprensión y generación de preguntas			Duración de la sesión: De 60 min	
Objetivo de la sesión: a) Que los alumnos aprendan a evaluar el grado de comprensión de una lectura a partir de la formulación de preguntas				Sesión No. 7
Tema de la sesión	Fases	Estrategias de enseñanza y aprendizaje (metodología)	Tiempo	Recursos y materiales
Revisión del proceso lector para determinar comprensión lectora y generación de preguntas de lectura	1	Introducción: En el encabezado de la sesión de la plataforma Google Classroom se explicarán los objetivos de la sesión y se recordará brevemente lo visto en la sesión anterior.	10 minutos	•Plataforma Google Classroom
	2	Ejemplo: Mediante un video se explicará para qué sirve formular preguntas después de la lectura y los tipos de preguntas	10 minutos	• Video sobre la utilidad de formular preguntas y los tipos de ellas
	3	Enseñanza directa: Mediante un video, el investigador modelará todo el proceso de cómo elaborar preguntas para consolidar la comprensión del contenido de la lectura con el apoyo de un texto expositivo	20 minutos	• Video de modelado de la estrategia • Texto expositivo para modelado
		Antes de la lectura:		• Fragmentos de textos

	<p>-A partir de la lectura del título realizará la inferencia del contenido</p> <p>- Establecerá los objetivos de la lectura a partir de las preguntas ¿Para qué voy a leer? ¿Qué aprenderé o para qué me servirá?</p> <p>Durante la lectura:</p> <p>- El investigador leerá en voz alta el texto seleccionado</p> <p>- Se fomentará la selección de palabras desconocidas para su búsqueda</p> <p>Después de la lectura:</p> <p>- Seleccionará la idea principal del texto</p> <p>- Se confirmarán o descartarán las inferencias hechas al inicio</p> <p>-Se formularán y responderán preguntas que reforzarán la comprensión lectora</p>	<p>argumentativos y expositivos para la actividad de selección de preguntas adecuadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto para la realización de la practica individual
--	--	---

	4	<p>Aplicación dirigida: En la plataforma Google Forms se subirán fragmentos de textos argumentativos y expositivos con la finalidad de que el alumno pueda elegir, de las opciones que se le presenten, las preguntas más adecuadas conforme al texto. Al final la actividad conocerá si contesto correctamente y en caso de haber contestado incorrectamente se le especificará cual fue el error.</p>	20 minutos	
	5	<p>Práctica individual: De tarea se dejará en la plataforma Google Classroom un texto, el cual deberá ser leído por los participantes siguiendo las estrategias mostradas en el modelado para así poder generar preguntas finales. Cada participante deberá subir el producto final para ser evaluado por el investigados y brindarle retroalimentación.</p>	Libre	

Título de la sesión: Métodos para la representación/sintetización del contenido del texto I			Duración de la sesión: De 60 min	
Objetivo de la sesión: a) Que los alumnos conozcan de forma general los métodos para la representación/sintetización del contenido de un texto b) Que los alumnos aprendan la técnica del resumen			Sesión No. 8	
Tema de la sesión	Fases	Estrategias de enseñanza y aprendizaje (metodología)	Tiempo	Recursos y materiales
Métodos para la representación/sintetización del contenido del texto y el resumen	1	Introducción: En el encabezado de la sesión de la plataforma Google Classroom se explicarán los objetivos de la sesión y se recordará brevemente lo visto en la sesión anterior.	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> •Plataforma Google Classroom • Video sobre los

	2	<p>Ejemplo: Mediante un video se explicarán de forma general los métodos de sintetización del texto y se describirá a profundidad la técnica del resumen</p>	10 minutos	<p>métodos de sintetización del texto y descripción de la</p>
	3	<p>Enseñanza directa: Mediante un video, el investigador modelará el proceso para la elaboración correcta de un resumen con el apoyo de un texto</p> <p>Antes de la lectura:</p> <p>-A partir de la lectura del título realizará la inferencia del contenido</p> <p>- Establecerá los objetivos de la lectura a partir de las preguntas ¿Para qué voy a leer? ¿Qué aprenderé o para qué me servirá?</p> <p>Durante la lectura:</p> <p>- El investigador leerá en voz alta el texto seleccionado</p> <p>- Se fomentará la selección de palabras desconocidas</p>	20 minutos	<p>técnica de resumen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Video de modelado de la estrategia • Texto para modelado • Plataforma Google Forms • Fragmento de texto para la actividad resumen • Texto para la realización de la practica individual

