

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Facultad de Comunicación Humana

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

Programa de fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de nuevo ingreso en la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA.

PRESENTA

Lic. Ana Silvia Delgado Reynoso

Director de Tesis:

Dr. Ulises Delgado Sánchez

Comité Tutorial:

Dra. Dení Stincer Gómez
Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores
Dra. Gabriela López Aymes
Dr. Edgar Rivera Díaz

Cuernavaca; Morelos 6 de Mayo 2026.

Agradezco al Dr. Ulises y a la Dra. Fernanda Gabriela por su valiosa mentoría, acompañamiento constante y por su paciencia, incluso ante mi peculiar sentido del humor.

Dedicatoria: A mi esposo Alan David, por su apoyo incondicional y solidaridad; a Alan Antonio, por la conciencia con la que vive y me inspira cada día; y a David Eleazar, por su curiosidad infinita ante la vida, que ilumina la mía y me recuerda las ganas de vivir.

Agradezco también a SECIHTI por la beca otorgada, para el estudio del posgrado que hizo posible la realización de esta intervención.

Indice

Resumen	5
Introducción.	7
Capítulo 1	10
Marco Teórico	11
1. La falta de comprensión lectora como detonante de la deserción.	11
1.1 Definiciones y Enfoques sobre la Comprensión Lectora.	13
1.1.2 El Sentido de la Lectura en el Ámbito Universitario,	14
1.2 Modelos, teorías e instrumentos de comprensión lectora en estudiantes.	16
1.2.1 El Instrumento de Comprensión lectora a Nivel Universitario ICLAU.	22
1.2.2 Prueba Diagnóstica: Estrategias de Comprensión Lectora para Universitarios (PD: ELCU).	25
1.3 Modelo de Análisis Estratégico para Textos Científicos MAE txt.	28
1.4 Deserción, abandono escolar y desvinculación escolar.	30
1.4.1 Conceptualización de la deserción y abandono escolar.	30
1.4.2 Deserción escolar como problema.	32
1.4.2.1 Deserción escolar como problema mundial.	32
1.4.2.2 Deserción escolar como problema en América Latina.	34
1.4.2.3 Deserción escolar como problema en México.	36
1.4.3 Deserción escolar en el nivel superior	38
1.4.4 Deserción escolar como problema en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.	40
1.5 La teoría de los Sistemas Ecológicos de Urie Brofenbrenner y la deserción universitaria	41
1.5.1 Principales variables del mesosistema del estudiante implicadas en la deserción escolar	45
1.6 Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) como obstáculo para la permanencia escolar	46
1.6.1 Conceptualización de las BAP desde la Nueva Escuela Mexicana	47
1.6.2 La Nueva Escuela Mexicana y la comprensión lectora.	47
1.6.3 Estrategias inclusivas para eliminar las BAP: Diseño e implementación del taller	48
1.7 Jóvenes universitarios	51
1.8 La zona sur-poniente del Estado de Morelos y el nivel Superior	51
1.8.1 La Universidad Autónoma del Estado de Morelos, a través de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec EESMaz y subsedes.	53
1.8.2 Foros de Planeación Participación PIDE 2024-2030	54
1.8.3 Matrícula en la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec.	55
1.8.4 Visión de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec	57
1.8.5 Abandono, deserción y desvinculación; factores que se enfrentan la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec bajo el modelo ecológico.	58

Capítulo 2	60
Antecedentes	60
2.1 Caracterización de la comprensión lectora en ingresantes universitarios de Campeche.	60
2.2 Evaluación de comprensión lectora y variables asociadas en estudiantes universitarios.	61
2.3 Programa promotor de redacción científica en estudiantes de Comunicación Humana.	62
2.4 Lectura estratégica en estudiantes de Psicología.	62
2.5 Componentes neuropsicológicos y comprensión lectora en formatos impreso y digital.	63
2.6 Estrategias lectoras y motivación en estudiantes de físico-matemáticas e ingenierías.	64
2.7 Comprensión lectora y autoeficacia lectora en estudiantes universitarios de Guerrero.	64
2.8 Estrategia de lectura de textos científicos en estudiantes de preparatoria.	65
2.9 Síntesis de antecedentes.	66
Capítulo 3	67
Planteamiento del problema y justificación.	67
3.1 Planteamiento del problema.	67
3.2 Pregunta de investigación.	70
3.3 Hipótesis.	70
3.4 Objetivos de la investigación.	70
3.4.1 Objetivo general.	70
3.4.2 Objetivos específicos.	70
Capítulo 4	71
Método estudios piloto.	71
4.1 Estudio 1 (piloteo).	71
4.1.1 Diseño de investigación:	71
4.1.2 Tipo de investigación:	71
4.1.3 Muestra:	72
4.1.4 Variables:	72
4.1.5 Instrumentos:	72
4.1.6 Materiales:	73
4.1.7 Procedimiento.	73
4.1.8 Análisis de resultados:	74
4.1.9 Consideraciones éticas:	74
4.2 Estudio 2 Intervención.	76
4.2.1 Diseño de investigación:	76

4.2.2 Tipo de investigación:	76
4.2.3 Muestra:	76
4.2.4 Variables:	76
4.2.5 Instrumentos:	77
4.2.6 Materiales:	78
4.2.7 Procedimiento:	78
4.2.8 Análisis resultados:	79
4.2.9 Consideraciones éticas:	79
Capítulo 5	81
Resultados Estudio 1.	81
Resultados Estudio 2.	89
Resultados cualitativos.	102
Capítulo 6	112
Discusión.	112
Capítulo 7	123
Conclusión.	123
Referencias.	127
ANEXOS	138
ANEXO 1	138
ANEXO 2	159
ANEXO 3	162
ANEXO 4	201

Resumen

En la educación universitaria, es frecuente ver a los estudiantes presentar dificultades en la comprensión lectora, bajo la falta de esta habilidad que es fundamental, no pueden analizar adecuadamente artículos empíricos. Esta situación se vincula con barreras de aprendizaje y rezagos significativos que limitan su inclusión académica y dificultan una adaptación adecuada al nivel superior. Reconocer esta problemática no es suficiente; se requiere implementar estrategias que fortalezcan la lectura estratégica y promuevan la capacidad de analizar, evaluar, integrar información y generar propuestas a partir de textos científicos. Por ello, el objetivo de esta investigación fue implementar un programa orientado al desarrollo de habilidades de lectura estratégica en estudiantes de nuevo ingreso de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec, para nivelar su rezago en la lectura y tomando como punto de partida el curso de inducción.

Los objetivos específicos incluyeron el diseño y aplicación de un curso piloto, la realización de un diagnóstico inicial mediante instrumentos de medición de comprensión lectora, estrategias de lectura, motivación lectora, tareas de comprensión y vocabulario; la implementación de la intervención; y finalmente, el análisis de los cambios obtenidos en el postest. El estudio se llevó a cabo con 20 estudiantes de nuevo ingreso mediante un curso-taller estructurado en cuatro módulos, con un total de 10 sesiones de dos horas cada una.

Los resultados muestran mejoras en todos los niveles de comprensión evaluados por el Instrumento de Comprensión Lectora a Nivel Universitario: literal, organización de ideas, inferencial, crítico y apreciativo. Los niveles con mayor avance fueron el literal y

la organización de ideas, mientras que los niveles inferencial y crítico presentaron incrementos más modestos. De manera general, la muestra alcanzó porcentajes superiores al 50 % en todos los niveles tras la intervención. Se concluye que las variaciones en el desempeño se relacionan tanto con el apoyo proporcionado durante el curso-taller como con la complejidad inherente a la comprensión y clasificación de textos científicos.

Descriptores: comprensión lectora, textos científicos, ICLAU, universitarios, barreras del aprendizaje

Introducción.

El abandono escolar en el nivel superior continúa siendo un tema de relevancia pública debido a sus implicaciones educativas, sociales y económicas. Sin embargo, su análisis no debe reducirse únicamente al abandono en sí, sino comprender que dicho fenómeno suele estar asociado a experiencias de exclusión académica y emocional que se gestan desde los primeros meses de formación universitaria.

Más allá de la cifra de estudiantes que deciden interrumpir sus estudios, lo preocupante es que muchos de ellos llegan al nivel superior con rezagos formativos acumulados, con escasa seguridad académica y con temor a enfrentarse a contenidos especializados que consideran “inalcanzables”. Estos factores influyen directamente en su adaptación al nivel universitario y, por ende, en su permanencia y sentido de pertenencia. Desde esta perspectiva, la permanencia escolar puede interpretarse como un proceso de inclusión donde el estudiante, al sentirse capaz, acompañado y competente, puede desarrollar su trayectoria académica sin interrumpirla. (Castillo Sánchez et al., 2020).

En el contexto mexicano, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2025), de los 33.6 millones de estudiantes matriculados en el ciclo escolar 2020-2021 —entre los 3 y 29 años— cerca de 740,000 suspendieron su formación académica y 5.2 millones no se reinscribieron al ciclo siguiente debido a la falta de recursos y a la pandemia de COVID-19. Estas cifras evidencian que el acceso a la educación no garantiza la continuidad, lo que abre la discusión sobre las condiciones necesarias para que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo.

Por su parte, Heffington et al. (2024) analizan la deserción escolar en la educación superior desde un enfoque cuantitativo en el sureste de México dicho estudio realizado en Quintana Roo mostró que, de 5,237 casos de deserción, el 26.2% de los estudiantes abandonó sus estudios debido a la reprobación en exámenes parciales o extraordinarios.

Por su parte, el Anuario 2024-2025 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reporta que en programas de nivel superior ingresaron 5,041,409 estudiantes, lo cual refleja avances en cobertura, pero también desafíos en términos de inclusión, acompañamiento y éxito académico. No obstante, datos de la Secretaría de Educación Pública (2024) indican que, para el ciclo escolar 2024-2025, la tasa de cobertura en educación superior fue de 45.1%, lo que implica que menos de la mitad de los jóvenes en edad universitaria acceden a este nivel educativo. Esta situación evidencia que, aunque ha habido un incremento en la matrícula, el acceso sigue siendo limitado y no necesariamente garantiza la permanencia ni el éxito académico.

Tabla 1

Indicadores del nivel superior

Indicador	Modalidad escolarizada		
	2022-2023	2023-2024	2024-2025
	%	%	%
Abandono escolar	7.2	7.1	n. d.
Absorción total ^{1/}	88.8	90.7	88.6
Absorción	71.8	72.6	68.5
Cobertura total ^{1/} (No incluye posgrado)	42.1	43.8	45.1
Cobertura (No incluye posgrado)	33.6	33.9	34.1
Cobertura (Incluye posgrado)	29.8	30.0	30.2

Fuente: Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024, p. 41).

Schmitt y Santos (2018) identifican seis grupos de factores que influyen en el abandono escolar: personales, académicos, socioeconómicos, institucionales, profesionales y relacionales. De ellos, el factor académico es particularmente relevante cuando se busca promover inclusión y permanencia, pues las dificultades en comprensión lectora, redacción, análisis de textos y autonomía pueden convertirse en barreras invisibles que limitan el desempeño y la integración del estudiante en su nuevo entorno universitario. Si los estudiantes comienzan su formación sin el dominio mínimo de habilidades de lectura y comunicación académica, es más probable que

experimenten frustración, inseguridad y aislamiento, lo cual puede obstaculizar su desarrollo y permanencia.

Por ello, fortalecer estas habilidades desde el inicio no solo es una estrategia contra la deserción, sino una acción educativa inclusiva que promueve igualdad de oportunidades, autonomía y confianza. Así, los talleres de comprensión lectora no deben concebirse únicamente como apoyo académico, sino como herramientas que favorecen la continuidad, permanencia y construcción de trayectorias educativas exitosas, especialmente en contextos donde el rezago escolar y la vulnerabilidad socioeducativa están presentes.

El programa de intervención se realizó en Mazatepec municipio que cuenta con una sede de la UAEM y oferta las licenciaturas de Derecho y Mercadotecnia y Medios Digitales con el objetivo de analizar el antes y el después de un taller de comprensión lectora dirigido a estudiantes de nuevo ingreso a nivel universitario, con el propósito de fortalecer sus habilidades académicas fomentando así su permanencia en el nivel superior.

En el capítulo 1 se aborda los antecedentes, datos estadísticos y la importancia del fortalecimiento en la comprensión lectora, los modelos y los instrumentos que se han utilizado para medirla y la forma en que se ha ido contrarrestando esta deficiencia en el nivel universitario.

En el capítulo 2 se abarca el marco teórico, explicando los conceptos de abandono y vinculación escolar, autores como Tinto y Cullen (1973), el modelo de Bronfenbrenner desde la perspectiva de la deserción escolar, Shmitt y Santos (2021) estudian dichos fenómenos abordando sus factores explicando sus procesos.

En el capítulo 3 se aborda la descripción de la población con la cual se va a trabajar, las entrevistas, instrumentos, la invitación al taller de comprensión lectora, la descripción de las sesiones y las observaciones pertinentes.

En el capítulo 4 se presenta el trabajo de intervención, el cual sigue un diseño cuasiexperimental con un enfoque cuantitativo. Este diseño emplea un esquema pretest-posttest con grupo control.

En este capítulo también se describe la implementación de un taller piloto, dirigido a los alumnos de nuevo ingreso (generación 2024-2025) de la licenciatura en Derecho. El objetivo principal de este taller piloto es identificar deficiencias que puedan mejorarse en la versión final del taller. Esto permitirá desarrollar un programa de comprensión lectora fundamentado en los modelos abordados en el capítulo 3.

El taller definitivo será aplicado a estudiantes de nuevo ingreso en el ciclo escolar 2025, particularmente a aquellos que participen en el curso propedéutico de la licenciatura Mercadotecnia y Medios Digitales.

El capítulo detalla la selección de la muestra, así como la aplicación del instrumento de diagnóstico ICLAU como pretest y posttest para valorar los niveles de comprensión lectora.

El capítulo 5 Finalmente, se describen los resultados obtenidos tras la aplicación del taller.

El capítulo 6 presenta la discusión de los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento ICLAU. En este apartado se realiza una comparativa con los antecedentes analizados en el capítulo 1, particularmente con otras investigaciones y tesis que han utilizado el mismo instrumento. Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los resultados y de la intervención realizada.

La deserción universitaria es un problema multifacético que requiere un abordaje integral multidisciplinar para su mitigación. En este sentido, la intervención oportuna en la nivelación lectora de los estudiantes de nuevo ingreso es clave para cerrar brechas académicas, fortalecer las habilidades comunicativas y mejorar su integración al entorno universitario. Implementar este tipo de intervención en cada facultad y sede de la UAEM contribuiría significativamente a reducir el abandono escolar y a elevar los estándares educativos de la institución.

Capítulo 1

Marco Teórico

1. La falta de comprensión lectora como detonante de la deserción.

La situación mundial de la pobreza de aprendizajes, indican que en 2019 la proporción de niños que no pueden leer y comprender un texto simple a los 10 años era de un 57 %. La pobreza de aprendizajes ha aumentado un tercio en los países de ingreso bajo y mediano, y se estima que el 70 % de los estudiantes de 10 años no pueden entender un relato sencillo (Banco Mundial BIRF. AIF, 2022).

En México los índices de actividad lectora en la población según la Encuesta Nacional de Lectura, indican que 33.3% de los mexicanos nunca ha leído un libro y que el promedio de libros leídos anualmente, per cápita, es de 2.6 en el país. Dado a esto la baja comprensión lectora persiste en varios niveles de la educación básica.

Por su parte, las evaluaciones llevadas a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través de la prueba PISA, México quedó en el lugar 51 de los 81 países que fueron evaluados en el 2022. Alrededor de 53% de los estudiantes de México alcanzó el nivel 2 o superior en lectura (promedio de la OCDE: es del 74%). Como mínimo, estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información con base en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar acerca del propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan. La proporción de estudiantes de 15 años que alcanzaron niveles mínimos de competencia en lectura (nivel 2 o superior) varió de 89% en Singapur y a 8% en Camboya (OCDE, 2024).

“Para la Dra. Aracelia Martínez Bordón especialista en el análisis y evaluación de políticas educativas, que México haya quedado en el lugar 51, de los 81 países que fueron evaluados, refleja un retroceso de 20 años en nuestra educación, a pesar de los esfuerzos que han hecho los gobiernos por mejorarlo” (Cortéz-Hernández, 2023 p. 3).

En 2024 un grupo de instituciones educativas distinguidas por una acreditación de calidad conocida como la Alianza para la Educación Superior ALPES A.C. mediante una noticia informo que solo el 28% de los estudiantes en México termina la universidad, a la vez destacó que solo 64% de los jóvenes no comprende lo que lee (ALPES AC, 2024).

En 2023, “el porcentaje de la población de 18 años y más, lectora de los materiales considerados por el Módulo sobre Lectura (MOLEC)¹ fue de 68.5 %: 12.3 puntos porcentuales menos que en 2016” (INEGI, 2023).

“La población no lectora presenta una mayor carencia de estímulos para la lectura durante la infancia: 83.0 % declaró que sus padres o tutores no la llevaban a bibliotecas o librerías, 79.7 % dijo que sus padres o tutores no le leían y 68.3 % no veía a sus padres o tutores leer” (INEGI, 2023, p.5)

En 2024, 69.6 % de la población alfabetizada de 18 años y más declaró haber leído alguno de los materiales considerados por MOLEC aumentando un 1.1% respecto al año pasado (INEGI, 2023).

Aunque los antecedentes sean poco alentadores, en la universidad se asume que los estudiantes ya poseen las habilidades necesarias para comprender los textos, convirtiendo la lectura en el principal medio para transmitir los contenidos de su formación, bien lo menciona Vidal y Manríquez (2016, p. 98) “Mas el gran desacierto de la institución universitaria es asumir que el estudiante, al ingresar, conoce la cultura académica de la que formará parte y sabe analizar lo que lee, al tiempo que lo incorpora a su práctica profesional” la prueba de ello son la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (Psicología y Biología), la Universidad de La Laguna (Medicina) y la Universidad de Guadalajara (Biología), donde los perfiles de ingreso de los estudiantes incluyen habilidades vinculadas a la lectura y la comprensión lectora. Estas capacidades abarcan competencias como el análisis, la síntesis, la identificación de información clave y la abstracción de conceptos, entre otras (Guerra García et al., 2021).

¹ Los materiales de lectura considerados por el MOLEC son cinco: libros, revistas, periódicos, historietas y páginas de Internet, foros o blogs

Sin embargo, dado que en etapas previas no se implementaron acciones de refuerzo, es improbable que dichas capacidades se desarrollen de forma espontánea con el tiempo. Esta situación se agrava cuando los estudiantes enfrentan textos científicos, lo que podría llevar a las universidades a ajustar sus métodos de enseñanza a niveles más básicos. A pesar de estos esfuerzos, las altas tasas de fracaso y abandono persisten (Santoyo y Colmenares, 2016). En este sentido, el nivel de conocimiento del lector juega un papel crucial en la interpretación del texto, ya que una persona con una base de conocimientos limitada no logrará extraer el mismo significado que alguien con una formación más amplia y sólida (Kintsch y Van Dijk, 1978). Con base en estos antecedentes, es razonable suponer que los estudiantes del nivel superior carecen de ciertas habilidades lectoras o no las dominan plenamente, lo cual limita su capacidad para alcanzar los objetivos curriculares de la licenciatura. Esto, a su vez, podría contribuir a que abandonen sus estudios debido a la falta de competencias académicas.

“La comprensión lectora, a diferencia de la lectura, implica una serie de acciones y operaciones que deben seguir un proceso ordenado desde el plano psicológico, cognitivo y lingüístico” (Ramírez, 2024, p.98).

A continuación, se presentan algunas propuestas para lograr este objetivo: un diagnóstico inicial y seguimiento continuo, talleres de habilidades lectoras, espacios dedicados a la lectura en donde se fomenten lecturas críticas y activa, técnicas de resumen y paráfrasis, discusión y debates, motivación y apoyo emocional.

1.1 Definiciones y Enfoques sobre la Comprensión Lectora.

Existen varios conceptos de la comprensión lectora, Vasquez (2022) “Argumenta que la comprensión lectora es esencial para el desarrollo individual, ya que permite el acceso autónomo, eficiente y crítico a la información, especialmente en una era donde el conocimiento es abundante y la necesidad de interpretarlo es evidente” (p. 1)

De acuerdo con PISA la comprensión lectora es una competencia fundamental que permite el aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar, que ayuda a asumir formas de pensar y de ser en la sociedad (MOLEC, 2024). También la comprensión lectora es

un proceso que implica la creación de un modelo mental en el que se establece coherencia entre diversos elementos y se generan significados mediante la interacción entre el texto y las experiencias previas del lector (Kintsch y Van Dijk, 1978). Otro concepto es que existen dos tipos de comprensión: una superficial que sólo se ocupa de extraer ideas contenidas en el texto y otra profunda que proviene de interpretar o construir modelos mentales del texto. La segunda de ellas garantiza el éxito del aprendizaje, pues deriva en la constitución de un pensamiento crítico, el cual, al estar relacionado con el uso de herramientas cognitivas, se vuelve un factor importante a desarrollar en los estudiantes, sobre todo en los universitarios que continuamente deben analizar información, resolver problemas y tomar decisiones que impactarán en su futuro quehacer profesional (Sánchez , 2008).

También hay otra definición que son las estrategias de comprensión lectora presentando una semejanza entre sí, Peña (2000) las define como el conjunto de acciones que utiliza el lector y que regulan su lectura, permitiéndole seleccionar, evaluar y persistir. “Es decir, que son aquellas actividades que las personas realizan en función de los requerimientos de cierto objetivo, aunque en ocasiones no lo logren; en este caso, la comprensión del texto” (Guerra García et al., 2021, p.362).

Se concluye que su adquisición y su empleo resultan esenciales en todos los niveles educativos, especialmente en el superior donde la formación de los alumnos generalmente se realiza a través de la lectura de textos de diversa índole (Guevara Benitez et al., 2014).

1.1.2 El Sentido de la Lectura en el Ámbito Universitario,

Los estudiantes que ingresan al nivel superior comienzan a enfrentarse con textos de naturaleza científica, los cuales se distinguen por su lenguaje técnico, su extensión, su enfoque temático específico, su intertextualidad y su densidad conceptual. Ejemplos de estos materiales incluyen tesis, capítulos de libros e informes técnicos. Estos documentos requieren del lector un elevado nivel de abstracción, lo que implica la capacidad de razonar, describir y explicar la información mediante argumentos lógicos y coherentes. Este proceso favorece el desarrollo de habilidades y estrategias necesarias para adquirir, interpretar, codificar, almacenar, recuperar y representar la

información contenida en los textos (Moyetta, Lucchese y Fernández, 2013; Vidal y Manríquez, 2016).

Con lo anterior al ingresar a la universidad, el estudiante se enfrenta a un choque lingüístico y discursivo, caracterizado por la presencia de nuevos dialectos, formas discursivas, géneros y modos de pensamiento. Esto se debe a que la comunidad académica utiliza un lenguaje especializado y patrones discursivos que reflejan una visión del mundo distinta. Para integrarse de manera efectiva, el alumno debe familiarizarse con estos términos y formas de comunicación, enfrentando el riesgo de no adaptarse, lo cual podría derivar en un fracaso académico o incluso en la deserción (Vidal y Manríquez, 2016).

Cabe mencionar que existen diversos estudios realizados mediante instrumentos diseñados para la comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso en el NS y denotan un nivel deficitario en estas habilidades; Guerra y Guevara (2017), en la evaluación que hicieron de la comprensión lectora en estudiantes de psicología, con base en una prueba diseñada por ellos, encontraron que tuvieron un bajo desempeño; lo describieron así, debido a que contestaron de forma correcta, solo un 66% de los reactivos de la prueba aplicada siendo los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico los más bajos. También, Portilla, Ramírez y González (2018) evaluaron la comprensión lectora en estudiantes de nuevo ingreso al nivel superior, en la materia de química básica. Utilizaron una prueba CLOZE, que categorizó a los alumnos en tres niveles de desempeño en la comprensión: independiente, dependiente o instruccional, y deficitario o también llamado de frustración. Los autores reportan que cerca de un 20% de la muestra se ubicó en el último nivel, describiendo que los alumnos exhiben “serias dificultades” (p. 8)

Por ello, es fundamental que los estudiantes comprendan las habilidades y competencias necesarias para integrarse plenamente a la cultura universitaria de la que ahora forman parte (Vidal y Manríquez, 2016). Una estrategia adecuada sería incluir un taller de comprensión lectora dentro del curso propedéutico² que permita a

² Es un programa preparatorio que ayuda a los estudiantes a adaptarse a un nuevo nivel educativo.

los alumnos familiarizarse con la estructura de los textos académicos, destacando aspectos esenciales como el público al que están dirigidos, el contexto temporal en el que fueron escritos, su propósito y su relación con la materia en cuestión. Además, sería valioso complementar este proceso con la elaboración de redacciones que evidencien la comprensión de los textos, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre las dificultades encontradas y los aprendizajes obtenidos a partir de la lectura.

1.2 Modelos, teorías e instrumentos de comprensión lectora en estudiantes.

La comprensión lectora ha sido abordada desde diversos modelos teóricos que buscan explicar cómo los lectores procesan y construyen significado a partir del texto. En este sentido, Alonso y Mateos Sanz (1985) analizan diferentes enfoques relacionados con los modelos de comprensión, el entrenamiento de estrategias lectoras y los métodos de evaluación, destacando la importancia de desarrollar habilidades cognitivas que permitan al lector interpretar, analizar y reflexionar sobre la información escrita.

Los diversos modelos diseñados para estudiar la comprensión lectora coinciden en que se trata de un proceso multinivel. Esto implica que el análisis del texto debe realizarse en diferentes niveles, abarcando desde los grafemas individuales hasta la comprensión integral del texto en su conjunto (Alonso y Mateos, 1985). A continuación se abordan tres modelos sintetizados por Alonso y Mateos (1985).

1. Modelo de Procesamiento Ascendente fue desarrollado por Hunt 1978 estableciendo que la comprensión empieza desde lo más básico, como reconocer letras y palabras, y va subiendo hasta entender el significado completo del texto. Es un proceso secuencial, donde primero se interpreta lo que está explícitamente escrito. Sin embargo, este modelo fue ampliado al reconocer que el conocimiento previo del lector también influye: cuando ya sabemos algo del tema, podemos anticipar o completar información del texto de forma más rápida.

2. Modelo de Procesamiento Descendente, fue en 1971 cuando Smith viendo las deficiencias del modelo descrito cambió el proceso, el proceso se invierte. Se considera que los buenos lectores no dependen solo de lo que está escrito, sino que

usan su experiencia y conocimientos previos para interpretar el texto. Por ejemplo, si leen algo que ya conocen, pueden entenderlo más rápido porque predicen el significado. Este modelo destaca que cuando ya somos hábiles reconociendo palabras, podemos centrarnos en ideas generales y profundizar en la comprensión.

3. *Modelos interactivos* , fueron Adams y Rumelhart en 1980 quienes combinan los dos modelos anteriores. Explican que la comprensión ocurre al mismo tiempo en dos niveles analizando las palabras y frases del texto y usando el conocimiento previo para interpretar y darle sentido al texto. La clave está en que estos dos procesos trabajan juntos. Si un lector encuentra información que no encaja con lo que ya sabe, ajusta sus expectativas o busca entender mejor. Además postulan que la lectura debe ser un proceso constructivo, inferencial, caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis acerca de lo que trata el texto.

También Alonso y Mateos (1985) hacen un manifiesto sobre los tres niveles de procesamiento:

- a) Reconocimiento de las palabras, en este nivel el lector decodifica los patrones figurales que constituyen las letras, integra las sílabas en palabras y busca su significado en la memoria.
- b) Procesamiento sintáctico en el discurso el significado de una palabra puede definirse por sus interrelaciones con otros conceptos que transmite el texto, pero esto no siempre es suficiente. La puntuación gramatical constituye el medio principal con el cual podemos especificar las relaciones entre las palabras. Los dos niveles anteriores se les conocen como microprocesos.
- c) Procesamiento semántico este nivel de análisis va directamente relacionado con la comprensión del significado. El entendimiento de un texto no está en el texto en sí sino que debe ser construido por el lector. Para comprender un texto el lector no solo debe usar el nivel a y b sino que también debe acceder y organizar el conocimiento o conceptos que comunica aquél y esto depende de un conjunto de procesos y conocimientos semánticos³.

³ Se basa en la cognición de palabras, es decir, requiere entender sus significados y formas de usarlas en diferentes contextos

Estos 3 niveles de comprensión los engloban en *metacompreensión de la lectura* mencionan que el lector debe hacer una variedad de actividades planificadas de control y supervisión de la tarea ya que el grado de comprensión va a depender del propósito y necesidades del lector dejando las siguientes recomendaciones

- Establecer los propósitos de lectura.
- Identificar los aspectos importantes del mensaje y decidir qué información es irrelevante.
- Seleccionar los estándares apropiados para evaluar el nivel de comprensión que se alcanza.
- Identificar y corregir los fallos de comprensión y recuperarse de interrupciones y distracciones.

La finalidad de la investigación de Alonso y Mateos (1985) fue “mejorar la comprensión de la lectura en aquellos sujetos que encuentren dificultades en esta tarea cognitiva. Este objetivo lo dividen en dos: a) Tipos de estrategias a enseñar al sujeto y b) métodos pedagógicos a utilizar para enseñar tales estrategias”.

Las estrategias fortalecen en el individuo la capacidad de desarrollar un modelo que refleje el significado del texto, estructurar el contenido de manera coherente y evaluar de forma constante su nivel de comprensión para ello se ocupará

1. Aprovechar las pistas presentes en el texto y el conocimiento previo del lector para formular, revisar y evaluar hipótesis, inferencias y predicciones acerca del significado de palabras, frases, fragmentos o del texto completo, así como sobre su estructura.
2. Para lograr organizar el contenido en una representación coherente, el estudiante debe aprender a identificar las relaciones lógicas y retóricas presentes entre las proposiciones de un texto, tanto a nivel detallado como global. También debe reconocer las pistas explícitas que suelen indicar dichas conexiones, especialmente cuando el propósito de la lectura es recordar la información.
3. El lector debe ser capacitado en diversas actividades de autocontrol del proceso de lectura y aprender estrategias para corregir sus errores. Algunas de estas estrategias, organizadas según el grado de interrupción que causan en el

flujo de lectura, incluyen: ignorar el error y continuar leyendo, suspender el juicio esperando encontrar la solución más adelante, formular una hipótesis provisional que se mantenga como una cuestión pendiente, releer el fragmento donde ocurrió el error, repasar el contexto anterior o consultar una fuente externa.

De los métodos pedagógicos que sean estudiado, el más efectivo consiste en modelar los distintos tipos de estrategias a usar en la lectura y progresivamente aumentar la participación activa del alumno mediante la técnica del cuestionamiento recíproco y la retroalimentación correctiva de las respuestas de aquél hasta que asuma e internalice tales estrategias de autocuestionamiento.

También los autores distinguen distintas áreas de evaluación en correspondencia con las diversas estrategias que debe poseer el buen lector:

- a) Evaluación del conocimiento necesario para comprender un texto y de las creencias que posee el lector.
- b) Evaluación de la representación que el lector construye tras leer un texto.
- c) Evaluación de los procesos de formación y revisión de hipótesis, tipos de inferencias y predicciones que se realizan y de los tipos de relaciones que se establecen entre los elementos del texto durante la lectura.
- d) Evaluación de los tipos de estrategias que el lector usa para corregir los errores de comprensión durante la lectura.

Con base a estos modelos, evaluaciones y estrategias se desarrolló el programa para la comprensión lectora que se aplicó en los alumnos del curso propedéutico 2025.

En relación a las *Teorías de la comprensión lectora* fueron Huamancha Aguilar et al. (2026) quienes realizaron *una revisión teórica de los diferentes modelos aplicados del 2020 al 2025* basados en los enfoques teóricos expuestos en la tabla 2 los cuales explican el proceso de comprensión lectora.

Tabla 2

Modelos de comprensión lectora

Autor y año	Teoría	Descripción
Snow (2002)	Modelo de Comprensión	La comprensión lectora es el resultado de la interacción entre tres elementos fundamentales: el lector, el texto y la actividad. El lector aporta conocimientos previos, motivación y habilidades; el texto presenta características que pueden facilitar o dificultar la comprensión; y la actividad depende de los objetivos de lectura y el contexto en que se desarrolla.
Vygotsky (1934)	Teoría Sociocultural	En el ámbito de la lectura, la teoría se traduce en el “andamiaje”, proceso mediante el cual estudiantes reciben apoyo de personas más experimentadas para interpretar textos complejos. A medida que el alumno gana autonomía y confianza, este apoyo se reduce progresivamente hasta que puede leer y comprender de manera independiente.
Enfoque de Freebody y Luke (1990)	Modelo de los cuatro recursos	Cuatro roles del lector en la comprensión lectora: “rompedor de códigos” (decodificación), “participante de texto” (comprensión del significado), “usuario de texto” (adaptación contextual) y “analizador de texto” (evaluación crítica). Para alcanzar una comprensión integral, los estudiantes deben asumir estos roles según el tipo de texto y el contexto.
de Kintsch y Van Dijk (1998)	Modelo de Construcción-Integración	Este modelo enfatiza cómo los lectores generan representaciones mentales coherentes mediante inferencias y la integración de información nueva

		con la previa. Resulta especialmente útil para desarrollar habilidades inferenciales y críticas en estudiantes de nivel avanzado que trabajan con textos complejos.
Smith (1978)	Teoría Constructivista	Esta teoría se aplica en el aula a través de actividades que promueven la reflexión y la autorregulación, favoreciendo una interpretación más personal y significativa del texto

Nota: elaboración con información Teorías sobre la comprensión lectora: una revisión teórica de modelos de Huamancha Aguilar et al. (2026).

De los modelos analizados, varios se relacionan con la teoría de Freebody y Luke, la cual plantea que la comprensión lectora implica el desarrollo de múltiples roles del lector frente al texto. En este sentido, la comprensión lectora enfatiza la diversidad de funciones que adopta el lector, las cuales van desde procesos básicos como la decodificación hasta niveles superiores como el análisis crítico. Esta perspectiva se observa en los trabajos de Aliyu y Yakubu (2019) investigaron la comprensión lectora en estudiantes nigerianos por medio de aprendizaje basado en problemas, contrabando que es importante incorporar la perspectiva sociocultural en la lectura.

Por otra parte Herrenkohl et al., (2022), presentan un análisis al revisar las limitaciones que se ha dado acceso a la educación a población indígena y afrodescendientes pertenecientes a grupos minoritarios, postulan que son cuatro aspectos que se tienen que ir transformando: 1) la construcción de ecologías de aprendizaje justas y equitativas, 2) el reconocimiento de múltiples recursos y vías para alcanzar múltiples objetivos, 3) el liderazgo basado en las relaciones, reconociendo y desmantelando los sistemas de poder, y 4) el trabajo de infraestructura en la búsqueda de un aprendizaje más justo y equitativo. esto aporta a poder lograr una equidad y la justicia en la educación. En este texto con antelación Snow (2002) refiere que no basta con enseñar habilidades básicas de decodificación para la comprensión lectoras, la cual implica un proceso complejo que implica interacción entre el lector, el texto y la actividad o propósito de lectura; esta comprensión depende de factores cognitivos,

lingüísticos, motivacionales y socioculturales, destacando que las políticas educativas se han centrado demasiado en la alfabetización temprana, descuidando la comprensión en niveles superiores.

Investigaciones posteriores, como la de Duke et al. (2021), han profundizado en este modelo evidenciando la interacción de procesos cognitivos, lingüísticos y contextuales para lograr una comprensión integral. Asimismo, Pickren et al. (2021) señalan que características textuales como la cohesión y la carga emocional influyen significativamente en el nivel de comprensión del lector. En la misma línea, Spencer et al. (2020) concluyen que la instrucción explícita de estrategias críticas favorece la transferencia de habilidades lectoras hacia distintos tipos de texto.

Han sido casi 5 décadas desde el Modelo de Hunt de 1978 que se ha comenzado a abordar el tema de comprensión lectora y los modelos explicativos pasando de explicaciones que abordan desde lo más básico hasta ir evolucionando los modelos en la integración de elementos contextuales y no solamente de las lecturas a las que se enfrentan los estudiantes, como es el Modelo de Adams y Rumelhart de 1980 que contempla no sólo la comprensión de texto, sino también la importancia de los conocimientos previos sobre el tema como mediador o facilitador del aprendizaje. Dando un avance con Alonso y Materos en 1985 quienes ya no solamente contemplan el proceso de la identificación de la comprensión lectora, sino que comienzan a plantear las estrategias para mejorarla por medio de intervenciones para llegar a una meta comprensión y no solo a la decodificaciones de conceptos; siendo Snow en 2002 quien propone que son varios los factores que se relacionan para poder alcanzar una comprensión lectora, éstos factores son los cognitivos, lingüísticos, motivacionales y socioculturales dando una vista más integral y compleja del fenómeno de comprensión lectora.

1.2.1 El Instrumento de Comprensión lectora a Nivel Universitario ICLAU.

Se han establecido procesos para guiar a los estudiantes universitarios en el uso de estrategias que les permitan abordar las lecturas científicas desde una perspectiva

crítica, con ello, los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar conocimiento científico por medio de talleres o cursos para adquirir habilidades competentes a la ciencia (Juárez et al., 2024).

Lamentablemente, no existe un sistema estandarizado de regularización y evaluación que permita medir de manera precisa las competencias lectoras de los estudiantes universitarios. Tal sistema debería proporcionar información clara sobre los niveles de comprensión lectora alcanzados, identificando tanto las áreas desarrolladas como aquellas con deficiencias. Además, sería ideal que se aplicara de manera sistemática a los estudiantes de nuevo ingreso, a quienes cursan semestres intermedios y a aquellos que están próximos a graduarse o titularse, para garantizar una mejora continua en estas habilidades esenciales (Guevara et al., 2014)

La comprensión lectora se clasifica en cinco niveles: el literal, de reorganización, el inferencial, el crítico, y por último el apreciativo, según Guevara et al. (2014). Estos niveles permiten identificar la complejidad de los procesos cognitivos que intervienen en la interpretación de un texto, desde la identificación explícita de la información hasta la valoración personal y estética del contenido.

Esta clasificación se relaciona con diversos modelos teóricos de la comprensión lectora. Por ejemplo, el modelo de Construcción-Integración de Kintsch y Van Dijk explica cómo los lectores construyen significados a partir del texto y posteriormente los integran con sus conocimientos previos, proceso que se refleja especialmente en los niveles inferencial y crítico. De igual manera, el modelo de Snow (2002) destaca la interacción entre lector, texto y actividad, lo cual influye en la manera en que los estudiantes avanzan desde una comprensión literal hacia interpretaciones más profundas.

Asimismo, el enfoque de Freebody y Luke (1990) guarda relación con estos niveles al señalar que los lectores deben asumir distintos roles, desde la decodificación hasta el análisis crítico del texto. En este sentido, el desarrollo de niveles superiores de comprensión lectora resulta fundamental para que los estudiantes universitarios puedan interpretar, analizar y valorar textos académicos de manera autónoma.

En 2014 se diseñó y validó un instrumento denominado Instrumento para Medir la Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU), basado en los cinco niveles

de comprensión lectora establecidos. Este instrumento se aplicó a estudiantes de la carrera de Psicología en una universidad pública del Estado de México. Los resultados revelaron un bajo desempeño en esta competencia, particularmente en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico. Esta situación generó en el profesorado bajas expectativas respecto a las capacidades de los estudiantes para desenvolverse académicamente, lo que se reflejó también en el bajo rendimiento académico de la muestra evaluada (Guevara et al., 2014).

Cabe remarcar que el ICLAU está orientado específicamente a estudiantes de nivel medio superior y universitario, evaluando su capacidad para entender y analizar textos académicos complejos.

Los autores concluyeron que el uso del Instrumento para Medir la Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU) permite validar información clave sobre las habilidades lectoras de los estudiantes y crear un perfil de lector competente. Este perfil incluye aspectos como: el uso de conocimientos previos, la identificación de la estructura del texto, habilidades para reconocer ideas principales, capacidad de hacer inferencias, formulación de auto cuestionamientos, establecimiento de metas de aprendizaje, motivación intrínseca y automonitoreo para evaluar la comprensión lectora (Guerra et al., 2014).

Los hallazgos de la investigación resaltan la importancia crucial de la comprensión lectora para el éxito académico y la retención estudiantil. Al fortalecer estas habilidades, se promueve un aprendizaje más profundo y significativo, lo cual repercute positivamente en el desempeño de los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria.

En este sentido, en el 2022 se realizó una actualización del ICLAU lo cual representa un avance significativo en su aplicación. Guevara Benítez et al. (2022) desarrollaron una prueba paralela, entendida como una versión alternativa del mismo instrumento que mantiene equivalencia en contenido, nivel de dificultad y estructura, permitiendo evaluar la misma habilidad con distintos reactivos sin afectar la validez de los resultados. La creación de esta versión paralela del ICLAU, a través de un riguroso proceso de elaboración y validación por parte de expertos, permite contar con una

herramienta confiable para evaluar la comprensión lectora de manera más precisa y objetiva.

La aplicación del ICLAU actualizado es un texto científico de genética demuestra su versatilidad y utilidad. La estructura del texto y los reactivos se diseñaron cuidadosamente para evaluar los mismos niveles de comprensión identificados por Guevara Benítez et al. (2014), manteniendo los criterios y sistemas de calificación establecidos.

Gracias a esta actualización, el ICLAU se convierte en un instrumento muy eficiente para investigadores y educadores, ya que facilita la comparación de resultados a través del tiempo y permite evaluar la efectividad de diferentes estrategias de enseñanza para mejorar la comprensión lectora. Al contar con dos versiones paralelas, es posible utilizar una como pretest y otra como postest en estudios longitudinales, lo que brinda una mayor solidez a los resultados obtenidos (Guevara et al., 2022).

1.2.2 Prueba Diagnóstica: Estrategias de Comprensión Lectora para Universitarios (PD: ELCU).

Es una prueba con propiedades psicométricas sólidas, como validez, confiabilidad, homogeneidad y representatividad, diseñada para identificar el perfil lector de los estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad chilena (Rojas et al., 2024). Sus actividades para la comprobación de la comprensión se basan en la orientación de pruebas internacionales.

“Como un aspecto importante, se incluye la nueva concepción de la lectura desde el marco de referencia de la prueba PISA (2018), que entiende la competencia lectora como la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (Rojas et al., 2024, p. 63).

Entre las actividades principales, se incluyen la elaboración de resúmenes, la valoración del conocimiento previo, la creación de mapas conceptuales mediante el uso de *Cmap Tools* y la autorregulación lectora (Rojas et al., 2024).

El PD: ELCU plantea que la comprensión lectora no depende únicamente de factores intelectuales y lingüísticos. Por el contrario, considera que el desempeño lector está principalmente influido por el conocimiento y la aplicación de estrategias de comprensión.

El propósito de PD: ELCU es analizar cómo los lectores aplican estrategias al enfrentarse a un texto, incluyendo:

- a) definir el objetivo de la lectura;
- b) activar conocimientos previos y esquemas relevantes;
- c) planificar, monitorear y evaluar tanto el proceso como el resultado;
- d) identificar ideas principales;
- e) construir una comprensión global del texto y un modelo de situación;
- f) reconocer el papel de los conectores como elementos de enlace entre ideas y proposiciones;
- g) inferir significados basados en el contexto; y
- h) emplear el resumen como herramienta para organizar la información leída (Rojas et al., 2024).

El PD: ELCU se organiza en torno a seis textos con discursos diferentes: narrativo, científico, argumental, literario y crítico. Para cada uno de los textos se elaboran entre 4 y 5 preguntas y actividades cuya resolución se concreta en una respuesta del tipo 0/1 (verdadero/falso) o 1/2/3 (selección de alternativas) (Rojas et al., 2024, p. 58).

La prueba fue aplicada inicialmente a una población de 36 estudiantes de ingeniería y, posteriormente, a un grupo más amplio de 219 estudiantes de la Facultad de Educación.

