

Metacomprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales

Laura E. Montenegro
Universidad Politécnica Salesiana
lmontenegro@ups.edu.ec

Jefferson A. Moreno
Universidad Politécnica Salesiana
jmorenog@ups.edu.ec

Introducción

El ingreso a la universidad supone para los estudiantes un cambio en su ritmo de vida y en la manera en que ellos afrontan los nuevos aprendizajes que se les propone, dado que la universidad presenta una exigencia académica mayor a la que estaban acostumbrados; la transición de la escuela secundaria a los estudios superiores exige además dominar estrategias, textos y prácticas. La universidad presupone que los estudiantes que ingresan a ella han desarrollado ya esas estrategias, puesto que los textos que se leen exigen al estudiante poner en juego procesos mentales diferentes a los utilizados en la educación secundaria, además de conocimientos previos específicos.

Esta situación enfrenta a los estudiantes a diferentes tareas y manejo de información de tipo académica, que no siempre están en condiciones de comprenderla, manejarla, procesarla y trabajarla. Y si bien es cierto, que son ellos los co-responsables de adquirir y desarrollar altos estándares de lectura y escritura de orden académico, buena parte de los alumnos no consiguen superar ese desafío, puesto que aún no son autónomos para lograrlo (Chanok, 2000; Carlino, 2005).

Esta situación genera deficiencias en el rendimiento académico de los estudiantes, lo que conduce a la deserción escolar. Las investigaciones

dan cuenta de factores de orden personal, socioeconómico, institucional, demográfico y académico, vinculados a este fenómeno (Barceló *et al.*, 2006; Caballero *et al.*, 2010; Moreno, 2009 y 2011). Sin embargo, en los últimos años ha cobrado importancia el estudio de las competencias escritas y lectoras, además de la comprensión lectora como factores que permiten un mejor acceso al mundo académico-científico y por tanto un mejor desempeño en el rendimiento académico (Campo *et al.*, 2016).

Varios estudios en países de América y Europa (Dorronzoro, 2013; Bustos-Pérez, 2010; Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010) dan cuenta de las deficiencias que presentan los estudiantes universitarios en la comprensión lectora, lo que podría ser una de las causas que explicaría el bajo rendimiento académico observado, sobre todo en los primeros años de la vida universitaria.

Los estudiantes llegan a la universidad con dificultades en el acceso al discurso científico que se evidencia en los bajos niveles de comprensión de textos académicos; parecería que no se los han entrenado en la capacidad de razonar, por lo que su lectura tiende a ser más bien mecánica y literal; además, muestran dificultades para validar los conocimientos. Ambos aspectos derivan en que se observen deficiencias en todos los niveles de comprensión lectora, pero sobre todo en la representación mental de textos científicos (Quintero-Ramírez y Vela-Valderrama, 2016).

Con el propósito de mitigar esta situación, autores como Lea y Street (1998) formulan la idea de que todo estudiante que ingresa a la universidad debería atravesar por un proceso de alfabetización académica, el que implica que se le capacite para comprender y manejar vocabulario, textos y discursos de orden académico. La idea de la alfabetización académica es desarrollada y ampliamente estudiada por otros autores, uno de ellos es Carlino (2013), quien señala que dicho proceso permitirá a los estudiantes ingresar a esta cultura académica que posee prácticas discursivas específicas; entonces se propone que se enseñe a los estudiantes la lectura y escritura de géneros académicos que les permitan incluirse en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas según propósitos, significados y valores compartidos (Carlino, 2013). Con el fin de que los estudiantes universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, relacionarla, valoren otros razonamientos, en resumen, aprendan a debatir con un conocimiento científico acorde al área en la cual se están formando.

Al ser las actividades de lectura constantes en este grupo estudiantil, se espera que los alumnos utilicen estrategias de lectura comprensiva, crítica y metacomprendiva, a través de las cuales construyan sus conocimientos y sean capaces de producir textos con calidad argumentativa, convirtiéndose entonces en pensadores y analizadores de textos (Carlino, 2005).