	<p>para su búsqueda</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionará la idea o las ideas principales del texto <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizará el resumen de la lectura - Se confirmarán o descartarán las inferencias hechas al inicio 		
4	<p>Aplicación dirigida: A través de la plataforma Google Forms, se pondrá el fragmento de un texto y los participantes deberán escribir un resumen de este en un espacio específico, el cual será evaluado por el investigador para poder dar retroalimentación.</p>	20 minutos	
5	<p>Práctica individual: De tarea se dejará en la plataforma Google Classroom un texto, el cual deberá ser resumido por los participantes con la estrategia enseñada durante la sesión. Cada participante deberá subir el producto</p>	Libre	

		final para ser evaluado por el investigados y brindarle retroalimentación.		
--	--	--	--	--

Título de la sesión: Métodos para la representación/sintetización del contenido del texto II	Duración de la sesión: De 100 min
---	---

Objetivo de la sesión: a) Que los alumnos aprendan la técnica del mapa conceptual y cuadro sinóptico				Sesión No. 9
Tema de la sesión	Fases	Estrategias de enseñanza y aprendizaje (metodología)	Tiempo	Recursos y materiales
Métodos para la representación/sintetización del contenido del texto y el resumen	1	Introducción: En el encabezado de la sesión de la plataforma Google Classroom se explicarán los objetivos de la sesión y se recordará brevemente lo visto en la sesión anterior.	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> •Plataforma Google Classroom • Software CmapTools para elaborar mapa conceptual
	2	Ejemplo: Mediante un video se explicarán a profundidad la técnica del mapa conceptual y del cuadro sinóptico	10 minutos	

3		<p>Enseñanza directa: Mediante un video, el investigador modelará el proceso para la elaboración correcta de un mapa conceptual y cuadro sinóptico con el apoyo de un texto</p> <p>Antes de la lectura:</p> <p>-A partir de la lectura del título realizará la inferencia del contenido</p> <p>- Establecerá los objetivos de la lectura a partir de las preguntas ¿Para qué voy a leer? ¿Qué aprenderé o para qué me servirá?</p> <p>Durante la lectura:</p> <p>- El investigador leerá en voz alta el texto seleccionado</p> <p>- Se fomentará la selección de palabras desconocidas para su búsqueda</p>	40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma bubbl.us para cuadro sinóptico • Video sobre la descripción de las técnicas de mapa conceptual y cuadro sinóptico • Video de modelado de la estrategia • Texto para modelado • Fragmento de texto para la
---	--	--	------------	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionará la idea o las ideas principales del texto <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizará un mapa conceptual y un cuadro sinóptico con la ayuda de herramientas virtuales que apoyen a su elaboración. - Se confirmarán o descartarán las inferencias hechas al inicio 		<p>actividad de mapa conceptual y cuadro sinóptico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto para la realización de la practica individual
	4	<p>Aplicación dirigida: A través de la plataforma Google Classroom, se pondrá el fragmento de un texto y los participantes deberán elaborar un mapa conceptual y un cuadro sinóptico del mismo el cual deberá ser subido en un espacio específico para ser evaluado por el investigador recibir retroalimentación.</p>	20 minutos	

	5	Práctica individual: De tarea se dejará en la plataforma Google Classroom un texto completo para que los participantes elaboren un mapa conceptual y cuadro sinóptico con la estrategia enseñada durante la sesión. Cada participante deberá subir el producto final para ser evaluado por el investigados y brindarle retroalimentación.	Libre	
--	---	--	-------	--

Título de la sesión: Métodos para la representación/sintetización del contenido del texto III			Duración de la sesión: De 100 min	
Objetivo de la sesión: a) Que los alumnos aprendan la técnica del mapa mental y el ensayo			Sesión No. 10	
Tema de la sesión	Fases	Estrategias de enseñanza y aprendizaje (metodología)	Tiempo	Recursos y materiales
Métodos para la representación/sintetización	1	Introducción: En el encabezado de la sesión de la plataforma Google	10 minutos	•Plataforma Google Classroom

del contenido del texto y el resumen	2	Classroom se explicarán los objetivos de la sesión y se recordará brevemente lo visto en la sesión anterior.		<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma Goconqr para mapa mental • Programa Microsoft Word para la elaboración del ensayo
		Ejemplo: Mediante un video se explicarán a profundidad la técnica del mapa mental y ensayo	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Video sobre la descripción de las técnicas de mapa mental y ensayo • Video de modelado de la estrategia
		Enseñanza directa: Mediante un video, el investigador modelará el proceso para la elaboración correcta de un mapa mental y ensayo con el apoyo de un texto		<ul style="list-style-type: none"> • Texto para modelado • Fragmento de texto para la actividad de mapa mental y ensayo
	3	Antes de la lectura: -A partir de la lectura del título realizará la inferencia del contenido - Establecerá los objetivos de la lectura a partir de las preguntas ¿Para qué voy a	40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Texto para la realización de la practica individual