Para evaluar la eficacia del instrumento en la predicción del rendimiento académico durante el primer año de carrera, medido a través del número de créditos aprobados, se utilizó un modelo de regresión. En este modelo se consideraron los cuatro indicadores del instrumento junto con el Promedio General Acumulado (PGA) o rendimiento académico previo. Este rendimiento se calculó como el porcentaje de créditos efectivamente aprobados en relación con los créditos esperados según el programa de estudios de cada estudiante (Rojas et al., 2024).

En resumen, el PD: ELCU Se ejecutó en dos fases: la primera, con 36 estudiantes de ingeniería, buscó mejorar la prueba descartando ciertos reactivos. La segunda, con 219 alumnos de primer año en educación, validó el instrumento. Se ajustaron reactivos, textos y tiempos de respuesta, manteniendo la prueba dentro de una hora.

Es una herramienta confiable para evaluar las habilidades de variables cognitivas y metacognitivas mostrando una correlación media del modelo de regresión con los créditos aprobados 0.476.

El PD: ELCU se basa en evidencia científica, como la prueba PISA, lo que respalda su validez. Sus actividades promueven habilidades importantes como la autorregulación lectora, el análisis de ideas y la conexión con conocimientos previos, lo que la hace útil para entender y mejorar el desempeño lector.

Su aplicación en diferentes grupos de estudiantes ha mostrado que también es eficaz para predecir el rendimiento académico, destacando la importancia de enseñar estrategias lectoras desde el inicio de la vida universitaria para apoyar el éxito de los estudiantes.

1.3 Modelo de Análisis Estratégico para Textos Científicos MAE txt.

Muchos estudiantes que ingresan a la universidad enfrentan dificultades en la comprensión de lectura. Esta problemática puede intensificarse al tratarse de textos científicos o técnicos. Para abordar esta situación, se considera que los textos científicos tienen una estructura que puede ser aprovechada de manera estratégica para mejorar la comprensión lectora. Sin embargo, no solo es importante enfocarse en esta estructura, sino también en cómo los lectores abordan el texto (Santoyo Velasco & Colmenares Vázquez, 2016).

El MAE txt se deriva de un proyecto sobre habilidades metodológicas y conceptuales (HMC) Una habilidad básica asociada con las HMC es la competencia lectora, crucial para la aproximación a la información científica que da evidencia y respaldo al ejercicio profesional, y generando el desarrollo de la disciplina al permitir a los profesionales compartir hallazgos, problemáticas y estrategias (Santoyo Velasco & Colmenares Vázquez, 2016).

El MEA txt es un programa diseñado para entrenar la comprensión lectora, enfocado en fortalecer el conocimiento y fomentar actividades que trascienden la simple resolución de tareas académicas. Aprovecha las estructuras tradicionales de los textos científicos (como el resumen, la introducción y el método), que facilitan la activación de habilidades y conocimientos previos relacionados con el área de estudio. Sin embargo, estas estructuras resultan poco útiles para lectores sin experiencia. Por ello, el MEA txt incluye una serie de ejercicios prácticos que pueden realizarse en el aula utilizando textos alineados con el contenido curricular, logrando cambios positivos y aplicables a diferentes contextos.

El modelo es viable tanto para docentes que lo utilicen en actividades del programa como para lectores o estudiantes autodidactas. Ha sido aplicado en los niveles de bachillerato, nivel superior y posgrado, y puede vincularse con el desempeño académico en diversas asignaturas. Esto se debe a que parte del principio de que todo material es analizable: sus componentes pueden identificarse, relacionarse y dar lugar a conclusiones significativas para el aprendizaje. Otro aspecto relevante es el

reconocimiento, dentro del modelo, de que todo texto científico es susceptible de mejora. Además, toda investigación persigue una meta específica, sigue pasos estructurados, obtiene resultados, identifica problemas de control y respalda explicaciones diversas. Su finalidad es formar estudiantes que no solo sepan extraer información si no que profundicen y generan conocimientos nuevos válidos y relevantes (Santoyo Velasco & Colmenares Vázquez, 2016).

El modelo consta de cuatro niveles de ejecución y once tareas distribuidas entre ellos, cada una con sus respectivos objetos de análisis. La evaluación se realiza mediante una rúbrica de siete categorías basada en una escala Likert.

El MAEtxt busca fomentar en el lector una actitud favorable hacia la indagación crítica durante el proceso de lectura. Su enfoque se basa en seguir un plan estructurado que emplea convenciones propias de las disciplinas, promoviendo la organización de la investigación y aprovechando estas directrices para compartir y comprender el conocimiento científico (Santoyo Velasco & Colmenares Vázquez, 2016).

1.4 Deserción, abandono escolar y desvinculación escolar.

La deserción y el abandono escolar son términos ampliamente utilizados en el ámbito educativo en diferentes niveles en diferentes niveles y contextos (Venegas Álvarez et al., 2017; Sibrián Escobar & Ayala Sánchez, 2025). Asimismo, Tinto (1989) señala que la deserción debe analizarse desde distintas perspectivas, ya que su definición puede variar dependiendo del enfoque institucional, social o individual, desde la educación básica hasta la superior, tanto en instituciones públicas como privadas. Desde la década de los 70, se han llevado a cabo numerosos estudios sobre este fenómeno educativo, debido a su impacto en la permanencia de los estudiantes y en los indicadores de eficiencia terminal, lo que repercute significativamente en las evaluaciones de calidad de los centros educativos.

La desvinculación escolar es un proceso en el que los estudiantes, aunque aún están matriculados, pierden interés en las actividades académicas, mostrando indiferencia hacia sus responsabilidades en el aula, los temas de estudio, los docentes y sus compañeros. Este desinterés progresivo puede culminar en la deserción escolar.

Rodríguez et al. (2014) utilizan el término "desvinculación" para referirse a la situación de aquellos estudiantes que, a pesar de haberse inscrito al ciclo escolar, al momento de la recopilación de datos declararon haber dejado de asistir y no mantener ningún vínculo con la universidad.

También en una investigación sobre el riesgo de abandono escolar por Garrido y Polanco (2020) mencionan que la desvinculación se da por el bajo rendimiento y malas notas de los estudiantes y la influencia del profesorado como un factor por el bajo desempeño profesional.

1.4.1 Conceptualización de la deserción y abandono escolar.

En estas cinco últimas décadas, el tema fue mirado a partir de múltiples perspectivas y paradigmas que destacan enfoques cognitivos, económicos o socioeconómicos,

sociológicos, socioeducativos, interaccionistas, psicológicos, psicopedagógicos, organizacionales, culturales, ambientales, entre otros (Schmitt & Santos, 2021).

El abandono universitario, es la decisión individual en la vida adulta con múltiples implicaciones de corto y largo plazo, las instituciones educativas públicas y privadas, se ocupan de desarrollar programas, considerando generalmente información estadística actualizada del fenómeno. (Herrero et al., 2013, p.226).

Estos programas son aplicados para medir, diagnosticar y generar acciones en pro de la retención escolar así como intervenciones adecuadas en la sociedad para motivar e incentivar a los alumnos universitarios a continuación se desarrollaran algunos.

En España el abandono escolar prematuro (AEP) fue estudiado en el área de los factores de riesgo, las interacciones entre estos y los procesos que lo generan; se fundamentan en cuatro características básicas la multidimensionalidad, el carácter de proceso, las dificultades para establecer relaciones causa-efecto, y las interrelaciones entre factores individuales y contextuales (Salva Mut et al., 2014, p.132).

Las causas del AEP se pueden ver desde la multidimensionalidad, las situaciones y percepciones que llevaron a dejar la escuela en ese momento y las principales aportaciones derivan la influencia de la familia, la escuela, los iguales y la comunidad, así como los procesos de desvinculación (Salva Mut et al., 2014).

En la misma investigación establece que el proceso que conlleva al abandono, quienes abandonan la escuela y por qué lo hacen se centra en el compromiso o la vinculación que tiene el estudiante con el instituto, y el mismo se divide en dos tipos: el académico y el social, el primero es sobre el aprendizaje, la comprensión y aspectos formales del estudio, el segundo a los actos informales con los iguales y adultos.” Este proceso comienza en los primeros años escolares y en la transición entre la educación primaria y la educación secundaria por los procesos de desarrollo propios de la adolescencia y nace entre 11 a los 14 años el proceso de desvinculación de la escuela” (Salva Mut et al., 2014, p.134).

En otra investigación, Ramírez et al. (2016), realizaron un análisis documental donde se evaluó un total de 100 ponencias, el 39% de los casos analizados empleó los términos "abandono" y "deserción" de manera equivalente. Por otro lado, en el 30% de

los casos se utilizó únicamente el término "abandono" para referirse a la desvinculación de los estudios universitarios, sin considerar factores como la motivación, la duración o el destino posterior. Finalmente, el 27% de los casos utilizó el término "deserción" bajo las mismas características que el término anterior.

Por lo tanto, se puede interpretar que para algunos autores existe una sinonimia entre ambos términos, ya que ambos conceptos hacen referencia a la interrupción de los estudios universitarios antes de alcanzar la titulación. Sin embargo, también aluden a situaciones diferentes al considerar las motivaciones y las circunstancias que llevaron a los estudiantes a tomar la decisión de no continuar con su formación académica.

1.4.2 Deserción escolar como problema.

La deserción escolar es un fenómeno complejo que trasciende el ámbito individual, impactando tanto la vida personal del estudiante como la economía y el desarrollo social de la comunidad en la que este se desenvuelve. Representa no solo la pérdida del derecho fundamental a la educación, sino también la interrupción del crecimiento personal, profesional y social del individuo. Este proceso está influido por una serie de factores interrelacionados, entre los que destacan las dificultades económicas, las dinámicas sociales y familiares, las carencias educativas, las condiciones personales, la falta de infraestructura adecuada y la ausencia de apoyo psicosocial. Abordar la deserción requiere analizar profundamente cada uno de estos aspectos para diseñar estrategias integrales que promuevan la permanencia estudiantil y fomenten entornos inclusivos y resilientes que permitan a los estudiantes superar las barreras que enfrentan.

A nivel global, afecta de manera desigual a zonas y países; muestra variaciones por razones socioeconómicas o socioculturales y afecta especialmente a grupos de mayor pobreza, socialmente discriminados o aislados geográficamente (Garrido y Polanco, 2020; SEP, 2021; Wood y Kiperman, 2017).

1.4.2.1 Deserción escolar como problema mundial.

Una de las consecuencias de la pandemia fue que los niños de todo el mundo perdieron una cantidad enorme de tiempo de clase y conllevó a varios cierres de

escuelas relacionados con el COVID -19 interrumpiendo la educación de más de 1600 millones de niños en 188 países. A nivel mundial, desde febrero de 2020 hasta febrero de 2022, los sistemas educativos no impartieron enseñanza presencial durante 141 días de instrucción en promedio, y esta situación afectó de manera desproporcionada a los niños más pobres (Banco Mundial BIRF AIF, 2022).

Además, las tasas de deserción escolar se incrementan en algunos países, junto con el matrimonio a temprana edad, el embarazo precoz, el trabajo infantil y los problemas de salud mental Achig Guerra (2025).

Con lo anterior se aprecia como variables macroeconómicas pueden cambiar el índice de deserción estudiantil.

En diferentes países (Fernández et al., 2014), el panorama global de la deserción en la educación superior refleja importantes desafíos en diferentes regiones y países. En Europa, las tasas de deserción varían ampliamente: Francia y Austria registran índices del 30% y 50%, respectivamente; en Alemania oscilan entre el 20% y 25%; Finlandia reporta un 10%; y en los Países Bajos se sitúan entre el 20% y 30%.

En los Estados Unidos, las diferencias entre instituciones son significativas. Universidades de prestigio como Harvard y Princeton alcanzan tasas de graduación cercanas al 90%, mientras que algunas universidades públicas logran graduar a menos del 30% de su población estudiantil (Fernández et al., 2014).

En América Latina y el Caribe, la situación también es preocupante. Para 2003, la cobertura de la educación superior en la región era del 28.7%, pero la tasa promedio de deserción ascendía al 50%. Países como Guatemala, Uruguay y Bolivia presentaban los índices más elevados de abandono, con tasas del 82%, 72% y 73%, respectivamente. Estos datos evidencian la necesidad de estrategias efectivas para mitigar la deserción y fomentar la permanencia de los estudiantes en los sistemas educativos (Fernández et al., 2014).

Tras la pandemia de COVID-19, diversos estudios señalan que fue un reto para la mayoría de los docentes por la falta de recursos tecnológicos y el desconocimiento al manejo de plataformas digitales Zamora Pedraza (2024), también en Cuba De la Rúa Batistapau (2024) analiza el comportamiento de las estrategias de retención

universitaria en las universidades cubanas entre 2013 y 2023 y en periodo de pandemia la falta de acceso a la tecnología y la realidad socioeconómica redujeron los niveles de asistencia.

En México, la tasa de deserción en educación superior fue del 39% en 2022, siendo las razones económicas y académicas los principales factores (UNESCO, 2023). En países desarrollados, aunque las tasas son menores, el problema persiste. Según Rodríguez et. al. (2023), en los Estados Unidos, aproximadamente el 30 % de los estudiantes universitarios no completan sus estudios, siendo el primer año el periodo más crítico para el abandono. que la deserción en la educación superior se ha visto agravada por factores como las dificultades económicas, el acceso desigual a tecnologías digitales y los problemas de salud mental asociados al confinamiento y al cambio hacia modalidades virtuales de aprendizaje (Herreño Munera et al., 2024). En América Latina y el Caribe, las tasas de abandono continúan siendo elevadas; estimaciones recientes indican que entre el 20% y el 50% de los estudiantes no concluyen sus estudios universitarios, lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias institucionales orientadas a fortalecer la permanencia y el acompañamiento académico de los estudiantes.

La pandemia creó una brecha de desigualdad en el acceso a los recursos para el aprendizaje de los estudiantes, Gallegos (2022) destaca que uno de los problemas que limitó el aprendizaje fue la falta de acceso gratuito en las casas y escuelas al internet, que era el medio por el cual se continuó implementando la educación en los diversos niveles educativos. Esto impactó en la comprensión lectora pasando de 51 % de los niños y niñas que tenía dificultades en ello a 62.5 %, teniendo por lo tanto problemas en la comprensión lectora 2 de cada tres estudiantes (Ramos 2022).

1.4.2.2 Deserción escolar como problema en América Latina.

América Latina y el Caribe se vieron afectadas de manera desproporcionada en términos sanitarios, económicos y educativos durante la pandemia, y ha sufrido uno de los períodos más largos de cierres de escuelas. Alrededor de 170 millones de

estudiantes se vieron privados de recibir educación presencial durante aproximadamente 1 de cada 2 días de clases desde el inicio de la pandemia (Banco Mundial BIRF . AIF, 2022) llevando a la deserción escolar y sin mayor duda a la desvinculación de millones de alumnos al no sentir una vivencia real.

A continuación se verá un análisis de un estudio antiguo pero que es semillero del tema en América latina.

Los autores Espíndola y León (2002) generaron un análisis sobre la deserción escolar en América Latina como un tema para la agenda regional considerando la retribución económica que pueden obtener se basaron en la deserción de la educación en el nivel básico y dividen su investigación en tres grupos. Los siguientes países en los que el abandono escolar se produce tempranamente (Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua), la permanencia de los niños varones en la escuela hasta completar la primaria (supuesto el logro de cuatro años adicionales de estudio) se traduce en un incremento promedio del ingreso durante la vida activa cercano al 36%. En aquellos que en la actualidad presentan un nivel de deserción intermedio y en los que el abandono escolar se concentra al finalizar la educación primaria (Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela), el logro de tres años adicionales de educación (hasta completar el primer ciclo de secundaria) redundaba en mejoras salariales de alrededor del 33% para los varones. Por último, en los que han logrado una cobertura de la educación secundaria relativamente alta (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Panamá y Perú) el retiro antes de terminar este ciclo entraña también importantes pérdidas privadas y sociales: dejar la escuela dos años antes de completar dicho ciclo acarrea pérdidas de ingresos para los varones de alrededor del 19%. Es importante destacar que el mayor retorno por año adicional de educación que obtienen las mujeres en comparación con los hombres en los mercados laborales urbanos explica que los costos privados de la deserción sean, en los términos señalados, más altos para ellas (44%, 42% y 23%, respectivamente).

Acevedo et al., (2022) en su investigación destacan que “se observa una disminución en la tasa de asistencia escolar de 1.7 puntos en promedio [...] equivalente a la salida del sistema educativo de prácticamente 3 millones de estudiantes” (p. 9).

A nivel país, las mayores contracciones se registran en Perú, Brasil, Argentina y Chile, con caídas de entre 3 y 5 puntos porcentuales. México y Paraguay presentan reducciones cercanas a 2 puntos, mientras que en Bolivia, Colombia y Ecuador no se observan cambios significativos. Por su parte, Costa Rica muestra un ligero incremento menor a un punto porcentual.

En cuanto a las diferencias por edad, la mayor afectación se presenta en los grupos de mayor edad. La población de 18 a 23 años registra una disminución promedio de 2.5 puntos porcentuales, seguida del grupo de 15 a 17 años con una caída de 2.2 puntos. En contraste, la población de 6 a 14 años presenta una reducción más moderada de aproximadamente 1 punto porcentual.

De manera específica, en Brasil, Perú y México, el grupo de 15 a 17 años experimenta caídas de 12, 6 y 3 puntos porcentuales, respectivamente. En el caso de la población de 18 a 23 años, Perú y Argentina presentan reducciones de hasta 9 puntos, mientras que Colombia registra una caída cercana a 5 puntos. Bolivia, Paraguay y Brasil muestran disminuciones de alrededor de 3 puntos, y en Ecuador y Costa Rica no se observan variaciones en este grupo etario. (Acevedo et al., 2022)

1.4.2.3 Deserción escolar como problema en México.

En México, esta problemática también ha sido evidenciada por instituciones de orden nacional, por ejemplo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2001), las cuales han dado cuenta de que es un asunto que afecta a todos los niveles educativos (Cajigal Molina et al., 2022, p.2). Según Barbosa (2023) la trayectoria de preescolar a superior, de la cohorte 2001-2018, revela abandono en cada transición de nivel. De cada 100 niñas y niños que entran a primaria, ocho no terminan y solo 88 se registran en secundaria; 70 ingresan al tipo de media superior, terminan 45 y acceden a licenciatura solo 34, terminan estudios 24.

En el ciclo 2022-2023, se observa un incremento en la matrícula, que pasó de 3,667,061 a 3,678,293 estudiantes, representando un aumento de 11,232 alumnos

inscritos. Asimismo, el número de titulados aumentó de 476,024 a 539,792, lo que equivale a un incremento de 63,768 estudiantes titulados.

En el ciclo escolar 2023-2024, según datos del Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa (DGPPyEE, 2024) se registraron 4,824 instituciones de Nivel Superior (NS) en México, tanto públicas como privadas, con una matrícula total de 3,678,293 estudiantes y 539,792 alumnos titulados dando un porcentaje del 0.31%. Estos datos reflejan una mejora tanto en la captación como en la conclusión del nivel superior, destacando un avance significativo en los indicadores educativos de México.

También la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de un boletín emitido en mayo de 2023, informó que el abandono escolar en México disminuyó al 8.1%, en comparación con el 8.8% registrado durante el ciclo escolar 2020-2021, lo que representa un descenso histórico. Asimismo, destacó que actualmente se logra captar a 89 de cada 100 jóvenes que optan por ingresar al nivel superior (SEP, 2023).

Otro indicador es el tabulador interactivo del Instituto Nacional Estadístico de Geografía e Informática para el ciclo escolar 2022-2023 indica un porcentaje del 6% de la tasa de abandono escolar en toda la entidad federativa en comparación del ciclo escolar 2021-2022 con el 8.1% denostando una disminución en la deserción escolar.

También en la investigación realizada por Cajigal Molina et al. (2022) se detectó que, en México entre siete y ocho de cada 10 jóvenes de entre 18 y 24 años no logran ingresar a la universidad; de los que ingresan entre el 25 y el 35% desertan el primer año; y de los que permanecen, el 15 y 20% no concluyen su formación.

De acuerdo con Ramirez Castillejo et al., 2019, la deserción escolar es un problema social que tiene un alto costo económico. Al no contar con una educación formal completa, los jóvenes se ven marginados del mercado laboral, lo que reduce la productividad y el crecimiento económico de México.

También el Diputado Federal Nava Palacios (2018) menciona que la deserción escolar es una de las problemáticas vigentes en el sistema educativo de México, pues aun

cuando se han implementado medidas para combatir el fenómeno, éstas son insuficientes, ya que esto se sigue presentando en cada ciclo escolar (p. 2). Aun cuando las tasas de abandono han disminuido en cada ciclo escolar en el NS en México es imprescindible seguir combatiendo la deserción, cabe mencionar que uno de los detonantes de mayor porcentaje de desvinculación son los recurso económicos y la actuación de programas de beca como lo menciona el investigador Aguirre Salgado, (2020), “el objetivo principal que tiene la nueva beca Jóvenes Escribiendo el Futuro, es el disminuir la deserción escolar por motivos económicos de estudiantes en el nivel superior de instituciones públicas durante el periodo 2018-2024” (p. 1). Por lo cual se ha visto reflejado en los porcentajes efectuados.

1.4.3 Deserción escolar en el nivel superior

A lo largo del tiempo, distintos autores han desarrollado enfoques que explican sus causas y posibles soluciones. A continuación, se presenta una síntesis de los principales modelos y teorías, junto con los autores que los han propuesto en diferentes épocas.

Año	Autor	Modelo o teoría	Definición
1970	Spady	Modelo Spady	Sostiene que existe una alta probabilidad de abandono de los estudios, cuando las diversas fuentes de influencia van en un sentido negativo, lo que deriva en un rendimiento académico insatisfactorio.
1975	Tinto	Modelo Tinto. La teoría de la integración social	Reconoce el rol de las instituciones en la generación de resultados de la deserción
1980	Pascarella y Terenzini	Calidad del esfuerzo	El autor plantea que el desarrollo y la evolución de los estudiantes dependen de cinco conjuntos de variables. Dos de estos están vinculados a los antecedentes y características personales, entre los que se incluyen aptitudes, rendimiento académico, personalidad, aspiraciones y etnicidad.

1985	Bean	Modelo Bean	Bean considera que las personas tienen ciertas creencias sobre algo. Esas creencias influyen en cómo se sienten o qué actitud tienen sobre el tema. Luego, esa actitud influye en lo que planean hacer o en su intención de actuar de cierta manera.
1990	Ethington	Modelo Ethington "conductas de logro"	Los valores como las expectativas de éxito influyen a su vez sobre la persistencia en la universidad
1993 y 1997	Cabrera Cabrera, Castañeda , Nora y Hegnstler	Costo beneficio	Se tienen en cuenta tanto los factores institucionales como los personales para explicar la deserción estudiantil
2008	Christian Díaz Peralta	Modelo conceptual para la deserción estudiantil	Explica la deserción/permanencia como resultado de la motivación (positiva o negativa), la que es afectada por la integración académica y social.
2013	Arnett	La teoría de la identidad	los estudiantes abandonan la escuela por conflictos relacionados con problemas de identidad. El abandono escolar puede ocurrir cuando los estudiantes no se ven a sí mismos como estudiantes, o cuando sienten que su identidad se ve amenazada por la escuela.

2024	Jonathan Alejandro González García, Sandra Luz Canchola Magdaleno , Rosa Leonor Ulloa Cazarez	Modelo teórico para la deserción escolar	Considera un total de trece factores institucionales , de los cuales nueve son internos (dentro de la institución) y cuatro son externos (fuera de ella). Asimismo, incluye quince factores relacionados con los estudiantes , donde diez son internos (propios del estudiante) y cinco son externos (influencias externas).
------	--	---	--

Nota: Elaborado a partir de las fuentes de Díaz, 2008 y González et al., 2024.

El problema del abandono del aula se ha vuelto tan cotidiano que es parte de la agenda pública de países y programas de desarrollo en instituciones y cada investigación recae en hacer propuestas de trabajo aplicables a los contextos de los estudiantes.

1.4.4 Deserción escolar como problema en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

A través de la última década se han propuesto soluciones para abatir el abandono escolar en la UAEM como por ejemplo en 2014, Fermín Esquivel Díaz presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios, declaró que sería posible abatir el “30% de la deserción estudiantil en la UAEM” con la cancelación del pago de inscripción y reinscripción para los estudiantes que ingresen a la UAEM (UAEM, 2014).

En el 2020 el presidente de la FEUM Erick Gonzáles mediante una rueda de prensa con el Diario de Morelos declaró que “Derivado de la pandemia, un porcentaje de la comunidad estudiantil debió abandonar sus estudios por diferentes factores, como

enfermedad, pérdida de familiares, falta de empleo de sus papás o mamás, o por no contar con los recursos económicos para contratar un servicio de internet, comprar una computadora o tableta.” Declarando también que casi un 5% de la población estudiantil no regreso a clases (Azcárate, 2020)

En ese mismo año, la Federación de Estudiantes Universitarios de Morelos (FEUM) propuso a la administración central de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), que durante el tiempo de permanencia de la pandemia por covid-19 permitiera la baja temporal de los alumnos que así lo soliciten, para evitar la deserción escolar (Preciado, 2020).

La federación estudiantil ha hecho propuestas que no han sido contempladas en su totalidad por las diversas administraciones.

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) está abierta a impulsar estrategias para combatir el abandono escolar a través de su plataforma de educación continua por medio moodle dando acceso al curso a todos los docentes adscritos de la misma, el curso titulado *“Metodología para elaborar proyectos de retención”*, con una duración de tres semanas. Este curso incluye modelos explicativos sobre la deserción escolar, análisis de experiencias y propuestas de diversos autores, además de orientar a los participantes en la elaboración de un diseño final de acciones concretas para abordar esta problemática.

También algunas facultades generan cursos y asesorías pedagógicas para atender a la población que se encuentra en riesgo de reprobación o de deserción. Con el objetivo de “fortalecer las habilidades académicas del estudiante, para que pueda continuar con éxito sus estudios profesionales. Contribuir en la regularización de la situación académica de los estudiantes y evitar la reprobación del programa educativo. Disminuir los índices de deserción por situación académica y mejorar los indicadores de egreso del programa educativo” (UAEM, s.f.)

1.5 La teoría de los Sistemas Ecológicos de Urie Brofenbrenner y la deserción universitaria

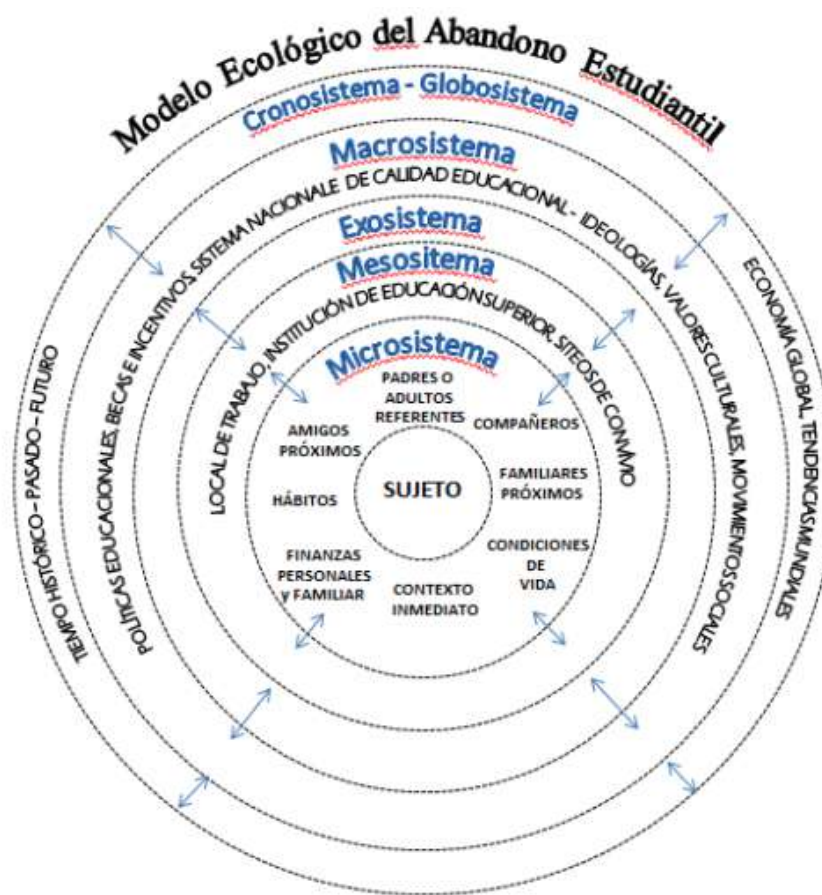
Previo al análisis de los estudios sobre deserción universitaria, es pertinente explicar el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner, el cual permite comprender cómo distintos niveles del entorno influyen en el desarrollo y comportamiento de los individuos. Este modelo plantea que el estudiante no actúa de manera aislada, sino que su trayectoria académica está determinada por la interacción de múltiples sistemas, que van desde su contexto inmediato hasta factores estructurales más amplios.

En la Universidad Católica de Rio Grande do Sul de Brasil se desarrolló la investigación sobre los factores asociados al abandono por Schmitt y Dos Santos (2021), la cual se basa en una propuesta metodológica con un corpus de análisis de 31 estudios relacionados con el abandono en la educación superior, centrándose en sus posibles causas y factores influyentes. A partir de este análisis, se identificaron 89 variables asociadas al abandono estudiantil, las cuales se clasificaron en seis dimensiones: personales, académicas, socioeconómicas, institucionales, profesionales y relacionales.

La organización de estas variables se realizó con base en la teoría ecológica de Bronfenbrenner, la cual permite comprender los diferentes entornos que influyen en la trayectoria académica del estudiante. Este modelo facilita la identificación de dificultades, factores de apoyo y oportunidades en distintos niveles, contribuyendo a la sostenibilidad del estudiante en su formación universitaria.

Figura 1

Modelo Ecológico del Abandono Estudiantil



Tomado de Schmitt & Santos, 2021, p. 5

En Colombia el investigador Barraza (2023) aplicó la teoría de los Sistemas Ecológicos de Urie Brofenbrenner explicando cómo interactúan varios elementos ambientales para influir en el desarrollo de una persona. A grandes rasgos, esta teoría incluye cinco sistemas ecológicos, donde el microsistema es el más influyente. Este nivel abarca el entorno inmediato de un individuo, como la familia y la escuela, y todas las actividades extracurriculares de su entorno.

Barraza (2023, p 24) utiliza la teoría para comprender la deserción universitaria y menciona que: “el abandono estudiantil en el Nivel Superior es un problema creciente en Colombia que preocupa al Ministerio de Educación Nacional y a la sociedad en su conjunto. Sólo uno de cada dos estudiantes que emprende su viaje de educación superior lo completa.” El interés del autor es comprender las causas subyacentes del abandono prematuro de los estudiantes de universidad y mediante el análisis de tres

de los 5 sistemas, en los cuales diseña una intervención adecuada en cada uno, por ejemplo en el microsistema se debe cultivar un entorno de apoyo para el estudiante, que mejore el vínculo con los padres y las relaciones positivas con los compañeros. En el mesosistemas aterrizan las intervenciones que se esfuerzan por promover la participación y los logros de los estudiantes mediante la mejora de la colaboración y la comunicación entre las escuelas y las familias (Barraza, 2023). Para evaluar el exosistema se puede evaluar las influencias de las tecnologías emergentes y las redes sociales en las experiencias de los estudiantes y los procesos de toma de decisiones dentro del entorno social donde se desenvuelve.

La teoría de los sistemas permite visualizar el contexto en diferentes interacciones del estudiante, (Navarro Roldan et al., 2021, p.254) la Teoría Ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1994) permite analizar la deserción educativa a partir de las habilidades, actitudes y comportamientos que dirigen las interacciones de un estudiante con sus entornos. Argumentan que, esta teoría permite comprender la deserción universitaria del estudiante con relación a las influencias socio ambientales. Además, algunos estudios no usan la observación o cuestionarios estructurados y validados, en su lugar, usan entrevistas semiestructuradas o de revisiones teóricas de estudios previos orientados desde modelos teóricos diversos que, aunque consideren variables o factores de riesgo similares, teóricamente dejan de lado las influencias socio ambientales sobre el desarrollo del propio estudiante cuando actúa en una institución de educación superior (Navarro Roldan et al., 2021, 256). Por tal motivo basarse con una teoría que sustente el análisis logra una transformación fundamentada en el conocimiento que se adquiere y consolidada en una simiente que estudia los contextos sociales del estudiante.

Barraza (2023) explica el abandono universitario a través de la Teoría de los Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner, integrando las experiencias del estudiante en su relación con profesores, compañeros y familiares, así como la influencia de normas, valores y expectativas sociales en su trayectoria académica. Según este enfoque, factores ecológicos un gran número de estudiantes enfrenta dificultades que afectan su permanencia en la educación superior, como las altas tasas de derivación por el

bajo rendimiento académico, las reformas educativas y los problemas disciplinarios influyendo significativamente en la decisión de abandonar los estudios.

La teoría establece una relación entre las distintas etapas del sistema ecológico microsistema, mesosistema y macrosistema y el proceso de toma de decisiones de los estudiantes que dejan la universidad.

Por lo expuesto en este capítulo se concluye que la Teoría Ecológica para la deserción es la indicada para conocer las variables, sus clasificaciones y así poder obtener un taller que apoye la retención en los alumnos

1.5.1 Principales variables del mesosistema del estudiante implicadas en la deserción escolar

Entre los diversos factores que influyen la deserción escolar, las variables académicas que se desarrollan en el mesosistema del estudiante, desempeñan un papel crucial, ya que abarcan aspectos como la asistencia, la motivación, los recursos educativos y el aprovechamiento académico. Estos factores interactúan intersubjetivamente de manera compleja en los diferentes niveles del modelo ecológico y pueden influir significativamente en la trayectoria educativa de un estudiante.

En este contexto, resulta fundamental identificar y comprender las variables académicas más relevantes implicadas en la deserción escolar, con el fin de diseñar estrategias efectivas que fomenten la permanencia y el éxito académico. Una de estas variables clave es la comprensión lectora. La lectura es una herramienta fundamental para acceder a la información en nuestra sociedad, especialmente en el contexto educativo. Aquellos que enfrentan dificultades para comprender lo que leen no solo ven restringidas sus oportunidades académicas, laborales y sociales, sino que también se privan de una de las actividades más gratificantes para disfrutar en su tiempo libre (Alonso y Mateos, 1985). Diversos estudios han señalado que, frente a un texto, la mayoría de los estudiantes alcanza únicamente una comprensión literal del contenido. Es poco frecuente que logren desarrollar una comprensión analítica, sintética o inferencial, lo que limita significativamente su capacidad para profundizar en los textos y aplicar lo aprendido en contextos más complejos.

Esta situación se agrava considerando que los textos que enfrentan son de carácter empírico y están diseñados para perfiles profesionales, como los de psicología, derecho o mercadotecnia digital. Sin embargo, los resultados reflejan que, incluso en nivel licenciatura, los estudiantes muestran una comprensión lectora deficiente, lo cual dificulta su desarrollo académico y profesional.

Además, en el desarrollo de la comprensión lectora, algunos programas académicos se centran principalmente en la lectura y en la expresión oral de lo leído, bajo la premisa de que las habilidades lectoras no requieren un acompañamiento o mediación constante por parte del docente. Esta postura puede generar rezagos en el aprendizaje, al asumir que los estudiantes ya poseen dichas competencias y pueden avanzar hacia contenidos más complejos (Juárez et al., 2024).

1.6 Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) como obstáculo para la permanencia escolar

Barreras para el aprendizaje y la participación. Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: familiar, escolar, social, político, económico, institucional y cultural (DOF, 2016, p. 4).

Las BAP se refieren a los factores que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje pleno de los estudiantes. Según la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, estas barreras pueden surgir tanto por factores estructurales como por aspectos individuales relacionados con el contexto social, económico y educativo de los alumnos.

En el contexto universitario, las BAP académicas están marcadas por el rezago en habilidades fundamentales como la comprensión lectora y la redacción. La falta de estas competencias no solo dificulta la ejecución de actividades académicas básicas, sino que también desmotiva a los estudiantes, aumentando las probabilidades de abandono escolar.

La intervención propuesta tiene como objetivo disminuir estas barreras mediante un enfoque inclusivo que atienda la diversidad de habilidades y contextos de los

estudiantes. Al proporcionar estrategias específicas para fortalecer la comprensión lectora y la redacción, se busca nivelar las condiciones de aprendizaje y fomentar la permanencia y vinculación académica.

1.6.1 Conceptualización de las BAP desde la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve y garantiza la igualdad sustantiva, asegurando que todas las personas, independientemente de sus preferencias sexuales y de género, así como entre mujeres y hombres, tengan acceso a un trato equitativo y a las mismas oportunidades. Este compromiso busca garantizar el reconocimiento, disfrute y ejercicio pleno de los derechos humanos y las libertades fundamentales (Barbosa, 2023).

Los egresados de la Nueva Escuela Mexicana desarrollan un pensamiento crítico basado en el análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y una argumentación sólida, orientada hacia el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político. Además, cuentan con habilidades que promueven el aprendizaje continuo, el uso de métodos colaborativos e innovadores, la adopción de avances tecnológicos y la realización de investigaciones científicas. También ejercen su libertad creativa para proponer e implementar innovaciones que transformen la realidad, contribuyendo a una distribución más equitativa de la riqueza (Barbosa, 2023).

1.6.2 La Nueva Escuela Mexicana y la comprensión lectora.

Para Ramírez Gamboa (2024) La Nueva Escuela Mexicana (NEM) identifica la comprensión lectora como un reto fundamental para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. En este contexto, se espera que los docentes implementen estrategias de enseñanza que reconozcan la comprensión lectora como una herramienta clave para impulsar habilidades críticas, analíticas y reflexivas, así como una actitud participativa en el alumnado. Este enfoque contribuye no solo a la transformación social, sino también al fortalecimiento de un ejercicio ciudadano responsable.

La NEM plantea como un desafío prioritario la implementación de prácticas docentes transformadoras que sitúen a los estudiantes frente al reto de un aprendizaje permanente, contextualizado y significativo. Estas prácticas deben surgir desde el

entorno del aula, la escuela y la comunidad, como una estrategia orientada al desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Dichas habilidades son esenciales para fomentar un pensamiento crítico que permita un análisis reflexivo de los contenidos abordados en los diversos textos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje además de desarrollar habilidades de comprensión que les permitan participar en diversas situaciones y a lograr niveles eficientes en las actividades comunicativas en cualquier contexto donde se desenvuelva (Ramírez-Gamboa, 2024).

Es fundamental que los niños, desde el inicio de su vida escolar o incluso antes, vean los libros y las lecturas como algo cotidiano. Deben concebir la lectura no solo como una obligación para cumplir con tareas escolares, sino como un pasatiempo agradable que fomente su curiosidad y amor por el conocimiento (Ramírez Gamboa, 2024).

1.6.3 Estrategias inclusivas para eliminar las BAP: Diseño e implementación del taller

La gestión escolar se basa en el trabajo colaborativo para formar comunidades de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral de las y los estudiantes. Este enfoque permite establecer condiciones para un diálogo efectivo, en el que la participación activa de todos los actores educativos resulta fundamental. Las opiniones, sugerencias, experiencias y conocimientos de los involucrados desempeñan un papel clave en el fortalecimiento de las funciones educativas.

En este contexto, los docentes mexicanos enfrentan los desafíos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), lo que requiere la implementación de estrategias de enseñanza que reconozcan la comprensión lectora como una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y reflexivo. Además, es fundamental promover una actitud participativa en los estudiantes, fomentando así la transformación social y el ejercicio responsable de la ciudadanía (Barbosa, 2023).

El docente, en su rol de mediador, facilita el acceso al conocimiento mediante estrategias que permitan una comprensión profunda de los textos. Para ello, las clases

deben desarrollarse de manera estructurada y organizada, asegurando un aprendizaje significativo y riguroso (Ramírez Gamboa, 2024).

Es importante señalar que el aprendizaje se construye a partir del conocimiento previo de los estudiantes. Según la teoría del aprendizaje, este proceso implica la activación de redes neuronales que almacenan información previa sobre la lectura y la comprensión de textos. De este modo, la nueva información se conecta con estructuras ya existentes, fortaleciendo y ampliando el conocimiento (*Learning Theories*, 2015).

De acuerdo con el Dr. Rose y su equipo, las redes neuronales involucradas en el aprendizaje se dividen en tres grupos principales: redes afectivas, redes de reconocimiento y redes estratégicas. Cada una de ellas desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, por lo que deben estar presentes durante la implementación del curso sin importar el orden en el que se activen, ya que su equilibrio garantiza una experiencia de aprendizaje efectiva y significativa.

Las **redes afectivas** influyen en la actitud hacia el aprendizaje y la motivación. Cuando estas redes se activan, el estudiante aprende para la vida y no solo para un taller. Para lograrlo, la metodología debe incluir lecturas atractivas, relacionadas con temas familiares y permitir la elección de los textos, en lugar de imponer información abstracta sin una conexión motivacional para ellos.

Las **redes de reconocimiento** permiten al cerebro identificar la información y conectarla con palabras, sonidos o voces previamente almacenadas. Cuando el cerebro logra identificar y manipular la información, ocurre el aprendizaje. Para favorecer este proceso, es importante presentar la información de distintas maneras y permitir que los estudiantes la modifiquen. Por ejemplo, se les puede entregar un artículo impreso sobre tecnología y pedirles que resalten con diferentes colores: uno para conceptos clave, otro para ideas principales, otro para ideas secundarias, otro para argumentos del autor y otro para objetivos y conclusiones.

Las **redes estratégicas** intervienen en la organización de ideas y en la construcción del conocimiento. Estas redes permiten a los estudiantes redactar, establecer continuidad en su aprendizaje y alcanzar metas realistas. Para ello, es crucial proporcionar instrucciones claras y precisas. Por ejemplo: "En la primera página del artículo, busca el objetivo de la lectura" o "Después de identificar la idea principal, elabora un mapa conceptual con las ideas secundarias".

En conclusión, la inclusión de estrategias para eliminar las BAP dentro del aula debe apoyarse en las redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas. Esto permitirá a los alumnos adquirir conocimientos de manera efectiva, sin importar su estilo de aprendizaje.

1.7 Jóvenes universitarios

La diversidad que existe en la categoría de juventud, se puede clasificar en varios rubros: grupos urbanos, contextos sociales y además en los que logran asistir a la universidad y los que no, y en dicha clasificación, persisten grandes diferencias, pero ser alumno universitario, es formar parte de un grupo selecto, en los sistemas sociales (Zozaya, 2017).

Esta juventud universitaria tiene mayor posibilidad para crear, modificar y evolucionar su personalidad y el entorno social en el que se encuentran, ver su medio con otra mirada y generar o insertarse en el medio laboral bajo su propia autonomía y conocimientos.

Por ello, es fundamental contrarrestar la deserción escolar y fomentar la culminación de los estudios universitarios. Para lograrlo, es imprescindible que la institución que recibe a los estudiantes implemente cursos y talleres que faciliten su correcta vinculación con la licenciatura.

1.8 La zona sur-poniente del Estado de Morelos y el nivel Superior

La zona sur-poniente es la zona 4 del estado de Morelos se encuentra conformada por 6 municipios; Amacuzac, Miacatlán, Tetecala, Mazatepec, Coatlán del Río, Coatetelco, esté último concebido como municipio indígena, según la Secretaría de Gobierno y el Mando Único (Morelos, 2021).

Figura 2

Zonas operativas en el estado.



Tomado de la Secretaría de Gobierno y el Mando Único (Morelos, 2021).

La zona IV es agropecuaria, dedicada a la agricultura como principal actividad de los municipios integrantes, los cultivos en orden de importancia son: sorgo y maíz de temporal, en seguida la caña de azúcar en tierras que cuentan con riego. La ganadería es importante en la zona, el ganado vacuno ocupa el primer lugar, en segundo se encuentra el caprino y de manera marginal el porcino y ovino. Otras actividades que se desarrollan son: la elaboración de productos lácteos, la producción de artesanías, turismo entre otros oficios de menor participación (Guzmán, 2013). Como se puede observar, existen diversas actividades en las que participan los habitantes de la zona, pero no exigen una educación profesional, la cual es necesaria para la investigación, gestión empresarial, asesoría jurídica, fiscal y administrativa, desarrollando de manera potencial los emprendimientos u oficios que se realizan, fortaleciendo el producto interno de la región e impulsar su crecimiento económico.