La comprensión lectora será entendida desde la perspectiva de la psicolingüística cognitiva como un modelo interactivo de procesamiento

de la información en el que se destaca la importancia de los componentes semánticos, sintácticos y del contexto, en conjunto con el rol activo que deberá mantener el lector para su proceso de comprensión. Este modelo propuesto por Kintsch y Van Dijk (1983) permite entender a la lectura como un proceso que va más allá de la decodificación y se centra en la comprensión. Leer implica poner en marcha un esquema mental para proyectarlo sobre el texto (Alfaro-López, 2010). Durante este proceso, el lector debe incorporar la nueva información que recibe del texto a sus conocimientos previos para elaborar una representación en la memoria de los contenidos del texto, incluyendo las inferencias y elaboraciones que el lector haya realizado al respecto.

Esta representación que el sujeto realiza en su memoria respecto al texto que está leyendo, implica la generación de tres componentes fundamentales (Vidal-Abarca, 1990): la microestructura, que le permite identificar las ideas básicas del texto y establecer una continuidad temática en términos de causales, motivacionales o descriptivos; la macroestructura, en la cual el lector otorgará un sentido unitario y global a las ideas que están contenidas en el texto; y finalmente, la superestructura, donde establecerá los vínculos entre las ideas globales y las referirá a un género textual determinado. Por tanto, es este último nivel de representación el que implica la construcción de un modelo del mundo, gracias al cual la información proporcionada por el texto es elaborada a partir de los conocimientos previos que posee el sujeto e integrado en una nueva estructura mental (Irrazabal, 2007). En este sentido, la comprensión de textos es una tarea cognitiva compleja que requiere de la integridad de múltiples procesos y habilidades (Cartoceti *et al.*, 2010); un modelo mental personal, contextual y situacional que derivará en variaciones individuales e interpretaciones personales resultantes, las mismas que dependerán de las condiciones de la situación y de las demandas de la tarea (Piovano y Burín, 2014).

Ahora bien, este proceso de comprensión será más eficiente en el lector si ha desarrollado estrategias metacomprendivas que le permitan manejar eficientemente los textos a los cuales se enfrenta. En este sentido, tal como lo señala Flórez-Romero (*et al.*, 2006), la comprensión es el aspecto de la lectura que se relaciona con pensar estratégicamente, por lo que según los autores se la relaciona frecuentemente con la metacognición.

La metacognición fue un término acuñado por Flavell en 1979 y hace referencia al control que el sujeto tiene sobre los propios procesos de pensamiento, el mismo que se logra gracias a la autorregulación. Flavell (*et al.*, 1984) señala que esta tiene tres etapas: la planificación, el monitoreo durante el proceso de pensamiento y la evaluación del conocimiento alcanzado. En este sentido, la metacompreensión sería un subproceso de la metacognición y se refiere al conocimiento que tiene el sujeto sobre sus posibilidades de comprensión y a las actividades mentales de control que se llevan a cabo

durante la tarea, como procesos de monitoreo y regulación (Graesser *et al.*, 2005), ambos procesos van a favorecer la comprensión global del texto.

Dicho conocimiento sigue el mismo proceso de la metacognición, es decir: planeación, verificación y evaluación, el mismo que se traducen en tres momentos: el primero tiene que ver con la preparación que el sujeto realiza para la lectura, corresponde a la planificación, en la cual se activarán las ideas previas, los objetivos del lector y la decisión respecto a las técnicas y herramientas para realizar su lectura y alcanzar la comprensión; el segundo momento hace referencia a las habilidades de supervisión, donde el lector aplica las técnicas seleccionadas mientras lee y verifica si se está produciendo la comprensión; finalmente, el tercer momento incluye las habilidades de evaluación que se ejecutan una vez que el sujeto ha finalizado la lectura y valora su nivel de comprensión de la misma (Rodríguez *et al.*, 2016).

Como se ha señalado previamente, los procesos que viabilizan la metacompreensión son el monitoreo y la regulación o control, ambos permiten que el lector construya el significado del texto. Estos procesos se encuentran en cada uno de los tres momentos involucrados en la metacompreensión. Irrazabal (2007) plantea que los dos pueden constituirse en fases del proceso metacompreensivo.

La primera fase de monitoreo es la que permite evaluar cómo se está efectuando la comprensión del texto durante el proceso lector, de tal manera que en esta fase el lector podrá identificar posibles inconsistencias entre las ideas que se presentan en el texto o entre los conocimientos previos que el sujeto tiene sobre el tema y los contenidos presentados en el texto. Una vez detectadas estas inconsistencias, el lector deberá corregirlas y esto hará posible una comprensión total del texto.