	<p>leer? ¿Qué aprenderé o para qué me servirá?</p> <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El investigador leerá en voz alta el texto seleccionado - Se fomentará la selección de palabras desconocidas para su búsqueda - Seleccionará la idea o las ideas principales del texto <p>Después de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizará un mapa mental y un ensayo con la ayuda de herramientas virtuales que apoyen a su elaboración. - Se confirmarán o descartarán las inferencias hechas al inicio 		
--	---	--	--

	4	<p>Aplicación dirigida: A través de la plataforma Google Classroom, se pondrá el fragmento de un texto y los participantes deberán elaborar un mapa mental y un ensayo de este el cual deberá ser subido en un espacio específico para ser evaluado por el investigador recibir retroalimentación.</p>	20 minutos	
	5	<p>Práctica individual: De tarea se dejará en la plataforma Google Classroom un texto completo para que los participantes elaboren un mapa mental y un ensayo con la estrategia enseñada durante la sesión. Cada participante deberá subir el producto final para ser evaluado por el</p>	Libre	

		investigados y brindarle retroalimentación.		
--	--	---	--	--

Título de la sesión: Métodos para la representación/sintetización del contenido del texto			Duración de la sesión: De 30 min	
Objetivo de la sesión: a) Que los alumnos apliquen todas las estrategias enseñadas en el taller para la comprensión lectora				Sesión No. 11
Tema de la sesión	Estrategias de enseñanza y aprendizaje (metodología)		Tiempo	Recursos y materiales
Estrategias de comprensión lectora	Inicio: Se establecerán los objetivos de la sesión y se recordará lo visto en la sesión anterior		10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma Google Classroom • Video de
	Desarrollo: Mediante un video se hará una recapitulación rápida de todas las estrategias revisadas durante el taller para mejorar la comprensión lectora		20 minutos	

	<p>Cierre: Se les pedirá a los participantes que individualmente realicen un video explicando o ejemplificando todas las estrategias revisadas durante el curso, con un formato libre y una duración máxima de 20 minutos</p>	<p>Libre</p>	<p>recapitulación de las estrategias</p>
--	--	--------------	--

<p>Título de la sesión: Clausura del taller</p>	<p>Duración de la sesión: 60 min</p>
--	---

<p>Objetivo de la sesión: a) Que los alumnos hagan comentarios generales del taller, que compartan su experiencia y expresen dudas en caso de haberlas</p> <p>b) Realizar la medición posttest</p> <p>c) Hacer el cierre del taller y entregar constancias de participación</p>			<p>Sesión No. 12</p>
Tema de la sesión	Estrategias de enseñanza y aprendizaje (metodología)	Tiempo	Recursos y materiales
<p>Cierre del taller, comentarios finales y aplicación de posttest</p>	<p>Inicio: Se fomentará la participación de los alumnos para que compartan sus experiencias a lo largo de este taller y expresen dudas en caso de haberlas</p>	20 min	<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma Google meet para videollamada • • Prueba para medir nivel de comprensión lectora versión virtual en plataforma • Prueba para medir nivel de
	<p>Desarrollo: Se procederá a aplicar nuevamente las pruebas para medir el nivel de comprensión lectora y el nivel de autoeficacia lectora mediante la plataforma de Google Forms</p>	30 min	

	<p>Cierre: Se agradecerá la participación de los estudiantes, se harán comentarios generales y se hará la entrega virtual de las constancias por participación.</p>	<p>15 min</p>	<p>autoeficacia lectora versión virtual en plataforma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plataforma Google Forms para aplicación de pruebas •Constancias de participación
--	--	---------------	---



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Maestría en Psicología

Cuernavaca Mor., 4 junio 2024

ASUNTO: Votos Aprobatorios

**DRA. MARICARMEN ABARCA ORTIZ,
COORDINADORA ACADÉMICA DEL PROGRAMA
DE MAestrÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E.**

Por este medio, nos permitimos informar a Usted el dictamen de votos aprobatorios de la tesis titulada ***Efectos de una intervención en comprensión lectora sobre autoeficacia lectora en universitarios iniciales*** trabajo que presenta la C. Guadalupe Ernestina Cuervo Serrano quien cursó la Maestría en Psicología perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
Dr. Ulises Delgado Sánchez	X		
Dra. Elizabeth Aveleyra Ojeda	X		
Dra. Dení Stincer Gómez	X		
Dra. Erika Egleontina Barrios González	X		
Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores	X		

**En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).*

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado. Sin mas por el momento agradecemos la atención prestada y quedamos de Usted, reiterando nuestras mas amplias consideraciones.