La Educación Superior pública se dio hasta que la Universidad Autónoma del Estado de Morelos abrió la primera sede en el municipio de Mazatepec, hace más de 20 años y no se cuenta con el registro formal de esta fecha según el director actual de la institución Dr. Edgar Rivera Díaz, a la par existen escuelas de segunda oportunidad privadas que ofertan licenciaturas sabatinas en el sistema abierto con una duración de 3 años y que a la fecha no han sido reconocidas por su nivel académico. “Las escuelas de segunda oportunidad han sido concebidas para reintegrar y reencantar a aquellos jóvenes que, por algún motivo, discontinuaron su proceso formativo en el sistema de educación formal” (Mozuraityte, 2013, p.16).

Ya que no se contaba con un nivel superior en la zona hace 30 años es necesario impulsar y dar mayor prioridad a este nivel para que las futuras generaciones se encuentren motivados y se desarrollen como profesionistas.

Otro detonante para nivel superior en la zona IV es la migración a Estados Unidos, mediante trabajos “por contrato” los jóvenes saliendo del Nivel Medio Superior sacan su pasaporte y se enlistan en programas de reclutación para trabajar en el campo y así poder cumplir el famoso sueño americano con el beneficio de irse con una visa de trabajo, laborando desde 6 hasta 11 meses en el país de las estrellas y franjas, regresando a su terruño por un mes o lo que dicte el contrato. Dejando a un lado la

visión de concluir sus estudios universitarios a cambio de “cueros de rana o los benjamines” como ellos los mencionan.

Por lo anterior es necesario reorientar a los estudiantes del nivel superior al estudiar la universidad hacerles ver que también es una oportunidad de vida y estando cerca de su familia, es una gran oportunidad para estudiar una maestría o desarrollar un negocio propio con apoyos estatales y federales.

1.8.1 La Universidad Autónoma del Estado de Morelos, a través de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec EESMaz y subsedes.

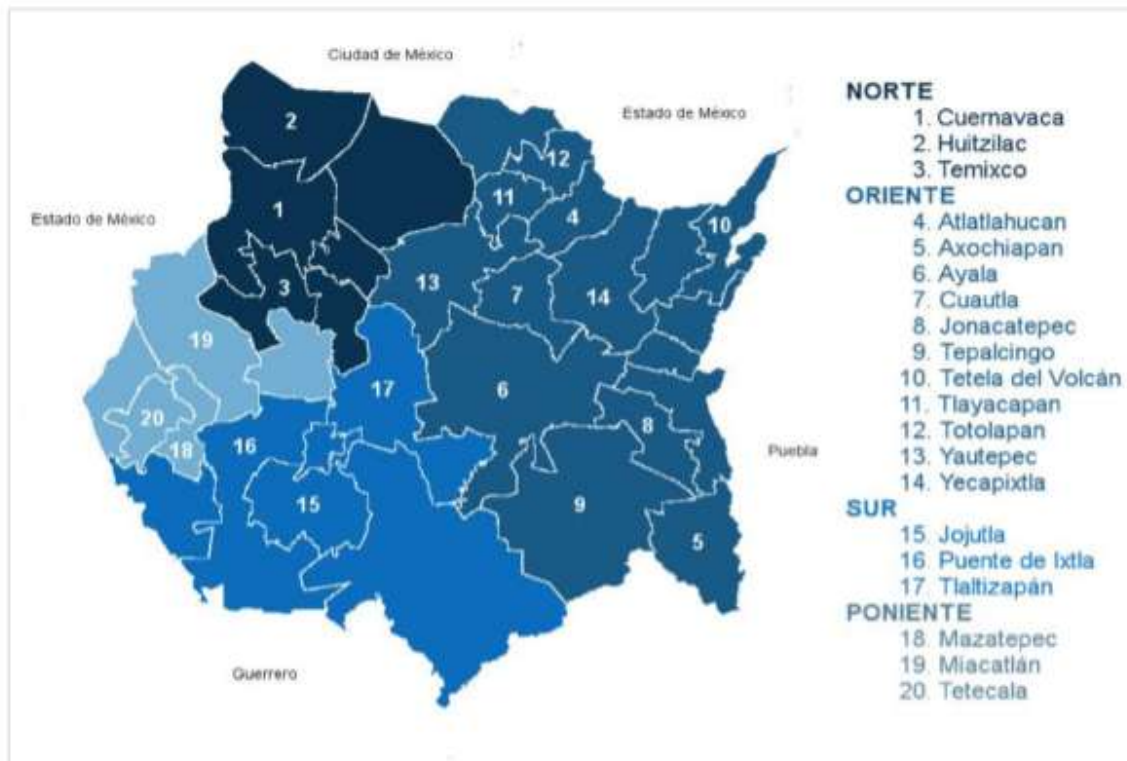
La Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en su Plan Institucional de Desarrollo 2018-2023 establece las estrategias para continuar posicionando a la UAEM como una institución formadora de personas profesionales, creadores e investigadores.

La cobertura de la UAEM se divide en 4 regiones.

Figura 3

Cobertura de la UAEM en Morelos

Cobertura de la UAEM en Morelos



Extraído del Plan Institucional de Desarrollo 2018-2023

Imagen captada del PIDE (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, n.d., 4)

Cuenta con 32 unidades de nivel Superior que conforman los centros e institutos de investigación, las escuelas, facultades y sedes regionales. (UAEM, s.f.). La Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec, EESMaz es una sede que representa la zona poniente como se muestra en el mapa y cuenta con dos subsedes, una en Miacatlán y la otra en Tetecala que ofrece el nivel superior con las licenciaturas de: Psicología en Miacatlán, Enfermería en Tetecala, Mercadotecnia y medios digitales, Administración en políticas públicas y Derecho ubicadas en Mazatepec, todos vigentes.

1.8.2 Foros de Planeación Participación PIDE 2024-2030

Bajo la nueva administración de la Dra. Viridiana Aydeé León Hernández, rectora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) el Plan Institucional de Desarrollo 2024-2030 el cual se diseña conforme al Modelo Universitario del 2022 trabaja con 6 ejes rectores y 5 ejes transversales totalmente definidos conforme (León

Hernández, 2024) definirá las funciones y las estrategias para una educación de excelencia.

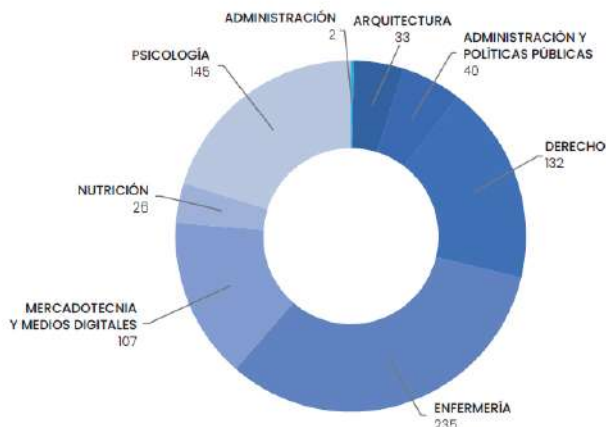
El eje Transversal del PIDE que da hincapié a esta intervención es Equidad, Inclusión y diversidad definido para “Propiciar una educación incluyente que incorpore a sectores de la sociedad que históricamente han estado subrepresentados en la matrícula universitaria, a través de políticas institucionales que favorezcan su ingreso, permanencia y egreso en un ambiente que diluya las desigualdades y propicie la equidad y el respeto a la diversidad. Este ambiente se construirá a partir del fortalecimiento de la cultura de paz, el respeto a los derechos humanos, la equidad e inclusión y la igualdad de género en las prácticas universitarias.” (León Hernández, 2024,3). Para fortalecer las políticas institucionales en aspectos de permanencia esta intervención logrará ser una herramienta que proporcione los instrumentos fundamentados para la UAEM y dar soporte a la retención del alumno además al ser la zona poniente la sede con menor población y contar con diferentes carreras se puede usar como prueba piloto y después aplicarse en escenarios más amplios.

1.8.3 Matrícula en la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec.

El censo de población en septiembre del 2023 es de 721 estudiantes, distribuidos en 8 programas académicos, 3 de los mismos están actualmente en fase de cierre: Arquitectura, Administración y Nutrición.

Figura 5

Censo de población de la EESMaz



Fuente: (Rivera Díaz, n.d., 13).

En el índice de deserción por programa educativo, durante el periodo septiembre 2022 - septiembre 2023 se percibió el siguiente flujo de deserción.

Figura 5

Deserción escolar en la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec.



Extraído (Rivera Díaz, n.d., 14)

Dando un total de 121 alumnos que no concluyeron sus estudios un índice demasiado alto representando el 16.78% de la población que se tenía en matrícula.

1.8.4 Visión de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec

Parte de la visión de la EESMaz es “Ser reconocidos como una institución de excelencia académica por la calidad y la formación integral que reciben nuestros estudiantes donde realizamos las funciones de docencia, investigación, vinculación y extensión con un alto sentido de pertinencia” (Díaz, 2020), cuando se hace la distinción “alto sentido de pertinencia” se busca que los alumnos se sientan parte del instituto, en el “ámbito educativo, el espíritu involucrado se evidencia cuando el estudiantado se siente parte de un grupo” (González-Campos, 2023), y es donde se abre este punto de partida, para la investigación, en el 2do. Informe del Dr. Edgar Rivera, Director de la sede, se aborda el tema sobre la disminución de demanda de fichas de inscripción en EESMaz y la deserción de los alumnos provocando la liquidación de diferentes programas académicos a través de tiempo como: Contador Público, Informática, Arquitectura, Educación Física y Nutrición según él (Díaz, 2020). La Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec y sus subsedes se encuentra en un decrecimiento poblacional, por la disminución de matrículas en cada proceso de admisión ofertado por la UAEM, las fichas que se ofertan no alcanzan ni las 100 en admisiones pasadas y en este proceso de Admisión (2023-2024) solo 44 alumnos quedaron realmente inscritos entre las diferentes licenciaturas que se ofrecen y muchos de ellos ya pidieron un cambio por medio de la reubicación a la ciudad universitaria en Chamilpa, Cuernavaca, por los contextos sociales que brinda la capital del Estado y no tanto por el nivel académico que ofrecen las licenciaturas. Es probable que la causa de la baja en la retención escolar en los primeros semestres de la licenciatura, sea por el entorno donde se desarrolla el alumnado, como se menciona en el capítulo pasado la falta de trabajo profesional y el sueño americano, generando una deserción educativa, las cuales las clasifica (Torres, 2015) como: *a) deserción precoz*: Individuo que habiendo sido admitido por la institución de educación superior no se matricula, *b) deserción temprana*: Individuo que abandona sus estudios en los primeros semestres del programa... es decir que más de la mitad de la deserción se concentra en los dos primeros semestres, *c) deserción tardía*: Individuo que abandona los estudios en los últimos semestres. Con base en lo anterior la EESMaz ubica la deserción en las primeras dos etapas la deserción precoz y la deserción temprana por

lo cual el primer objetivo será identificar cuál es la variable que incita el abandono de aula y cómo contrarrestarlo.

La deserción escolar en el nivel superior es un problema complejo que afecta tanto a los estudiantes como al desarrollo social y económico del país. En México, un alto porcentaje de jóvenes abandona sus estudios antes de concluirlos, lo que limita sus oportunidades laborales y de crecimiento personal. Diversos estudios han identificado que la deserción responde a múltiples factores, entre ellos económicos, familiares, emocionales y académicos. Dentro de estos últimos, la dificultad en la comprensión lectora y la falta de habilidades para procesar textos complejos constituyen un obstáculo significativo para el éxito escolar.

El nivel superior exige a los estudiantes enfrentarse a textos académicos de mayor complejidad, los cuales requieren habilidades avanzadas de lectura y análisis. Sin embargo, muchos jóvenes ingresan con deficiencias en comprensión lectora, lo que impacta negativamente su rendimiento y su permanencia en el sistema educativo. Ante esta problemática, es fundamental implementar estrategias que fortalezcan dichas habilidades desde el inicio de su formación, contribuyendo así a mejorar su desempeño académico y reducir el riesgo de abandono escolar.

En este contexto, la presente investigación plantea el diseño, implementación y evaluación de un taller de comprensión lectora en un curso propedéutico del nivel superior, para mejorar su desempeño académico y en consecuencia, incide en la disminución de la deserción escolar.

1.8.5 Abandono, deserción y desvinculación; factores que se enfrentan la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec bajo el modelo ecológico.

La teoría de Bronfenbrenner ofrece herramientas conceptuales para analizar las interacciones entre el sujeto y sus diferentes niveles ambientales además esta teoría en el entorno social puede ser comprendido a partir de cuatro subsistemas distintos y subsecuentes: el microsistema, mesosistema, exosistema y el macrosistema” (Schmitt & Santos, 2021, 1).

La distinción entre los niveles sociales permite pensar que el estudiante construye sus valores, sus creencias, sus expectativas, sus elecciones, tiene sus características de vida que son directamente afectadas por su microsistema, en el cual interactúan las personas más próximas, las cuales ejercen gran influencia en la realización de sus estudios. El nivel del mesosistema estaría representado por los nichos de desarrollo en el que el estudiante está inserido en un determinado momento de su vida. Este sería el lugar de la institución de educación superior, que por su vez afecta el desarrollo individual. La decisión de continuar o no en los estudios universitarios, por ejemplo, afecta mutuamente la institución y el sujeto y los elementos de su microsistema. Sin embargo, muchos de los acontecimientos en el tercer nivel, el exosistema, pueden cambiar de manera decisiva la condición de permanencia estudiantil. El exosistema puede ser comprendido, por ejemplo, por los microsistemas de los padres o de los docentes. Si algo significativo cambia en la vida de los padres o de los docentes, esto desencadena reacciones en el nivel del microsistema, pudiendo impactar en la decisión de permanecer o no en los estudios, mismo que los elementos productores de la decisión ocurran en niveles exógenos al estudiante.

En que muestra cómo los sistemas están interconectados con un conjunto de ambientes y que los factores que intervienen en ellos generan un riesgo para la deserción si no son tratados correctamente. Estos factores son múltiples y heterogéneos y se producen en tres ámbitos: microsistema, mesosistema y macrosistema.

Capítulo 2

Antecedentes

Los siguientes antecedentes se construyen a partir de ocho investigaciones cuyo objetivo común fue evaluar la comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior y superior, empleando el Instrumento de Comprensión Lectora para Alumnos Universitarios (ICLAU) o sus adaptaciones. Dichos estudios permiten identificar patrones, limitaciones y posibilidades de mejora en el desarrollo de competencias lectoras en contextos educativos formales.

2.1 Caracterización de la comprensión lectora en ingresantes universitarios de Campeche.

Sánchez y Silva (2021) realizaron un estudio cuantitativo, transversal y descriptivo con el objetivo de caracterizar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura en Psicología de una institución pública en el Estado de Campeche. La muestra fue seleccionada por conveniencia y estuvo conformada por 52 participantes: 77% mujeres (n=40) y 23% hombres (n=12).

De manera global, los resultados mostraron que el 50% de los estudiantes se ubicó en el nivel “Malo”, el 46.2% en nivel “Regular” y únicamente el 4% alcanzó un nivel “Bueno”, sin registrarse casos en la categoría de “Deficiente”.

Al desagregar los resultados por niveles de comprensión lectora, se observó lo siguiente:

- Nivel literal: el 40.4% alcanzó la categoría “Buena”, el 50% se ubicó en “Regular” y el 9.6% en “Malo”.
- Nivel de reorganización de la información: 15.4% en “Bueno”, 55.8% en “Regular” y 28.8% en “Malo”.

- Nivel inferencial: 5.8% en “Bueno”, 78.8% en “Regular” y 15.4% en “Malo”.
- Nivel crítico: 1.9% en “Bueno”, 30.8% en “Regular” y 67.3% en “Malo”.
- Nivel apreciativo: 1.9% en “Bueno”, 11.5% en “Regular” y 86.5% en “Malo”.

Estos resultados evidencian que los estudiantes presentan un mejor dominio en el nivel literal, mientras que muestran graves limitaciones en los niveles crítico y apreciativo, en los cuales más del 85% de la población se encuentra en las categorías “Malo” o “Regular”.

El estudio concluye que los universitarios de nuevo ingreso enfrentan dificultades significativas en los niveles superiores de comprensión lectora, lo que representa un desafío para el desarrollo de competencias académicas y profesionales, y refuerza la necesidad de implementar estrategias específicas de intervención desde el inicio de la formación universitaria.

2.2 Evaluación de comprensión lectora y variables asociadas en estudiantes universitarios.

Guerra et al. (2021) llevaron a cabo la investigación titulada *“Evaluación de comprensión lectora, uso de estrategias y su relación con variables académicas y sociodemográficas en estudiantes universitarios”*. El estudio se aplicó a 54 alumnos de la carrera de Biología de la Universidad Nacional Autónoma de México, campus Iztacala, con una duración de 45 minutos y de manera virtual.

El objetivo fue identificar los niveles de comprensión lectora, el uso de estrategias y la motivación hacia la lectura, así como su relación con variables sociodemográficas y académicas. Los resultados mostraron un bajo nivel de comprensión lectora, con un promedio de 45% de respuestas correctas en la prueba, lo que equivale a una media de 11.2 puntos de un total de 25 posibles. Los niveles más altos no superaron el 63% y los más bajos fluctuaron entre 32% y 62%. Además, se encontraron relaciones

significativas entre el nivel de comprensión y factores como el acceso a marca textos, notas adhesivas y la escolaridad del padre.

Los hallazgos evidencian un desempeño deficiente en comprensión lectora y sugieren la necesidad de reforzar las estrategias de lectura en la formación universitaria.

2.3 Programa promotor de redacción científica en estudiantes de Comunicación Humana.

Una tesis de maestría realizada en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Mérida, 2021) diseñó e implementó un *“programa promotor de habilidades para la redacción de textos científicos en estudiantes de Comunicación Humana”*. Como parte de sus objetivos específicos, se aplicó una línea base para evaluar la lectura estratégica a través de un artículo científico de la disciplina.

Los resultados mostraron que los estudiantes presentaban limitaciones significativas para analizar textos científicos, con bajos niveles de desempeño en tareas como identificar, deducir, evaluar, analizar, integrar y planear. Las categorías con menor rendimiento fueron la congruencia interna y externa. En términos generales, los estudiantes mantuvieron un bajo nivel de análisis y comprensión de textos especializados, lo que reflejó una carencia en habilidades de lectura estratégica necesarias para la producción académica.

2.4 Lectura estratégica en estudiantes de Psicología.

En otro estudio, Juárez (2021) aplicó el ICLAU a una muestra de 15 estudiantes de primer semestre de Psicología en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), implementando un programa promotor de habilidades para la lectura estratégica de textos científicos. Los resultados permitieron identificar diferencias en los niveles de comprensión lectora.

Los resultados indicaron que el 93.3% de los participantes se ubicaron en un dominio bajo, y únicamente un estudiante alcanzó un nivel moderado. El nivel con mayor desempeño fue el apreciativo (100% de respuestas correctas), seguido del literal,

mientras que los más bajos fueron el organizacional (31%) y el inferencial (33%). En conjunto, la prueba arrojó un desempeño global de 39%, considerado bajo.

Estos hallazgos evidencian que, aunque los estudiantes logran emitir juicios estéticos o emotivos sobre los textos, presentan grandes dificultades para organizar e inferir información, lo que limita su capacidad de comprensión profunda y crítica.

2.5 Componentes neuropsicológicos y comprensión lectora en formatos impreso y digital.

Iriberry (2022) realizó una tesis de maestría en Psicología cuyo objetivo general fue analizar los componentes neuropsicológicos involucrados en la comprensión lectora de estudiantes universitarios, considerando los formatos impreso y digital. La investigación se llevó a cabo con 19 estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, aplicando diversos instrumentos, entre ellos el ICLAU y una prueba de inhibición perceptual.

La categorización de los niveles de comprensión lectora se estableció de acuerdo con Márquez et al. (2016), donde los puntajes de 0.0 a 2.0 corresponden a la categoría baja, de 2.1 a 4.0 a la categoría media, y de 4.1 a 6.0 a la categoría alta. En la evaluación inicial, los resultados mostraron que los niveles Literal y Reorganización de la información se ubicaban en la categoría alta; el nivel Crítico se encontraba en la frontera entre media y alta; mientras que los niveles Inferencial y Apreciativo permanecían en la categoría media.

Posterior a la aplicación de un programa de estrategias de comprensión lectora, los resultados del postest reflejaron avances significativos. El nivel de Reorganización de la información, aunque se mantuvo en la categoría alta, presentó un incremento en el puntaje de respuestas correctas. Los niveles Inferencial y Crítico lograron pasar de la categoría media a la alta, mientras que el nivel Apreciativo permaneció en la categoría media pero con un mejor desempeño. El único retroceso se observó en el nivel Literal, que descendió levemente dentro de la categoría media.

Este estudio aporta evidencia de que la aplicación de estrategias de comprensión lectora no solo favorece la mejora global de los puntajes, sino que además potencia particularmente las habilidades de análisis, inferencia y crítica, aun cuando ciertos niveles como el literal pueden mostrar variaciones menos consistentes.

2.6 Estrategias lectoras y motivación en estudiantes de físico-matemáticas e ingenierías.

Guerra et al. (2022) ampliaron la investigación en un estudio con 309 estudiantes de la carrera de Matemáticas Aplicadas y Computación en una universidad pública del Estado de México. El objetivo fue evaluar los niveles de comprensión lectora y relacionarlos con el uso de estrategias lectoras, la motivación y variables sociodemográficas.

Los resultados mostraron un promedio del 52.8% de respuestas correctas en el ICLAU. El nivel inferencial fue el más alto (86.5%), seguido del apreciativo (61%) y literal (60%), mientras que los más bajos correspondieron a reorganización de la información (47.08%) y crítico (43.5%). Se encontró una relación positiva y significativa entre comprensión lectora y el uso de estrategias lectoras, aunque no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en relación con las variables sociodemográficas.

El estudio concluye que la enseñanza universitaria suele asumir que los estudiantes ingresan con habilidades de lectoescritura desarrolladas, lo que genera una brecha entre lo esperado y las competencias reales, evidenciada en los bajos niveles de comprensión crítica y organizacional.

2.7 Comprensión lectora y autoeficacia lectora en estudiantes universitarios de Guerrero.

Cuervo (2024) desarrolló una tesis de maestría en Psicología en la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero, con el objetivo de incrementar tanto el nivel de comprensión lectora como el de autoeficacia lectora en estudiantes universitarios. El diseño metodológico fue cuasi-experimental pretest-posttest con un

grupo experimental conformado por 35 alumnos, a quienes se les aplicó dos instrumentos, entre ellos el ICLAU.

Los puntajes obtenidos por los participantes oscilaron entre 1 y 24, con una media de 9.80 en el pretest y un incremento de 4.46 puntos en el posttest, alcanzando una media final de 14.26. Cabe señalar que el puntaje máximo posible en el ICLAU es de 25.

En cuanto a los niveles de comprensión, los resultados más elevados se registraron en el nivel literal (68.6% en pretest y 91.4% en posttest) y el nivel inferencial (67.1% en pretest y 92.9% en posttest). Esto refleja que al finalizar la intervención, los participantes demostraron un buen manejo del vocabulario y conocimientos previos, identificando ideas principales y comprendiendo de manera directa el mensaje, además de ser capaces de interpretar y aplicar la información leída.

Por otro lado, los niveles con menor desempeño fueron el crítico y el apreciativo, que en el pretest obtuvieron 27.1% y 28.6% respectivamente, y en el posttest alcanzaron solo un 50% y 42.9%. Estos resultados indican que los estudiantes presentan dificultades para emitir juicios valorativos, comparar información con otros textos y reconocer el estilo del autor, lo que limita la apreciación subjetiva y estética de la lectura.

En síntesis, la intervención de Cuervo permitió evidenciar mejoras notables en los niveles literal e inferencial, aunque persisten retos significativos en los niveles crítico y apreciativo, los cuales resultan esenciales para una comprensión lectora más profunda y reflexiva

2.8 Estrategia de lectura de textos científicos en estudiantes de preparatoria.

García y González (2025) desarrollaron una investigación en la preparatoria “2 de Octubre” de la BUAP, donde implementaron una estrategia de lectura de textos científicos para fortalecer la comprensión lectora de estudiantes de nivel medio superior, utilizando el ICLAU-2.

En la evaluación inicial, los estudiantes obtuvieron un promedio de 2.8 puntos, mientras que en la evaluación final alcanzaron 3.65 puntos, lo que representó un incremento de 0.84. Los resultados por nivel evidenciaron mejoras en la reorganización de la información (+21.1%) y en la comprensión inferencial (+13.1%), mientras que los avances en lectura crítica y apreciativa fueron menores.

El análisis estadístico (t-student) confirmó diferencias significativas antes y después de la intervención, lo que demuestra que la lectura de textos científicos contribuye a mejorar la comprensión lectora, aunque persisten desafíos en niveles más complejos como el crítico y el apreciativo.

2.9 Síntesis de antecedentes.

En conjunto, los ocho estudios coinciden en señalar que los estudiantes de nivel medio superior y superior presentan deficiencias significativas en comprensión lectora, especialmente en los niveles crítico, organizacional e inferencial, mientras que se observa un mayor dominio en los niveles literal y apreciativo. Asimismo, se destaca que la aplicación de programas o estrategias basadas en la lectura de textos científicos genera avances modestos pero significativos, lo que sugiere la necesidad de continuar desarrollando intervenciones sistemáticas que fortalezcan las competencias lectoras y permitan a los estudiantes acceder de manera efectiva al conocimiento académico y científico.

Capítulo 3

Planteamiento del problema y justificación.

3.1 Planteamiento del problema.

En la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec se ha observado que los estudiantes de nuevo ingreso presentan dificultades en la comprensión de textos académicos, lo cual se relaciona con la deserción escolar derivada de la reprobación de asignaturas al enfrentarse a textos propios del nivel superior. Esta situación se sustenta en los datos del censo poblacional presentados en la figura 5, los cuales evidencian limitaciones en el desempeño académico durante las etapas iniciales de la formación universitaria.

En este sentido, la falta de habilidades lectoras puede incidir en un mayor riesgo de deserción, al afectar la autonomía académica y la capacidad de adaptación de los estudiantes al nivel superior. Frente a esta problemática, surge la necesidad de diseñar e implementar un taller de comprensión lectora como estrategia para fortalecer dichas habilidades y favorecer la permanencia escolar.

Desde un enfoque pedagógico, el taller promueve el aprendizaje activo y la autorregulación del estudiante, favoreciendo el desarrollo de habilidades metacognitivas. La reflexión sobre el propio proceso lector permite que los estudiantes identifiquen sus dificultades y seleccionen estrategias adecuadas para mejorar su comprensión. Esto es coherente con la evidencia que señala la necesidad de enseñar estrategias lectoras de manera explícita en el nivel superior.

Finalmente, la implementación de un taller de comprensión lectora basado en el ICLAU representa una propuesta metodológica integral que articula diagnóstico, intervención y evaluación. Al centrarse en los distintos niveles de comprensión lectora, este enfoque permite atender de manera diferenciada las necesidades de los estudiantes universitarios, contribuyendo al fortalecimiento de sus competencias académicas y a su formación integral.

Diseño instruccional

Se presenta un programa de intervención, entendiéndose que el programa desde la postura psicopedagógica es un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad en general (Henao, Ramírez & Ramírez, 2006).

La comprensión lectora en el nivel superior es una competencia fundamental para el desempeño académico, dado que gran parte del aprendizaje universitario se basa en la lectura de textos expositivos y argumentativos. En este contexto, el uso de instrumentos validados como el ICLAU permite no solo diagnosticar el nivel de comprensión de los estudiantes, sino también orientar intervenciones pedagógicas específicas. Este instrumento fue diseñado con el propósito de evaluar distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios, proporcionando un marco sólido para el diseño de talleres de intervención (Guerra & Guevara, 2013).

Desde el punto de vista metodológico, el taller de comprensión lectora se fundamenta en un enfoque activo y participativo, donde el estudiante es protagonista de su aprendizaje. Se emplean estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de textos académicos y la discusión guiada, las cuales favorecen la reflexión crítica y el desarrollo de competencias lectoras. Estas metodologías responden a los principios del aprendizaje significativo propuestos por David Ausubel (1968). Por lo que el taller se sustenta en un enfoque de enseñanza explícita de estrategias lectoras, ya que diversos estudios señalan que los estudiantes no desarrollan de manera espontánea habilidades avanzadas de comprensión, sino que requieren instrucción guiada y sistemática. En este sentido, el ICLAU no solo funciona como instrumento diagnóstico, sino también como herramienta de evaluación formativa y sumativa en programas de intervención (Guevara et al., 2022).

El diseño del taller debe considerar una secuencia didáctica estructurada en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En la fase previa, se activan conocimientos previos y se establecen propósitos de lectura; durante la lectura, se aplican estrategias de comprensión; y posteriormente, se realizan actividades de análisis, síntesis y reflexión crítica. Este enfoque permite una intervención integral en el proceso lector.

La metacognición juega un papel esencial en la comprensión lectora. Según Ann Brown (1987), los lectores competentes son capaces de monitorear su comprensión, identificar dificultades y aplicar estrategias para resolverlas. En el nivel superior, esto implica que los estudiantes deben desarrollar habilidades para autorregular su proceso lector, lo cual puede ser promovido mediante actividades específicas en el taller.

Por ello la presente investigación plantea un taller de fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de nuevo ingreso en la escuela de estudios superiores de Mazatepec, considerando elementos del modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Urie Bronfenbrenner plantea que el aprendizaje y el desarrollo de las personas no ocurren de manera aislada, sino dentro de una red de sistemas interrelacionados que influyen de forma directa e indirecta en su comportamiento. Al alcance de la interacción y objetivos propuestos se considera el incidir en el microsistema donde está la interacción del estudiante con la escuela, los docentes y sus compañeros, considerando el programa en este sistema los hábitos de lectura previa, la interacción con la docentes, las diversidad de estrategias didácticas que se presentan para mejorar la comprensión lectora y la motivación individual del estudiante. Se contempla el exosistema al fomentarles el aprovechamiento de los recursos institucionales como la biblioteca, y el repositorio institucional, en relación al macrosistema se consideran las actividades la expresión de las ideas de cada estudiantes donde se incluye y respeta su cultura, valores, ideologías.

3.2 Pregunta de investigación.

¿La implementación de un taller de comprensión lectora en estudiantes del curso propedéutico de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec, mejora las habilidades lectoras pasadas en el ICLAU?

3.3 Hipótesis.

La implementación de un taller sobre la comprensión lectora como factor protector ante la deserción estudiantil universitaria en Mazatepec sede de la UAEM en el curso propedéutico mejora los diferentes niveles de comprensión lectora basados en el ICLAU.

3.4 Objetivos de la investigación.

3.4.1 Objetivo general.

Analizar las competencias lectoras de estudiantes de nuevo ingreso a nivel universitario antes y después de la implementación de un taller de comprensión lectora, con el propósito de evaluar el fortalecimiento en los distintos niveles de comprensión lectora y su contribución al fortalecimiento de estas competencias lectoras en el nivel superior.

3.4.2 Objetivos específicos.

1. Diseñar e implementar un programa piloto de comprensión lectora en estudiantes de primer semestre agosto 2024 de la Licenciatura en Derecho de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec, que permita identificar las mejoras al programa.
2. Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec semestre agosto 2025, por medio del cuestionario ICLAU
3. Implementar un taller para favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de nuevo ingreso de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec semestre agosto 2025, por medio del cuestionario ICLAU.

4. Evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec semestre agosto 2025, por medio del cuestionario ICLAU posterior al programa de intervención.
5. Identificar si hay cambios significativos posteriores al taller en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec, con la aplicación del posttest del ICLAU.

Estos objetivos se organizan por etapas, estando el objetivo 1 en la etapa uno y los objetivos 2,3,4 y 5 en la etapa dos

Capítulo 4

Método estudios piloto.

4.1 Estudio 1 (piloteo).

4.1.1 Diseño de investigación:

Preexperimental

4.1.2 Tipo de investigación:

Descriptivo

4.1.3 Muestra:

10 alumnos que entraron por voluntad propia de la licenciatura en Derecho 4 hombres y 6 mujeres entre los 18 y 21 años.

Criterios de inclusión: estudiantes de recién ingreso a la EESMaz de la licenciatura en Derecho.

Criterios de exclusión: estudiantes que no deseen participar en la investigación

Criterios de eliminación: participantes que voluntariamente soliciten dejar de participar en la investigación y /o no terminen una de las etapas de la misma.

Muestreo: alumnos del curso propedéutico de la EESMaz de la licenciatura en Derecho en el semestre agosto 2024, el muestreo fue por conveniencia.

4.1.4 Variables:

Dependiente: Comprensión lectora

Independiente: Taller de intervención con acompañamiento para la comprensión lectora

4.1.5 Instrumentos:

Instrumento para medir la Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU) (Guevara & Guerra, 2013), que se compone de cinco partes que evalúan diferentes tipos de comprensión, como la literal, de reorganización de ideas, la inferencial, crítico y apreciativo .

El instrumento se basa en el análisis de un texto académico relacionado con la evolución biológica y se compone de siete ítems que permiten valorar cinco niveles de comprensión: literal, reorganización de la información, inferencial, crítico y apreciativo.

Los ítems se distribuyen de la siguiente manera: los dos primeros evalúan el nivel literal, enfocado en la identificación de información explícita en el texto; el tercer ítem solicita la elaboración de un esquema conceptual, con el propósito de valorar la capacidad de reorganización de ideas; el cuarto ítem evalúa la comprensión inferencial, al requerir que el estudiante deduzca información implícita; los ítems cinco y seis corresponden al nivel crítico, donde se analiza la capacidad de emitir juicios fundamentados sobre el contenido; finalmente, el séptimo ítem evalúa el nivel apreciativo, relacionado con la valoración personal del texto.

Este instrumento permite identificar el nivel de desempeño lector de los estudiantes antes y después de la intervención, facilitando el análisis del impacto del taller de comprensión lectora.

4.1.6 Materiales:

Videoproector marca EPSON modelo PowerLite X, Laptop ASUS modelo Zenbook 14, Pizarrón, Plumones para pizarrón, Presentaciones en ppt.

4.1.7 Procedimiento.

De acuerdo al objetivo 1, se presentó la propuesta de intervención y carta descriptiva a las autoridades de la ESSMaz para su consentimiento, posterior a ello se platicó con alumnos para invitarles a participar explicándoles lo que se realizaría, posterior a ello se firmó por parte de los participantes el consentimiento informado. Se evaluó la comprensión lectora dentro de la ESSMaz utilizando el instrumento ICLAU.

Además se elaboró un curso piloto para reforzar la comprensión lectora de los alumnos de nuevo ingreso de primer semestre. Durante el curso de inducción de la sede, se aplicó un pretest ICLAU a todos los estudiantes de las tres licenciaturas. Posteriormente, se les invitó a participar en un taller de comprensión lectora, difundido a través de la página de la EESMaz en redes sociales. Sin embargo, solo 10 alumnos de la licenciatura en Derecho participaron de manera voluntaria.

El taller constó de 8 sesiones divididas en 3 fases: 1. comprensión literal del texto, 2. identificación de ideas principales y 3. inferencia y crítica. (Ver anexo 4).

4.1.8 Análisis de resultados:

Se realizó un análisis descriptivos apartir de las respuestas obtenidas en el ICLAU los siete items fueron evaluados mediante una escala ordinal de tres niveles: 3 = buena, 2 = regular, 1= malo y 0 = pésimo.

Con base en estas valoraciones, se calcularon frecuencias y porcentajes para cada nivel de desempeño en los distintos tipos de comprensión lectora evaluados. Este procedimiento permitió identificar el nivel de dominio de los estudiantes en cada categoría antes de la intervención.

El tiempo asignado para la aplicación del instrumento fue de una hora.

4.1.9 Consideraciones éticas:

Se acudió con las autoridades de la EESMaz para presentarles la propuesta de intervención, posterior a su autorización, se habló con los estudiantes sobre el proyecto y quienes dieron su consentimiento informado de forma verbal se les incluyó en la investigación.

Aunque el consentimiento fue de forma verbal, se apegó a un proceso continuo de comunicación, en el que se explicó de manera accesible el propósito del taller, las actividades a realizar, los posibles beneficios académicos y la ausencia de riesgos significativos. Este consentimiento implica que los estudiantes aceptaron participar de forma libre, sin coerción ni presión institucional, en consonancia con los principios establecidos por la American Psychological Association (2017) y la Organización Mundial de la Salud en materia de ética en investigación y prácticas educativas.

El consentimiento verbal, si bien es válido en contextos educativos de bajo riesgo, debe sustentarse en condiciones que aseguren su validez ética: información suficiente, comprensión por parte de los participantes y voluntariedad. En este caso, se consideró que los estudiantes, al ser adultos en formación superior, poseen la

capacidad cognitiva y legal para tomar decisiones informadas sobre su participación. No obstante, se procuró generar un ambiente de confianza en el que pudieran expresar dudas o declinar su participación en cualquier momento, sin repercusiones académicas. Este enfoque se alinea con el principio de respeto por las personas propuesto en el Informe Belmont (1979), que subraya la importancia de la autonomía y la protección de los participantes.

Asimismo, se atendió al principio de beneficencia, procurando que las actividades del taller contribuyeran al desarrollo de habilidades de comprensión lectora sin generar malestar, estrés excesivo o exposición innecesaria. Las dinámicas se diseñaron considerando el nivel educativo de los participantes y promoviendo un entorno de aprendizaje colaborativo, respetuoso e inclusivo. En este sentido, la intervención se enmarca dentro de prácticas pedagógicas éticamente responsables, donde el bienestar del estudiante es prioritario.

En relación con la confidencialidad, se garantizó que cualquier información obtenida durante el taller —ya sea a través de ejercicios, evaluaciones o participaciones orales— sería utilizada exclusivamente con fines formativos y, en caso de sistematización de resultados, de manera anonimizada. Este cuidado responde al principio de justicia y privacidad, evitando la identificación individual o el uso indebido de los datos, conforme a las recomendaciones de la UNESCO en contextos educativos.

Por otra parte, se consideró la equidad en la participación, asegurando que todos los estudiantes tuvieran las mismas oportunidades de involucrarse en las actividades, sin discriminación por nivel de desempeño, género, condición socioeconómica o cualquier otra característica. Este aspecto es fundamental para promover un ambiente inclusivo y coherente con los principios de educación superior de calidad.

Finalmente, aunque el consentimiento fue verbal, es importante señalar que las buenas prácticas éticas sugieren complementar este proceso con registros escritos o evidencias documentales, especialmente si los resultados del taller serán utilizados con fines de investigación o difusión académica. En este sentido, se recomienda que

futuras implementaciones incorporen formatos de consentimiento informado por escrito, fortaleciendo así la transparencia y el rigor ético del proceso.

En síntesis, la fundamentación ética del taller se sostiene en los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia, justicia y confidencialidad, garantizando que la participación de los estudiantes se desarrolló en un marco de respeto, responsabilidad y compromiso con su formación integral

4.2 Estudio 2 Intervención.

Para dar cumplimiento al objetivo dos se tomó como base el mismo procedimiento del Estudio 1 con las siguientes modificaciones

4.2.1 Diseño de investigación:

preexperimental

4.2.2 Tipo de investigación:

pretests posttest de un solo grupo

4.2.3 Muestra:

20 estudiantes de la licenciatura en Mercadotecnia de la EESMaz de primer semestre, en el periodo agosto 2025. Con edad promedio de 18 con un rango de 17 a 19 de los cuales 4 fueron hombres y 16 mujeres.

Se mantuvieron los mismos criterios de inclusión, de exclusión y de eliminación.

4.2.4 Variables:

Dependiente: Comprensión lectora

Independiente: Taller de intervención con acompañamiento para la comprensión lectora

4.2.5 Instrumentos:

Aplicación de los Instrumento para Medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios. (ICLAU 1) y Prueba paralela (ICLAU 2) (Guevara et. al. 2022)

El instrumento se basa en el análisis de un texto académico relacionado con la genética y se compone de siete ítems que permiten valorar cinco niveles de comprensión: literal, reorganización de la información, inferencial, crítico y apreciativo.

Los ítems se distribuyen de la siguiente manera: los dos primeros evalúan el nivel literal, enfocado en la identificación de información explícita en el texto; el tercer ítem solicita la elaboración de un esquema conceptual, con el propósito de valorar la capacidad de reorganización de ideas; el cuarto ítem evalúa la comprensión inferencial, al requerir que el estudiante deduzca información implícita; los ítems cinco y seis corresponden al nivel crítico, donde se analiza la capacidad de emitir juicios fundamentados sobre el contenido; finalmente, el séptimo ítem evalúa el nivel apreciativo, relacionado con la valoración personal del texto.

Este instrumento permite identificar el nivel de desempeño lector de los estudiantes después de la intervención, facilitando el análisis del impacto del taller de comprensión lectora.

Figura 6

Fotografías extraídas de la página web de la EESMaz.



4.2.6 Materiales:

Videoproector marca EPSON modelo PowerLite X, Laptop ASUS modelo Zenbook 14, Pizarrón, Plumones para pizarrón, Presentaciones en ppt.

4.2.7 Procedimiento:

Se presentó la propuesta de intervención y carta descriptiva Anexo 2 a las autoridades de la ESSMaz para su consentimiento, posterior a ello se empezó el taller en el curso de inducción (agosto 2025) con los alumnos explicándoles la metodología del curso.

El curso se divide en 3 fases como la marca la siguiente tabla.

Tabla 3

Fases de intervención en el taller de comprensión lectora para el nivel superior

Fase	Actividades
Fase 1	1. Etapas de desarrollo del programa 1.2 Evaluación inicial
Fase 2	Implementación del programa: con 4 módulos 2.1 Comprensión literal 2.1.1 La importancia de comprender textos y la transferencia. 2.1.2 Método SQ3R

	2.2 Organización de ideas 2.2.1 Estructura de los textos académicos. 2.2.2 Reconocimiento de ideas principales y secundarias. 2.2.3 Uso de organizadores gráficos. 2.3 La inferencia en textos académicos 2.3.1 Inferencias enunciativas. 2.3.2 inferencias léxicas y referenciales 2.3.3 Relaciones causa-efecto del texto con el contexto. 2.4 El razonamiento crítico de un texto 2.4.1 Síntesis y reformulación del contenido con reportes de lectura. 2.4.2 Aplicación del conocimiento a situaciones reales.
Fase 3	3. Evaluación final

Como inicio se evaluó en un primer momento la comprensión lectora con el instrumento ICLAU 2013, posteriormente se realizó la aplicación del taller de intervención de fortalecimiento de la comprensión lectora Anexo 3 con una duración de 10 sesiones de las cuales 6 sesiones fueron de dos hora y 4 de 3 horas de duración cada sesión. Al terminar la intervención se revaloró la comprensión lectora con la prueba paralela ICLAU 2022, el cual difiere de la versión 2013 en que la lectura base ya no es sobre evolución si no de genética y las medidas de la comprensión se mantienen.

4.2.8 Análisis resultados:

Se utilizó el programa SPSS 28 para realizar la comparación por medio de la t de student.

4.2.9 Consideraciones éticas:

Se acudió con las autoridades de la EESMaz para presentarles la propuesta de intervención, posterior a su autorización, se hablará con los estudiantes sobre el proyecto y quienes den su consentimiento informado de forma verbal se les incluyó en la investigación.

Aunque el consentimiento fue de forma verbal, se apegó a un proceso continuo de comunicación, en el que se explicó de manera accesible el propósito del taller, las actividades a realizar, los posibles beneficios académicos y la ausencia de riesgos significativos. Este consentimiento implica que los estudiantes aceptaron participar de forma libre, sin coerción ni presión institucional, en consonancia con los principios establecidos por la American Psychological Association (2017) y la Organización Mundial de la Salud en materia de ética en investigación y prácticas educativas.