La segunda fase de regulación o control es posible gracias a la fase previa, en esta fase el lector buscará modificar los errores o inconsistencias detectados durante la lectura, lo que permitirá —como ya se mencionó— alcanzar la comprensión total del texto. Para ello deberá utilizar alguna estrategia como la relectura del texto o la búsqueda del significado de palabras desconocidas (Graesser *et al.*, 2005). Sin embargo, si el lector no es capaz de detectar y corregir los errores presentes en el texto no logrará comprender la coherencia del texto y por tanto su comprensión lectora se verá disminuida. Por lo que únicamente alcanzará una representación mental coherente de la lectura una vez que las inconsistencias detectadas sean corregidas durante el proceso de control (Irrazabal, 2007).

Según Baker (1985) existen siete aspectos que deben ser monitoreados y regulados mientras se realiza la lectura de un texto y que permiten el acceso a la comprensión: el lector debe conocer y entender el significado de las palabras, es decir, debe manejar aspectos léxicos del texto al cual se está enfrentando, además, deberá manejar aspectos sintácticos, los mismos que hacen referencia a la gramaticalidad de los grupos de palabras; luego debe

ser capaz de integrar las proposiciones que se encuentran en el texto, es decir, manejar la cohesión proposicional, la que le permita encontrar la congruencia entre sus conocimientos previos y la información que se le presenta en el texto, así como la congruencia entre la información que se presenta a lo largo del texto, es decir, debe encontrar la consistencia externa y la consistencia interna del texto, la que le permitirá lograr la integración de las proposiciones individuales con el tema global del texto, es decir, alcanzar la cohesión estructural, para finalmente alcanzar la comprensión total de la información.

Es importante señalar que al ser un proceso individual del lector, será él quien decida aquellos aspectos que necesiten un mayor control o monitoreo y dependerá de la lectura a la cual se vean enfrentados. Sin embargo, como se ha buscado plantear a lo largo de esta presentación, el conocimiento de las estrategias no implica necesariamente que los alumnos las utilicen y mucho menos que las aprovechen para lograr una buena comprensión del texto, de hecho, los lectores menos competentes tienen dificultades para supervisar y regular su propia comprensión, por lo que no utilizan eficientemente las estrategias de regulación que les permita alcanzar una buena comprensión del texto (Irrazabal, 2007).

El objetivo de la presente investigación es analizar la relación entre metacompreensión lectora y rendimiento académico en estudiantes universitarios del primer año de la Universidad Politécnica Salesiana, de las carreras de Comunicación Social y Psicología.

Materiales y método

Instrumentos utilizados: Metacompreension Strategy Index (MSI)

El inventario de estrategias de metacompreensión (MSI por sus siglas en inglés), es una herramienta creada por la psicóloga Maribeth Schmitt de la Universidad Purdue de Indiana (EE.UU.). Esta herramienta fue desarrollada originalmente para medir la conciencia estratégica de los estudiantes que participaron en un estudio de entrenamiento de metacompreensión (Schmitt, 1990), para la evaluación del conocimiento que poseen los estudiantes sobre sus procesos estratégicos asociados a la lectura.

El cuestionario ha sido traducido por Meza y Lazarte, y publicado en 2007, el mismo consta de 25 preguntas de opción múltiple entre cuatro opciones, y se divide en tres secciones: la primera sección, que consta de diez ítems, evalúa lo que el estudiante puede hacer para mejorar su comprensión antes de leer; la segunda sección, también de diez ítems, evalúa las estrategias metacompreensivas para mejorar la comprensión durante la lectura; y la última sección, que consta de cinco ítems, evalúa las estrategias metacom-

prensivas después de leer el texto, es decir, se pregunta qué pueden hacer los estudiantes para mejorar la comprensión posteriormente a la lectura.