ATENTAMENTE



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

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

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

Sello electrónico

FERNANDA GABRIELA MARTINEZ FLORES | Fecha:2024-06-04 12:32:02 | FIRMANTE

wfCQDj+sNlpKcjrCov9zMHybfNofdcocAz82PK/QUx+MphRpH+VaREiGRhFzQYnTGSSSwobJMdnOE7i/ECwNiySutJHl8e0JkLEyqkG+Scy6dF7rXvvsxQu5SUPK9uqTc9eeEI
PeafZ9b/ZKN6541AkNrr/Hkh+Gzbi6vMvocO+OZDfG3Q9QhJSCe0Jcq1/uMsg5pWnCEALx/YR/yS9gL0/JL3Rjht2lkRYkxsnwKAtvaEcC6Jh7Fj4KAZ3D8R8F3JNhbPq4IR/Q9zLn
DrVXPeG8kDbrg1U2YgW7AfUeC+WdSpn7XYzb5IMkCZYejrFOsBmW4X1DQ5ohX1kUw==

ULISES DELGADO SANCHEZ | Fecha:2024-06-04 12:50:45 | FIRMANTE

Y+vYf3c9tsNrycQx7hKln3qaxT52xBuErGNzoa4k.JlrNcsZPKn2i+dd4/lKv9Gfltpn72WgDwPLGBxIA80ej2AebelXsz4VbS7Pkn5BQ7KzGsCwfxDlcZ7WitF7FTk6hudoh0PTX7vV5
39CG8gfPmjy3Q00kieqjXw3TyhjnB13wEyzYH0iZoHMkcmJNMp2qqDleCSd+8nfzrlMwbW4N73Ts0MF/Vd4/dRCH8aeZd/4BsXiP3bAda8d2jMsbcbBsfBfCkOhwPtcwnu3Dfbc
HKBzYkK9ocoYo7swsOLgwXSCQ7dJAUma65zRZ8HTbxelVs28xOzIML++rnzGd1Q==

DENI STINCER GOMEZ | Fecha:2024-06-04 21:19:31 | FIRMANTE

M5EfKspw6DDmWcuJV4m48RvZmlNYRUVJLrBYuqebYT3oGTRy/qmLa/H3MoSlcRGku/jlm1VgMUKC2trXu0GVfCS057ZbuJPBj5vbaMIns6UrfJ+K4724zTabxutDPu0wp6FE2
Yxaxmhr7Nm/ilatF305uLL4qZaj5pG7Wi0hNAIOpuGqe6nA72g4vjVivf1GHPvPP5H/Z8rtcf9w3QqoDVQ3OkxVKyC/NYfvgij7WtYj9buZF8w26FfP+jvV2zF+kATOCQIGKa7YxrZ4rR
nzRLHaSg6s9O91ktb+6KrPdCQSCeH5GBS4pK+OegjuDAhx3eCiiV8mU+VU1+kqxCG==

ERIKA EGLEONTINA BARRIOS GONZÁLEZ | Fecha:2024-06-05 07:31:16 | FIRMANTE

ipF4NNHG1nbUQPKCnaLRqnUCm8FYH+QeUmLuDfEI+ZCUxU02HN9ksfulno2M0IgT+3RtCuSWQqAP0OrFwc3494gfJ6tr5wYbFpm7Y2tymSbv67+T2ssa9ozFAZ6Wqd6VMtKy
ed3mkZIXR4Ro6Q7WEA4MhcmBcqCnJ0IHUbbKIWFOWalbQfATptpcU1tTWboYd7o6uscGtcPQoAprW0mDmGIF4R4pEjuZ/p8KmogzTSMIC8tHThVkpPF/cKJtjbt+LaVqm+bLyfh
9QhOwQEzX3enes8YQIDkSgbSznHwn9eZtZevaMXVRvtbcMWIVvqPzNDveOsa0PCRbdrBfLCN+iA==

ELIZABETH AVELEYRA OJEDA | Fecha:2024-06-06 20:00:32 | FIRMANTE

XysmcmMqjUQKz5/Hy45yxbK5YrLySYXyHR3EekYeUvxzb8nJKoCcGU7ovBGA1vfrMHvtb64Lw9CvdORYTAdChYsABHrXFJ7paWQPdw07Hj7HW64fMzDSsV2490edd0nbVu3u
M9EcaFj7b+2iWdpRUF0/12g10EIE45an2b1zOVUqt0kDTZiz1Zlz0daZfKMMai8HZEXZJPXer046N9h7qDoVaPrycoA8pE9JozXHJ51c2sggLnndoGa2XBQmqJ8ee1AZFQ71KWI
MgD0vp6WtllGxbT6P/8SRyafFucAhipEpLlalXssl23ll+Mt748wcYiwBnNOMOCgcU0GxwBen1A==

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



6cfEW4zvy

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/F5PsXEIflhGY3dMpDdQcSakdd9BFBrdy>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029