El consentimiento verbal, si bien es válido en contextos educativos de bajo riesgo, debe sustentarse en condiciones que aseguren su validez ética: información suficiente, comprensión por parte de los participantes y voluntariedad. En este caso, se consideró que los estudiantes, al ser adultos en formación superior, poseen la capacidad cognitiva y legal para tomar decisiones informadas sobre su participación. No obstante, se procuró generar un ambiente de confianza en el que pudieran expresar dudas o declinar su participación en cualquier momento, sin repercusiones académicas. Este enfoque se alinea con el principio de respeto por las personas propuesto en el Informe Belmont (1979), que subraya la importancia de la autonomía y la protección de los participantes.

Asimismo, se atendió al principio de beneficencia, procurando que las actividades del taller contribuyeron al desarrollo de habilidades de comprensión lectora sin generar malestar, estrés excesivo o exposición innecesaria. Las dinámicas se diseñaron considerando el nivel educativo de los participantes y promoviendo un entorno de aprendizaje colaborativo, respetuoso e inclusivo. En este sentido, la intervención se enmarca dentro de prácticas pedagógicas éticamente responsables, donde el bienestar del estudiante es prioritario.

En relación con la confidencialidad, se garantizó que cualquier información obtenida durante el taller —ya sea a través de ejercicios, evaluaciones o participaciones orales— sería utilizada exclusivamente con fines formativos y, en caso de sistematización de resultados, de manera anonimizada. Este cuidado responde al principio de justicia y privacidad, evitando la identificación individual o el uso indebido

de los datos, conforme a las recomendaciones de la UNESCO en contextos educativos.

Por otra parte, se consideró la equidad en la participación, asegurando que todos los estudiantes tuvieran las mismas oportunidades de involucrarse en las actividades, sin discriminación por nivel de desempeño, género, condición socioeconómica o cualquier otra característica. Este aspecto es fundamental para promover un ambiente inclusivo y coherente con los principios de educación superior de calidad.

Finalmente, aunque el consentimiento fue verbal, es importante señalar que las buenas prácticas éticas sugieren complementar este proceso con registros escritos o evidencias documentales, especialmente si los resultados del taller serán utilizados con fines de investigación o difusión académica. En este sentido, se recomienda que futuras implementaciones incorporen formatos de consentimiento informado por escrito, fortaleciendo así la transparencia y el rigor ético del proceso.

En síntesis, la fundamentación ética del taller se sostiene en los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia, justicia y confidencialidad, garantizando que la participación de los estudiantes se desarrolló en un marco de respeto, responsabilidad y compromiso con su formación integral.

Capítulo 5

Resultados Estudio 1.

Resultados del objetivo 1: Pilotear un programa de comprensión lectora en estudiantes de curso propedéutico de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec, que permita identificar las mejoras al programa.

En las primeras 3 sesiones, correspondientes a la fase de comprensión literal, los 10 alumnos mostraron interés por la lectura. Durante estas sesiones, se les

proporcionaron consejos para mejorar la comprensión lectora, enfatizando la importancia de entender el contexto narrado y la necesidad de contar con un espacio adecuado para la lectura. Todos los estudiantes, participaron activamente en las actividades. Sin embargo, aunque muchos expresaron con entusiasmo sus puntos de vista, la mayoría entre 7 y 8 no fundamentaron sus argumentos en la lectura previa, prefiriendo basarse en sus propias ideas y experiencias, sobre todo en las lecturas del narcotráfico y en el debate de la escuela pública y privada. Esto sugiere que, a pesar de su compromiso, dejaron de lado el análisis textual como base para la discusión y les pareció más óptimo participar desde su contexto social (anécdotas, rumores u observaciones de su experiencia propia).

Durante las 3 sesiones de la fase de identificación de ideas principales, los estudiantes empezaron a faltar asistencias de 9 a 7 alumnos, cabe mencionar que mostraron inicialmente dificultad para distinguir entre los conceptos centrales, los argumentos del autor y las citas parafraseadas dentro del desarrollo del texto. Tenía que existir la asistencia guiada por parte del tallerista para que los asistentes lograran la abstracción de información. No obstante, a medida que avanzaban en el análisis, mejoraron notablemente, logrando identificar estos elementos con mayor claridad se podría decir 6 lograron identificar la información y los sobrantes imitaban a sus compañeros. (algunas personas aprenden de esa forma, pero generan deficiencias en el aprendizaje autónomo). Finalmente, en la última sesión de esta etapa, se pudo observar, mediante algunas preguntas orales que vienen desarrolladas en la carta descriptiva los 8 alumnos que asistieron comprendieron la finalidad del texto y comenzaron a realizar la tarea de forma automática, ya sin necesidad imitar, integrando conceptos y argumentos con precisión en sus respuestas y en la elaboración de mapas conceptuales.

En las dos últimas sesiones, el número de asistentes descendió a 4 personas en esta fase correspondientes a la inferencia y crítica, se les solicitó elaborar dos ensayos y exposiciones orales de la abstracción de información. A pesar de que los 4 estudiantes demostraron un buen dominio de la lectura y una gran habilidad para clasificar las ideas principales, sus ensayos y argumentos quedaron por debajo de las expectativas.

Esto indica que, aunque poseen un adecuado nivel de comprensión lectora, enfrentan dificultades en la redacción y el desarrollo de ideas complejas a nivel universitario. La brevedad y simplicidad de sus escritos reflejan la necesidad de fortalecer sus habilidades de escritura académica para expresar sus análisis de manera más completa y detallada. Así mismo en la exposición oral de la última sesión los 4 alumnos que asistieron se leyeron las leyes de Nuremberg. Fue muy notable el descontento y la impotencia que estas leyes les provocaron; sin embargo, se evidenció la falta de léxico para expresar sus pensamientos y poder describir con claridad la magnitud del horror y la crueldad que la xenofobia genera.

Con este piloteo se concluye la necesidad de crear un taller de comprensión lectora en el nivel superior. La consolidación de ambas competencias resulta fundamental para la incorporación al nivel superior, ya que permite que los estudiantes cuenten con un nivel académico adecuado para iniciar su licenciatura y disminuir las bajas académicas derivadas de la reprobación, asociada a dificultades en la comprensión de los contenidos.

Como observaciones el tiempo que se otorgó de 50 minutos no era suficiente para analizar con detalle las lecturas completas y se daba un resumen con la información más relevante.

Obteniendo los resultados de los instrumentos se debe crear un taller de 20 de horas con una duración de 10 sesiones para reforzar los sistemas de los alumnos y valorar los cambios producidos además si hubo mejoras en los instrumentos.

Poner ejemplos de los trabajos de las primeras sesiones y de las últimas, evidencias

Los resultados obtenidos fueron los siguientes. Cabe señalar que, debido a la deficiente elaboración de los esquemas de reorganización de la información, se incluyó la categoría *pésimo* con el fin de evaluar adecuadamente las limitaciones presentadas por los estudiantes en este aspecto.

- **Nivel literal:** el 60% alcanzó la categoría “Buena”, el 40% se ubicó en “Regular” y el 0% en “Malo”.
- **Nivel de reorganización de la información:** 10% en “Bueno”, 10% en “Regular”, 60% en “Malo” y 20% en “Pésimo”.
- **Nivel inferencial:** 30% en “Bueno”, 40% en “Regular” y 30% en “Malo”.
- **Nivel crítico:** 50% en “Bueno”, 10% en “Regular” y 40% en “Malo”.
- **Nivel apreciativo:** 0% en “Bueno”, 30% en “Regular” y 70% en “Malo”.

Tabla 1

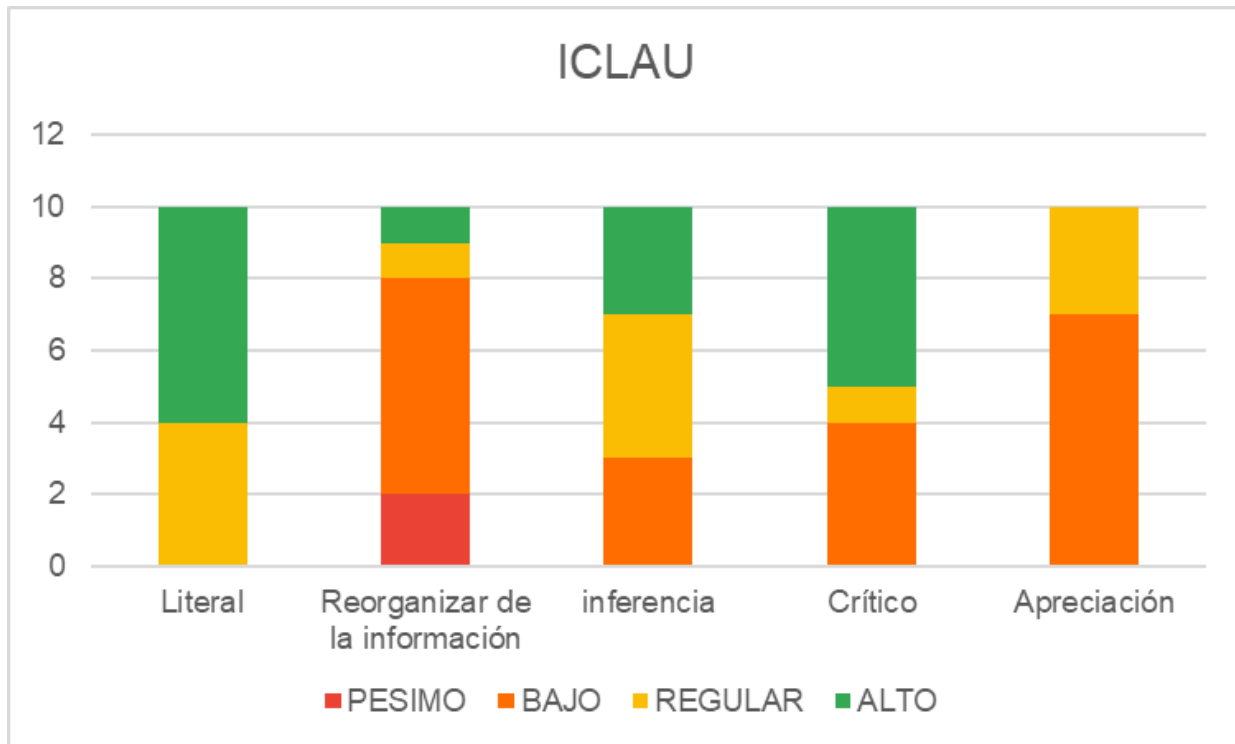
Puntajes directos en las dimensiones de ICLAU

	Literal	Reorganizar de la información	inferencia	Crítico	Apreciación
PESIMO	0	2	0	0	0
BAJO	0	6	3	4	7
REGULAR	4	1	4	1	3
ALTO	6	1	3	5	0

Elaboración propia

Figura 7

Resultado de las 5 dimensiones del ICLAU



Elaboración propia

La figura 7 presenta los resultados del **ICLAU**, dividido en cinco dimensiones: **Literal**, **Reorganización de la información**, **Inferencia**, **Crítico** y **Apreciación**. Cada dimensión se evaluó en cuatro niveles de desempeño: **Pésimo** (rojo), **Bajo** (naranja), **Regular** (amarillo) y **Alto** (verde).

Comprensión Literal: La mayoría de los estudiantes se ubicaron en los niveles regular y alto, aunque aún existe un porcentaje considerable con desempeño bajo.

Reorganización de la Información: Esta dimensión muestra los resultados más preocupantes, ya que predominan los niveles bajo y pésimo, con escasa representación en los niveles regular y alto.

Inferencia: Los estudiantes presentan una distribución más equilibrada entre los niveles bajo, regular y alto, aunque todavía se observa un número importante en bajo.

Comprensión Crítica: Similar al desempeño en inferencia, la mayoría de los resultados se concentran entre los niveles bajo, regular y alto, con una ligera mejora en la proporción de estudiantes en nivel alto.

Apreciación: En esta categoría, predomina el nivel bajo, seguido de regular, y se observa la ausencia de desempeños altos significativos.

Los datos revelan que las mayores debilidades de los estudiantes se encuentran en la **reorganización de la información** y en la **apreciación crítica** de los textos. Aunque existen áreas de fortaleza en la comprensión **literal** y **crítica**, se evidencia la necesidad de reforzar la capacidad de análisis, síntesis e interpretación profunda de los textos académicos. Esto justifica la implementación de talleres específicos que fortalezcan estas habilidades esenciales para el éxito universitario.

En consecuencia a los resultados se implementó el taller de 8 sesiones divididas en 3 fases: 1) comprensión literal del texto, con una duración de 3 sesiones, 2). Identificación de ideas principales con una duración de 3 sesiones y 3) inferencia y crítica, con una duración de 2 sesiones (Ver anexo 4).

A continuación se describe el comportamiento de los alumnos en cada fase.

1° fase: comprensión literal del texto: los 10 alumnos mostraron interés por la lectura. Durante estas sesiones, se les proporcionaron consejos para mejorar la comprensión lectora, enfatizando la importancia de entender el contexto narrado y la necesidad de contar con un espacio adecuado para la lectura. Todos los estudiantes, participaron activamente en las actividades. Sin embargo, aunque muchos expresaron con entusiasmo sus puntos de vista, la mayoría entre 7 y 8 no fundamentaron sus argumentos en la lectura previa, prefiriendo basarse en sus propias ideas y experiencias, sobre todo en las lecturas del narcotráfico y en el debate de la escuela pública y privada. Esto sugiere que, a pesar de su compromiso, dejaron de lado el análisis textual como base para la discusión y les pareció más óptimo participar desde su contexto social (anécdotas, rumores u observaciones de su experiencia propia).

2° fase: Identificación de ideas principales: la asistencia de los alumnos era 9 a 7 alumnos, mostraron inicialmente dificultad para distinguir entre los conceptos centrales, los argumentos del autor y las citas parafraseadas dentro del desarrollo del texto. Tenía que existir la asistencia guiada por parte del tallerista para que los asistentes lograran la abstracción de información. No obstante, a medida que avanzaban en el análisis, mejoraron notablemente, logrando identificar estos elementos con mayor claridad se podría decir 6 lograron identificar la información y los sobrantes imitaban a sus compañeros (algunas personas aprenden de esa forma, pero generan deficiencias en el aprendizaje autónomo). Finalmente, en la última sesión de esta etapa, se pudo observar, mediante algunas preguntas orales que vienen desarrolladas en la carta descriptiva, 8 alumnos que asistieron comprendieron la finalidad del texto y comenzaron a realizar la tarea de forma automática, ya sin necesidad imitar, integrando conceptos y argumentos con precisión en sus respuestas y en la elaboración de mapas conceptuales.

3° fase Inferencial y crítica: El número de asistentes descendió a 4 personas en esta fase, se les solicitó elaborar dos ensayos y exposiciones orales de la abstracción de información. A pesar de que los 4 estudiantes demostraron un buen dominio de la lectura y una gran habilidad para clasificar las ideas principales, sus ensayos y argumentos quedaron por debajo de las expectativas. Esto indica que, aunque poseen un adecuado nivel de comprensión lectora, enfrentan dificultades en la redacción y el desarrollo de ideas complejas a nivel universitario. La brevedad y simplicidad de sus escritos reflejan la necesidad de fortalecer sus habilidades de escritura académica para expresar sus análisis de manera más completa y detallada. Así mismo en la exposición oral de la última sesión los 4 alumnos que asistieron se leyeron las leyes de Nuremberg. Fue muy notable el descontento y la impotencia que estas leyes les provocaron; sin embargo, se evidenció la falta de léxico para expresar sus pensamientos y poder describir con claridad la magnitud del horror y la crueldad que la xenofobia genera.

Con este piloto se concluye la necesidad de crear un taller de comprensión lectora en el nivel superior. La regulación de ambas competencias es fundamental para evitar la

deserción y garantizar que los alumnos cuenten con un nivel académico adecuado para iniciar su licenciatura.

Resultados Estudio 2.

Resultado Objetivo 2: Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec semestre agosto 2025, por medio del cuestionario ICLAU 2013.

Los resultados por variable en la ejecución del pretest fueron los siguientes:

Nivel literal: el 30% alcanzó la categoría “Buena”, el 55% se ubicó en “Regular” y el 15% en “Malo”.

Nivel de reorganización de la información: 30% en “Bueno”, 60% en “Regular” y 10% en “Malo”.

Nivel inferencial: 30% en “Bueno”, 60% en “Regular” y 10% en “Malo”.

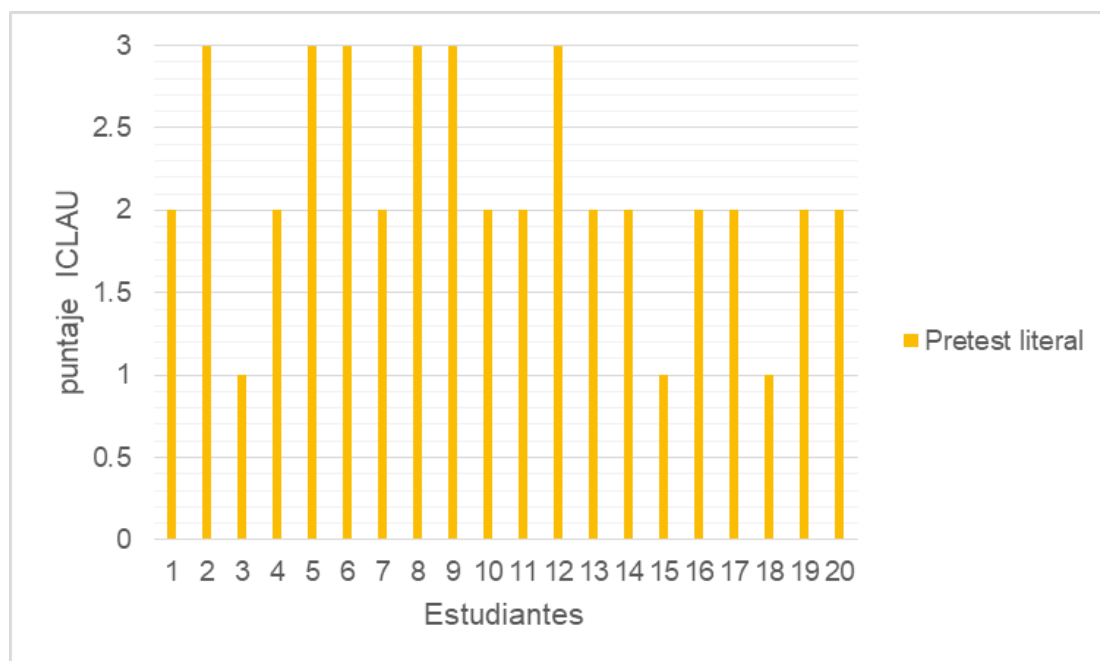
Nivel crítico: 45% en “Bueno”, 35% en “Regular” y 20% en “Malo”.

Nivel apreciativo: 45% en “Bueno”, 50% en “Regular” y 20% en “Malo”.

En el pretest en relación al nivel literal del ICLAU (ver figura 8) se puede observar que 3 estudiantes obtuvieron el valor de 1 que implica un nivel de comprensión bajo, 11 estudiantes del nivel 2 que es el nivel medio y 6 estudiantes tuvieron el nivel 3 que es el alto.

Figura 8

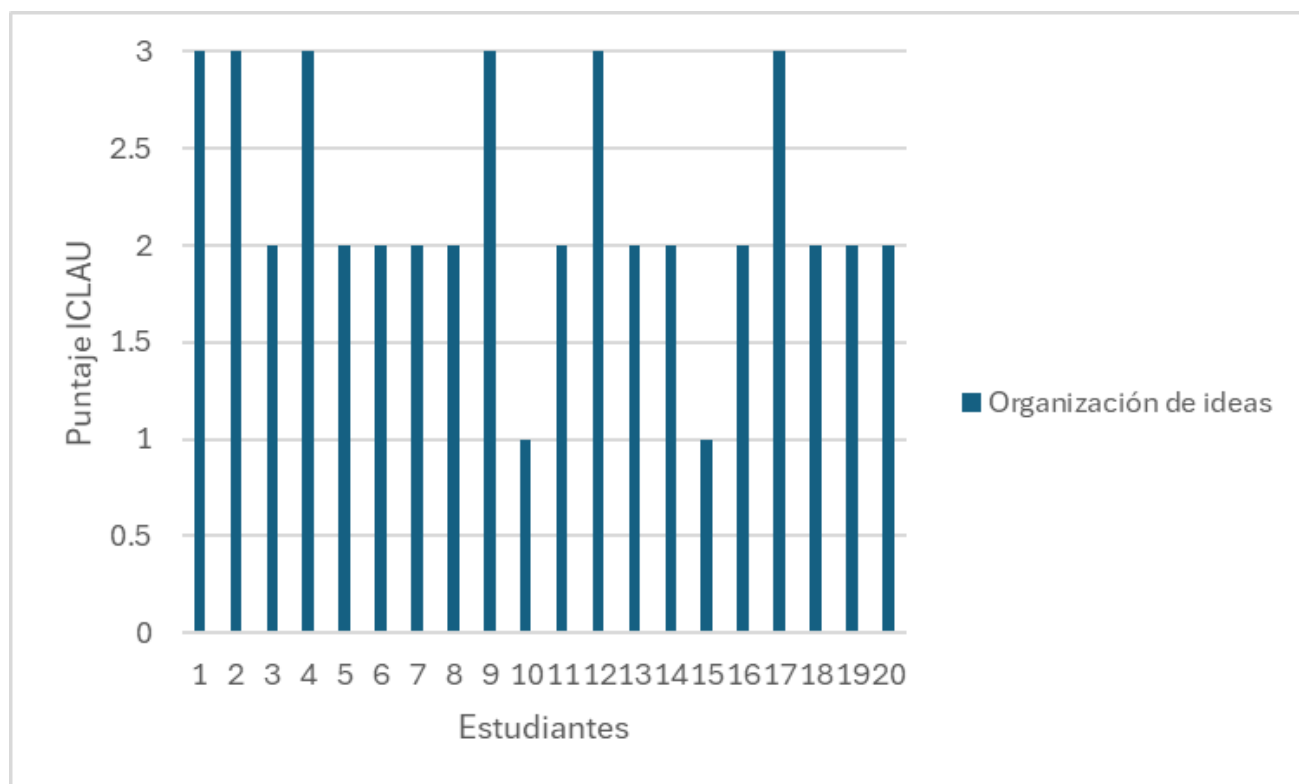
Resultados del pretest en el nivel literal del ICLAU



En el pretest en relación al nivel de organización de ideas del ICLAU (ver figura 9) se puede observar que 2 estudiantes obtuvieron el valor de 1 que implica un nivel de organización bajo, 12 estudiantes del nivel 2 que es el nivel medio y 6 estudiantes tuvieron el nivel 3 que es el alto.

Figura 9

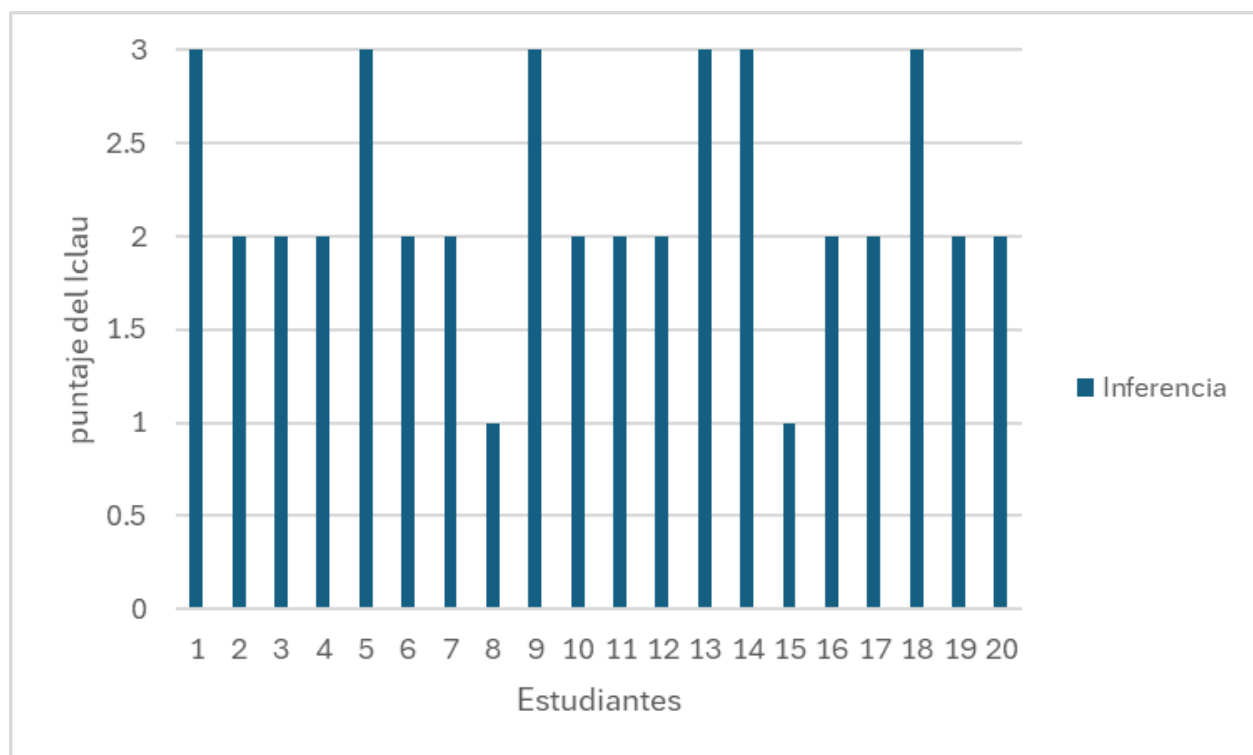
Resultados del pretest aplicado en la organización de ideas del ICLAU.



En el pretest en relación al nivel de inferencia del ICLAU (ver figura 10), se puede observar que 2 estudiantes obtuvieron el valor de 1 que implica un nivel de inferir bajo, 12 estudiantes del nivel 2 que es el nivel medio y 6 estudiantes tuvieron el nivel 3 que es el alto.

Figura 10

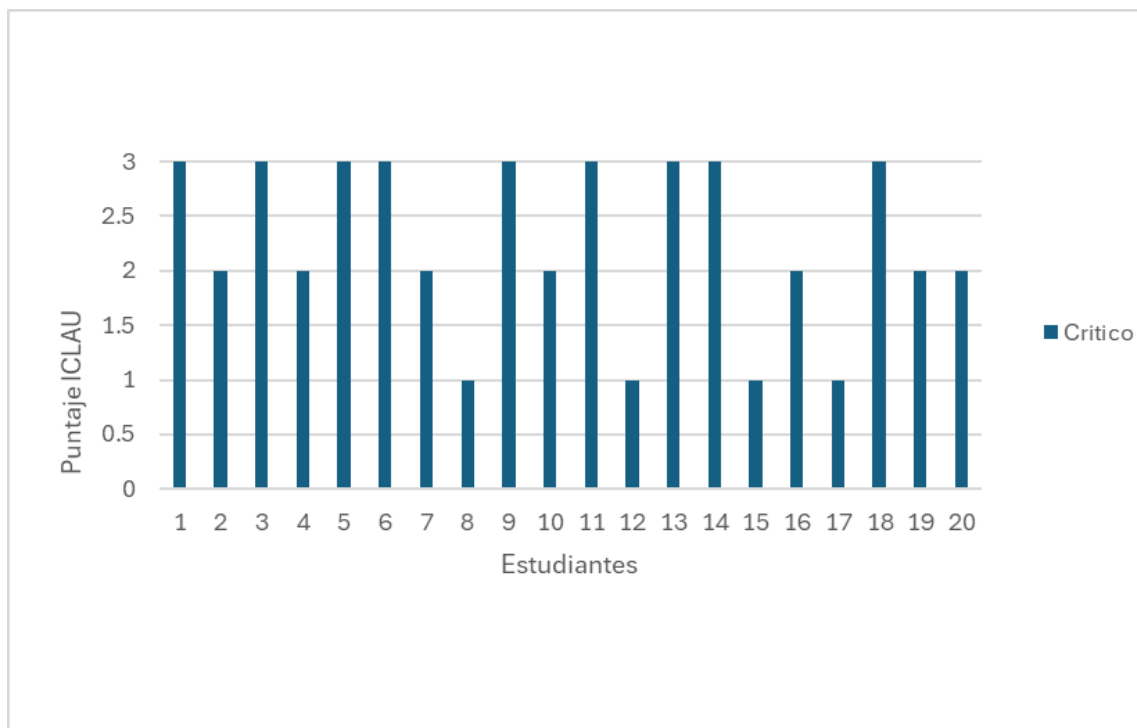
Resultados del pretest en la inferencia del ICLAU.



En el pretest en relación al nivel de crítico del ICLAU (ver figura 11), se puede observar que 2 estudiantes obtuvieron el valor de 4 que implica un nivel de crítica bajo, 7 estudiantes del nivel 2 que es el nivel medio y 9 estudiantes tuvieron el nivel 3 que es el alto.

Figura 11

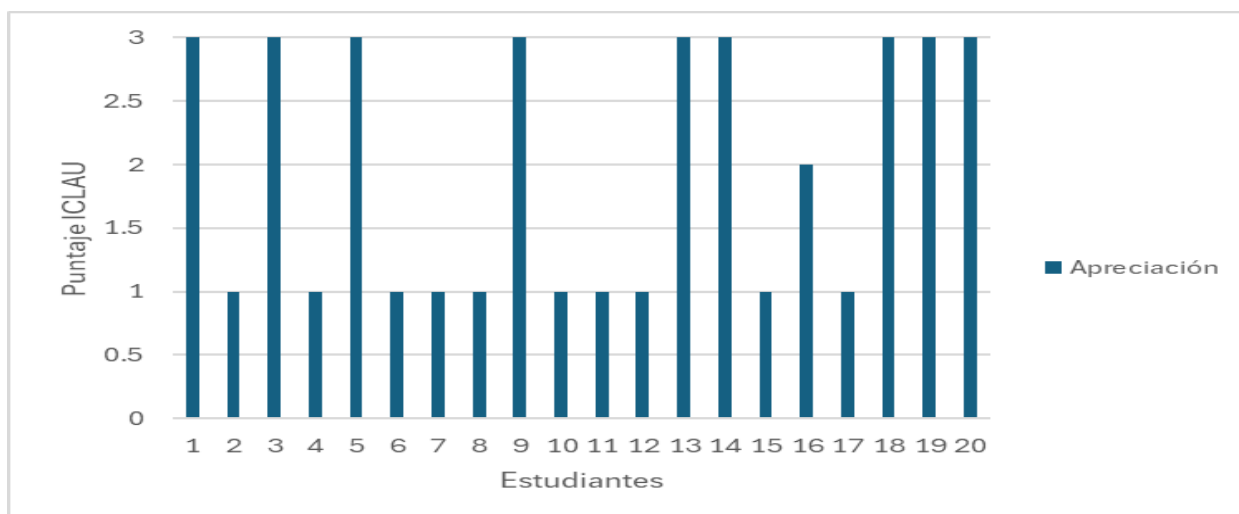
Resultados del pretest en el análisis crítico del ICLAU



En el pretest en relación al nivel de apreciación del ICLAU (ver tabla 12), se puede observar que 10 estudiantes obtuvieron el valor de 1 que implica un nivel de apreciación bajo, solo 1 estudiante del nivel 2 que es el nivel medio y 9 estudiantes tuvieron el nivel que es el alto.

Figura 12

Resultados del pretest en la apreciación del ICLAU.



Resultado objetivo 3: se presenta en anexo el programa de intervención

Resultado objetivo 4: Evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec semestre agosto 2025, por medio del cuestionario ICLAU posterior al programa de intervención.

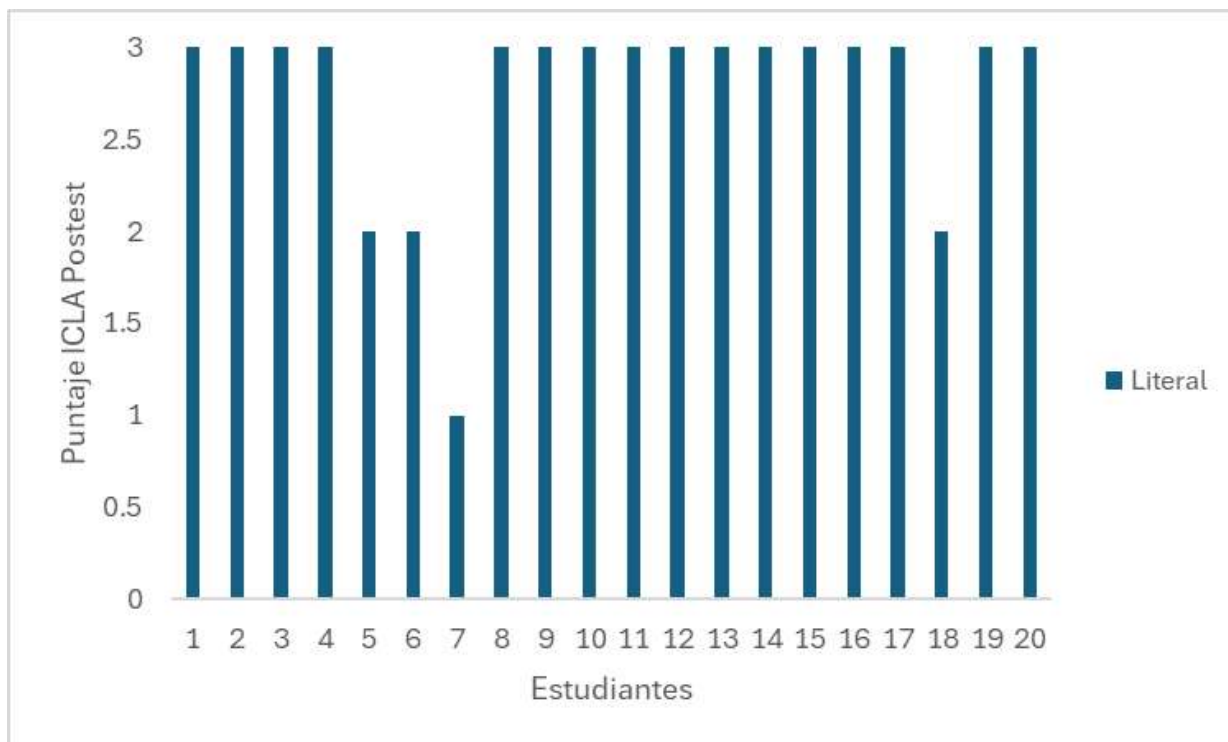
Teniendo como resultado los siguientes porcentajes

- **Nivel literal:** el 80% alcanzó la categoría “Bueno”, el 15% se ubicó en “Regular” y el 5% en “Malo”.
- **Nivel de reorganización de la información:** 55% en “Bueno”, 45% en “Regular” y 0% en “Malo”.
- **Nivel inferencial:** 65% en “Bueno”, 25% en “Regular” y 10% en “Malo”.
- **Nivel crítico:** 55% en “Bueno”, 25% en “Regular” y 20% en “Malo”.
- **Nivel apreciativo:** 65% en “Bueno”, 15% en “Regular” y 20% en “Malo”.

En el posttest en relación al nivel de literal del ICLAU (ver figura 13), se puede observar que 10 estudiantes obtuvieron el valor de literal 1 que implica un nivel de crítica bajo, solo 1 estudiante del nivel 2 que es el nivel medio y 16 estudiantes tuvieron el nivel 3 que es el alto.

Figura 13

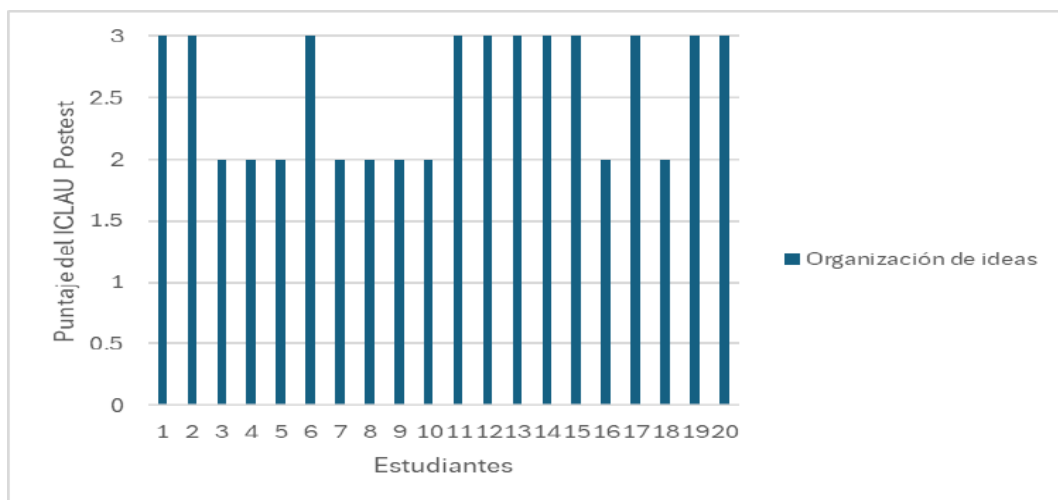
Resultados del posttest en el nivel literal del ICLAU.



En el postest en relación al nivel de organización de ideas del ICLAU (ver figura 14) se puede observar que ningún estudiante obtuvo el valor 1 que implica un nivel de organización de ideas bajo, 9 estudiantes obtuvieron el nivel 2 que es el nivel medio y 11 estudiantes tuvieron el nivel 3 que es el alto.

Figura 14

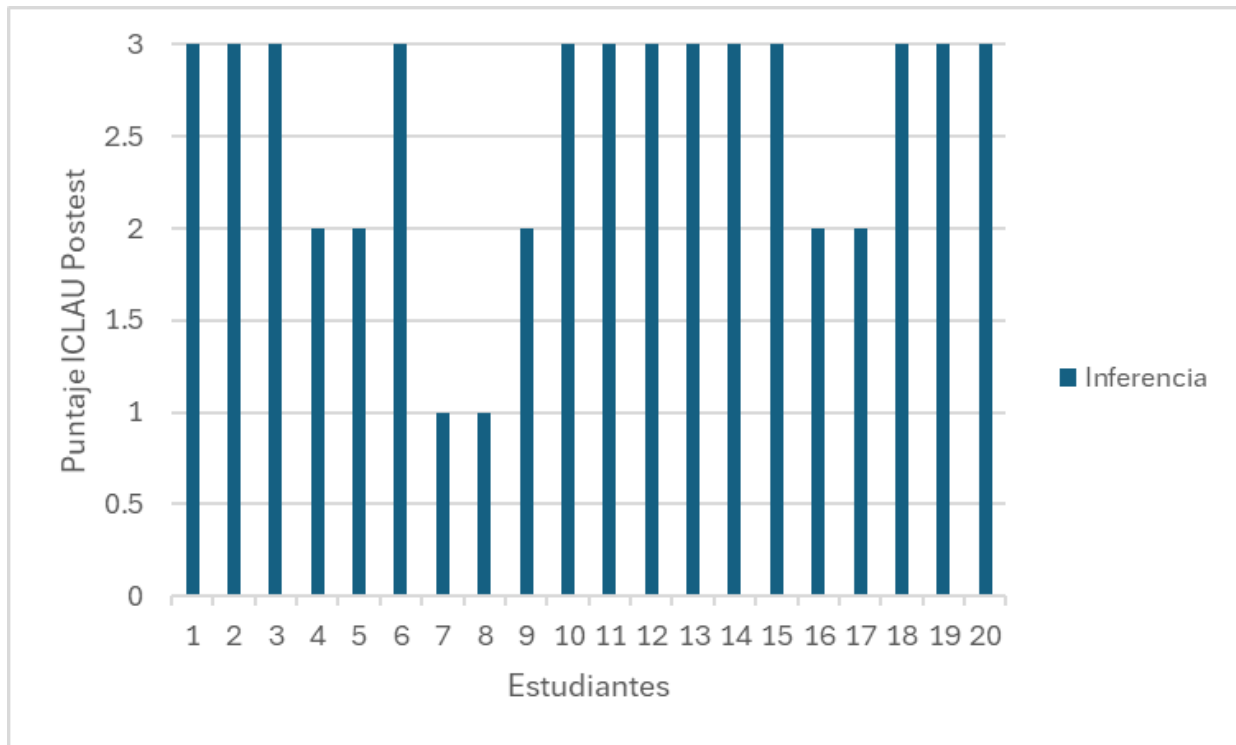
Resultados del postest aplicado a 20 estudiantes en el ítem organización de ideas.



En el postest en relación al nivel de inferencias del ICLAU (ver figura 15) se puede observar que 2 estudiantes obtuvieron el valor 1 que implica un nivel de inferir bajo, 5 estudiantes obtuvieron el nivel 2 que es el nivel medio y 13 estudiantes tuvieron el nivel 3 que es el alto.

Figura 15

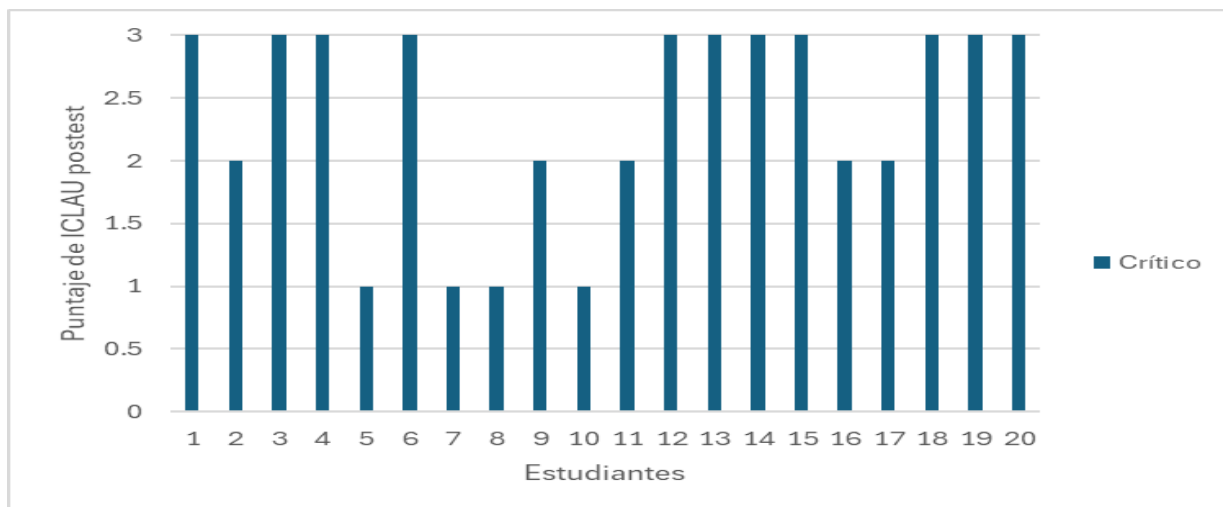
Resultados del postest aplicado a 20 estudiantes en los items inferencia.



En el postest en relación al nivel de análisis crítico del ICLAU (ver figura 16) se puede observar que 4 estudiantes obtuvieron el valor 1 que implica un nivel de crítica bajo, 5 estudiantes obtuvieron el nivel 2 que es el nivel medio y 11 estudiantes tuvieron el nivel 3 que es el alto.