El inventario maneja una escala sencilla para la ubicación de los niveles de estrategias en la metacompreensión lectora, los mismos que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1
Niveles de estrategias en la metacompreensión lectora

Puntuación	Nivel de metacompreensión
Menor a 13	Nivel bajo
Entre 13 y 18	Nivel medio
Entre 19 y 25	Nivel alto

Fuente: Meza y Lazarte, 2007

Escala de rendimiento académico

El reglamento académico de la Universidad Politécnica Salesiana, en lo referente a la evaluación y promoción de los estudiantes, establece que las materias se calificarán sobre 100 puntos, requiriéndose para su aprobación la calificación de 70/100 puntos. En tal sentido, para ubicar los niveles de rendimiento académico, se consideró tres rangos: entre 90 y 100 puntos un nivel de rendimiento alto, entre 80 y 89 puntos el nivel de rendimiento será medio y a partir de 79 puntos hacia abajo el rendimiento académico se ubicará en un nivel bajo.

Tabla 2
Niveles de rendimiento académico

Puntuación	Nivel de rendimiento académico
Menor a 79	Nivel bajo
Entre 80 y 89	Nivel medio
Entre 90 y 100	Nivel alto

Fuente: los autores

Tipo de estudio

Se propuso un estudio cuasi-experimental para evaluar el nivel de metacompreensión lectora con el cual los estudiantes llegan a la universidad y contrastar con los resultados académicos obtenidos del semestre durante el período 50, y de esta manera determinar si existe incidencia en el conocimiento metacompreensivo y el rendimiento académico de los estudiantes.

Participantes

Participaron 112 estudiantes: 12 de quinto nivel de la Carrera de Filosofía y Pedagogía en la prueba piloto, y 100 estudiantes correspondientes a los primeros niveles de las carreras de Psicología y Comunicación Social de la UPS período 50 (2017-2018) para el estudio definitivo. La prueba piloto se desarrolló para constatar los criterios de extensión, contenido, lenguaje y tiempo en la aplicación del MSI. La muestra con la cual se trabajó en el estudio definitivo correspondió a una muestra no probabilística-accidental.

Metodología

Se realizaron dos estudios: prueba piloto o primer estudio (N=12), y estudio a escala (N=100).

La aplicación de la prueba piloto tuvo como objetivo fundamental poner a prueba la versión en español del inventario de metacompreensión lectora para realizar los cambios necesarios en la prueba definitiva. La prueba piloto determinó que la traducción al español del cuestionario era de fácil acceso y comprensión para los estudiantes, por lo que se procedió a aplicar dicha versión al grupo de estudio.

La aplicación del cuestionario a la muestra seleccionada se llevó a cabo en las aulas de la universidad, luego de obtener la autorización para su aplicación con los docentes responsables de los cursos. La aplicación tomó aproximadamente treinta minutos y los estudiantes accedieron a colaborar en el estudio.

Resultados

Resultados inventario Metacomprehension Strategy Index

Los resultados obtenidos por los estudiantes muestran que la mayor parte de ellos, el 89%, alcanza un nivel metacompreensivo bajo, lo que da cuenta de que la mayoría de los estudiantes que cursan los primeros niveles de universidad no manejan estrategias de comprensión lectora antes, durante ni después de someterse a actividades de lectura.

Al realizar un análisis comparativo entre las dos carreras estudiadas se puede determinar que los estudiantes de la Carrera de Psicología manejan mejores habilidades metacompreensivas frente a la Carrera de Comunicación Social, que obtiene resultados inferiores.

Tabla 3
Resultados inventario MSI

Resultados MSI	Psicología		Comunicación Social		Resultados generales	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Total nivel bajo	21	84%	68	91%	89	89%
Total nivel medio	3	12%	7	9%	10	10%
Total nivel alto	1	4%	0	0%	1	1%
Total	25	100%	75	100%	100	100%

Fuente: los autores

Los resultados arrojados dan cuenta, de que a pesar de que ambas carreras corresponden a las áreas de ciencias sociales, los estudiantes no manejan estrategias metacomprendivas; por lo que sería evidente la dificultad para trabajar con textos escritos que requieren de algún nivel de inferencia, como los presentados en ese tipo de carreras.

Rendimiento académico

El rendimiento académico de los alumnos se obtuvo del Registro de Notas del Sistema Nacional Académico de la Universidad Politécnica Salesiana, período 50 (2017-2018). El puntaje se obtuvo a través del promedio del número de materias cursadas por los estudiantes durante este período, las mismas que oscilaban entre 8 y 5, dependiendo de la carrera que cursaban. La categorización realizada sirvió para identificar cómo se distribuyen los estudiantes en su rendimiento académico, observándose que la mayor parte de ellos (el 58%) alcanza un rendimiento académico bajo; lo que da cuenta que logran adquirir los requisitos mínimos de los objetivos de aprendizaje propuestos en las diferentes asignaturas, y en algunos casos no alcanzan el puntaje mínimo para su aprobación. El 41% muestra un rendimiento medio, es decir, entre 80 y 89 puntos, lo que da cuenta que logran adquirir los conocimientos requeridos en los objetivos de aprendizaje aunque presentan ciertas limitaciones. Únicamente el 1% de la población estudiada alcanza un rango de rendimiento alto en sus aprendizajes, lo que daría cuenta que dominan los conocimientos alcanzando satisfactoriamente los objetivos de aprendizaje propuestos en las diferentes asignaturas.

Tabla 4
Rendimiento académico

Rendimiento académico	Frec.	%
Total nivel bajo	58	58%
Total nivel medio	41	41%
Total nivel alto	1	1%
Total	100	100%

Fuente: los autores

Contrastación entre metacomprensión lectora y rendimiento académico

Al analizar la media de estrategias metacomprendivas obtenida por los estudiantes del nivel metacomprendivo bajo es de 7,9 con desviación estándar de 2,49; frente a la media de rendimiento académico bajo que es de 75,36 con una desviación estándar de 3,37. Estos datos reafirman lo anteriormente expuesto, en el sentido de que los estudiantes universitarios de los primeros años no manejan estrategias metacomprendivas, lo que incidirá en los procesos de regulación y control necesarios para alcanzar un adecuado nivel de comprensión lectora (Irrazabal, 2007) y por tanto mejorar su rendimiento académico.

Los estudiantes que manejan un nivel medio de estrategias de metacomprensión alcanzan una media de 14,1 con desviación estándar de 1,45, y una media de rendimiento académico de 82,78 con desviación estándar de 2,88. Estos datos conducen a pensar que el manejo de estrategias metacomprendivas incide positivamente en su rendimiento académico.

Tabla 5
Valores media y desviación estándar
en el inventario de metacomprensión lectora MSI

		X	Desviación estándar
Nivel bajo	MSI	7,977	2,49534807
	Rendimiento académico	75,36	3,37013861
Nivel medio	MSI	14,10	1,44913767
	Rendimiento académico	82,780	2,88541327
Nivel alto	MSI	20	
	Rendimiento académico	92	

Fuente: los autores

Los resultados muestran que existe una relación directa entre las dos variables, es decir, a menor utilización de estrategias metacomprendivas, el rendimiento académico de los estudiantes también tiende a ser menor.

Tabla 6
Metacomprensión lectora (MSI) y rendimiento académico

Resultados	Rendimiento académico (%)	Metacomprensión lectora (%)
Total nivel bajo	58	89
Total nivel medio	41	10
Total nivel alto	1	1
Total	100	100

Fuente: los autores

Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre metacomprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes universitarios del primer año de la UPS, de las carreras de Comunicación Social y Psicología.

La hipótesis de la investigación afirmaba que la utilización de estrategias metacomprendivas inciden en el rendimiento académico de los estudiantes. El estudio permitió identificar que existe una relación positiva entre estrategias metacomprendivas y rendimiento académico. Por lo tanto, en principio, se puede afirmar que el desarrollo y utilización de estrategias metacomprendivas durante la lectura produciría una mejor comprensión lectora y, por tanto, un mejor rendimiento académico en los estudiantes, tal como lo afirman autores como Bustos-Pérez (2010), Calderón-Ibañez y Quijano-Peñuela (2010).

La comprensión de textos es una tarea cognitiva compleja que requiere de la integridad de múltiples procesos y habilidades (Cartoceti *et al.*, 2010), por lo que si los estudiantes desarrollan estrategias metacomprendivas, estarán en condiciones de utilizar estrategias antes, durante y después de la lectura, que les posibilitará manejar más eficientemente los textos a los cuales se enfrentan. La comprensión lectora se relaciona con el pensamiento estratégico.