Figura 16

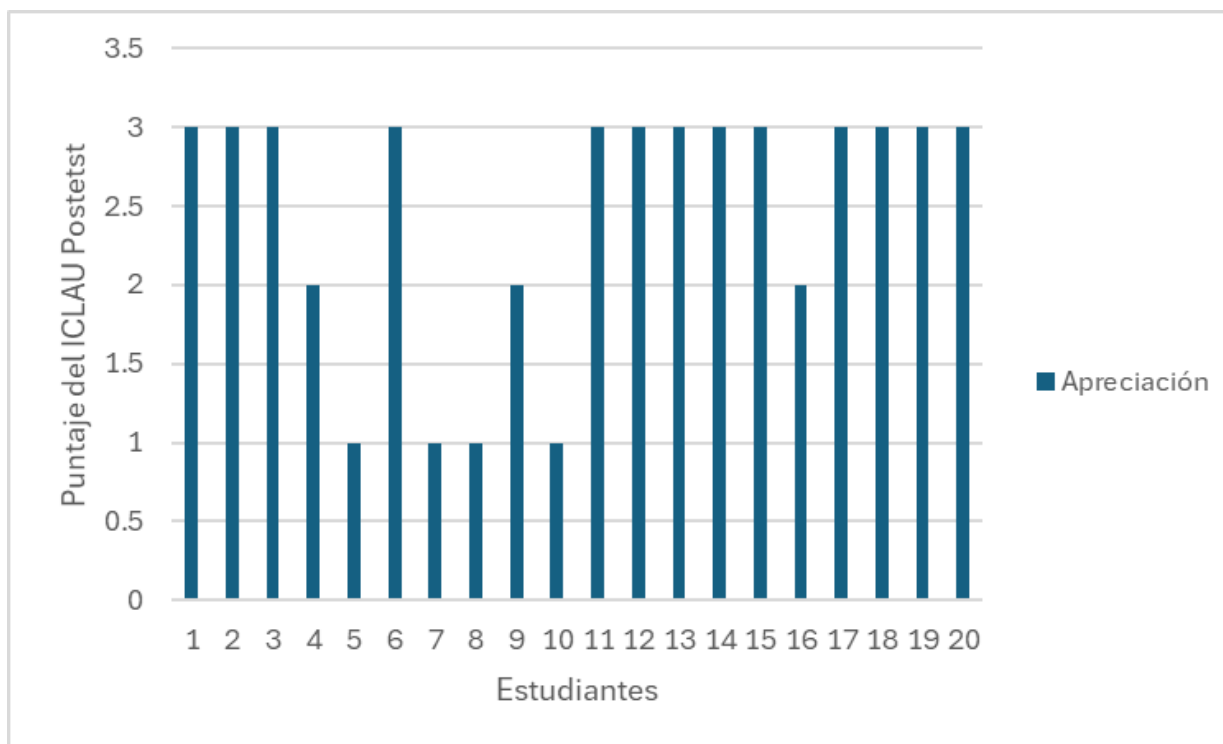
Resultados del postest en el análisis crítico del ICLAU



En el postest en relación al nivel de apreciación del ICLAU (ver figura 17) se puede observar que 4 estudiantes obtuvieron el valor 1 que implica un nivel de apreciación bajo, 3 estudiantes obtuvieron el nivel 2 que es el nivel medio y 13 estudiantes tuvieron el nivel 3 que es el alto.

Figura 17

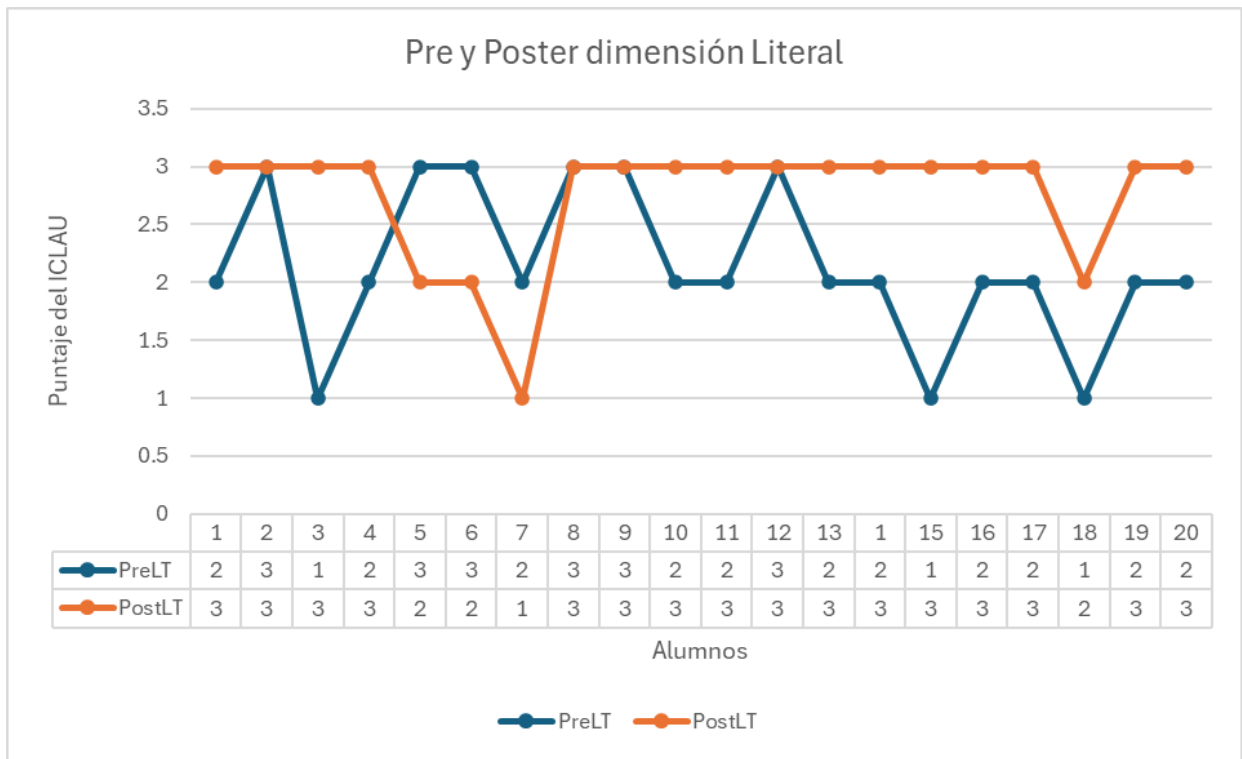
Resultados del postest en la apreciación del ICLAU



Resultados objetivos 5: identificar si hay cambios significativos posteriores al taller en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso de la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec, con la aplicación del postest del ICLAU; así como en el riesgo de deserción universitaria basado en el modelo ecológico CDue.

En la figura 18 se pueden identificar los cambios individuales de los estudiantes en relación al ICLAU en la dimensión Literal, donde 4 estudiantes se mantuvieron con el mismo puntaje en el pretest y postest, 13 estudiantes subieron su nivel de ejecución y 3 estudiantes presentaron decremento de su ejecución; existiendo diferencias significativas en esta dimensión con $z=-2.556$, $p=.01$.

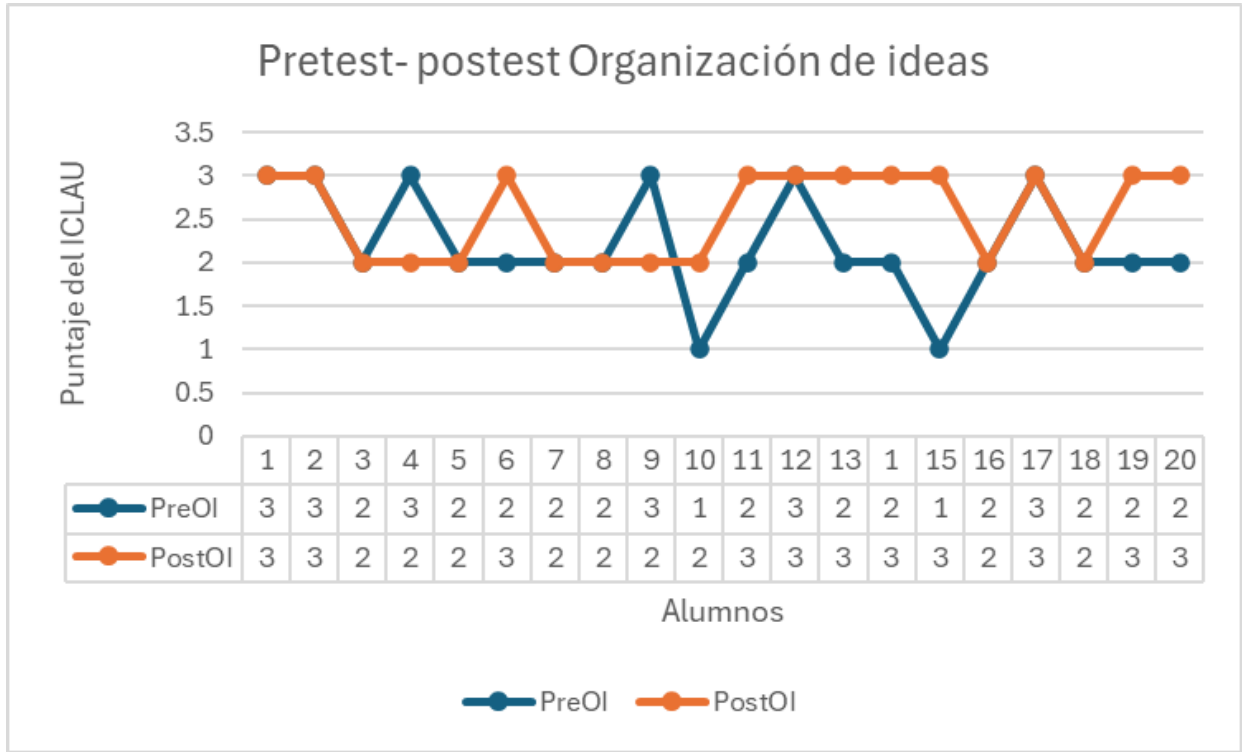
Figura 18
Resultados del pre y postest cambios individuales del ICLAU de dimensión literal



En la figura 19 se pueden identificar los cambios individuales de los estudiantes en relación al ICLAU en la dimensión Organización de ideas, donde 10 estudiantes se mantuvieron con el mismo puntaje en el pretest y postest, 8 estudiantes subieron su

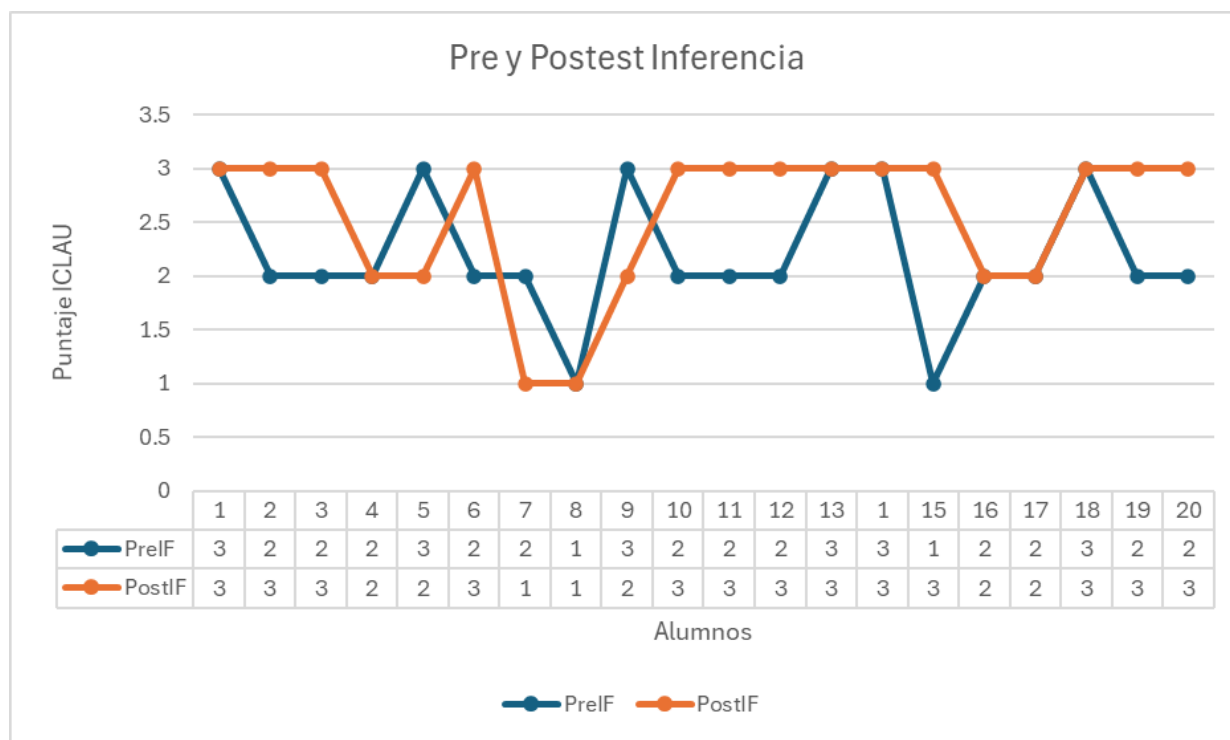
nivel de ejecución y 2 estudiantes presentaron decremento de su ejecución; existiendo diferencias cerca de ser significativas en esta dimensión con $z=-1.941$, $p=.052$.

Figura 19
Resultados del pre y postest cambios individuales del ICLAU de dimensión organización de ideas



En la figura 20 se pueden identificar los cambios individuales de los estudiantes en relación al ICLAU en la dimensión inferencia, donde 8 estudiantes se mantuvieron con el mismo puntaje en el pretest y postest, 9 estudiantes subieron su nivel de ejecución y 3 estudiantes presentaron decremento de su ejecución; existiendo diferencias cerca de ser significativas en esta dimensión con $z=-1.807$, $p=.07$.

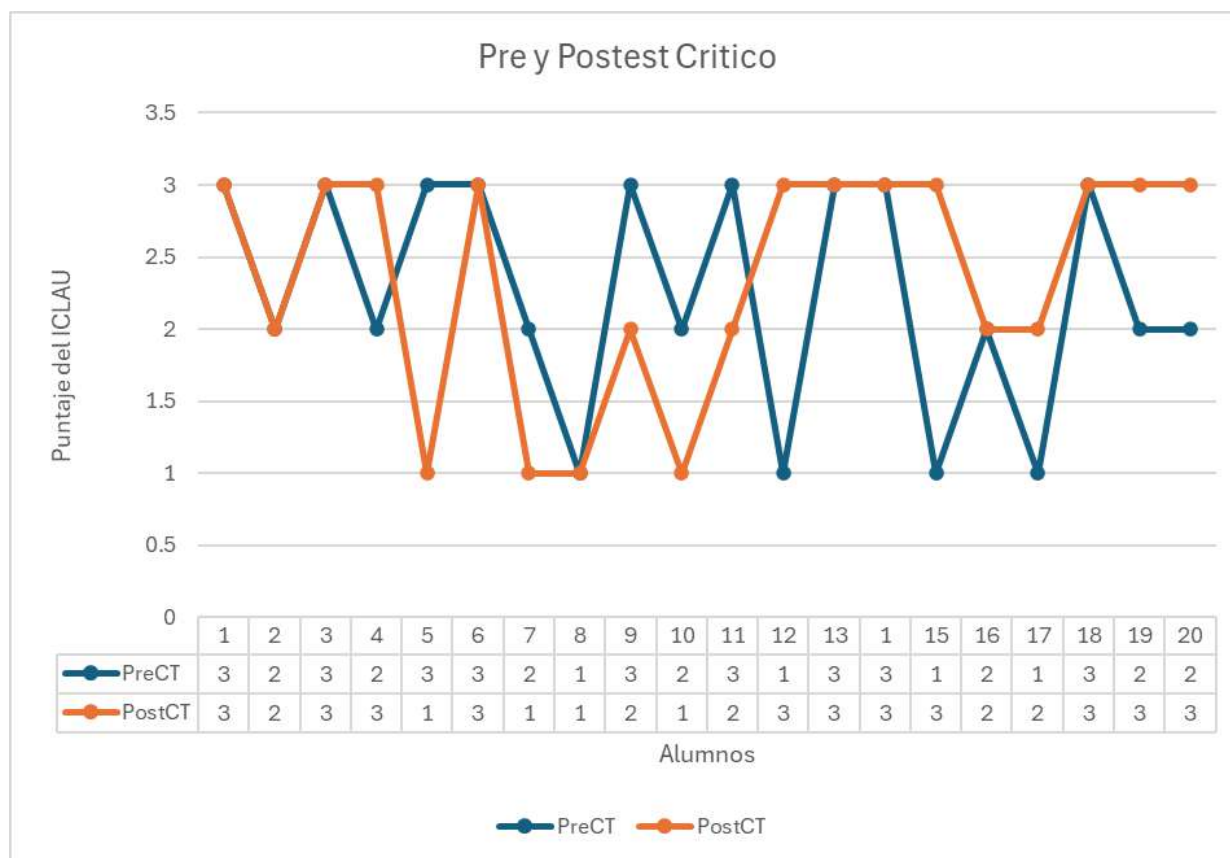
Figura 20
Resultados del pre y postest cambios individuales del ICLAU de inferencia



En la figura 21 se pueden identificar los cambios individuales de los estudiantes en relación al ICLAU en la dimensión análisis crítico, donde 9 estudiantes se mantuvieron con el mismo puntaje en el pretest y posttest, 6 estudiantes subieron su nivel de ejecución y 5 estudiantes presentaron decremento de su ejecución; sin existir diferencias significativas en esta dimensión con $z=-465$, $p=.642$.

Figura 21

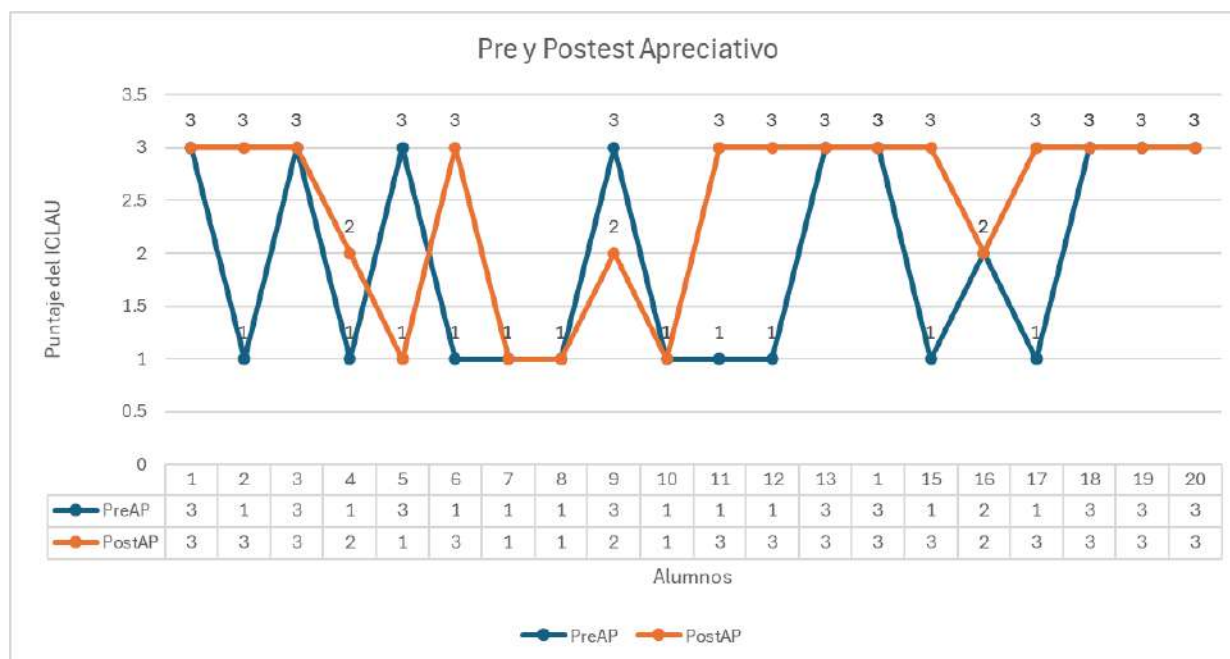
Resultados del pre y postest cambios individuales del ICLAU de análisis crítico



En la figura 22 se pueden identificar los cambios individuales de los estudiantes en relación al ICLAU en la dimensión de apreciación, donde 11 estudiantes se mantuvieron con el mismo puntaje en el pretest y postest, 7 estudiantes subieron su nivel de ejecución y 2 estudiantes presentaron decremento de su ejecución; sin existir diferencias significativas en esta dimensión con $z=-1.873$, $p=.06$.

Figura 22

Resultados del pre y postest cambios individuales del ICLAU de apreciativo



Resultados cualitativos.

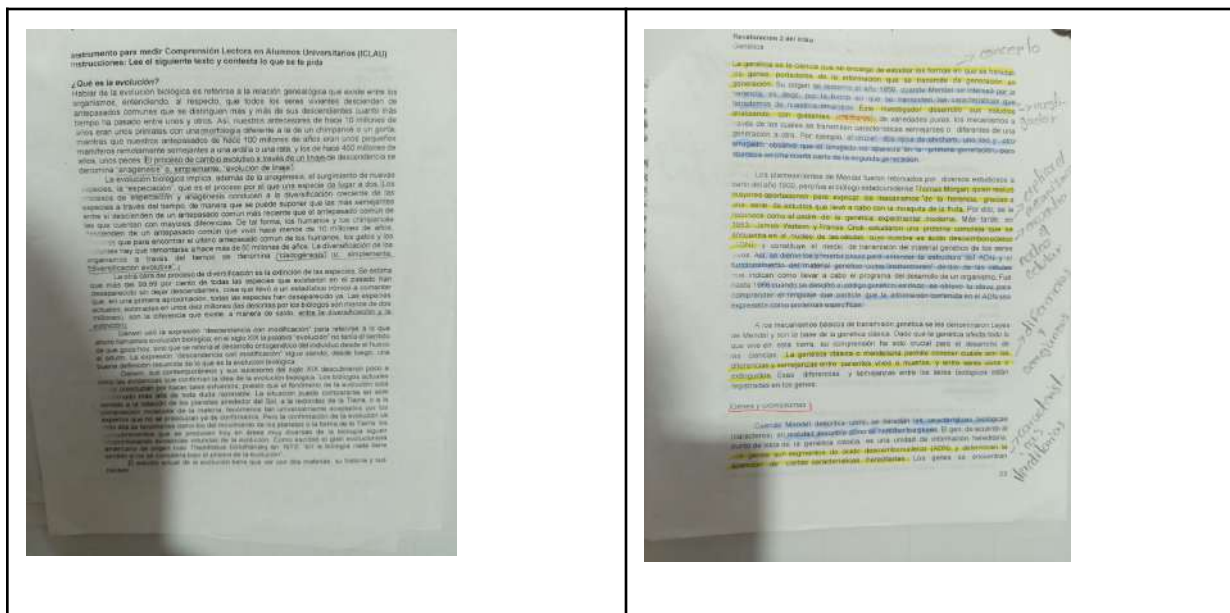
Como se observa en las figuras 23 y 24, en el pretest el participante no hace uso de la estrategia de jerarquía de color al realizar el subrayado del texto. En contraste, en el posttest se evidencia la aplicación de dicha estrategia, trabajada durante el curso de comprensión lectora. Este cambio refleja un progreso en la capacidad de organizar y priorizar la información. Además, se advierte la elaboración de una síntesis de la idea principal o manejo de palabras clave en el margen de la hoja, lo que corresponde a otra estrategia desarrollada en el taller: la identificación y manejo de ideas principales.

Figura 23

Ejecuciones del pre ICLAU en el subrayado

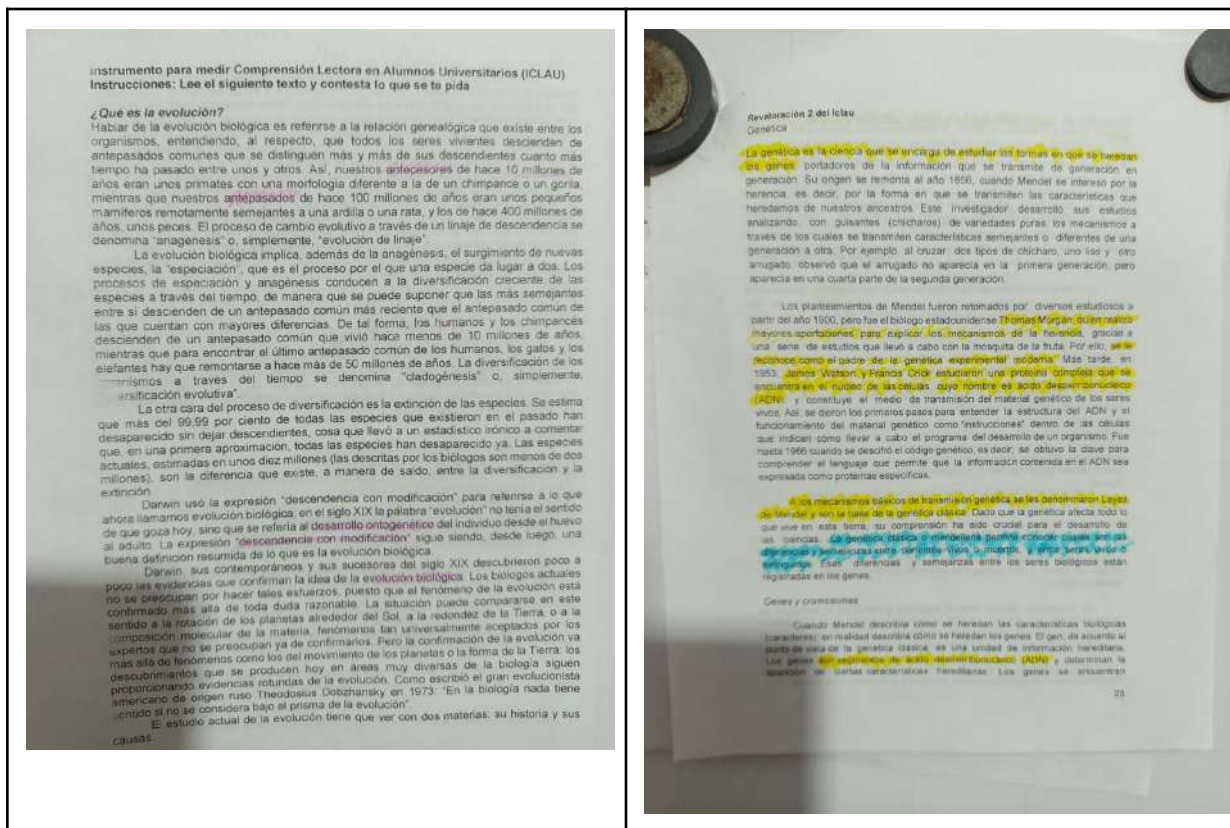
Figura 24

Ejecuciones del pos del ICLAU en el subrayado



Como se aprecia en las figuras 25 y 26, en el pretest el participante únicamente resalta algunas palabras clave de manera aislada, sin un criterio definido. En contraste, en el postest se observa la aplicación de la estrategia de jerarquía de color, la cual fue trabajada durante el curso de comprensión lectora. Este cambio evidencia un progreso en el uso de técnicas de organización de la información.

Figura 25 <i>Ejecuciones del pre del ICLAU en el subrayado</i>	Figura 26 <i>Ejecuciones del pos del ICLAU en el subrayado</i>
---	---



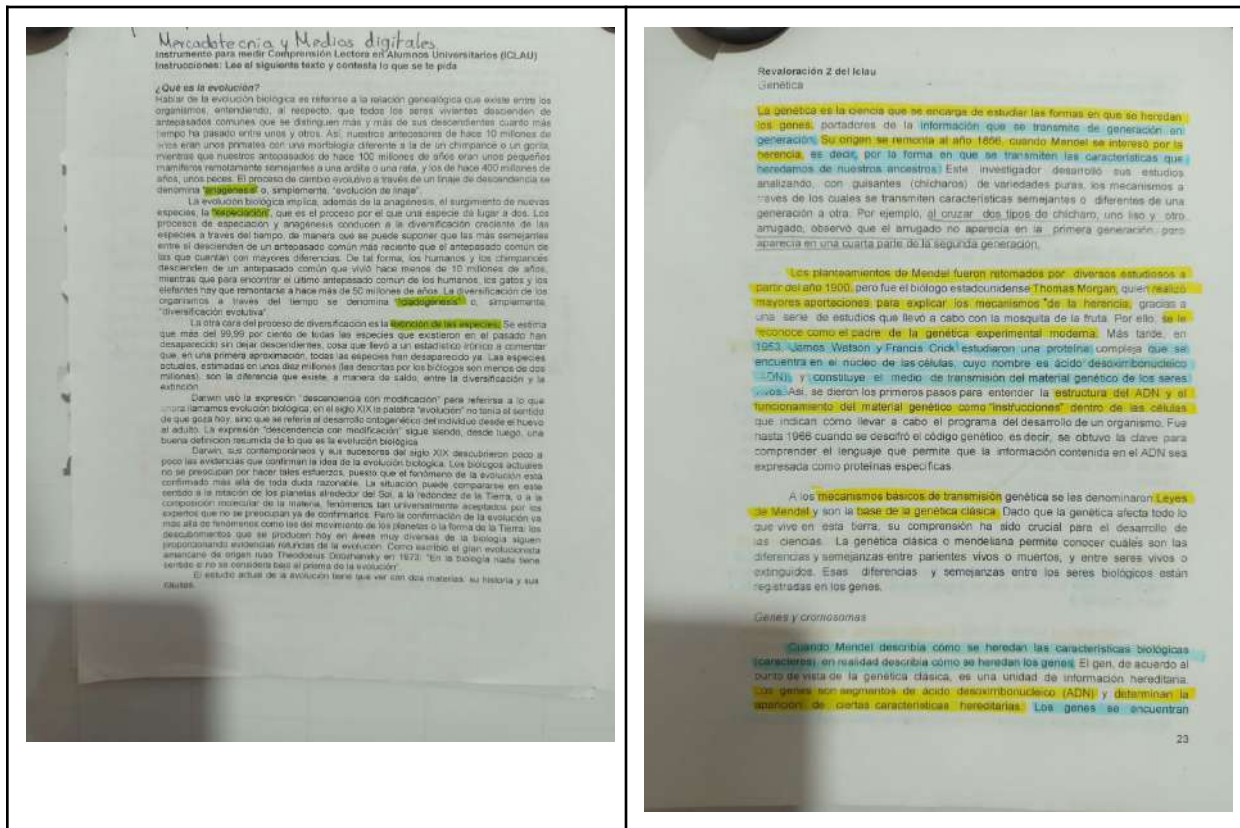
Como se observa en las figuras 27 y 28, al igual que el participante anterior, en el pretest el alumno únicamente resalta algunas palabras clave de manera aislada, sin un criterio de organización. En contraste, en el postest se aprecia la aplicación de la estrategia de jerarquía de color, trabajada durante el curso de comprensión lectora. Este cambio refleja un avance en la utilización de técnicas para estructurar y organizar la información

Figura 27

Ejecución del pre del ICLAU en el subrayado

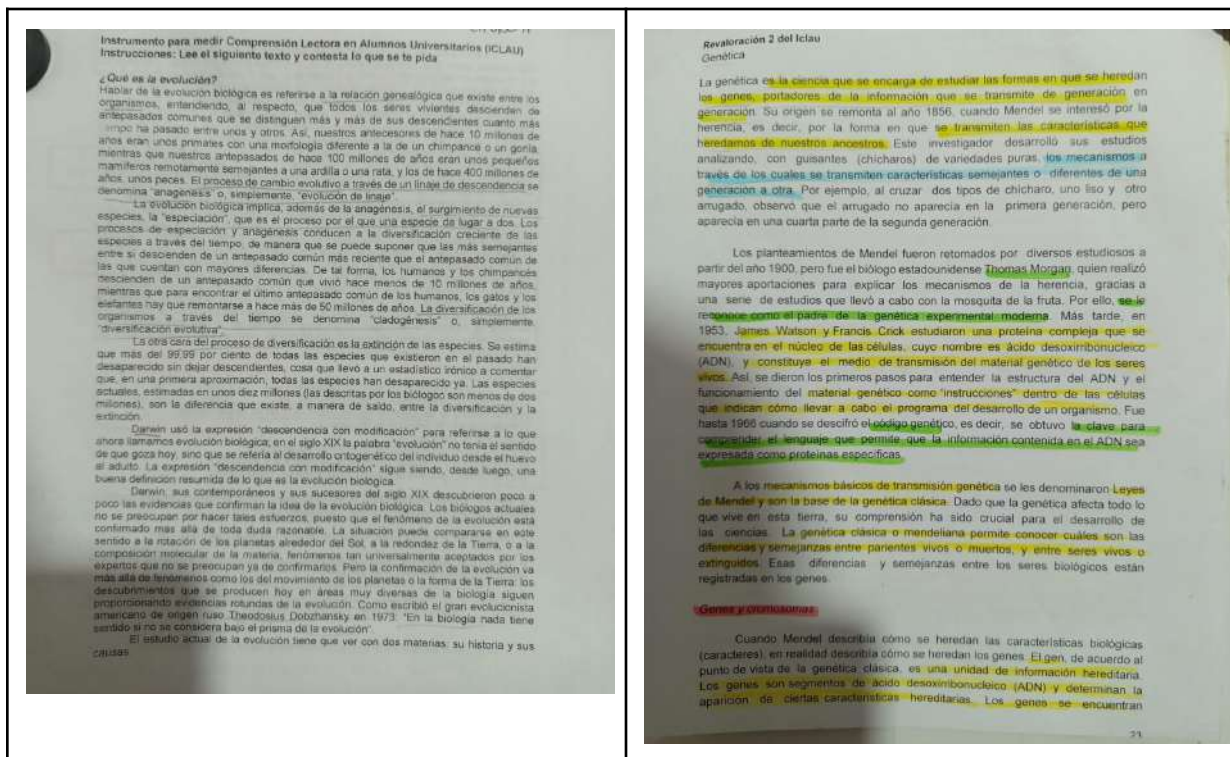
Figura 28

Ejecución pos del ICLAU en el subrayado



El siguiente participante es el que mejor uso hizo de la jerarquía de color en el postest, se puede observar en la figura 29 y 30 que en el pretest no existe el uso de alguna técnica de subrayado mientras que en el postest existe la manipulación de diferentes colores y apreciación de ideas.

Figura 29 <i>Ejecución del pre del ICLAU en el subrayado</i>	Figura 30 <i>Ejecución del pro del ICLAU en el subrayado</i>
---	---



Organización de ideas

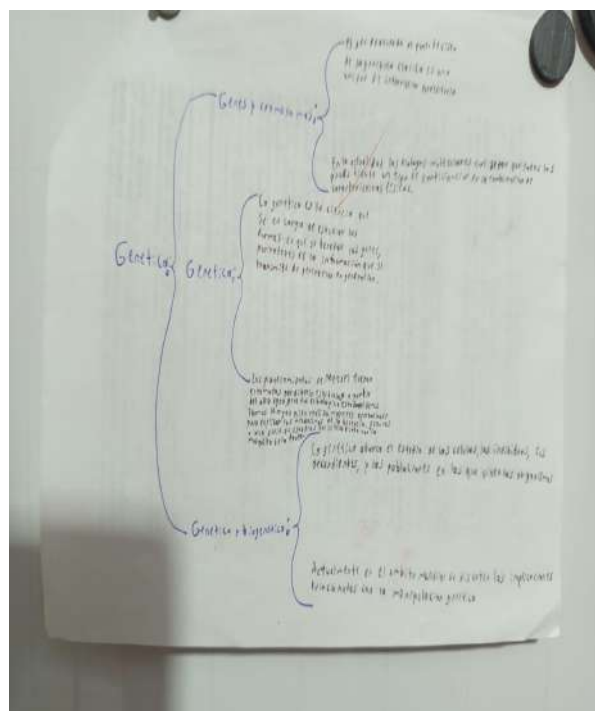
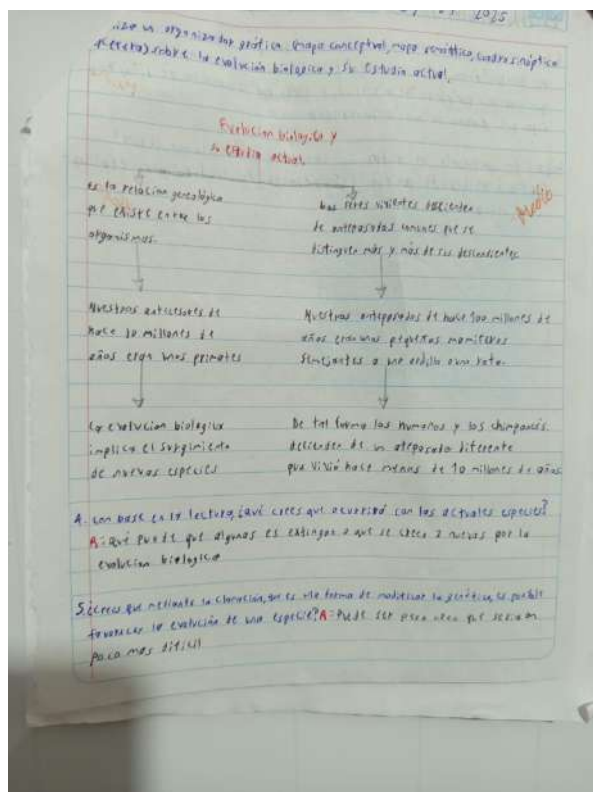
Como se aprecia en las figuras 31 y 32, en el pretest, al elaborar un organizador gráfico mediante un mapa conceptual, el participante no hace uso de subtítulos ni establece una jerarquización de ideas; más bien acomoda conceptos en forma de redacción, sin distinguir entre ideas principales y secundarias. En contraste, en el posttest se observa la utilización de un cuadro sinóptico en el que ya se evidencia una jerarquía de la información y la inclusión de subtítulos. Aunque aún es necesario fortalecer la capacidad de abstracción, este cambio demuestra un avance significativo en la organización y estructuración de las ideas.

Figura 31

Ejecución del pretest en el nivel organización de ideas

Figura 32

Ejecución del posttest en el nivel organización de ideas



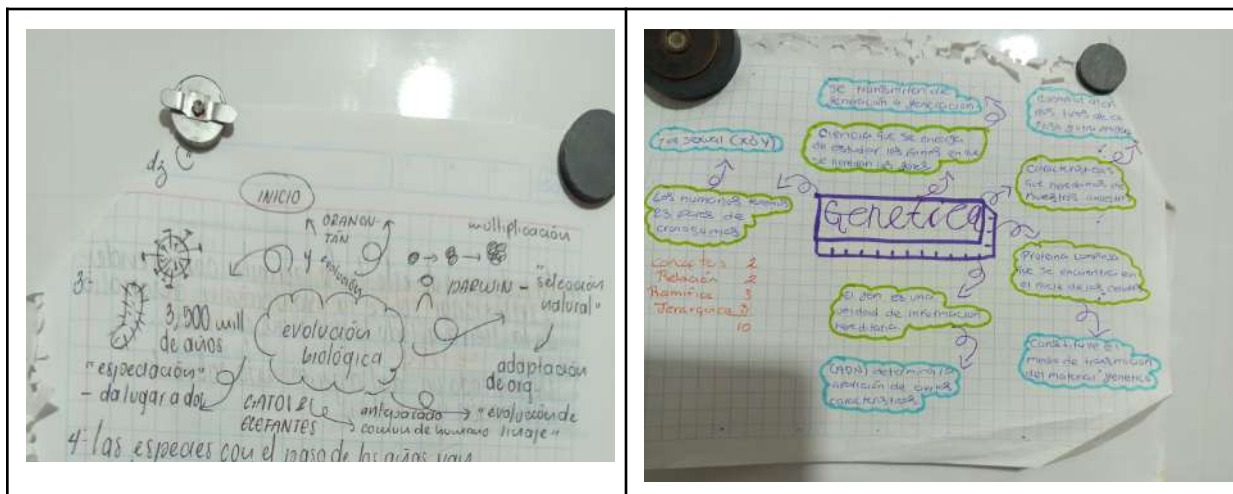
En las figuras 33 y 34 se observa que, en el pretest, el participante elabora un mapa mental en el que incorpora imágenes propias y pocos conceptos. En contraste, en el posttest se presenta un mapa mental conformado únicamente por conceptos; si bien aún falta la inclusión de subtítulos, se aprecia un nivel académico más formal y acorde con el desempeño esperado en un estudiante de nivel superior.

Figura 33

Ejecución del pretest en el nivel organización de ideas

Figura 34

Ejecución del posttest en el nivel organización de ideas



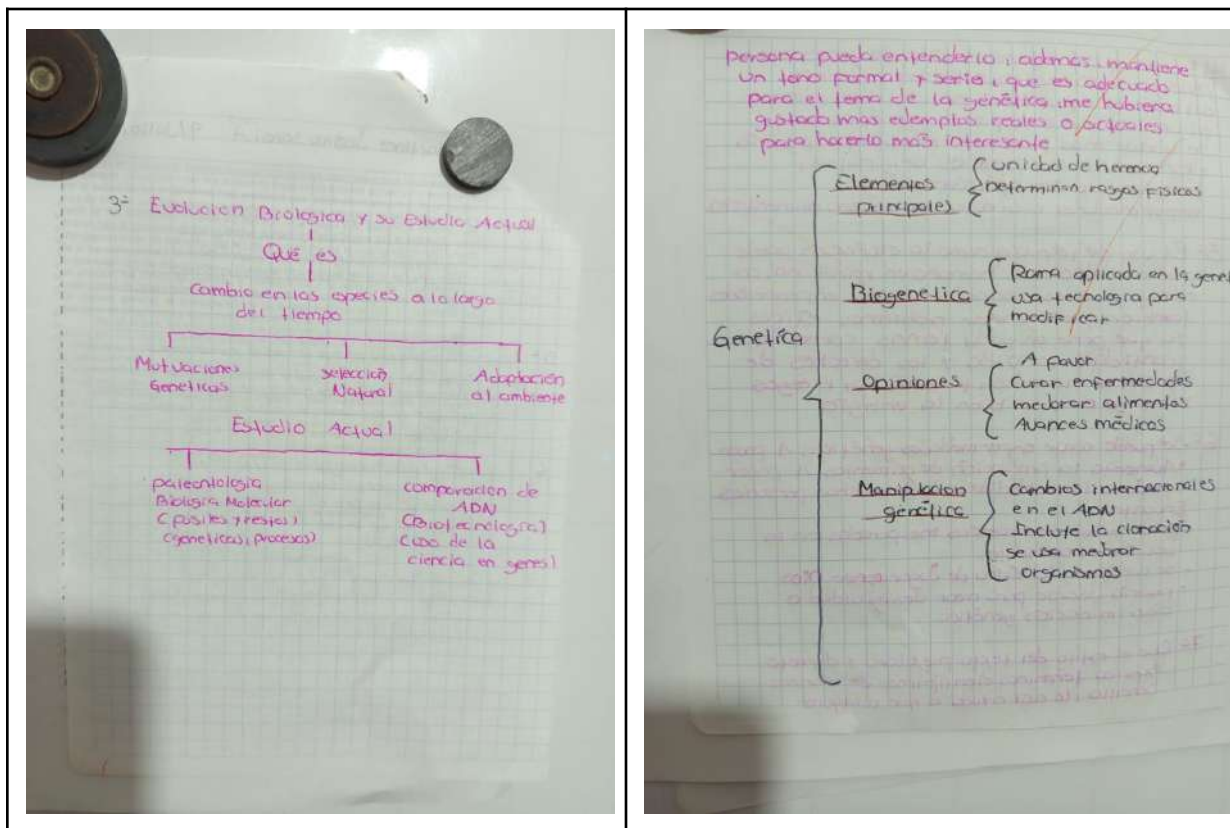
En el pretest, el mapa conceptual elaborado por el participante resulta demasiado escueto debido a la falta de información y a la poca relevancia de los datos incluidos. En contraste, en el posttest se aprecia un mejor manejo de subtítulos y conceptos más claros, lo que hace la información más comprensible y organizada, como se muestra en las figuras 35 y 36.

Figura 35

Ejecución del pretest en el nivel organización de ideas

Figura 36

Ejecución del posttest en el nivel organización de ideas



En el pretest, el mapa conceptual elaborado por otro participante está desarrollado por conectores que dan relevancia a los datos y sin jerarquía. En contraste, en el posttest se aprecia un mejor manejo de subtítulos y conceptos más claros, lo que hace la información más comprensible y organizada, como se muestra en las figuras 37 y 38.

Figura 37

Ejecución del pretest en el nivel organización de ideas

Figura 38

Ejecución del posttest en el nivel organización de ideas

Que cosas que ocurren con las Arborescencias?
 Pies van cambiando según su hábitat y entorno / es como este el Planeta sobre todo con la contaminación de ahora

¿Qué es mediante la dominancia ~~dominancia~~ es una forma de herencia la Genética es posible fabricar la evolución del especie?

tal vez puede ser fabricable o no a la vez

6 Ejemplo de distinción la explicación científica y biológica de la existencia de homínidos por ejemplo que antes eran 7 pues el estudio de los primates en la naturaleza el texto es interesante

Evolución

- función biológica
- evolución de imagen
- dependencia mutacional
- la evolución de la tierra
- la historia y los usos
- que estamos lejos y más cerca
- análisis evolutivos

Genética

- Genes y Genotipos
- los caracteres biológicos
- los genes son segmentos de Acido desoxirribonucleico
- los plantamientos de Mendel fueron formados a partir de 1900
- el biólogo estadounidense fue quien aportó más para el proyecto
- Genética y biología
- estudio de las células

Nota

Capítulo 6

Discusión.

Tomando en cuenta el principio de inclusión educativa que orienta esta investigación, contar con un conocimiento actualizado sobre la comprensión lectora de los alumnos de nuevo ingreso, mediante la implementación de un taller e instrumentos que evalúan el nivel lector, durante el curso de inducción, permite identificar las carencias y el rezago que tienen los estudiantes para enfrentarse al nivel superior. Dichas limitaciones pueden derivar en una forma de dificultades de aprendizaje ante la baja competencia lectora, los docentes de universidad asumen que el alumno posee las competencias necesarias para integrarse plenamente a la educación universitaria. En este sentido, el desarrollo de un programa de nivelación lectora favorece la inclusión al ofrecer a los estudiantes herramientas que les permiten superar las deficiencias formativas de niveles previos y afrontar con mayores recursos el conocimiento académico y científico propio del nivel superior generando una inclusión por los rezagos que los alumnos enfrentan un programa preventivo utilizando cursos de inducción para disminuir las carencias que enfrenta o por su parte reforzarlas. De esta manera, se cumple con el propósito de analizar el antes y el después del taller de comprensión lectora, fortaleciendo las habilidades académicas de los participantes y fomentando su permanencia en la educación superior.

Los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento ICLAU muestran cambios significativos en cada uno de los niveles de comprensión lectora de los participantes tras la intervención. En el nivel literal, se observa un incremento notable al pasar de un 30% en la categoría “Bueno” en el pretest a un 80% en el posttest, lo que evidencia un fortalecimiento claro en la capacidad de los estudiantes para identificar información explícita en los textos. De manera similar, en la reorganización de la información se identifica un 30% en la categoría de “Bueno” y un acumulado de un 70% de nivel “Bajo” y “Regular” que pasó a un 100% en el nivel “Regular” y “Bueno”, y se eliminó por completo la categoría “Bajo”, lo que confirma una mejora sustancial en la habilidad para estructurar y relacionar ideas.

En el nivel inferencial, aunque aún se mantiene un 10% en la categoría “Bajo”, los resultados muestran un avance al incrementarse del 30% al 65% los estudiantes ubicados en el nivel “Bueno”, lo que indica un mayor desarrollo de la capacidad de deducir significados implícitos. Respecto a los niveles crítico y apreciativo, también se aprecia un crecimiento, pues en ambos se alcanzó un 55% y un 65% respectivamente en la categoría “Bueno”, frente al 45% inicial. Estos datos reflejan que, si bien todavía existen retos en la inferencia y en la crítica, la intervención tuvo un impacto positivo en la mayoría de las dimensiones evaluadas, particularmente en la literalidad y la organización de ideas.

Los resultados de esta intervención confirman que los estudiantes universitarios presentan, en su mayoría, un nivel bajo de comprensión lectora, lo cual puede constituir una barrera para su inclusión en el Nivel Superior, y por igual coincide con lo reportado a nivel nacional por diversos autores Iriberry(2022), Mérida (2021), Cuervo, Guerra (2021) Juárez (2021) entre otros.

De manera similar, Sánchez y Silva (2021), al caracterizar la comprensión lectora en estudiantes de nuevo ingreso en Campeche, señalaron que más del 90% se ubicaba en los rangos “Regular” o “Malo”, siendo los niveles crítico y apreciativo los de menor desempeño.

A la par con la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero, Cuervo (2024) también encontró un bajo desempeño en los estudiantes de nuevo ingreso, con medias que apenas alcanzaban el 40% de respuestas correctas en los niveles crítico y apreciativo durante el pretest.

En el pretest se identificó que casi el 70% de la población se ubicó en niveles regulares o bajos en las dimensiones literal, organización de ideas e inferencial; mientras que en los niveles crítico y apreciativo el 55% mostró un desempeño insuficiente. Estos hallazgos son coincidentes con los reportados en la Facultad de Humanidades (Mérida, 2021), donde se evidenció que los niveles iniciales de comprensión lectora suelen ser inadecuados para responder a las exigencias académicas del nivel superior.

No obstante, en los resultados obtenidos en esta intervención, se observa que en el posttest el 80% de los estudiantes alcanzaron un nivel alto en la dimensión literal, lo que refleja un incremento sustancial en la identificación y recuperación de información explícita. En la organización de ideas, el porcentaje de estudiantes ubicados en niveles medio y bajo disminuyó de un 70% a un 45%, lo que confirma un progreso en la capacidad para estructurar y relacionar la información leída. De igual manera, en la dimensión inferencial el 65% de los estudiantes alcanzaron un nivel alto, mostrando avances en la interpretación de significados implícitos. En cuanto al nivel crítico, se registró un ligero aumento con un 55% en nivel alto, mientras que en el nivel apreciativo el 65% de los estudiantes se ubicaron en esa misma categoría, evidenciando una mejora, aunque menos pronunciada que en otras dimensiones.

En comparación con los resultados obtenidos por Cuervo (2024) en la Universidad Tecnológica de la Región Norte de Guerrero, el presente estudio muestra coincidencias importantes en la evolución de los niveles de comprensión lectora tras la aplicación del taller, aunque también se observan diferencias significativas derivadas del contexto institucional, el tamaño de la muestra y el enfoque pedagógico de la intervención. En el estudio de Cuervo (2024), los resultados del pretest evidenciaron una media general de 9.80 puntos, dentro de un rango de 1 a 24 (de un máximo de 25), destacando los niveles literal (68.6%) e inferencial (67.1%) como los más altos, mientras que los niveles crítico (27.1%) y apreciativo (28.6%) mostraron los valores más bajos. Estos resultados indican que los estudiantes presentaban un buen manejo del vocabulario y capacidad para reconocer información explícita e inferir datos implícitos, aunque con limitaciones en la emisión de juicios y valoración del contenido de los textos.

En el caso del pretest del presente estudio, los resultados fueron más equilibrados, aunque con predominio de la categoría “Regular” en casi todos los niveles. En el nivel literal, el 55% de los participantes se ubicó en nivel “Regular” y solo el 30% en “Bueno”; en los niveles reorganización e inferencial, el 60% se situó en “Regular”, y en los niveles crítico y apreciativo, aunque se obtuvo un 45% en la categoría “Bueno”,

aún se observaron porcentajes considerables en “Regular” (35% y 50% respectivamente). Estos datos muestran que los alumnos, al igual que en el estudio de Cuervo, presentaban mayores dificultades en los niveles de pensamiento superior (crítico y apreciativo), aunque partían de un desempeño más homogéneo y con menor diferencia entre niveles.

Posteriormente, en el posttest, ambos estudios reflejan una mejora generalizada tras la intervención. En el trabajo de Cuervo (2024), la media aumentó a 14.26 puntos, con incrementos notables en los niveles literal (91.4%) e inferencial (92.9%), mientras que los niveles crítico y apreciativo pasaron a 50% y 42.9% respectivamente. En el presente estudio, los resultados del posttest mostraron un 80% “Bueno” en el nivel literal, un 65% “Bueno” en el nivel inferencial, un 55% “Bueno” en el nivel crítico, y un 65% “Bueno” en el nivel apreciativo.

Al comparar ambos resultados, se observa que los participantes de este estudio lograron un mayor equilibrio entre los cinco niveles del ICLAU, alcanzando porcentajes de “Bueno” más altos en los niveles crítico y apreciativo en comparación con los de Cuervo, donde estas dimensiones permanecieron rezagadas. Esto puede deberse a que el taller aplicado en este estudio no se limitó a ejercicios de comprensión textual, sino que integró estrategias de lectura crítica, jerarquización de ideas, y actividades de redacción reflexiva, las cuales propiciaron un pensamiento más analítico y valorativo del texto.

Por otro lado, el estudio de Cuervo evidenció una mejora más pronunciada en los niveles básicos (literal e inferencial), lo que sugiere un enfoque centrado en el reconocimiento y la interpretación directa del texto. En contraste, en el presente trabajo, los avances fueron más equilibrados en los cinco niveles, lo que indica un desarrollo más integral de las competencias lectoras.

En términos de inclusión académica, ambos estudios coinciden en que la implementación de programas de estrategias lectoras dentro del curso propedéutico favorece la nivelación académica y la permanencia estudiantil, al brindar a los alumnos herramientas que reducen las barreras de acceso al conocimiento universitario. Sin

embargo, el presente estudio aporta evidencia adicional sobre la eficacia de integrar la intervención al currículo formal, lo cual, además de reducir la mortalidad experimental, genera un compromiso más sostenido y resultados más consistentes en todos los niveles de comprensión lectora.

En síntesis, tanto los resultados de Cuervo (2024) como los de la presente intervención confirman que la implementación de talleres de comprensión lectora y acompañamiento genera un crecimiento evidente en los puntajes, especialmente en las dimensiones literal, de organización de ideas e inferencial del ICLAU. Sin embargo, persisten retos importantes en los niveles crítico y apreciativo, los cuales resultan indispensables para el desarrollo de una comprensión lectora más profunda, reflexiva y vinculada al pensamiento crítico.

En el mismo sentido, Iriberri (2022) desarrolló una investigación en la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, cuyos resultados iniciales mostraron que los niveles Literal y de Reorganización de la información se ubicaban en la categoría alta; el nivel Crítico se encontraba en la frontera entre media y alta; mientras que los niveles Inferencial y Apreciativo permanecían en la categoría media. Tras la aplicación de un programa de estrategias de comprensión lectora, se evidenciaron avances significativos: el nivel de Reorganización de la información se mantuvo en la categoría alta con un incremento en el puntaje, los niveles Inferencial y Crítico pasaron de la categoría media a la alta, y el nivel Apreciativo mejoró aunque permaneció en la categoría media. El único retroceso se presentó en el nivel Literal, que descendió levemente dentro de la categoría media. Este resultado contrasta con lo encontrado en la presente intervención, donde precisamente el nivel Literal fue el que mostró el avance más notorio, al pasar de un 30% en la categoría “Bueno” a un 80% en el postest. Esta diferencia aporta evidencia de que los efectos de las estrategias de comprensión lectora pueden variar según la población estudiada y el contexto formativo, pero en todos los casos confirman su potencial para fortalecer los niveles Inferencial y Crítico, dimensiones clave para la lectura académica en el nivel superior.

Al comparar los resultados obtenidos en el presente estudio con los reportados por

Irriberry (2022), se observa un patrón similar en cuanto a los niveles de comprensión lectora que presentan mayor y menor desempeño, aunque con diferencias en la magnitud de la mejora tras la intervención. En el pretest del presente estudio, los niveles literal, reorganización de la información e inferencial se ubicaron mayoritariamente en la categoría “Regular”, mientras que los niveles crítico y apreciativo mostraron un porcentaje más alto en la categoría “Bueno” (45%), reflejando fortalezas iniciales en la valoración y análisis estético de los textos, pero limitaciones en la comprensión literal y en la reorganización de ideas. Este patrón coincide parcialmente con el hallazgo de Irriberry (2022), quien reporta que los niveles Literal y Reorganización de la Información se encontraban en la categoría alta en el grupo inicial, mientras que los niveles Inferencial y Apreciativo se situaban en la categoría media, y el nivel crítico oscilaba entre media y alta.

Tras la intervención mediante el taller de comprensión lectora, los resultados del posttest en el presente estudio evidencian mejoras significativas en todos los niveles evaluados. El nivel literal alcanzó un 80% en la categoría “Bueno”, mostrando que los estudiantes fueron capaces de reconocer y recordar información explícita del texto con mayor precisión. Los niveles de reorganización de la información e inferencial presentaron un avance notable: la reorganización alcanzó un 55% “Bueno” y el nivel inferencial un 65%, indicando que los estudiantes lograron clasificar, sintetizar y deducir información a partir de los textos de manera más efectiva. Asimismo, los niveles crítico y apreciativo mantuvieron porcentajes altos en “Bueno” (55% y 65%, respectivamente), consolidando la capacidad de análisis, evaluación y valoración estética de la lectura.

Comparando con Irriberry (2022), se puede apreciar que, al igual que en su estudio, la intervención permitió que los niveles más débiles en el pretest (inferencial y crítico) experimentaran mejoras hacia categorías superiores. Sin embargo, en el presente estudio, incluso el nivel literal, que en Irriberry (2022) mostró un leve descenso en el posttest, alcanzó un porcentaje elevado en la categoría “Bueno”, lo que podría atribuirse a la metodología implementada en el taller, la cual incluyó estrategias de

subrayado, jerarquización de ideas y organizadores gráficos, fomentando una comprensión más integral y sistemática.

Estos resultados confirman que la implementación de estrategias lectoras dirigidas y sistematizadas tiene un efecto positivo sobre la comprensión lectora en distintos niveles, fortaleciendo la inclusión académica al proporcionar a todos los estudiantes herramientas para acceder al conocimiento de manera equitativa. Además, evidencian que intervenciones contextualizadas dentro del curso propedéutico, con seguimiento y retroalimentación constante, pueden generar mejoras sostenibles en las competencias lectoras, contribuyendo así a la permanencia y éxito académico de los estudiantes en el nivel superior.

En este sentido, los hallazgos de la presente intervención muestran que, aunque la dimensión apreciativa no presentó diferencias estadísticamente significativas, sí hubo una tendencia de mejoría en los puntajes, lo cual puede interpretarse como un primer paso hacia el fortalecimiento de esta competencia, que ha sido reportada como la más débil en múltiples investigaciones.

En comparación con los resultados obtenidos por Juárez (2021), mediante la aplicación del ICLAU, se observa que ambos grupos presentan tendencias similares en cuanto a las fortalezas y debilidades de los distintos niveles de comprensión lectora, aunque con resultados importantes en la distribución de los niveles de desempeño. En el estudio de Juárez (2021), las puntuaciones más altas se concentraron en el nivel apreciativo, correspondiente a la capacidad del lector para emitir juicios personales, emotivos y estéticos sobre el texto, seguido del nivel literal, que implica el reconocimiento directo de las ideas expresadas por el autor. Por el contrario, los niveles con menor puntuación fueron el organizacional y el inferencial, donde se requería la clasificación, síntesis y proyección de ideas a partir de los contenidos leídos.

En el presente estudio, aplicado a 20 participantes, el pretest también refleja un patrón semejante, aunque con una mejor distribución entre los distintos niveles. Los resultados muestran que los estudiantes alcanzaron mayores porcentajes en los

niveles crítico y apreciativo (ambos con un 45% en la categoría “Buena”), lo cual evidencia cierta capacidad de reflexión y valoración del contenido leído. Sin embargo, persiste una marcada concentración en el nivel Regular dentro de los niveles literal, reorganizacional e inferencial (con valores del 55%, 60% y 60%, respectivamente), lo que sugiere que la mayoría de los participantes aún se encuentran en procesos intermedios de comprensión y que presentan dificultades para realizar inferencias y reorganizar la información de manera autónoma.

A diferencia del estudio de Juárez (2021), donde las debilidades se centraron específicamente en la estructuración de ideas y la proyección inferencial, en el presente grupo se observa una distribución más regular, pero con una tendencia a permanecer en niveles medios de desempeño. Esto podría interpretarse como un reflejo de las brechas en la formación lectora previa de los estudiantes, así como de la necesidad de fortalecer estrategias que favorezcan la transición de la comprensión literal a la inferencial y crítica, garantizando así una inclusión académica más equitativa al inicio del nivel superior.

De hecho, Guerra et al. (2022), en su estudio con alumnos de Físico-Matemáticas e Ingenierías, señalaron que la motivación lectora y el uso de estrategias influyen de manera positiva en el desarrollo de la comprensión, evidenciando que no importa si el contexto académico pertenece a las ciencias exactas, sociales o de la salud: cuando se proveen estrategias adecuadas, los estudiantes logran avances significativos.

En síntesis, los resultados de esta investigación confirman que, aunque los estudiantes de nuevo ingreso presentan deficiencias en diversos niveles de comprensión lectora, la implementación de un taller estructurado con estrategias específicas permite mejoras significativas, particularmente en las dimensiones literal, de organización de ideas e inferencial. Estos avances refuerzan lo señalado por Cuervo (2024), Juárez (2021) y Guerra et al. (2022), quienes destacan que el acompañamiento estratégico y la motivación lectora resultan determinantes para potenciar el desempeño académico en diferentes áreas disciplinares.

No obstante, la persistencia de bajos resultados en la dimensión apreciativa, tanto en este estudio como en investigaciones previas (Sánchez & Silva, 2021), evidencia que la comprensión lectora más profunda, aquella que involucra emitir juicios, interpretar estilos y reconocer la intención del autor, continúa siendo un reto en la formación universitaria.

Por último la comparación del estudio 1 y el estudio 2 de la presente investigación, por la diferencia de un año al comparar los hallazgos del estudio piloto realizado en 2024 con los resultados del diagnóstico inicial de la intervención aplicada en 2025, se observan diferencias notables en los niveles de comprensión lectora. En el estudio 1, los estudiantes presentaron un mayor dominio en el nivel Literal, con un 60% en la categoría “Buena” y sin estudiantes en “Malo”, lo que refleja una fortaleza inicial en la decodificación básica de los textos. No obstante, los niveles de Organización de la información y Apreciación mostraron un desempeño claramente deficiente, pues el 80% de los participantes se concentró en las categorías “Malo” y “Pésimo” en la organización de ideas, y un 70% se ubicó en “Malo” en el nivel apreciativo.

En contraste, en el diagnóstico de 2025, los resultados evidencian un cambio en la distribución de fortalezas y debilidades. Si bien se observa un descenso en el nivel Literal (solo el 30% en “Bueno” y un 15% en “Malo”), los niveles de Organización de la información y Apreciación presentan mejoras sustanciales: el primero con un 30% en “Bueno” y un 60% en “Regular” —muy lejos del predominio de categorías bajas del año anterior—, y el segundo con un 45% en “Bueno” y un 50% en “Regular”, lo que representa un avance significativo respecto al estudio piloto.

Cabe resaltar que en el estudio de 2024 no se aplicó posttest, lo cual limitó la posibilidad de evaluar la eficacia de estrategias de intervención; esta situación fue justamente la base para plantear en 2025 un diseño más robusto, en el que se midieron cambios antes y después del taller. De este modo, mientras el estudio piloto permitió identificar las áreas de mayor rezago (especialmente la organización de ideas y la apreciación), la intervención del 2025 no solo confirmó estos hallazgos iniciales, sino que además permitió comprobar que, con un programa sistemático de estrategias

de comprensión, dichas dimensiones pueden fortalecerse, aun cuando se presenten ligeras fluctuaciones en otras como el nivel literal.

La falta de comprensión de los contenidos disciplinares y formativos de la profesión en la que los estudiantes buscan titularse genera un problema significativo. No solo afecta su potencial de inserción laboral, al no comprender completamente de qué trata su campo profesional, sino que también limita su capacidad para entender los procedimientos esenciales que deben realizar en su área de especialización. Esto representa un riesgo considerable: por ejemplo, imaginar que un médico no logra interpretar adecuadamente un vademécum y, aun así, intenta realizar un procedimiento complejo como una traqueotomía, ilustra la gravedad de la situación.

Este tipo de ejemplos pone en evidencia cómo la comprensión lectora se convierte en un factor crítico, tanto como indicador de una posible desvinculación escolar como de un eventual abandono académico. Todo comienza con el “no entiendo”, y al no entender los textos, las instrucciones o los conceptos clave de la formación académica, se desencadena un proceso de frustración y desmotivación que desemboca en la desvinculación del estudiante. Por ello, fortalecer la comprensión lectora no debe verse sólo como un objetivo pedagógico, sino como una herramienta esencial para garantizar la permanencia y el éxito educativo en el nivel superior.

Líneas futuras de investigación: estrategias de retención y fortalecimiento de la cultura lectora

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten identificar áreas de oportunidad que orientan futuras líneas de estudio e intervención. En primer lugar, se vuelve necesario profundizar en estrategias institucionales para mejorar la permanencia y retención de los estudiantes en actividades formativas relacionadas con la comprensión lectora. Los hallazgos del piloto sugieren que la participación estudiantil se incrementa cuando existen incentivos académicos claros, por lo que futuras investigaciones podrían analizar el impacto de la integración de talleres de

lectura dentro del currículo formal, su vinculación con sistemas de evaluación o su reconocimiento mediante créditos académicos. Asimismo, sería pertinente explorar modelos de acompañamiento tutorial, mentorías lectoras y comunidades de aprendizaje que fortalezcan el sentido de pertenencia y el compromiso académico desde el ingreso al nivel superior.

En segundo lugar, se identifica la necesidad de desarrollar un acervo bibliográfico básico de conocimiento general y académico, orientado a estudiantes de nuevo ingreso. La ausencia de referentes culturales, científicos y conceptuales comunes limita la comprensión de textos especializados y dificulta la adaptación al lenguaje propio del nivel superior. En este sentido, futuras investigaciones podrían centrarse en la elaboración y validación de un compendio de lecturas fundamentales (científicas, humanísticas y divulgativas) que funcione como base formativa transversal para distintas licenciaturas. Dicho acervo permitiría fortalecer habilidades lectoras, ampliar el vocabulario académico y facilitar la comprensión de textos científicos, contribuyendo así a una formación más equitativa y a la reducción de la deserción escolar.

Capítulo 7

Conclusión.

El uso de estrategias lectoras constituye un elemento esencial para promover la inclusión académica en el nivel superior, ya que posibilita que todos los estudiantes, independientemente de su punto de partida, accedan al conocimiento de manera equitativa. La aplicación de dichas estrategias no solo fortalece las competencias transversales necesarias para el aprendizaje universitario, sino que también contribuye a disminuir los índices de desafiliación, al brindar a los alumnos herramientas que les permitan comprender, analizar y producir conocimiento de forma autónoma y significativa.

Resulta fundamental que las instituciones continúen sistematizando los cursos de inducción como espacios de nivelación académica, orientados al desarrollo de habilidades de comprensión lectora, redacción y pensamiento crítico. De esta manera, las generaciones futuras podrán ingresar con una base más sólida y responder con mayor éxito a las demandas del nivel superior.

Finalmente, se reconoce que este esfuerzo debe ser compartido y sostenido por otros investigadores y docentes interesados en la educación inclusiva, a fin de seguir enriqueciendo este campo de estudio y consolidando prácticas pedagógicas que garanticen el acceso, la permanencia y el logro académico de todos los estudiantes.

Además, sería de plena conveniencia dar seguimiento a los estudiantes para analizar cómo transfieren las estrategias de comprensión lectora a otras asignaturas. Pese a los resultados positivos reflejados en las gráficas y al éxito del presente estudio, es necesario continuar fortaleciendo esta línea de trabajo mediante la implementación de mecanismos de evaluación y acompañamiento. Resulta fundamental que las materias de nivel superior incorporen, en la medida de sus exigencias, distintos niveles de comprensión lectora, ya que no todas requieren las mismas habilidades cognitivas.

Un cuestionario de seguimiento permitiría identificar si los alumnos mantienen y aplican las estrategias aprendidas, así como valorar si los niveles de comprensión alcanzados les permiten asegurar un aprendizaje significativo. Este tipo de evaluación continua contribuiría no solo a perfeccionar los programas de inducción, sino también a comprender de manera más profunda cómo los estudiantes generan, desarrollan y consolidan la comprensión lectora en otras áreas del conocimiento.

De igual manera, es necesario continuar promoviendo acciones orientadas a romper las barreras que dificultan la plena inclusión de los estudiantes en el aula, favoreciendo su participación activa y equitativa. Lamentablemente, muchos alumnos se refugian en expresiones como “no entendí”, lo que limita su posibilidad para discernir y construir el conocimiento esperado en cada materia. Una vez que los estudiantes se incorporan a las asignaturas de licenciatura, resulta indispensable dar continuidad al acompañamiento iniciado en el curso propedéutico, garantizando así el apoyo académico y emocional necesario para fortalecer su permanencia y éxito en el nivel superior.

Por otra parte, al hablar en términos más específicos, un hallazgo relevante de esta investigación fue la mortalidad experimental observada en la fase piloto, donde varios estudiantes abandonaron la intervención a pesar de haber recibido información clara sobre los beneficios de fortalecer su comprensión lectora. Este comportamiento refleja la tensión entre el reconocimiento racional de la utilidad de una acción y la dificultad de sostenerla en la práctica. Desde una perspectiva teórica, puede entenderse como una manifestación de la *akrasia* aristotélica, es decir, la incapacidad de actuar conforme a lo que se sabe que es mejor. Cabe destacar que el taller en la fase piloto fue de índole no curricular ni dentro de una actividad académica formal.

En contraste, la implementación del taller en el estudio 2, se incluyó como materia del curso propedéutico, lo cual redujo notablemente el abandono de los participantes del taller, permitiendo mayor permanencia y conclusión del mismo; lo que sugiere que el compromiso aumenta cuando la intervención se integra al contexto curricular formal y se acompaña de incentivos por parte de las unidades académicas al percibirlos los estudiantes como un elemento más de su formación. De este modo, se concluye que

el éxito de los programas destinados a mejorar la comprensión lectora no depende únicamente de su diseño pedagógico, sino también de la manera en que se estructuran las condiciones de participación y permanencia de los estudiantes.

Alcances y limitaciones

El presente estudio permitió demostrar que la implementación de un taller de comprensión lectora y redacción en el curso propedéutico favorece el desarrollo de habilidades académicas esenciales para la permanencia en el nivel superior. Asimismo, evidenció que la inclusión de este tipo de intervenciones dentro del currículo formal fortalece el sentido de compromiso de los estudiantes y contribuye a disminuir los índices de deserción. Estos resultados ofrecen un marco de referencia para futuras investigaciones interesadas en vincular las competencias lectoras con la permanencia escolar y la inclusión educativa.

No obstante, esta investigación presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, el número de participantes se vio reducido durante la fase piloto debido a la naturaleza voluntaria del taller, lo cual afectó la generalización de los resultados en esa etapa. En segundo lugar, el tiempo disponible para la aplicación del taller fue limitado, lo que impidió observar con mayor profundidad la transferencia de las estrategias lectoras a otras asignaturas del nivel superior. Finalmente, aunque los instrumentos aplicados permitieron evaluar el progreso de los estudiantes, sería pertinente complementar futuros estudios con instrumentos de seguimiento longitudinal que midan el impacto sostenido de las estrategias lectoras en el desempeño académico y la permanencia escolar.

El piloto evidenció una **muerte experimental** en las tres licenciaturas participantes, aunque por causas distintas. En Mercadotecnia y Administración el abandono ocurrió antes del inicio del taller, principalmente por falta de interés y desajustes en horarios. En el caso de Derecho, el taller sí inició, pero únicamente dos estudiantes permanecieron hasta el final. El resto abandonó tras percibir que no existían incentivos curriculares inmediatos (calificación, liberación de créditos o asignaturas), lo que

sugiere que el fortalecimiento de habilidades lectoras no es concebido como una prioridad académica, sino como un esfuerzo opcional y secundario.

Este fenómeno coincide con estudios que documentan la presencia de baja valoración de la lectura académica, desvinculación entre habilidades lectoras y éxito institucional, y una marcada orientación hacia actividades evaluadas formalmente (exámenes, acreditación y certificación). En este sentido, la muerte experimental no debe interpretarse como un error metodológico del taller, sino como una evidencia contextual significativa: los estudiantes del nivel superior no se sienten motivados a mejorar su comprensión lectora en ausencia de incentivos claros o de una cultura académica que reconozca su importancia estratégica para el rendimiento.

Asimismo, la irregularidad en la asistencia y la rápida deserción del taller revelan un componente estructural: la sobrecarga del primer semestre, junto con la apatía y el desinterés, limitan la participación en actividades formativas complementarias. Estos hallazgos sugieren que, para lograr una intervención efectiva, es necesario integrar el taller dentro del plan curricular o asociarlo a mecanismos institucionales que otorguen valor académico explícito. Por ello, en consenso con el comité de tesis, el piloto se consideró como fase diagnóstica y se optó por reiniciar la intervención en el ciclo escolar siguiente.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos obtenidos constituyen un aporte significativo para la comprensión de cómo las estrategias de lectura y escritura inciden en la inclusión académica y en la reducción de la desafiliación escolar, ofreciendo bases sólidas para el diseño de futuras intervenciones educativas.

Referencias.

- Acevedo, I., Flores, I., Székely, M., & Zoido, P. (2022). ¿Qué ha sucedido con la educación en América Latina durante la pandemia? Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0004175>
- Achig Guerra, D. P. (2025). Factores Psicosociales asociados a la deserción académica en adolescentes. Revisión de sistemática (Doctoral dissertation, PUCE-Quito).
- Aguirre Salgado, J. C. (2020). Diseño de los programas Beca Salario y Jóvenes Escribiendo el Futuro. *Inventio*, 38(16), 2-9. [10.30973/inventio/2020.16.38/1](https://doi.org/10.30973/inventio/2020.16.38/1)
- Alonso, J., & Mateos Sanz, M. M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento, evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31–32, 5–30.
- Aliyu, M. M., & Yakubu, H. S. (2019). Implications of the sociocultural theory on students' reading comprehension. *Bulletin of Advanced English Studies (BAES)*, 3(2), 84–91.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Azcárate, J. (2020). Inquieta el abandono de estudios en UAEM. *Diario de Morelos*. <https://www.diariodemorelos.com/noticias/inquieta-el-abandono-de-estudios-en-uaem>
- Banco Mundial BIRF . AIF. (2022, September 16). *El aprendizaje está en crisis*. Banco Mundial. Retrieved June 5, 2024, from <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning>
- Barranza, M. (2023). La Teoría de los Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner como marco para comprender la deserción universitaria. *COLLECTIVUS Revista de Ciencias Sociales*, 10(2), 1-24.

- Bono, A., & De la Barrera, S. (1996). *Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida*. "Enseñanza de estrategias cognitivas. Criterios para valorar experiencias pedagógicas en la universidad.
- <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/180-los-estudiantes-universitarios-como-productores-de-textospdf-rFjrP-articulo.pdf>
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum
- Cajigal Molina, E., Arias Gómez, L., & Farfan Heredia, E. R. (2022). Resiliencia y deserción escolar. Un estudio para plantear estrategias desde la tutoría en la educación superior. *CPU-e Revista de investigación Educativa*, 34, 1-31. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2794>
- Ceballos Medina, E., Armas Aguirre, J., Barahona Chungan, C., & Grandon, E. E. (2020, julio 27). Modelo predictivo para reducir el índice de deserción de estudiantes universitarios en el Perú: Redes bayesianas vs árboles de decisión. *Iberian Conference on Information Systems and Technologies*, 15(2), 24-32.
- Ceballos Medina, E., Barahona Chungan, C., Armas Aguirre, J., & Grandón, E. (2020, junio 15). Modelo predictivo para reducir el índice de deserción de estudiantes universitarios en el Perú: Redes Bayesianas vs. Árboles de Decisión. *Iberian Conference on Information Systems and Technologies*, 2-8.
- Clerici, C., Monteverde, A. C., & Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*, 10(2), 22-42.
- Cortéz Hernández, A. E. (2023, 12 21). *Malos resultados de México en prueba PISA eran predecibles, dice experta IBERO*. IBERO cd México. <https://ibero.mx/prensa/malos-resultados-de-mexico-en-prueba-pisa-eran-predecibles-dice-experta-ibero#:~:text=Para%20la%20especialista%20en%20el.hecho%20los%20gobiernos%20por%20mejorarlo>.

- Cuervo Serrano, G. E. (2024, 4 de junio). *Efectos de una intervención en comprensión lectora sobre autoeficacia lectora en universitarios iniciales* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Repositorio Institucional RIAA UAEM.
- De la Rúa Batistapau, M. de J. (2024). Acercamiento al comportamiento del trabajo de retención universitaria en las universidades cubanas del 2013-2023. En C. del P. Suárez Rodríguez & M. de J. de la Rúa Batistapau (Eds.), *Impacto social y permanencia en la educación superior: Estrategias desde el profesorado* (Cap. II). Editorial Fundación Red Iberoamericana de Ciencia, Naturaleza y Turismo.
- Díaz Hernández, F. (2020, noviembre). La tutoría, estrategia para combatir la deserción escolar. *International Journal of Good Conscience*, 15(3), 1-15.
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2024). *Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Duke, N., Ward, A., & Pearson, P. D. (2021). The Science of Reading Comprehension Instruction. *Reading Teacher*, 74(6), 663-672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- Spencer, M., Richmond, M. C., & Cutting, L. E. (2020). Comprehension interventions for students who struggle with reading: A synthesis of research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(3), 124–134. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12225>
- Espindola, E. (2002). Deserción escolar como problema en México. *Deserción escolar como problema en México*, 39-62. ISSN 16815653
- García Carrera, J. S., Mena Hernández, U., & Bermúdez Alarcón, F. J. (2018). El terremoto 19S en Morelos: la experiencia operativa del INEEL en la evaluación del riesgo estructural. *Salud Pública de México*, 60(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342018000700065#:~:text=El%20martes%2019%20de%20septiembre,de%20concreto%2C%20acero%20o%20mamposter%C3%ADa.

- García Quintero, C., & González Rodríguez, M. (2025). *La comprensión lectora en textos científicos para impulsar el aprendizaje en las ciencias a nivel medio superior* [Reading comprehension in scientific texts to boost learning in science at the upper intermediate level]. **CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales**, (74), 120–130.
- Garrido Miranda, J. M., & Polanco Madariaga, M. N. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. *Perfiles educativos*, XLII(170), 6-21. : <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59512>
- Guerra, J., & Guevara, Y. (2013). *Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 277–291.
- Guerra García, J., Guevara Benítez, Y., López Hernandez, A., & Rugerio Tapia, J. P. (2014, julio diciembre 276). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. *Investigación educativa* 19, 10(2), 256. ISSN 1870-5308
- Guerra-García, J., Saldívar-Llanos, A., & Sandria-López, S. (2021). Evaluación de comprensión lectora, uso de estrategias y su relación con variables académicas y sociodemográficas en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 3(2), 360–373. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.005.es>
- Guerra García, J., Díaz-Rubio, Z. I., Guevara-Benítez, C. Y., & Corona-Guevara, A. (2022). Evaluación de la comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos de Matemáticas Aplicadas y Computación. *Papeles de Población*, 14(28), e1271. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1271>
- Guevara Benítez, Y., Guerra Garcia, J., Cardenas, K., Hermosillo, A., Rugerio, J. P., & Romero, B. (2022). Instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios validación prueba paralela. *Revista Electrónica de Psicología Ixtacala*, 25(2), 440-460.
- Guevara Benitez, Y., Guerra Garcia, J., Delgado Sánchez, U., & Flores Rubí, C. (2014, 9). EVALUACIÓN DE DISTINTOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES MEXICANOS DE PSICOLOGÍA. *Acta Colombiana de Psicología*, 14, 113-121.

- Henao, G; Ramírez, L & Ramírez, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *Agora USB*. 2006;6(2):215 -226.
- Heffington, D. V., Dzay Chulim, F., Fernández de Lara Hadad, R., Pérez Morfín, A., & Velasco Argente, R. A. (2024). Una aproximación cuantitativa a la deserción escolar en la educación superior en el sureste de México. *Revista de la Educación Superior*, 53(211). <https://doi.org/10.36857/resu.2024.211.2954>
- Henríquez Cabezas, N., & Vargas Escobar, D. (2022). Modelos predictivos de rendimiento y deserción académica en estudiantes de primer año de una universidad pública chilena. *Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 21(45), 299-316.
- Hernández Moreno, H. A., Osorio Calderón, J., & Gálvez Santillán, E. (2020). La deserción escolar: un abordaje desde el enfoque de la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner. En Y. Chirinos et al. (Eds.), *Tendencias en la investigación universitaria. Una visión desde Latinoamérica* (Vol. XII, pp. 629–645). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés / Alianza de Investigadores Internacionales S.A.S. <https://doi.org/10.47212/tendencias2020vol.xii.37>
- Herrenkohl, L. R., Jackson, A., Ten Brink, J., Easley, K. M., DellaVecchia, G. P., & Palincsar, A. S. (2022). From a social constructivist to a decolonizing critical sociocultural approach: Unsettling power, privilege, and oppression and imagining the future of human learning. En *The Oxford handbook of sociocultural theory* (pp. 167–212). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199841332.013.48>
- Herrero, V., Merlino, A., & Aillon, S. (2013, marzo 20). Aplicación de un modelo de duración en programas de prevención de deserción universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 20-41. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/554/812>
- Hevia, F. J. y Vergara, S. (2016). Evaluaciones educativas realizadas por ciudadanos de México: validación de la Medición Independiente de Aprendizajes. *Innovación Educativa*. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n70/1665-2673-ie-16-70-00085.pdf>

- Howard Country Public School System. (2003). *UNA GUÍA FAMILIAR PARA LAS 6+1 CARACTERÍSTICAS (6+1 TRAITS ®) DE LA ESCRITURA Y SU CONEXIÓN AL PROCESO DE REDACCIÓN*.
https://www.hcpss.org/f/newlanguages/docs/brochure_61_spanish.pdf
- Huamancha-Aguilar, M. M., Mallma-Cayo, J. S. R., Quispe-Chuquiray, L. E., & Vargas Pimentel, R. (2026). Teorías sobre la comprensión lectora: Una revisión teórica de modelos. *Revista InveCom*, 6(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17188890>
- INEGI. (n.d.). *Movimientos migratorios*. Movimientos migratorios. Morelos. Retrieved May 16, 2024, from https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mor/poblacion/m_migratorios.aspx?tema=me&e=17
- INEGI. (2023, 04 20). *MÓDULO SOBRE LECTURA (MOLEC) 2023*. MÓDULO SOBRE LECTURA (MOLEC) 2023.
<https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/molec/molec2023.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *INEGI PRESENTA RESULTADOS DE LA ENCUESTA PARA LA MEDICIÓN DEL IMPACTO COVID-19 EN LA EDUCACIÓN (ECOVID-ED) 2020* [COMUNICADO DE PRENSA NÚM 185/21]. COMUNICADO DE PRENSA NÚM 185/21. Retrieved 09 10, 2024, from https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- Iriberri Ajuria, A. M. (2022, 27 de enero). *Comprensión lectora en formatos impreso y digital en estudiantes universitarios: Componentes neuropsicológicos y potenciación* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Repositorio Institucional RIAA UAEM
- Juárez, R., Merida, R., & Delgado, U. (2024). Promoviendo las habilidades para la lectura y escritura estratégica de textos científicos en estudiantes universitarios. In *Intervenciones psicológicas en salud y educación* (1st ed., Vol. 1, pp.

165-186). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
10.30973/2024/intervenciones_psicologicas

León Hernández, V. A. (2024). Foros de Planeación Participativa PIDE 2024-2030 [Definiciones de los Ejes Rectores y Transversales]. In *Definiciones de los Ejes Rectores y Transversales* (1st ed., pp. 1-3). UAEM.

Martínez, B. (2021, octubre). Los doce estereotipos de la Generación de cristal - Goooya. *puedjs* - *unam*.
<https://puedjs.unam.mx/goooya/los-doce-estereotipos-de-la-generacion-de-cristal/>

Martínez, R. (2010, octubre 4). *¿Cuál es la cuantía de los ingresos laborales que dejan de percibir durante su vida activa los jóvenes que abandonan sus estudios?* Política educativa Universidad Hispoamericana. Retrieved June 7, 2024, from <https://infopolieduca.wordpress.com/2010/10/04/%C2%BFcual-es-la-cuantia-de-los-ingresos-laborales-que-dejan-de-percibir-durante-su-vida-activa-los-jovenes-que-abandonan-sus-estudios/>

Mérida Santiago, R. E. (2021). *Programa promotor de habilidades para la redacción de textos científicos en estudiantes de Comunicación Humana* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad de Psicología). Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Recuperado de RIAE-UAEM Repositorio Institucional.

National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*.
<https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>

Nava Palacios, X. (2018, 01 10). Deserción, uno de los problemas vigentes en el sistema educativo de México: Nava. *Pulso*.
<https://pulsoslp.com.mx/slp/desercion-uno-de-los-problemas-vigentes-en-el-sistema-educativo-de-mexico-nava/767958>

Navarro Roldan, Claudia Patricia, Zamudio Sisa, & Laura Estefanía. (2021, enero 1). Cuestionario de Riesgo de Deserción Universitaria (CDUe) basado en el modelo ecológico. *Tesis Psicológica*, 16(1), 244-263.

- OCDE. (2024, Octubre). Perfiles Educativos. *IISUE-UNAM*, XLVI(183).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61714>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Normas y orientación operativa para la revisión ética de la investigación con seres humanos*.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/44783>
- Pickren, S. E., Stacy, M., Del Tufo, S. N., Spencer, M., & Cutting, L. E. (2021). The contribution of text characteristics to reading comprehension: Investigating the influence of text emotionality. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 649–667.
<https://doi.org/10.1002/rrq.431>
- Preciado, T. (2020, 11-13). Plantean baja temporal como alternativa a deserción en UAEM. *La UAEM en la prensa*.
<https://www.uaem.mx/difusion-y-medios/informacion-oficial/sintesis/sintesis-informativa-uaem-131120>
- Ramírez, T., Díaz Bello, R., & Salcedo, A. (n.d.). EL USO DE LOS TÉRMINOS ABANDONO Y DESERCIÓN ESTUDIANTIL Y SUS CONSECUENCIAS AL MOMENTO DE DEFINIR POLÍTICAS INSTITUCIONALES. *VI CLABES*, (VI), 4-10.
- Rámirez Castillejo, G., Martínez Vallejo, J. M., & Vázquez Olvera, E. (2019). LA DESERCIÓN ESCOLAR A NIVEL SUPERIOR EN MÉXICO, SITUACIÓN ACTUAL Y ESTRATEGIAS PARA COMBATIRLA EN EL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO. *IPSUMTEC*, 2(2), 1-12.
- Rivera Díaz, E. (n.d.). *2 do Informe de Actividades* (Issue 4) [2° Periodo 2021 - 2024].
- Rodriguez, P., Brum, L., Correa, A., Laporta, P., Cantieri, R., Nuñez, C., Varrastro, N., & De León, G. (2014). La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República, Uruguay. *Revista de la educación superior*, 43(170), 113-134.
<https://www.redalyc.org/pdf/325/32514212.pdf>
- Rodríguez-Pulido, L., Tinto, V., & Ramírez, G. (2023). Psychological factors influencing dropout rates in higher education. *Heliyon*, 9(2), e12345. DOI: 10.1016/j.heliyon.2023.e12345

- Rojas, L., Calderon, J. F., & Puente, A. (2024). Prueba de Comprensión Lectora para Universitarios de Nuevo Ingreso. *Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(73), 53-78. <https://doi.org/10.21865/RIDEP73.3.04>
- Salva Mut, F., Oliver Trovar, M., & Comas Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis Revista Internacional de Investigación y Educación*, 6(13), 129-142.
- Salva Mut, S., Trobat, O., & Forgas, C. (2014). Abandono Escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *JAVERIANA*, 2(10), 130-142.
- Sánchez, J., & Silva, E. (2021). Caracterización de la Comprensión Lectora en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. AUTORES:1.Dr. Juan Pablo Sánchez Domínguez.2. Lic. Eve Michelle Silva Zavala.. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 8(Edición especial), 1-18. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2756/2778>
- Santoyo Velasco, C., & Colmenares Vázquez, L. (2016, 03 23). Comprensión de textos científicos y profesionales: Competencias básicas en la formación universitaria. *Formación de Recursos Humanos*, 2(3), 1-12. https://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Formacion_de_Recursos_Humanos/vol2num3/Revista_de_Formaci%C3%B3n_de_Recursos_Humanos_V2_N3_1.pdf
- Schmitt, R. E., & Santos, B. S. (2021.). *Modelo ecológico del abandono estudiantil en la educación superior: Una propuesta metodológica orientada a la construcción de una tesis*. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). *Gestión universitaria integral del abandono*, 10(2), 1. <file:///C:/Users/ThinkPad/Desktop/MADEI/ANTECEDENTES%20DEL%20Proyecto/brofenbrenner/890-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1612-1-10-20161021.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *República Mexicana*. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas_estados/1_Republica_mexicana.pdf

- SEP. (2023). *Desciende a 8.1% tasa de abandono escolar en Educación Superior: SEP* [Boletín]. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-100-desciende-8-1-tasa-de-abandono-escolar-en-educacion-superioresep?idiom=es#:~:text=El%20Gobierno%20de%20M%C3%A9xico%20por,inform%C3%B3%20el%20subsecretario%20de%20ese>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2024–2025* (edición de bolsillo). https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2024_2025_bolsillo.pdf
- Sibrián Escobar, L. A., & Ayala Sánchez, J. I. (2025). La deserción escolar: Un fenómeno multifactorial en debate. *Diálogos*, 17(30), 27–50.
- Solovieva, Y., & Quintanar Rojas, L. (2021). *La teoría de la actividad para el aprendizaje desde la concepción de Nina F. Talizina*. En E. A. Maturano-Longarezi & R. Valdés-Puentes (Eds.), *Ensino desenvolvimental: Sistema Galperin-Talizina* (pp. 149–172). Editora Científica Digital <https://downloads.editoracientifica.org/articles/210705490.pdf>
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, 18(71).
- UAEM. (n.d.). *Asesoría psicopedagógica*. Organización institucional. <https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/unidades-academicas/facultades/medicina/asesoria-psicopedagogica>
- UAEM. (2014, 06 13). Se abatirá 30% la deserción en UAEM. *La UAEM en la prensa*. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/s130614pdfCAhNBWYaPA.pdf>
- UNESCO. (2023). *Informe Mundial sobre la Educación Superior 2023*. UNESCO. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-8156917.00006-2>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (n.d.). *Plan Institucional de Desarrollo (2018-2023)*.

- Venegas Álvarez, G., Chiluisa Chiluisa, M., Castro Bungacho, S., & Casillas, I. (2017). *La deserción en la educación*. Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)
- Vigotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas. Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique*. Visor.
- Wood, L., & Kiperman, S. (2017). Predicting Dropout Using Student- and School-Level Factors: An Ecological Perspective. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 35-49.
- Zamora Pedraza, C. (2024). Entornos personales de aprendizaje: Estrategias docentes para la permanencia en la educación superior durante la pandemia. En C. del P. Suárez Rodríguez & M. de J. de la Rúa Batistapau (Eds.), *Impacto social y permanencia en la educación superior: Estrategias desde el profesorado* (Cap. XVI). Editorial Fundación Red Iberoamericana de Ciencia, Naturaleza y Turismo.

ANEXOS

ANEXO 1

Carta descriptiva Taller piloto

Objetivo del programa:

1. Los alumnos lograrán la 1) comprensión literal, 2) la extracción de ideas principales, y 3) la derivación de inferencias y comprensión crítica, de textos científicos o de divulgación.
2. Los alumnos serán capaces de sintetizar, identificar ideas principales, temas, conceptos clave, y resumir los textos académicos y científicos.
3. Los estudiantes interpretarán los textos considerando su entorno histórico, cultural y disciplinario, para una comprensión más profunda de los materiales.

Los indicadores que se utilizarán estarán basados en la evaluación del ICLAU.

Fases del programa:

1. Comprensión literal del texto

Esta fase permite conocer el nivel de comprensión al decodificar los textos, y las necesidades específicas de los estudiantes en la lectura.

Actividades:

- a) Contestar el ICLAU y obtener los resultados de manera individual.
- b) Lectura de textos breves con resolución de preguntas.
- c) Resolver una encuesta sobre hábitos de lectura y discutir sobre las estrategias lectoras previas, y el grado de satisfacción en ellas.

2. Identificación de ideas principales

Desarrollar habilidades específicas de comprensión lectora, como análisis crítico, interpretación de textos, identificación de ideas clave y síntesis.

Actividades:

- a) Ejercicios de lectura activa, debates, análisis comparativo de textos académicos, estrategias de toma de notas y actividades para mejorar el vocabulario. Aquí se introducen métodos de lectura como subrayado, mapas conceptuales y cuestionamiento.

- b) Lecturas más extensas y complejas, análisis de artículos de investigación, redacción de resúmenes por párrafos, objetivos de la lectura, extracción de conceptos, argumentos claves del autor,

3. Inferencia y crítica.

Estas fases permiten que las y los estudiantes progresen de una base sólida hacia la aplicación práctica, adaptándose al nivel universitario y a las demandas de comprensión profunda en sus respectivas disciplinas.

Actividades:

- a) Leeran un artículo de niños con altas capacidades y harán un ensayo donde describan los contextos en donde han visto casos similares, expliquen cómo identificaron las características de altas capacidades en su contexto y qué factores pudieron influir en el desarrollo de estos niños.
- b) Veran videos relacionados con la publicidad Nacista y después leeran las leyes de Nuremberg para evaluar cómo la propaganda influyó en la aceptación de estas leyes.
- c) Diferenciar el análisis histórico del juicio moral: Para desarrollar la crítica de forma objetiva, deberán responder las siguientes preguntas en un ensayo escrito.
 - ¿Cómo justificaba el régimen nazi estas leyes?
 - ¿Cómo se vería desde una perspectiva internacional en ese momento?
 - ¿Cómo lo vemos hoy desde los derechos humanos?

Clase 1 del 29 de agosto 2024

Actividad 1:	comprensión literal	Fase 1
Objetivo	Mapeo de las habilidades y talentos de los miembros del equipo.	

Descripción:	1. Se dividirán los alumnos en equipos de 5 integrantes de acuerdo a su licenciatura. 2. Se asignará nombre a cada equipo. 3. En el pizarrón se dibujará un mapa conceptual con títulos de: valores, hábitos, libros que han leído, habilidades, fortalezas 4. El nombre de cada miembro del equipo, debe aparecer en el pizarrón y describir en lo que son buenos. 5. Se le pide a cada persona que anote o dibuje las habilidades, talentos y conocimientos que aporta al equipo. (breve descripción de sí mismos tomando los títulos del mapa conceptual). 6. Los demás pueden hacer preguntas y añadir habilidades adicionales que reconozcan en sus compañeros. 7. A cada equipo se les entregara una tarjeta con situaciones laborales desafiantes. 8. Los participantes deben representar cómo manejarían la situación y luego discutir diferentes enfoques con el grupo. 9. Elaborarán un diagrama de flujo en su cuaderno para darle solución
Finalidad	. Esta actividad facilita la comprensión de las fortalezas del equipo y fomenta la colaboración.

Tarjetas de trabajo	PARA LA LICENCIATURA EN DERECHO: CASO 1 Representaras a un cliente en un caso extremadamente emocional y traumático, relacionado, con un crimen violento, de abuso infantil, junto con trata del menor. Defienden al acusado y todas las evidencias señalan que es culpable. Desafío: Mantén la objetividad profesional y la compostura emocional, al mismo tiempo brinda apoyo y empatía al cliente sin dejar que las emociones afectan el juicio legal. CASO 2 Llega a su bufete de abogados un cliente que está mintiendo y ocultando evidencia, o intenta utilizar los servicios legales para un propósito ilícito, como el lavado de dinero, tráfico de armas y droga. Desafío: Determinar cómo proceder sin comprometer la ética profesional, que puede incluir la obligación de renunciar al caso, informar a las autoridades, o tratar de persuadir al cliente de cambiar su curso de acción. PARA LA LICENCIATURA DE ADMÓN. Y POLÍTICAS PÚBLICAS En un proyecto de investigación financiado por una entidad gubernamental, para la infraestructura de una escuela y se ejerce presión para alterar los resultados de la investigación aumentando las cifras del costo total, de manera favorable a los intereses del director de la obra ofreciéndote una suma importante, sabes qué nadie los descubrirá, pero es correcto proceder. Desafío: Mantener la integridad académica y la objetividad, negándose a comprometer la calidad y veracidad de los resultados, lo cual puede llevar a perder financiamiento, enfrentarse a presiones institucionales o incluso poner en riesgo su carrera.
----------------------------	---

	CASO 2 Trabajas para el INAI Instituto Nacional de Acceso a la Información y conduces investigaciones sobre temas delicados (por ejemplo, corrupción política, derechos humanos, seguridad nacional) donde el acceso a la información es limitado o los datos disponibles son sesgados o incompletos para no afectar a figuras públicas si sigues trabajando de esa manera es muy probable que hagas de menos, pero acaba de suceder un feminicidio en Guasave Sinaloa y todos quieren la verdad. Desafío: Encontrar métodos para obtener información fiable y hacer análisis precisos a pesar de las restricciones, y gestionar los riesgos asociados con la publicación de resultados potencialmente sensibles o controvertidos. Para la licenciatura de Mercadotecnia y Medios Digitales CASO 1 En la agencia de marketing que dirigen tienen 10 años trabajando con la marca de bubbalo pero acaban de tener una crisis de relaciones públicas, con un escándalo de producto (aparecieron videos, donde los trabajadores orinan los chicles antes de ser empaquetados) dañando la reputación de la marca. Desafío: Desarrollar y ejecutar un plan de gestión de crisis que minimice el daño a la reputación de la marca, restablezca la confianza del consumidor, y maneje eficazmente la comunicación con los medios y las partes interesadas. CASO 2 Lanzan un producto al mercado que no cumple con las expectativas de los consumidores, lo que resulta en bajas ventas y críticas negativas. Desafío: Adaptar rápidamente las estrategias de marketing y comunicación
--	---

Observaciones de la clase	Solo asistieron 10 alumnos de la licenciatura en Derecho Los alumnos presentan un gran interés a los temas abordados varias de las respuestas fueron creativas y muy originales, Conocen aspectos importantes para resolver los conflictos de una situación común y se aprecio la personalidad participativa, interés y reflexión.
---------------------------	---

clase 2 del 5 de septiembre 2024

ACTIVIDAD 2	Comprensión literal del texto	Fase 1
Descripción	Los alumnos leerán un cuento Donde aparecen las preguntas ¿Qué relación tiene el título con el contenido? ¿cuál es el objetivo del texto? ¿Existe un planteamiento del problema? ¿Cuáles son tus conclusiones? ¿Cómo se encuentra el contexto del autor?	
lectura	Casa tomada de Julio Cortázar Anexo 2	
Intensión	Que los alumnos se encuentren interesados por la lectura con un cuento narrativo corto	

Tarjeta de trabajo	1. El texto será leído en voz alta y cada alumno deberá leer un fragmento 2. Concluida la lectura dialogar que opinan 3. Contestar las preguntas que aparecen en las diapositivas
Alumnos que asistieron	10

Observaciones de la clase	Los 10 alumnos afirmaron que, si había relación entre el título y el contenido del cuento. Sin embargo, 7 no lograron identificar el objetivo del texto. Mientras que para algunos la finalidad era simplemente entretener, 2 alumnos se enfocaron en la preocupación por la situación de los personajes. La interpretación más acertada fue mencionada por una sola alumna, quien criticó la pasividad ante lo desconocido. Luego de discutir el propósito del cuento, los estudiantes coincidieron en que el principal conflicto era la incertidumbre sobre la identidad de los agresores y el momento en que podrían atacar. En cuanto a las conclusiones, los 10 alumnos expresaron que la historia los mantuvo atrapados a pesar de ser un cuento relativamente largo (tres páginas). Dos alumnos opinaron que los personajes debieron haber enfrentado la situación y cuestionaron qué podría haber ocurrido si lo hubieran hecho. Ningún alumno logró establecer una inferencia entre el contenido del cuento y el contexto del autor. La lectura no era larga, pero por falta de hábito así lo tomaron. En el siguiente taller, se deberá llevar el formato impreso, ya no contestar en forma oral, el documento debe registrar nombre, edad, marcar el sexo, que licenciatura y semestre Las preguntas deben ser cerradas. Si No ¿por qué?
---------------------------	---

el jueves 12 de septiembre hubo un evento por las fechas patrias por lo cual hubo suspensión de clases

clase 3 del 19 de septiembre 2024

ACTIVIDAD 3	Comprensión literal del texto	Fase 1
Descripción	Los alumnos verán unas diapositivas Donde aparecen las preguntas ¿Qué relación tiene el título con el contenido? ¿cuál es el objetivo del texto? ¿Existe un planteamiento del problema? ¿Cuáles son tus conclusiones? ¿Cómo se encuentra el contexto del autor?	
lectura	Dinámicas del crimen organizado en Morelos Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC) Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) Anexo 2	
Intensión	Que los alumnos se encuentren interesados por el tema del narcotráfico y su participación sea más activa	
Tarjeta de trabajo	1. El texto será leído en voz alta y cada alumno deberá leer un fragmento 2. Concluida la lectura dialogar que opinan 3. Contestar las preguntas que aparecen en las diapositivas	
Alumnos que asistieron	9 una chica tuvo un accidente	

Observaciones de la clase	El comportamiento de los nueve estudiantes durante la actividad fue positivo, demostrando interés y participación activa en el intercambio de ideas. Al analizar el título, los 9 alumnos consideraron que era muy evidente que el texto abordaba el tema del crimen organizado en el estado donde viven. Respecto al objetivo del texto, 7 alumnos concluyeron que su propósito era informar sobre los tres cárteles que han liderado el estado, mientras los otros 2 señalaron que buscaba dar a conocer la historia del narcotráfico en Morelos. En cuanto al planteamiento del problema, hubo diversas interpretaciones. 6 alumnos mencionaron que "el problema es investigar esta información, porque te pueden matar", 2 señalaron que "las autoridades están coludidas" y una alumna tuvo una respuesta más precisa fue que el problema radicaba en "la recopilación detallada de los datos sobre los cárteles en el estado". Durante las conclusiones, los 9 alumnos participaron con entusiasmo y expresaron sus puntos de vista. Sin embargo, 7 no fundamentó sus argumentos en la lectura previa, sino que compartió opiniones basadas en sus propias experiencias y conocimientos, con comentarios como: "Mi papá conoció al Carrete" o "Allá donde vivo mataron a una familia completa" y los otros dos prefirieron ser oyentes. Finalmente, al discutir el contexto del autor, todos los estudiantes mencionaron que su intención era dar a conocer la vulnerabilidad del estado ante el crimen organizado y que tuvo mucho valor al publicar un artículo tan detallado considerando la situación actual. Nota de clase: Los alumnos se encontraron muy interesados pero no fundamentaron sus comentarios con la lectura se tiene que enseñar a abstraer ideas principales del tema y argumentar a partir de la lectura.
----------------------------------	---

clase 4 del 26 de septiembre 2024

ACTIVIDAD 4	Identificación de ideas principales	Fase 2
Descripción	Disposición de tiempo. Leer completamente el texto. Aclarar vocabulario complicado. contexto del autor y de la historia que se está relacionando Se podrá dar una segunda lectura en partes relevantes (marcalas)	
lectura	La privatización de la educación pública. Una tendencia en España un camino encubierto hacia la desigualdad.	
Intensión	Que los alumnos debatan con base a la lectura y analice cual es la mejor educación si la privada o la pública	

Tarjeta de trabajo	1. El texto será leído en voz alta y cada alumno deberá leer un fragmento 2. Concluida la lectura dialogar que opinan. 3. Inicio del debate 4. El moderador, el maestro, abordara las premisas para debatir 5. Se generan 2 equipos a favor y en contra 6. Preguntas a) ¿Es mejor el nivel educativo que se ofrece en las escuelas privadas que en las públicas? b) ¿De qué manera influyen los recursos y la infraestructura en la educación, y cuál de los dos sistemas suele ofrecer mejores condiciones en este aspecto? c) ¿Qué impacto tiene la diversidad socioeconómica y cultural de los estudiantes en el desarrollo personal y académico en ambos tipos de escuelas? d) ¿Es justo que las oportunidades de calidad educativa dependan del ingreso económico de las familias? ¿Cuál es el papel del gobierno en este tema? e) ¿Qué tipo de escuela fomenta una mejor preparación para la vida laboral y profesional, y cuáles son las razones detrás de esta diferencia?
Asistencia	8 alumnos

Observaciones de la clase	Respuestas de los Incisos a) La primera pregunta generó un amplio debate, pero ninguno de los estudiantes no utilizaron argumentos basados en la lectura. b) Lo 4 estudiantes que defendían la escuela privada mantuvieron su postura a favor, aunque no fundamentaron sus argumentos. Por su parte, el equipo que apoyaba la escuela pública no los refutó, a pesar de contar con evidencia en la lectura. c) No hubo comentarios de respuesta a esta pregunta, los 8 estudiantes no la comprendieron. Luego de explicarles que se refería al desenvolvimiento de los alumnos, señalaron que los estudiantes de escuelas privadas eran más seguros. En contraste, quienes defendían la escuela pública argumentaron que muchas personas han alcanzado puestos importantes sin necesidad de estudiar en una institución privada. Sin embargo, este argumento no estaba sustentado en la lectura. d) Los 4 estudiantes a favor de la escuela pública mencionaron que actualmente también deben pagar una cuota mensual de entre \$150.00 y \$200.00, la cual se destina a cooperaciones. Por otro lado, el equipo de la escuela privada argumentó que, aunque se pague una colegiatura, esto no garantiza la calidad educativa. Este último argumento sí estaba respaldado por la lectura, pero debió ser utilizado por los de la escuela pública. e) Las respuestas en este apartado fueron muy concretas. El equipo a favor de la escuela privada sostuvo que este tipo de instituciones garantizan un mejor futuro para los alumnos, mientras que el equipo de la escuela pública argumentó que ninguna escuela garantiza un buen empleo.
----------------------------------	---

	Durante el debate, los 8 estudiantes mostraron disposición y entusiasmo al participar, compartiendo sus opiniones y experiencias personales. Sin embargo, aunque contaban con la lectura asignada como base para argumentar, la mayoría optó por expresar sus puntos de vista personales en lugar de apoyar sus opiniones con el contenido del texto. Esta tendencia a priorizar las experiencias individuales sobre el análisis del material de lectura sugiere la necesidad de reforzar el uso de evidencias textuales en los debates académicos. Cabe mencionar que los alumnos no se percataron de las malas respuestas, se sentían interesados en participar aun cuando sus argumentos no estuvieran basados en la lectura y preferían hablar desde su experiencia propia.
--	---

clase 5 del 3 de octubre 2024

ACTIVIDAD 5	Identificación de ideas principales	Fase 2
Descripción	Disposición de tiempo. Leer completamente el texto. Aclarar vocabulario complicado. Estudio de citas textuales, conceptos, posturas del autor, objetivo de la lectura, planteamiento del problema, población que estudio y como se clasificaron los resultados. Se podrá dar una segunda lectura en partes relevantes (márcalas)	

lectura	Música y juventud: beneficios y emociones. Anna María Fernández Poncela Inventio
Intensión	Que los alumnos identifiquen la postura del autor, citas textuales, desarrollo del contenido, ideas principales e ideas secundarias.
Tarjeta de trabajo	1. Los alumnos ocuparan 4 plumones de colores diferentes para reconocer a) Ideas principales b) Concepto c) Argumentos del autor d) Desarrollo de la información 2. Se leerá el texto por párrafos para entender su propósito y encontrar la finalidad de cada uno. 3. Se escribirá en la costilla del texto sobre que trata cada párrafo y que localizaron en ellos. 4. Se elaborará un mapa conceptual con la información extraída.
Asistentes	9

Observaciones de la clase	Al inicio, los 9 estudiantes mostraron dificultad para distinguir entre los conceptos centrales, los argumentos del autor y las citas parafraseadas dentro del desarrollo de la investigación. Hasta que hubo un acompañamiento del tallerista en la lectura empezaron a subrayar las ideas principales conforme avanzaron en el análisis, mejoraron notablemente en su manejo de la lectura, logrando identificar los argumentos del autor estos elementos con mayor claridad. Finalmente, comprendieron la finalidad del texto y, con mayor confianza, comenzaron a ejecutar la tarea de forma automática, integrando los conceptos y argumentos con precisión en sus respuestas y en la elaboración del mapa conceptual. El cual lo realizaron con un título, 3 subtítulos y de una a dos características
---------------------------	--

clase 6 del 10 de octubre 2024

ACTIVIDAD 6	Identificación de ideas principales	Fase 2
Descripción de la actividad	Disposición de tiempo. Leer completamente el texto. Los alumnos ocuparan 4 plumones de colores diferentes para reconocer a) Ideas principales b) Concepto c) Argumentos del autor d) Desarrollo de la información Aclarar vocabulario complicado. Se podrá dar una segunda lectura en partes relevantes (márcalas)	

Lectura	Característica del alumnado con altas capacidades Mercè Martínez i Torres
Intensión	A través de esta lectura, los estudiantes deberán familiarizarse con las características clave del alumnado con altas capacidades, explorando aspectos como habilidades cognitivas avanzadas, pensamiento creativo, y capacidades de resolución de problemas. Además, se espera que los alumnos identifiquen en sí mismos alguna de estas características, promoviendo una mayor comprensión de sus propias fortalezas y áreas de talento
Tarjeta de trabajo	1. Los alumnos ocuparan 4 plumones de colores diferentes para reconocer e) Ideas principales f) Concepto g) Argumentos del autor h) Desarrollo de la información 1.1 Se leerá el texto por párrafos para entender su propósito y encontrar la finalidad de cada uno. 1.2 Se escribirá en la costilla del texto sobre que trata cada párrafo y que localizaron en ellos. 1.3 Se elaborará un mapa conceptual con la información extraída. 2. Los alumnos harán una inferencia del texto agregando ideas personales con el contenido del texto y lo desarrollaran con experiencias personales o con conocidos que han logrado ver a lo largo del texto. 2.1 Generaran un ensayo donde describan sus observaciones y comentarios.

Asistentes	6
Observaciones de la clase	Los 6 estudiantes lograron identificar ideas principales, sin ningún problema, también los conceptos fueron captados a la primera, todavía les costó detallar los argumentos del autor pero lograron identificar el desarrollo de la información. Se mostraron muy interesados en el texto y lograron comprender claramente las diferencias entre superdotación, talento y precocidad. Leían de forma entretenida y estaban absortos en el contenido, manteniendo el interés incluso en una investigación de cinco páginas. Con agilidad, clasificaron los conceptos principales, identificando rápidamente las ideas centrales. Sin embargo, debido a la profundidad del análisis, les llevó toda la clase dividir adecuadamente el texto y no lograron finalizar todas las actividades propuestas. Por lo que se dejó la tarjeta de trabajo para la siguiente clase. Nota de clase: los alumnos necesitan que se lea párrafo por párrafo para decirles de ahí que tipo de información te está dando.

clase 7 del 17 de octubre 2024

ACTIVIDAD 7	Inferencia y crítica.	Fase 3
Descripción de la actividad	Continuación de la actividad 2	

Lectura	Característica del alumnado con altas capacidades Mercè Martínez i Torres
Intensión	La intención de esta actividad es que los estudiantes identifiquen y describan las características de personalidad relacionadas con altas capacidades, ya sea en una persona que conozcan o en ellos mismos. Basándose en la información presentada en la lectura, los estudiantes deberán reconocer estas cualidades y analizarlas en un contexto personal, profundizando en cómo se manifiestan dichas capacidades en el comportamiento y la personalidad.
Tarjeta de trabajo	2.1 Generarán un ensayo donde describan sus observaciones y comentarios.
Asistentes	6
Observaciones de la clase	Aunque los 6 estudiantes lograron dominar la lectura con precisión y mostraron gran habilidad para clasificar las ideas principales, sus ensayos y argumentos quedaron por debajo de las expectativas establecidas. Esto sugiere que, si bien poseen un buen grado de comprensión lectora, aún enfrentan desafíos en la redacción y el desarrollo de ideas complejas a nivel universitario. La brevedad y simplicidad en sus escritos indican una necesidad de fortalecer sus habilidades de escritura académica para expresar sus análisis de manera más completa y detallada. Se podría solicitar que empiecen a parafrasear o que cambien las palabras de tres o cuatro párrafos sin cambiar la idea además de fortalecerlos con palabras claves.

El 24 de octubre los alumnos presentaron un examen de ingles requisito del programa estudiantil en el que se encuentran.

El 31 de octubre suspensión de labores por las fechas.

clase 8 del 7 de noviembre de 2024.

ACTIVIDAD 8	Inferencia y crítica.	Fase 3
Descripción de la actividad	En esta actividad, los estudiantes leerán las leyes de Nuremberg adoptando momentáneamente la perspectiva de la raza aria y la idea de superioridad que promovía. A continuación, reflexionarán desde una perspectiva inclusiva, analizando los efectos de estas leyes en términos de discriminación, prejuicio y exclusión. El objetivo es que los estudiantes comprendan el impacto de las ideologías extremas y desarrollen una visión crítica que valore la inclusión y la diversidad en la sociedad actual.	
Lectura	Leyes de Nuremberg	
Intención	La intención de esta actividad es que los estudiantes generen una inferencia y una crítica sobre las leyes de Nuremberg, promoviendo una lectura reflexiva del texto. A través de esta actividad, se espera que los alumnos analicen no solo el contenido de las leyes, sino también su contexto histórico y las implicaciones éticas y sociales que conllevaron. De esta manera, se busca fomentar un pensamiento crítico que les permita comprender la importancia de la inclusión y los derechos humanos en la sociedad contemporánea.	

Tarjeta de trabajo	1. Visualización de Video: Comenzar con un video que explique la ideología de la superioridad de la raza aria y el contexto histórico de las leyes de Nuremberg. Esto proporcionará una base visual y emocional para la discusión. 2. Lectura Guiada, se pueden hacer pausas para discutir y analizar fragmentos importantes. 3. Debate Estructurado: Organizar un debate en el que los estudiantes se dividan en grupos. Un grupo podría defender la perspectiva de la ideología de la superioridad racial, mientras que el otro critique estas creencias y discuta sus consecuencias. Esto fomentará el pensamiento crítico y la argumentación. Reflexión Escrita: Los estudiantes escribirán un comentario reflexivo sobre las leyes de Nuremberg, enfocándose en cómo estas leyes afectan la percepción de la inclusión y los derechos humanos en la actualidad.
ASISTENTES	2
Observaciones de la clase	Los 2 alumnos se sorprendieron de que existieran esas leyes y lograron hacer una inferencia de forma oral hablando de las discriminaciones, racismos, que aparecen y que son leyes xenofóbicas. Notaba que no contaban con el suficiente léxico para abarcar todo la discriminación que quería decir. Se recomienda buscar un espacio obligado en hora que los alumnos no falten.

ANEXO 2

Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU)

Instrucciones:

¿Qué es la evolución?

Hablar de la evolución biológica es referirse a la relación genealógica que existe entre los organismos, entendiendo, al respecto, que todos los seres vivos 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 cómo y por qué 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.

PREGUNTAS

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

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

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?*

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

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

ANEXO 3

Carta descriptiva del taller comprensión lectora para el nivel superior

Introducción

Se presenta un programa de intervención, entendiéndose que el programa desde la postura psicopedagógica es un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad en general (Henao, Ramírez & Ramírez, 2006).

La comprensión lectora en el nivel superior es una competencia fundamental para el desempeño académico, dado que gran parte del aprendizaje universitario se basa en la lectura de textos expositivos y argumentativos. En este contexto, el uso de instrumentos validados como el ICLAU permite no solo diagnosticar el nivel de comprensión de los estudiantes, sino también orientar intervenciones pedagógicas específicas. Este instrumento fue diseñado con el propósito de evaluar distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios, proporcionando un marco sólido para el diseño de talleres de intervención (Guerra & Guevara, 2013).

Desde el punto de vista metodológico, el taller de comprensión lectora se fundamenta en un enfoque activo y participativo, donde el estudiante es protagonista de su aprendizaje. Se emplean estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de textos académicos y la discusión guiada, las cuales favorecen la reflexión crítica y el desarrollo de competencias lectoras. Estas metodologías responden a los principios del aprendizaje significativo propuestos por David Ausubel (1968). Por lo que el taller se sustenta en un enfoque de enseñanza explícita de estrategias lectoras, ya que diversos estudios señalan que los estudiantes no desarrollan de manera espontánea habilidades avanzadas de comprensión, sino que requieren instrucción guiada y sistemática. En este sentido, el ICLAU no solo funciona como

instrumento diagnóstico, sino también como herramienta de evaluación formativa y sumativa en programas de intervención (Guevara et al., 2022).

El diseño del taller debe considerar una secuencia didáctica estructurada en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En la fase previa, se activan conocimientos previos y se establecen propósitos de lectura; durante la lectura, se aplican estrategias de comprensión; y posteriormente, se realizan actividades de análisis, síntesis y reflexión crítica. Este enfoque permite una intervención integral en el proceso lector. Con ello la metacognición juega un papel esencial en la comprensión lectora. Según Ann Brown (1987), los lectores competentes son capaces de monitorear su comprensión, identificar dificultades y aplicar estrategias para resolverlas. En el nivel superior, esto implica que los estudiantes deben desarrollar habilidades para autorregular su proceso lector, lo cual puede ser promovido mediante actividades específicas en el taller.

Por lo anterior el diseño del taller cuenta con un enfoque didáctico basado en Lev Vygotsky (1995) por la mediatización de la actividad y el impulso de la zona de desarrollo próximo y por los fundamentos de Aleksei Leontiev (en Solovieva y Quintanar 2021) de la teoría de la actividad, la cual considerar que toda actividad humana está orientada por un **objeto**, estructurada en **acciones** y regulada por **operaciones**, en función de condiciones concretas del entorno; lo cual permite que las actividades planteadas en el taller están basadas en objetivos donde el estudiante interactúa de forma secuencial para el alcance el objetivo, así como la estructura de la enseñanza aprendizaje de Solovieva y Quintanar (2021) basado en A. Leontiev y N. Talizina.

Estructura de la actividad de enseñanza-aprendizaje.

Elementos estructurales de la actividad	Elementos estructurales en la actividad de enseñanza-aprendizaje
Motivo	Conocer y utilizar conocimientos (conceptos en acciones

	intelectuales)
Objeto	Conceptos y acciones intelectuales correspondientes a estos conceptos
Objetivo	Obtener conocimientos de área particular
Orientación	Información que se recibe y que se usa acerca de estos conceptos y acciones intelectuales
Resultado	Aplicación real de conceptos en las acciones intelectuales en cada caso particular

Esta estructura permite que cada una de las sesiones del taller tenga un motivo que es al aprender conocimiento nuevo vinculándolo con el previo que tenías; así como un objeto que es la lectura que van a realizar, contando con un objetivo que es el obtener conocimiento nuevo que se les presentando en los textos a leer, así como la orientación que son la serie de pasos que deben llevar a cabo para alcanzar el objetivo de conocimiento del tema que se estará viendo en casa sesiones, para finalizar el resultado que implica lo que aprendieron.

Datos generales:

Sede: Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec

Población : estudiantes del curso propedéutico julio 2025

Espacio: Aula 2,3 y 4

Nombre: “Taller de comprensión lectora”

Impartido por: Ana Silvia Delgado Reynoso

Duración del taller: 4 sesiones

Duración de sesión: 2 horas con 30 minutos

Modalidad: Presencial

Fecha de impartición: 7 al 18 de julio 2025

20 horas

10 sesiones

4 módulos

Distribución del tiempo de trabajo: 5 horas por módulo.

Número de participantes: Máximo 80

Criterios de Acreditación: Permanencia durante la duración de toda la sesión y realización de las actividades.

Evaluación: pretest y posttest

Requerimientos:

Espacio: aula 4

Mobiliario y Equipo: luz eléctrica, internet, computadora o dispositivos móviles, bocina, cámara, presentación en power point y lista de asistencia.

Material del Participante: luz eléctrica, internet, pluma, lapiz, papel para hacer apuntes, marca textos y folder.

Presentación:

Es un taller diseñado con estructura del desarrollo del aprendizaje universal (DUA) para fortalecer las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de educación superior, con el fin de mejorar su desempeño académico y favorecer su permanencia en la universidad. A través de estrategias didácticas basadas en el análisis de textos de divulgación científica, los participantes desarrollarán habilidades de lectura crítica, inferencia y síntesis, lo que les permitirá interpretar y argumentar con mayor claridad en sus estudios.

Propósito:

Los estudiantes adquieran herramientas que les permitan comprender textos en diferentes niveles (literal, inferencial, crítico y apreciativo) y mejorar su capacidad de análisis y argumentación escrita. Se busca que los participantes no sólo refuercen sus habilidades lectoras, sino también de análisis y redacción, fortaleciendo estas competencias para favorecer el aprendizaje y aprovechamiento académico.

Objetivos

General: Diseñar e implementar un taller de comprensión lectora con perspectiva DUA dirigido a estudiantes de nuevo ingreso a nivel universitario, con el propósito de

fortalecer sus habilidades académicas para fomentar su permanencia en el nivel superior.

Específicos

1. Los alumnos comprenderán textos de divulgación científica en cuatro de los cinco niveles que evalúa el ICLAU literal, extracción de ideas principales, inferencial y crítica.

2. Mejorar la capacidad de análisis y síntesis, identificando ideas principales, temas y conceptos claves, así como resumir de manera efectiva los textos de divulgación científica.

3. Fortalecer la interpretación contextual: los estudiantes interpretarán textos considerando el contexto histórico, cultural y disciplinario, para una comprensión más profunda de los materiales.

A continuación, se muestra el Programa con las fases y actividades a realizar

Indicadores a trabajar a partir del ICLAU

Comprensión literal

Organización de ideas

Inferencia

Lectura Crítica

Tabla 1. Programa de actividades

Fase	Actividades
Fase 1	2. Etapas de desarrollo del programa 2.2 Evaluación inicial
Fase 2	Implementación del programa: con 4 módulos 2.5 Comprensión literal 2.5.1 La importancia de comprender textos y la transferencia. 2.5.2 Método SQ3R 2.6 Organización de ideas 2.6.1 Estructura de los textos académicos. 2.6.2 Reconocimiento de ideas principales y secundarias. 2.6.3 Uso de organizadores gráficos. 2.7 La inferencia en textos académicos 2.7.1 Inferencias enunciativas. 2.7.2 inferencias léxicas y referenciales 2.7.3 Relaciones causa-efecto del texto con el contexto. 2.8 El razonamiento crítico de un texto 2.8.1 Síntesis y reformulación del contenido con reportes de lectura. 2.8.2 Aplicación del conocimiento a situaciones reales.
Fase 3	4. Evaluación final

Tabla 2.- Estructura del programa

Fase	Sesión	Actividad	Duración	Tipo de material en relación con la disciplina	Material
1	1	Presentación del ponente	5 min	.	Diapositivas
		Bingo humano	10 min	Anexo 1	Preguntas para la dinámica
		1.	10 min	-	Diapositivas de la presentación general del programa
		1. 1	50 min	Texto sin relación a las carreras	ICLAU Instrumento de comprensión lectora a universitarios
2		2.1.1	25 min	Preguntas	Diapositivas del tema Preguntas
		2.1.2	30 min	Texto sin relación a las carreras	Diapositivas del Tema

	2	2.2.1	40 min	Texto sin relación a las carreras	Diapositivas del Tema
		2.2.2	40 min	Texto sin relación a las carreras	Diapositivas del tema Preguntas
		2.2.3	40 min	Texto sin relación a las carreras	Diapositivas del tema Preguntas
	3	2.3.1	40 min	Texto sin relación a las carreras y cuadro	Diapositivas del Tema
		2.3.2	40 min	Texto sin relación a las carreras y cuadro	Diapositivas del Tema
		2.3.3	40 min	Texto sin relación a las carreras y cuadro	Diapositivas del tema Preguntas
2	4	2.4.1	40 min	Texto sin relación a las carreras y preguntas	Diapositivas del Tema
		2.4.2	40 min	Texto sin relación a las carreras y cuadro	Diapositivas del Tema

3		3.1	50 min	Prueba ICLAU	ICLAU Instrumento de comprensión lectora a universitarios
---	--	-----	--------	-----------------	--

Actividad: Bingo humano (esta actividad es opcional y es previa al programa para integrar el salón)

Objetivo: Fomentar la interacción entre el salón y encontrar puntos en común de forma divertida.

Instrucción para el tallerista: Con el apoyo de una diapositiva se deberán poner 10 frases como:

Encuentra a alguien que...

- Venga de otra ciudad
- Lea gustes los super heroes, avebger, batman.
- Tenga hermanos mayores
- Le guste leer
- Juegue algún deporte
- Tenga mascota
- Ya haya visitado la universidad antes
- Le guste el café
- Haya hecho un trabajo este verano
- Tenga miedo de esta nueva etapa.

Se les indicará a los alumnos que caminen dentro del salón y busquen a un compañero que cumpla cada frase.

Cierra el tallerista con preguntas sobre la dinámica.

Ejecución por parte del alumno:

El Alumno debe encontrar a alguien que cumpla cada frase el primero en llenar la lista gana o el que tenga mas nombres (NO SE VALE REPETIR NOMBRES).

Duración estimada: 10 minutos

Material: Hojas, diapositiva, cañón.

Sesión 1

Actividad 1

Objetivo: El estudiante conocerá las etapas en las que se desarrollará el programa Comprensión lectora.

Instrucción del tallerista: Posterior a una presentación de los estudiantes (que puede ser el mismo docente), éste expondrá las fases en las que se desarrollara el programa (ver tabla1) por medio de una presentación en PowerPoint.

Fase 1.- Desarrollo del programa y evaluación inicial

Fase 2.- Implementación del programa: con 4 módulos

2.1 Comprensión literal

2.1.1 La importancia de comprender textos y la transferencia.

2.1.2 Método SQ3R

2.2 Organización de ideas

2.2.1 Estructura de los textos académicos.

2.2.2 Reconocimiento de ideas principales y secundarias.

2.2.3 Uso de organizadores gráficos.

2.3 La inferencia en textos académicos

2.3.1 Inferencias enunciativas.

2.3.2 Relaciones causa-efecto del texto con el contexto.

2.3.3 Intertextualidad y construcción de significado.

2.4 El razonamiento crítico de un texto

2.4.1 Síntesis y reformulación del contenido con reportes de lectura.

2.4.2 Aplicación del conocimiento a situaciones reales.

Fase 3.- evaluación final

Ejecución esperada por parte del alumno: tomar apuntes

Duración estimada: 20 a 30 minutos

Material: Diapositivas

Actividad 1.1

Presentación del ICLAU.

Objetivo: Identificar la comprensión lectora con la que cuentan las personas del curso propedéutico

Instrucción del tallerista:

Paso 1. Pedirá a los alumnos acomoden sus butacas en filas y de manera organizada.

Paso 2. Pedirá a los alumnos que guarden sus cosas solo se queden con lápiz, goma y pluma.

Paso 3. Entregara la prueba de ICLAU a cada uno de los alumnos sin excepción

Paso 4. Programar un temporizador por 50 minutos

Paso 5. Pasado el tiempo, recogerá las pruebas, si un alumno termina antes del tiempo puede salir del aula pero solicitarle que regrese cuando haya transcurrido el tiempo restante.

Paso 6. Guardar las pruebas en un sobre bolsa.

Ejecución esperada por parte del alumno: responder asertivamente y con calma cada una de las preguntas, leer detenidamente y estar en silencio para no molestar a sus compañeros.

Duración estimada: 50 minutos

Material: prueba ICLAU

Actividad 2.1 Comprensión Literal

2.1.1 La importancia de comprender textos y la transferencia.

Objetivo: Qué el alumno reconozca la necesidad de transferir el conocimiento adquirido mediante la lectura a otro espacio más allá de la decodificación.

Instrucción para el tallerista:

Entregará a los alumnos el ejercicio⁴ para que los alumnos respondan las preguntas que vienen ahí.

Expondrá con 4 diapositivas

- La comprensión lectora y sus niveles
- La transferencia del conocimiento
- ¿Cómo lograr la transferencia?

Ejecución por parte del alumno:

Responder las siguientes preguntas y tomar nota de las diapositivas

Duración estimada: 30 minutos

Material: Diapositivas y Hojas impresas

⁴ Las preguntas fueron seleccionadas del *Programa de procedimientos y estrategias de comprensión lectora para alumnos universitarios*, desarrollado por Romero Pérez, J. F., Lavigne Cerván, R. y Gómez Carrillo, V. R. (2006), específicamente a partir de la página 386 del artículo publicado en la *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.

- 1.- ¿Qué es lo que te resulta más difícil durante la lectura?
- 2.- ¿Qué te ayudaría a ser mejor lector/a?
- 3.- Normalmente, ¿tomas notas en el margen izquierdo del texto, de las ideas principales de cada párrafo?
- 4.- ¿Estas notas las utilizas luego para hacer los esquemas y los resúmenes?
- 5.- ¿En los temas que estudias siempre encuentras lo más importante sin la mayor dificultad?
- 6.- ¿Distingues fácilmente las ideas principales de las secundarias en cualquier texto?
- 7.- ¿Acostumbras a subrayar los textos teniendo en cuenta cuáles son las ideas principales y cuáles las secundarias?
- 8.- ¿Elaboras esquemas de los temas que estudias?
- 9.- ¿Sabes como mínimo hacer dos tipos de esquemas?. ¿Cuáles?.
- 10.- Para elaborar los esquemas, ¿utilizas las notas al margen y el subrayado realizado anteriormente?

2.1.2 Metodo SQ3R

Objetivo: Desarrollar en los estudiantes la habilidad para identificar y comprender de manera precisa la información explícita de los textos, mediante la aplicación del método SQ3R.

Instrucción para el tallerista: Explicar el método SQ3R.

Dividir el salón en equipos de 3 y entregar misma bibliografía para que puedan explorar la información.

- Guíalos a través de cada paso del método SQ3R:
 1. Survey (Explorar): Observar títulos, subtítulos e imágenes.
 2. Question (Preguntar): Formular preguntas clave sobre el contenido.
 3. Read (Leer): Buscar respuestas dentro del texto.
 4. Recite (Recitar): Explicar lo aprendido en sus propias palabras.
 5. Review (Revisar): Hacer un resumen y responder preguntas sobre el contenido.

Ejecución por parte del alumno:

Deberá elaborar un cuadro con los 5 pasos y explicar a detalle cada punto.

Duración estimada: 30 minutos

Material: 6 libros iguales.

SESIÓN 2

2.2. Organización de ideas

2.2.1 Estructura de los textos académicos

Objetivo: Que el alumno reconozca las partes estructurales de un texto académico: introducción, desarrollo, justificación, objetivos a alcanzar y conclusión.

Instrucción para el tallerista:

Dara una breve explicación de las partes del texto puede ser mediante uso de diapositivas o rotuladores

Paso 1.- Se les dirá a los estudiantes el tema con el cual se trabajará “Labio y paladar fisurado”

Paso 2.- Lectura exploratoria (prelectura): Observar título, subtítulos, introducción, conclusiones y palabras en negritas o cursivas.

Paso 3.- En su libreta escribirán algunas preguntas que deseen conocer sobre el tema.

Paso 4.- Dirán en clase algunas preguntas que plantearon

Paso 5.- Leerán el tema de labio y paladar fisurado y marcaran en el texto cuales partes lograron reconocer además tomarán nota de lo que consideren relevante.

Paso 6.- Antes de hacer un escrito de las notas que realizaron formularan, un listado de los temas que abordaran sobre labio y paladar fisurado”, para posteriormente realizar el escrito del tema.

Ejecución por parte del alumno: se espera que al alumno tome apuntes de lo que consideró significativo.

Duración estimada: 40 minutos

Material: Texto con tema sin relación a la carrera: hojas blancas

LABIO Y PALADAR FISURADOS

A mediados del siglo XIX nace la teratología como la ciencia que trata las monstruosidades, y en las últimas décadas se ha acuñado el término dismorfología para referirse a la ciencia que estudia las malformaciones congénitas. Se consideran malformaciones congénitas, aquellos defectos estructurales presentes en el nacimiento. Debido a la complejidad de la deformidad que tienen los pacientes con hendiduras maxilofaciales se requiere un enfoque de rehabilitación multidisciplinario. En la mayoría de los casos el tratamiento se prolonga unos 18 años, desde el nacimiento hasta la operación estética final,² en otros dura para toda la vida como sucede cuando se instalan obturadores.³ Por este motivo decidimos agrupar algunos aspectos que debe conocer el médico en el nivel primario de salud cuando asiste a un lactante con esta malformación, así como la integración del Médico de Familia a nuestro equipo de atención multidisciplinario para que intervenga activamente en las diferentes etapas de su tratamiento.

Epidemiología de la hendidura labio-palatina

Como promedio la frecuencia de las malformaciones congénitas “mayores” presentes al nacimiento, es de aproximadamente el 3 % si consideramos solo a recién nacidos vivos,¹ naturalmente esta frecuencia aumenta si se tienen en cuenta los óbitos y los abortos. Las fisuras labio-palatinas están entre las anomalías más comunes.⁴ En un estudio colaborativo latinoamericano de malformaciones congénitas (ECLAMC) en el período 1982-1990 se encontró una tasa global para labio leporino $10,49 \times 10\ 000$, llamando la atención la alta frecuencia en Bolivia (23,7), Ecuador (14,96) y Paraguay (13,3), seguramente debido a que sus poblaciones tienen mezcla con raza india. Se encontraron, sin embargo, tasas más bajas en Venezuela (7,92), Perú (8,94), Uruguay (9,37) y Brasil (10,12), todas $\times 10\ 000$ habitantes que se explican por la mezcla con la raza negra de sus poblaciones.

Se ha planteado que la incidencia global de hendiduras maxilofaciales está comprendida entre 1:500 y 1:700 nacimientos,^{3,6,7} aunque en los últimos años a causa del control de la natalidad y del asesoramiento genético, la incidencia de estas hendiduras ha disminuido.³⁻⁶ Las zonas comprometidas por las fisuras bucales comunes son el labio superior, el reborde alveolar, el paladar duro y el paladar blando. Ligeramente más del 50 % son fisuras combinadas del labio y el paladar, y aproximadamente la cuarta parte de ellos es bilateral. Las fisuras aisladas del labio y el paladar constituyen el resto de las variedades que se ven.

Se ha comprobado que las fisuras de labios son más frecuentes en los varones,^{8 - 10} mientras que las fisuras aisladas del paladar son más comunes en las mujeres.¹⁰⁻¹² Igualmente, el compromiso del labio fisurado es más frecuente del lado izquierdo que el

derecho.9-13 Estos fenómenos carecen de explicación, y la causa subyacente de la deformidad se comprende sólo de una manera parcial. La falta de unión de las partes que normalmente forman el labio y el paladar, se produce en un momento temprano de la vida fetal.

Clasificación

La variadísima morfología a que pueden dar lugar las fisuras labio-alveolopalatinas por implicar la deformidad de 4 estructuras diferentes: el labio, el proceso alveolar, el paladar duro y el paladar blando, unido a la posibilidad de que la alteración sea unilateral o bilateral, ha sido siempre un desafío para que se adoptara universalmente una clasificación única; y si a esto se añade la moderna idea de que la clasificación debe estar basada no en los hechos anatómicos del feto a término, sino en los datos embriológicos que han dado lugar a la deformidad, resulta que prácticamente cada estudioso de este problema ha hecho su clasificación propia.

Texto extraído de: Corbo. M & Marimón, M. (2001). Labio y paladar fisurado. Aspectos generales que se deben conocer en la atención primaria de salud. Revista Cubana de Medicina General Integral. 17(4), 379-385.

2.2.2 Reconocimiento de ideas principales y secundarias.

Objetivo: Desarrollar la habilidad de identificar ideas principales y secundarias en textos académicos

Instrucción para el tallerista:

Paso 1. Solicitar a los alumnos leer el texto completo con atención.

Paso 2. Subrayar o resaltar frases clave sin detenerse demasiado.

Paso 3. Identificación del tema central: responder: ¿De qué trata el texto en general?

Formular una frase breve con el tema central (no confundir con la idea principal).

Paso 4. Detección de ideas principales:

Dar los siguientes planteamientos: Localiza oraciones que expresen lo más relevante de cada párrafo (usualmente al inicio o al final). subrayarla

Preguntar: ¿Qué información no se puede omitir sin perder el sentido del texto? Y subrayarla

Paso 5. Identificación de ideas secundarias:

Dar los siguientes planteamientos: Reconocer detalles, ejemplos, explicaciones o datos que desarrollan o amplían la idea principal.

Distinguir las como información que apoya, justifica o ejemplifica.

Organización jerárquica.

Ejecución por parte del alumno:

Elaborar un esquema o mapa conceptual donde se vean claramente las relaciones entre ideas principales y secundarias.

Tendrá que valorar si las ideas seleccionadas permiten reconstruir el contenido del texto.

Comparar con las ideas de otros compañeros o discutir en grupo para validar su selección.

Duración estimada: 30 minutos

Material: LABIO Y PALADAR FISURADOS

2.2.3 Uso de organizadores gráficos.

Objetivo: Que el alumno utilice organizadores gráficos para representar la información relevante de un texto.

Instrucción para el tallerista:

Paso 1. Preguntar: *¿Cómo organizan normalmente la información de un texto largo?*
¿Han usado esquemas, mapas o diagramas?

Paso 2. Mostrar ejemplos reales de distintos organizadores gráficos.

Explicar cuándo y por qué usar cada uno:

- Mapa conceptual: para jerarquizar ideas.
- Cuadro sinóptico: para comparar conceptos.
- Diagrama de Venn: para contrastar similitudes y diferencias.
- Mapa mental: para explorar ideas creativas o asociativas.

Paso 3. Esperar que los alumnos repitan las actividades 2.2.1. y 2.2.2

Ejecución por parte del alumno:

1. Identificar el tema y propósito del texto.
2. Extraer ideas principales y secundarias.
3. Seleccionar el tipo de organizador más adecuado.
4. Empezar a trazar el organizador en su cuaderno
5. Llenar con las ideas clave y conexiones entre ellas.

Duración estimada: 40 minutos

Material: Texto con tema sin relación a la carrera

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es una de las alteraciones del desarrollo del sistema nervioso, grupo de condiciones que principian en el periodo del desarrollo. Sus síntomas clave son: atención deficiente, impulsividad e hiperactividad. El TDAH, al igual que los otros desórdenes del neurodesarrollo (discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista, trastornos de la comunicación, trastornos de la coordinación motriz, trastornos específicos del aprendizaje), se manifiesta tempranamente, con frecuencia antes de que el niño ingrese a la escuela primaria, y se caracteriza por déficit que produce deterioro en el funcionamiento personal, social, académico y ocupacional. En años recientes se ha observado un incremento en la identificación de casos de TDAH, sobre todo en niños en la etapa escolar, cuando sus manifestaciones suelen ser percibidas por los maestros. Las repercusiones de este síndrome afectan negativamente el aprendizaje de los menores, pero también alteran el funcionamiento de sus familias y muchas veces propician el desarrollo de complicaciones psicológicas que llegan a ser factores de riesgo para la generación de otros trastornos. De ahí la conveniencia de identificarlo oportunamente y darle el tratamiento adecuado.

Prevalencia

El TDAH es el problema neuroconductual más común en la niñez, pues afecta por lo menos a 5% de niños entre cinco y 12 años de edad. En adultos su prevalencia es de 2.5%. Antes se le asignaban otros nombres: daño cerebral mínimo, disfunción cerebral mínima, síndrome hiperquinético. Se creía que esta entidad nosológica se autolimitaba o curaba al terminar la niñez, con la llegada de la adolescencia, pero ahora sabemos que puede continuar hasta la edad adulta en muchos casos, si bien con algunos cambios en sus manifestaciones. El TDAH es más frecuente en hombres que en mujeres, en una relación de 2:1 en la niñez y de 1.6:1 en adultos.

Síntomas diagnósticos

Quienes sufren TDAH muestran niveles disfuncionales de inatención y desorganización, acompañados frecuentemente de hiperactividad/ impulsividad. A causa de la inatención y desorganización estas personas pueden tener dificultad para mantenerse enfocadas en una tarea, parece que no escuchan, y pierden materiales de trabajo a niveles que no son consistentes con su edad cronológica o grado de desarrollo. Es decir, aunque el niño o niña sea muy inteligente, tiene dificultad con estas funciones ejecutivas. La hiperactividad/ impulsividad incluye inquietud, movimiento excesivo, incapacidad para permanecer sentado, intromisión en las

actividades de otros, e incapacidad para esperar. En la niñez, el TDAH suele acompañarse de otros trastornos llamados “externalizados”, tales como el trastorno negativista desafiante (TND) y el trastorno disocial (TD). Con menor frecuencia, también puede haber comorbilidad con alteraciones como ansiedad excesiva, depresión, tics, trastornos del aprendizaje y trastornos de la coordinación.

Aunque es normal que todos los niños presenten algún grado de hiperactividad, en aquellos con TDAH este comportamiento es más marcado y frecuente. Para que reciban este diagnóstico, los niños deben tener los síntomas en por lo menos dos contextos (hogar, escuela, patio de juegos) por más de seis meses en un grado mayor que otros niños de la misma edad. En la adolescencia suele disminuir la hiperactividad, pero persisten los problemas de atención, de organización y la impulsividad. En la edad adulta es común que el TDAH, sobre todo cuando no ha sido bien tratado, se complique con síntomas de ansiedad, depresión, así como abuso de alcohol y otras sustancias.

El TDAH tiene tres subtipos: predominantemente hiperactivo e impulsivo, predominantemente inatento y combinado hiperactivo-impulsivo e inatento.

El niño hiperactivo-impulsivo tendrá al menos seis de los siguientes síntomas:

- Es inquieto
- No puede jugar en silencio
- Corre o se trepa inadecuadamente
- Interrumpe a las personas
- Responde de forma intempestiva
- Habla demasiado
- No puede permanecer sentado
- Siempre se está moviendo

El niño con TDAH del tipo desatento tendrá seis o más de los siguientes síntomas:

- Tiene dificultad para mantener su atención fija en actividades de trabajo o de juego en la escuela y en la casa
- Le cuesta trabajo seguir instrucciones
- Parece como que no escucha con atención
- Pierde frecuentemente las cosas necesarias para realizar actividades en la escuela y en el hogar
- No presta atención a los detalles
- Tiene dificultad con las cosas que requieren planeación
- Parece desorganizado

- Se distrae con facilidad
- Olvida las cosas

Texto sacado de:

Sauceda, J & Maldonado, J. (2014). Trastorno por déficit de atención. 278. En Navarrete, E. Academia, ciencia, cultura. AAPA UNAM. México.

Sesión 3

2.3 La inferencia en textos académicos

2.3.1 inferencias enunciativas

Objetivo Desarrollar la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias a partir de pistas contextuales en textos académicos.

Instrucción para el tallerista:

Paso 1. Explicar a los alumnos que Inferir enunciativamente implica deducir información implícita a partir de los datos, lenguaje y estructura del texto.

Paso 2. Dar a los alumnos ejemplos claros como:

Fragmento: *"Aunque la evidencia sobre los efectos a largo plazo aún es limitada, los estudios preliminares muestran una tendencia preocupante."*

Inferencia: *Existe la posibilidad de efectos negativos, pero aún no se confirma científicamente.*

Ejecución por parte del alumno

El alumno debe subrayar en un color las afirmaciones literales y subrayar en otro color aquellas que parecen sugerir algo más allá de lo dicho.

Elaborar la tabla 3

Además Hacer una lluvia de ideas:

¿Qué quiere dar a entender el autor sin decirlo directamente? ¿Qué presupone o anticipa?

Duración estimada: 40 min.

Material: Texto con tema sin relación a la carrera.

LAS HORMIGAS

Las hormigas son insectos eusociales. Por lo tanto, presentan un cuidado cooperativo de la descendencia, traslape de generaciones y división del trabajo, en donde solo la reina es fértil y la encargada de la reproducción. Las obreras no tienen alas y son infértiles, pueden dividirse en castas y repartir sus labores de acuerdo a la edad y tamaño de los individuos. Las obreras pueden presentar diferencias en tamaños. Cuando son dimórficas (e.g. género *Pheidole*) se clasifican en obreras mayores y menores; pero también pueden ser polimórficas (e.g. los zompopos del género *Atta*). Los machos tienen alas y su vida es corta, por lo general están en el nido hasta antes de comenzar el vuelo nupcial para aparearse y posteriormente morir. Las reinas pasan dentro del nido toda su vida poniendo huevos y al igual que los machos, tienen alas. Puesto que las hormigas presentan una impresionante diversidad, lo anterior no es regla para todas las especies; existen variantes como las llamadas intercastas, es decir, formas intermedias entre reinas y obreras (e.g. género *Hypoponera*). También existen machos que parecen obreras, llamados ergatoides, que además pueden vivir mucho tiempo (e.g. algunas especies de *Cardiocondyla*) y reinas que no tienen alas (e.g. hormigas guerreras, *Ecitoninae*).

Generalmente una nueva colonia dará inicio luego del vuelo nupcial, en donde las reinas vírgenes se aparean con uno o varios machos y posteriormente buscan un lugar apropiado para depositar sus huevos (debajo de una roca, en la cavidad de una planta, en un tronco podrido, en el suelo, en la hojarasca, etc.).

Luego de aparearse las reinas pierden sus alas y utilizan las reservas de grasa y músculos alares como fuente de energía para poner sus huevos (Hölldobler & Wilson 1990). Una colonia puede ser fundada por una reina (monoginia) o por varias (poliginia) y hay muchas variaciones entre los dos tipos. Por ejemplo, una reina puede hacerlo sola o acompañada de obreras de la colonia anterior (*Ecitoninae*). Los nidos pueden llegar a ocupar grandes espacios, tener cientos de individuos y múltiples entradas (e.g. *Atta cephalotes* (Linnaeus), zompopo) o bien ser pequeños, tener colonias con pocos individuos y una sola entrada al nido (e.g. *Stenamma diversum* Mann, Branstetter obs. pers.).

Su convivencia social requiere de formas de comunicación eficientes para mantener el funcionamiento de la colonia; por lo tanto, las hormigas se han vuelto expertas en la comunicación química. En conjunto con todas las especies se han determinado más de cuarenta tipos de glándulas exocrinas que secretan feromonas; el mensaje químico puede variar dependiendo de la situación, de la concentración y mezclas de sustancias secretadas por diferentes glándulas (Holldobler & Wilson 2008). También utilizan el contacto físico como medio de comunicación. Por ejemplo, para promover la trofalaxis un estafilínido (Coleoptera: Staphylinidae) parasito (*Atemeles pubicollis* Bris) llama la atención de una hormiga golpeteando el costado de esta y cuando la tiene de frente, le incita la regurgitación al golpetear el labium de ella con su tarso (Holldobler 1970c, Holldobler & Wilson 1990). Las hormigas tienen varias estrategias para obtener su alimento: pueden ser depredadoras, carroneras, recolectoras o cultivadoras de hongos.

Fragmento tomado de:

Branstetter, M & Sáenz, L. (2012). Las hormigas (Hymenoptera: formicidae) de Guatemala. En Cano, E & Schuster, J. Biodiversidad de Guatemala. 2, 221-268.

Tabla 3.- Inferencias enunciativas

Fragmento del texto	Información literal	Inferencia detectada

2.3.2 inferencias léxicas y referenciales

Objetivo: que el alumno haga un análisis de relación entre palabras y proposiciones que se realicen en la lectura

Instrucción para el tallerista

Paso 1.- Selecciona un color de pluma, marcador o color subraya las palabras o frases que no conozcas

Paso 2.- Con otro color selecciona las ideas principales, recuerda que esta idea tiene que ser las que le dan sentido al párrafo.

Paso 3.- Con otro color selecciona la idea secundaria que son las que contribuyen al entendimiento de la idea principal.

Paso 4.- Escribe a idea principal y secundaria de cada párrafo

Paso 5.- De las ideas principales y secundarias intercambiaran opinión con **sus compañeros.**

Ejecución del alumno: Extraer las palabras que no conozca y dar un entendimiento con la selección de las ideas principales y secundarias del texto, así como el intercambio de ideas con sus compañeros

Duración: 40 minutos

Material : Hormigas

Señalar los términos desconocidos y buscar significado.

TERMINO	SIGNIFICADO

2.3.3 Relaciones causa-efecto del texto con el contexto.

Objetivo Identificar relaciones causa-efecto en textos académicos y comprender cómo estas se construyen desde el contexto temático, social o histórico del contenido.

Instrucción para el tallerista:

Paso 1 Activación de conocimientos previo:

Preguntar al grupo:

¿Qué es una causa? ¿Qué es una consecuencia? Den un ejemplo breve del entorno social actual (p. ej., redes sociales, cambio climático, educación)."

Paso 2. Explica que en textos académicos:

- Las relaciones causa-efecto pueden ser explícitas (*debido a, como resultado de, por lo tanto*) o implícitas.
- Estas relaciones se construyen desde el contenido temático (la materia del texto), pero también desde un contexto histórico o social que el autor da por entendido.

Paso 3. Lectura guiada.

Paso 4. Identificación de causas y efectos.

- ¿Por qué es importante detectar causas y efectos en un texto académico?
- Cómo ayuda esto a construir argumentos y a leer críticamente?

Ejecución por parte del alumno:

Los alumnos subrayan o marcan: En un color: las causas y en otro color: los efectos.

Duración estimada: 40 minutos

Material: Texto con tema sin relación a la carrera.

‘Hoy otra vez fui invisible’

“Hoy otra vez fui invisible, no tenía amigos, todos se iban de mi lado”, dice Samuel Martínez al recordar el rechazo de sus compañeros, que lo apartaban por su discapacidad.

Samuel tiene deficiencia visual y auditiva y está diagnosticado con un leve retraso mental que lo hacía apto, en términos cognitivos, para integrarse a un colegio regular.

Política de inclusión

Este mes comenzó a regir un decreto que reglamenta la forma como se deben invertir los recursos para apoyar a los niños con discapacidad o con talentos excepcionales. El programa ha permitido garantizar el derecho a la educación de más de 4000 niños, pero tiene dificultades en la práctica. El primer obstáculo es la falta de preparación de los maestros para hacerse cargo de los alumnos con discapacidad. “En las escuelas el número de estudiantes por aula puede llegar hasta 50, de modo que atender de manera particular a un niño con necesidades especiales resulta complicado”, indica Margarita Posada, miembro de una red de maestros integradores de Bogotá. Pero también hace falta abrir la mente de la gente para respetar las diferencias. “Que yo le daba mala imagen al colegio”. “Que nunca iba a servir para nada”. Esos son los recuerdos comunes de otros niños que, como Samuel, pasaron ratos difíciles en colegios regulares. Para Marisol Moreno, experta de la U. Nacional en educación, estos casos de exclusión se dan “porque no hay preparación

cultural para asumir la discapacidad”. Algo que, según su experiencia, podría solucionarse si la integración escolar se da desde pequeños, cuando los niños aprenden a convivir.

A favor y en contra

El modelo integrador, por sí mismo, no es desacertado. Tiene ventajas que reconocen incluso los padres de los niños que han sufrido percances. De comienzo, estimula al niño porque le propone retos frente a los demás. En la educación especial, corre el riesgo de estancarse. “Yo sentía que él daba más”, dice la mamá de Samuel, Consuelo Corredor. De otro lado, aligera costos para las familias, y los niños tienen la posibilidad de estar acompañados en el colegio por sus hermanos y primos, señala Moreno.

Sin embargo, la inclusión también tiene desventajas como la falta de atención privilegiada para el niño discapacitado, que con frecuencia requiere medicamentos y terapias especializadas. Y además el menor debe asumir como cierta la idea de que no es bueno en nada. “Siempre sus deficiencias van a ser resaltadas”, señala Moreno,

mientras que en la educación especial los maestros tienen la expectativa de que el niño avance y mejore. Así que más allá de polarizar la discusión hay que sacar ventaja de lo que ofrece cada sistema para satisfacer las necesidades de los niños.

Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G., & Rojas García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior* (3ppp.). página 74 Universidad Tecnológica de Pereira.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-practica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf> es.scribd.com/+3media.utp.edu.co/+3

responde las siguientes preguntas⁵

1. ¿Cuál es la perspectiva que asume el autor? _____

2. ¿El texto está organizado en forma de una historia que se relata? ¿O de una posición que se defiende? ¿O de un tema que se describe y explica? ¿O de un hecho que se informa? De las anteriores, ¿qué tipo de organización textual predomina? _____

3. ¿Qué reacciones cree que espera el autor al publicar este texto? _____

⁵ 2. Este texto fue elaborado por **Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G., & Rojas García, I. (2010).** *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior* (300 pp.). Universidad Tecnológica de Pereira.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-la-teoria-a-la-practica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf> es.scribd.com/+3media.utp.edu.co/+3

SESIÓN 4

2.4 El razonamiento crítico de un texto

2.4.1 Razonamiento crítico

Objetivo: Analizar la lógica del autor

Instrucción para el tallerista

Paso 1 seguir las indicaciones de la lectura y reforzar los conocimientos previos

Ejecución del alumno: se espera que al alumno retome conocimientos previos de sus apuntes y responda conforme a lo que considere significativo.

Duración: 40 min

Material Texto con tema sin relación a la carrera

1. Lectura silenciosa del siguiente artículo de opinión:

Locura si no hacemos algo, por Juan Escobar Valencia

Esta pandemia nos recordó la fragilidad y vulnerabilidad de la salud, no solo la personal sino la productiva e institucional. Los análisis de riesgos que se hacen escasamente una vez al año, en el mejor de los casos, se habían reducido a considerar que las amenazas estaban estrechamente vinculadas a asuntos financieros y macroeconómicos, olvidando que la macroeconomía es la sumatoria de los fenómenos micro y hasta los estrictamente personales. Lo que les suceda a la sumatoria de los humanos es lo que las sociedades deben enfrentar y de nada sirve la estabilidad o el crecimiento económico si la población está enferma.

Pero las peores enfermedades son las silenciosas porque como no chorrean sangre, no son materia prima para los noticieros de televisión ni aparecen en las propuestas de los políticos, los informes oficiales del Estado ni en sus presupuestos.

Y unas de las más invisibilizadas son las enfermedades mentales.

Aproximadamente 970 millones de personas en el mundo padecen algún trastorno mental o por sustancias psicoactivas, y la mitad de ellas ven gravemente afectadas sus vidas. El 27% de los adultos dicen que las enfermedades mentales son el mayor problema de salud que enfrentan. Los trastornos neuropsiquiátricos representan más del 10% de la carga mundial de enfermedades, más que el cáncer y los problemas cardiovasculares. Casi 3 millones de personas mueren anualmente debido al uso de sustancias. Cada 40 segundos hay un suicidio. Unos 160 millones de personas necesitan asistencia por conflictos o desastres y el 20% tiene una enfermedad mental.

Pero a pesar del tamaño del problema, la respuesta es más que insuficiente. Los gobiernos destinan menos del 2% de sus presupuestos sanitarios a la salud mental y la mayor parte se dirige a hospitales psiquiátricos, que se requieren, pero no a la prevención. Péximo negocio. El promedio mundial de trabajadores de la salud mental es de 9 por cada 100.000 habitantes, pero en países de bajos ingresos es de 1,6 y más del 75% de las personas con trastornos mentales no reciben tratamiento.

Atacar este mal es una gran oportunidad, no solo porque el mercado mundial de la salud mental se estime en 245.000 millones de dólares para el 2027, sino porque sería una excelente inversión social, así requiera un enfoque multisectorial e integrado. Según un estudio de la Organización mundial de la Salud, solamente los trastornos de depresión y ansiedad le cuestan anualmente a la economía mundial un billón (estadounidense) de dólares, pero por cada dólar invertido en su tratamiento se genera un retorno de 4. Para 2010 se estimaba el costo a la economía mundial por enfermedades mentales y reducción de productividad en 2,5 trillones (estadounidenses) de dólares, y para el 2030 podría ser de 6.

Hay que estar loco para no pensar que esta debería ser una tarea prioritaria como sociedad, más si para el 2030 los problemas de salud mental podrían ser la principal causa de discapacidad en el mundo.

Fuente: Escobar Valencia, 2021

Señalar los términos desconocidos y buscar significado.

3. Identifica:

- Tema:
- Idea central:

4. Ejercicios de paráfrasis: a partir de los siguientes hechos u opiniones, expresa con tus propias palabras lo que plantea el autor.

- a) “Esta pandemia nos recordó la fragilidad y vulnerabilidad de la salud, no solo la personal sino la productiva e institucional. Los análisis de riesgos que se hacen escasamente una vez al año, en el mejor de los casos, se habían reducido a considerar que las amenazas estaban estrechamente vinculadas a asuntos financieros y macroeconómicos, olvidando que la macroeconomía es la sumatoria de los fenómenos micro y hasta los estrictamente personales. Lo que les suceda a la sumatoria de los humanos es lo que las sociedades deben enfrentar y de nada sirve la estabilidad o el crecimiento económico si la población está enferma”

b) “Aproximadamente 970 millones de personas en el mundo padecen algún trastorno mental o por sustancias psicoactivas, y la mitad de ellas ven gravemente afectadas sus vidas. El 27% de los adultos dicen que las enfermedades mentales son el mayor problema de salud que enfrentan. Los trastornos neuropsiquiátricos representan más del 10% de la carga mundial de enfermedades, más que el cáncer y los problemas cardiovasculares. Casi 3 millones de personas mueren anualmente debido al uso de sustancias. Cada 40 segundos hay un suicidio. Unos 160 millones de personas necesitan asistencia por conflictos o desastres y el 20% tiene una enfermedad mental”.

c) “Atacar este mal es una gran oportunidad, no solo porque el mercado mundial de la salud mental se estime en 245.000 millones de dólares para el 2027, sino porque sería una excelente inversión social, así requiera un enfoque multisectorial e integrado. Según un estudio de la Organización mundial de la Salud, solamente los trastornos de depresión y ansiedad le cuestan anualmente a la economía mundial un billón (estadounidense) de dólares, pero por cada dólar invertido en su tratamiento se genera un retorno de 4. Para 2010 se estimaba el costo a la economía mundial por enfermedades mentales y reducción de productividad en 2,5 trillones (estadounidenses) de dólares, y para el 2030 podría ser de 6”.

2.4.2 Aplicación del conocimiento a situaciones reales.

Objetivo: Desarrollar habilidades de lectura crítica que permitan analizar, interpretar y evaluar textos académicos, con el fin de aplicar el conocimiento adquirido a la comprensión y solución de situaciones reales en contextos académicos, sociales o profesionales.

Instrucción para el tallerista:

- Paso 1. –Lee en un primer momento el texto completo
- Paso 2.- Realizara una segunda lectura lenta y detallada de cada párrafo analizando y relacionando cada palabra.
- Paso 3.- Selecciona un color de pluma, marcador o color subraya las palabras o frases más importantes de cada párrafo, ésta será tu idea principal, recuerda que esta idea tienen que ser las que le dan sentido al párrafo. Puedes apoyarte del uso de símbolos, signos y dibujos para resaltar la información
- Paso 4.- Con otro color selecciona la idea secundaria que son las que contribuyen al entendimiento de la idea principal. Puedes apoyarte del uso de símbolos, signos y dibujos para resaltar la información
- Paso 5.- Escribe a idea principal y secundaria de cada párrafo
- Paso 6.- Lee las ideas principales y secundarias, agrupa la información de una manera lógica ya sea por etapas, procesos, fechas (escribelas).
- Paso 7.-con tus palabras escribe o comenta de que se trató el tema que leíste. .

Ejecución del alumno Realizara los pasos previamente mencionados

Duración 40 minutos

Material: lectura ajena a la actividad

RESILIENCIA

El concepto de resiliencia no implica tanto una invulnerabilidad al estrés sino la habilidad de recuperarse de eventos negativos (Garmezy, 1991). Así, Fonagy et al. (1994) describen la resiliencia como «el desarrollo normal bajo condiciones difíciles» (p. 233) y Masten (2001) como «un fenómeno común que surge de los procesos adaptativos humanos ordinarios» (p. 234).

Aquellos que han descrito y elaborado el concepto de resiliencia han encontrado que la habilidad para exitosamente afrontar el estrés y los eventos adversos proceden de la interacción de diversos elementos en la vida del niño como (Kumpfer et al., 1998): el temperamento biológico y las características internas, especialmente la inteligencia; el temperamento del niño y el locus de control interno o dominio; la familia y el ambiente de la comunidad en la que el niño vive, especialmente en relación con su crianza y las cualidades de apoyo que están presentes; y, el número, intensidad y duración de circunstancias estresantes o adversas por las que ha pasado el niño, especialmente a temprana edad. Por ello, se ha llegado a considerar que la resiliencia puede llegar a ser funcionalmente equivalente a la invulnerabilidad y la resistencia al estrés (Garmezy, 1985) y a la adversidad (Rutter, 1990).

Los primeros estudios sobre la resiliencia se realizaron en individuos con esquizofrenia, en personas expuestas al estrés y pobreza extrema, y sobre el funcionamiento de los individuos que experimentaron hechos traumáticos tempranamente en sus vidas (Cicchetti, 2003). Los primeros trabajos de Garmezy (Garmezy, 1971, 1974; Garmezy, Masten y Tellegen, 1984; Garmezy y Streitman, 1974) se consideran de referencia. El proyecto competencia (Project competence)

se ha realizado con niños con riesgo de psicopatología (esquizofrenia concretamente), en donde se ha estudiado la competencia, la adversidad y la resiliencia (Garmezy, 1993). Garmezy, en la década de los años 40 y 50 se interesó por la competencia en la historia y pronóstico de pacientes con severos trastornos mentales, y más específicamente en pacientes con esquizofrenia (Garmezy y Roccnick, 1959). Esto le llevó a estudiar a los hijos de los padres con enfermedades mentales.

El estudio de Werner es otro de los de referencia en este tema (Werner, 1989; Werner y Smith, 1982, 1992, 2001). Comenzó el 1954 y fue realizado con niños nacidos en Kauai, una isla de Hawai, que tuvieron situaciones o experiencias de niños muy adversas. De ellos, un tercio tenía de adultos un comportamiento normal y competente. Estos habían tenido familias con un funcionamiento adecuado, fuentes de apoyo externo y un temperamento de resistencia, caracterizado por la inteligencia y una personalidad placentera.

A pesar de que pasar por esta situación lleva a que sean niños de alto riesgo, y una parte significativa de ellos van a tener problemas, un porcentaje nada despreciable no va desarrollar problemas o, si los desarrollan, no les van a afectar a todas las

esferas de la vida (Luthar, 1993).

La resiliencia es a veces confundida con el ajuste positivo, afrontamiento o competencia. Cada uno de estos constructos está relacionado con la resiliencia pero son distintos. El ajuste positivo se refiere al resultado de la resiliencia. El afrontamiento puede ser un resultado de la resiliencia. La competencia es una cualidad, esto es, un factor de promoción del nivel individual, que puede ser un componente vital en la resiliencia. El joven competente es de esperar que sea más probable que supere los efectos negativos de un riesgo. Sin embargo, la competencia es solo una de las varias cualidades que ayudan al adolescente a superar la adversidad.

Texto extraído de:

Becoña. E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto.

Revista de Psicología y Psicología Clínica. 11(3),125-146.

¿Qué dice el texto? (Idea central)	¿Qué problema real identificas en tu entorno?	¿Qué acción o propuesta concreta se puede aplicar
1.		
2.		

3.		
----	--	--

ANEXO 4

Revaloración 2 del iCLAU

Genética

La genética es la ciencia que se encarga de estudiar las formas en que se heredan los genes, portadores de la información que se transmite de generación en generación. Su origen se remonta al año 1856, cuando Mendel se interesó por la herencia, es decir, por la forma en que se transmiten las características que heredamos de nuestros ancestros. Este investigador desarrolló sus estudios analizando, con guisantes (chícharos) de variedades puras, los mecanismos a través de los cuales se transmiten características semejantes o diferentes de una generación a otra. Por ejemplo, al cruzar dos tipos de chícharo, uno liso y otro arrugado, observó que el arrugado no aparecía en la primera generación, pero aparecía en una cuarta parte de la segunda generación.

Los planteamientos de Mendel fueron retomados por diversos estudiosos a partir del año 1900, pero fue el biólogo estadounidense Thomas Morgan, quien realizó mayores aportaciones para explicar los mecanismos de la herencia, gracias a una serie de estudios que llevó a cabo con la mosquita de la fruta. Por ello, se le reconoce como el padre de la genética experimental moderna. Más tarde, en 1953, James Watson y Francis Crick estudiaron una proteína compleja que se encuentra en el núcleo de las células, cuyo nombre es ácido desoxirribonucleico (ADN), y constituye el medio de transmisión del material genético de los seres vivos. Así, se dieron los primeros pasos para entender la estructura del ADN y el funcionamiento del material genético como “instrucciones” dentro de las células que indican cómo llevar a cabo el programa del desarrollo de un organismo. Fue hasta 1966 cuando se descifró el código genético, es decir, se obtuvo la clave para comprender el lenguaje que permite que la información contenida en el ADN sea expresada como proteínas específicas.

A los mecanismos básicos de transmisión genética se les denominaron Leyes de Mendel y son la base de la genética clásica. Dado que la genética afecta todo lo que vive en esta tierra, su comprensión ha sido crucial para el desarrollo de las ciencias. La genética clásica o mendeliana permite conocer cuáles son las diferencias y semejanzas entre parientes vivos o muertos, y entre seres vivos o extinguidos. Esas diferencias y semejanzas entre los seres biológicos están registradas en los genes.

Genes y cromosomas

Cuando Mendel describía cómo se heredan las características biológicas (caracteres), en realidad describía cómo se heredan los genes. El gen, de acuerdo al punto de vista de la genética clásica, es una unidad de información hereditaria. Los genes son segmentos de ácido desoxirribonucleico (ADN) y determinan la aparición de ciertas características hereditarias. Los genes se encuentran localizados en los cromosomas, los cuales se ubican en las células de los seres vivos.

Los humanos tenemos 23 pares de cromosomas, de los cuales uno es sexual (X o Y) que determina el sexo del organismo, y 22 son autosomas que contienen toda la información relacionada con el cuerpo. Cada progenitor contribuye con un cromosoma sexual, que determina el sexo del hijo (xy) o la hija (xx), y también aporta un cromosoma de cada uno de los 22 pares de autosomas. De esta manera, la descendencia obtiene la mitad de sus cromosomas de su madre y la otra mitad de su padre, por esa razón, los cromosomas aparecen en pares. Los genes que se integran en los 22 pares de cromosomas autosómicos definen las características corporales particulares de una persona, dependiendo de a qué par pertenezcan.

Los cromosomas, particularmente los genes de ambos padres, actúan sobre cada uno de los caracteres del hijo(a), es decir, sobre cada una de sus características biológicas, tales como estatura, color de ojos, complexión, color de piel, etcétera. Imaginemos que tenemos la información relacionada con “color y tamaño de ojos”, que se encuentra en cierto lugar de un par de cromosomas; la información del cromosoma materno indica “ojos cafés y grandes”, y la del cromosoma paterno indica “ojos azules y pequeños”. Cuando una información influye más que la otra, se dice que se asocia con un gen dominante (para representar la dominancia se asigna una letra mayúscula, por ejemplo, A); mientras que a la información que es enmascarada se le asigna el nombre de recesiva (al gen recesivo se le representa con una letra minúscula, por ejemplo, a). En algunas ocasiones, heredamos genes con el mismo tipo de información dominante (AA) para algunos caracteres, recesiva (aa) para otros, o con combinación dominante-recesiva (Aa) para otros rasgos. En la actualidad, los biólogos moleculares consideran que todos los genes tienen algún tipo de participación en la combinación de características físicas.

Genética y Biogenética

La genética moderna abarca el estudio de las células, los individuos, sus descendientes y las poblaciones en las que viven los organismos. Por ello, ayuda a explicar: lo que nos hace únicos, por qué los miembros de la familia tienen

rasgos en común, y por qué algunas enfermedades, como la diabetes o el cáncer, vienen de familia.

La biogenética, también llamada Ingeniería genética, es la tecnología de la manipulación y transferencia del ADN de unos organismos a otros, y posibilita la creación de organismos genéticamente modificados como plantas y animales, la corrección de defectos genéticos y la creación de productos de uso cotidiano.

Su uso más común es en la agricultura, la modificación introducida le otorga a la planta nuevas características como resistencia a enfermedades, plagas, virus, bacterias y cambios climáticos. También se ha incursionado en la manipulación genética de animales, microorganismos e incluso de células y órganos humanos. Actualmente en el ámbito mundial se discuten las implicaciones relacionadas con la manipulación genética.

Texto extraído de: Guevara Benítez, Y., Guerra García, J., Cárdenas Espinoza, K., Hermosillo García, Ángela, Rugerio Tapia, J. P., & Romero Mata, B. (2022). INSTRUMENTO PARA MEDIR COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS. VALIDACIÓN DE PRUEBA PARALELA. Revista Electrónica De Psicología Iztacala, 25(2). Recuperado a partir de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/82915>

Preguntas relacionadas con el texto

1. La genética es la ciencia que se encarga de estudiar:
 - a. Las formas en que se heredan los genes de generación en generación.
 - b. Las leyes que explican el desarrollo de habilidades de generación en generación.
 - c. Las formas en que se reproducen los genes a nivel celular.
2. ¿Qué es el ácido desoxirribonucleico (ADN)?
 - a. Es una proteína compleja que se encuentra en el núcleo de las células.
 - b. Es una sustancia que modifica la información genética.
 - c. Es la parte del cromosoma en donde se ubican los genes.
3. Realiza un organizador gráfico (mapa conceptual, mapa semántico, cuadro sinóptico, etcétera) sobre los contenidos del texto llamado Genética.
4. Con base en la lectura, ¿qué crees que ocurrirá en las poblaciones silvestres de plantas y animales debido a la manipulación de genes?
5. ¿Cuáles podrían ser los efectos sobre el desarrollo humano de la utilización de técnicas biogenéticas como la clonación?

6. ¿Cuáles son los argumentos a favor y en contra de la manipulación genética?
Ubica tu postura al respecto y justifica tu respuesta.
 7. ¿Qué le comentarías al autor con respecto al estilo con el cual escribió el texto?
- Formato de evaluación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos a 24 de abril del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Programa de fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de nuevo ingreso en la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec** elaborada por la estudiante **ANA SILVIA DELGADO REYNOSO**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRÓNICA

DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

ULISES DELGADO SANCHEZ | Fecha:2026-04-29 14:50:20 | FIRMANTE

VpJTMY+OSKrgUhlIBH/4iaV6rc+QBt49o9jfsAdMgqtmD1MmMvJYLt54jz9vEx1vjoL/LVh9jACAjLqA77Sctrza2cU7Etq2oQxikrwOkFioHw+2hKoclSuzmXB1UNyX1m/lketyuYymr
vWWS6YnT+MPVvoWRuUvgFPk2edaVrQLgqpFXaOixIRQdZ5s7rW2yChvThWMDMPSBSIwelACIzsgy2/Ww2C6P36MRkkzC9A+xtt6FrFxu9WfT/bXRIdHr/q9fwGb7iVQjWkcbDx7
ReK1mns8rkDROFJ09mu/EUUnsyIb2TN+T6rWmglACCctcLr/nNczsOtSOXKVFFbHA==

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



05zKdlS2Y

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/FgerEmlljFSQmc8Z4rOLxjlq72LBOhi>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos a 24 de abril del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Programa de fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de nuevo ingreso en la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec** elaborada por la estudiante **ANA SILVIA DELGADO REYNOSO**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRÓNICA

DRA. GABRIELA LÓPEZ AYMES
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

GABRIELA LOPEZ AYMES | Fecha:2026-04-29 14:39:29 | FIRMANTE

CTpS+EcwWUNhRQcjTDChE36H5gJBYeV1b8Aswlc9GgDwe6LEDh/469r8HM4qhzqqHXXV7S7XiRMtymtSNCnLSG0QcYc5H9kRyAQeTIJqNpd3IXaYT14ArfyJPDik9YGueHvf
K2Zf5kOba4zQekT6SXRS1xL0964EI5sChHc9hdH1Zmhtjd8xgGygwy6Ajb6+Azp46To+o/U5FhmGqz5pvlBDwn5z6zLJ0wpta5jFocmLDzeb32LB0ph370mpCdQegsvHy6Sfd3ATbp
BmGWynZW/oBqjX/J86i3Vu1+wF33f/TXjSWnNZj/t/Q0VoT9i1mQzDQ14hr3zcDGCQZEEKLA==

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



[tleWQxz2y](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/p8yyIb2SoeLVixmk8LsuqIUNCGppbN64>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos a 24 de abril del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Programa de fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de nuevo ingreso en la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec** elaborada por la estudiante **ANA SILVIA DELGADO REYNOSO**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRÓNICA

DRA. FERNANDA GABRIELA MARTÍNEZ FLORES
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

FERNANDA GABRIELA MARTINEZ FLORES | Fecha:2026-04-29 14:24:22 | FIRMANTE

MWDZfKvnnUX1nXFK10uy+bUdWmKdJdERHx6kd2zV3AOHqXlloJ0HxPxzLMTgKgS8tjNzjLTqy1eXJYTzGLD6FjfW5Wo/5rgRNrOZVF72+xEMxuf2DaleaOj1WzvcICvLyMbl6886RZ/zX1AFYRvRG2bxWpZsPIWkvpR5odlphf60Cq23/frpgaepicq9odQxHlgW65azW5EMBCvgb4T/tmrDADmQfckMPPG1DGV3WibdLOZHFYg3Oqcl9D9hmdFKdigY7MPYptTPzVbwRox8ztIhBPEGBrLo1WqOvNpR7r6ai8yDChfYqmvFsWosVXD/I+61sQoHkP5zAZ5WaB/Wfg==

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



mHSPcq52D

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/JvwtbMGocTiD8KrUo5j2TN7L6OU2ZBy0>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos a 24 de abril del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Programa de fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de nuevo ingreso en la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec** elaborada por la estudiante **ANA SILVIA DELGADO REYNOSO**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRÓNICA

DR. EDGAR RIVERA DÍAZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

EDGAR RIVERA DIAZ | Fecha:2026-04-24 13:38:28 | FIRMANTE

N20a51VIHCuit4jW/aPGyNSRQGCXlwSYTbBNpqWz5BLeClMrvuvhuUkD2KW9kmO5DQEQaliGiWzs3sJiwK8qr3VnJTNLdf6XZe80aC8cwohabkZSblrcM6bTXij88/abTaQwbFJW
G5Xe09SVUBZGQEHqZC988BtX8FDalani9zRhrEvY86OZMVhiK4LsnHia/mwktGIOxB9XWHX21qtrEWyD+ldIL3+Q0fN07maoMfLod9Ks2I/S3XZyoZLkBzQ/oFLWcZFcvdeJQRd
Y2mGLvvQG8Hc3XFL0K6h1U/f9CtzM/N4DJM9dHRPR5qO6ZFX1414GgkvgyaE8sJiBncdpvQ==

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



i1yl8XYLF

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/C02cFQ6FbletZliL4Eg7kG2ms3RGkQWy>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos a 24 de abril del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Programa de fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de nuevo ingreso en la Escuela de Estudios Superiores de Mazatepec** elaborada por la estudiante **ANA SILVIA DELGADO REYNOSO**, cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRÓNICA

DRA. DENÍ STINCER GÓMEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

DENI STINCER GOMEZ | Fecha:2026-04-26 19:06:48 | FIRMANTE

pGplneKP/a9fDBbdIXhrkiehtWQqE4T/53GeJnhggt+fCRMkMA8qn9tx0AY3MY5MVTGORvPoBLojgTipoUoSAGRPAa8LDtvXqMn2jk8isfq8p5rF8mqzDKDrjoK1DTgKeZguGbAnW/bYigFWb6lnXqZcmKtcbZH3c2S+mo07VDZpoGLVp5e6kEnMnXnEtrArUtwVL2aGjMjpxlonX6Z4thqLsQdwozpWwXw+t7vkk0XByX0K5rZMLw7tNEiSxMK/OXxE2nk0ecNiGle5BpX57DotFjUQyEwizYLC4jZpCLuhOL92AN9x0UniS8eF68CkbYlb0UI6BxoDQqMlsZKoUw==

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



KnApPYa7h

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/E7oDaT9Q4McoljKMtkezpl2ZvHIGZWID>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029