Conclusiones

La investigación muestra que el paso a la universidad demanda de un cambio de identidad como pensadores y analizadores de textos (Carlino, 2005), cambio necesario para que los estudiantes aprendan a debatir con conocimientos científicos acorde a su área y las capacidades metacomprendivas necesarias para construir sus propios significados de los textos.

La investigación da cuenta del déficit en el manejo de estrategias metacomprendivas con el cual los estudiantes llegan a la universidad y de cómo este llega a constituir un factor determinante para el rendimiento académico (Chanok, 2000; Carlino, 2005). Además, permite evidenciar la necesidad de implantar programas de nivelación o alfabetización académica (Carlino, 2013) que otorguen a los estudiantes las herramientas y estrategias necesarias para responder satisfactoriamente a las exigencias universitarias y los objetivos de aprendizaje planteados en las distintas asignaturas; así como de la necesidad del acompañamiento, monitoreo y control de dichos programas, para guiar a los estudiantes a desarrollar estrategias metacomprendivas y construir el significado del texto.

Finalmente, la investigación confirma la influencia existente del nivel metacomprendivo en el rendimiento académico, confirmando que a menor nivel metacomprendivo menor rendimiento académico.

Esta investigación aproximativa de la realidad estudiantil podría constituirse en el preámbulo para futuras investigaciones encaminadas a desarrollar e implementar programas que estimulen el desarrollo y uso de estrategias metacomprendivas; así como también verificar la incidencia de estos programas en la comprensión lectora y por tanto en el rendimiento académico de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alfaro-López, H. (2010). La lectura como proceso de comprensión y conocimiento científico. *Investigación Bibliotecológica*, 24(50), 35-47.
- Baker, L. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En M. G. G., *Metacognition, cognition and human performance* (pp. 155-205). New York: Academic Press.
- Campo, K., Escorcía, D., Moreno, M. y Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 233-252.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. *Revista de Educación*, 143-168.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 355-381.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., Sampedro, B. y Ferreres A. (2010). Influencia del mecanismo de actualización en la comprensión de textos. *La renovación de la palabra en el Bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*.
- Flavell, J. H., Baker, L. y Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. En M. L. R. Barr, *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Flórez-Romero, R., Arias-Velandia, N. y Torrado, M. C. (2006). Leer en familia: horizonte conceptual. *Leer en Familia en Colombia: reporte de investigación y experiencias*, 19-45.
- Graesser, A., McNamara, D. y Vanlehn, K. (2005). Scaffolding Deep Comprehension Strategies Through Point&Query, Auto Tutor, and iSTART. *Educational Psychologist*, 40(4), 225-234.
- Irrazabal, N. (2007). Metacompreensión y comprensión lectora. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 43-60.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 157-173.
- Meza, A. y Lazarte, C. (2007). *Manual de estrategias para el aprendizaje autónomo y eficaz*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Piovano, S. y Burín, D. (2014). Comprensión y metacompreensión de textos expositivos: comparación experimental entre el soporte impreso y el e-book reader. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 234). Buenos Aires.

- Quintero-Ramírez, M. y Vela-Valderrama, Y. (2016). Estado de la investigación sobre la comprensión de la lectura en estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 18-32.
- Rodríguez, B., Calderón, M., Leal, M. y Arias-Velandia, M. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Folios, Segunda época*, (44), 93-108.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43(7), 454-461.
- Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales en textos expositivos. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.

El Modelo Pedagógico Salesiano

Memorias del Congreso de Educación Salesiana

Quito, noviembre de 2018

© *Javier Herrán Gómez, sdb / Daniel Llanos Erazo (Coordinadores)*

1ra. edición

Universidad Politécnica Salesiana 2019

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja

Casilla: 2074

P.B.X.: (+593 7) 2050000

Fax: (+593 7) 4088958

e-mail: rpublicas@ups.edu.ec

www.ups.edu.ec

Cuenca-Ecuador

CICSHE Centro de Investigación de Ciencias Sociales,
Humanas y de la Educación

Grupo de Investigaciones en Niñez, Adolescencia
y Juventud, -CINAJ-

Casilla: 2074

P.B.X.: (+593 7) 2050000

Cuenca-Ecuador

CARRERA DE PEDAGOGÍA

Derechos de autor: 056925

Depósito legal: 006393

ISBN: 978-9978-10-381-4

Diseño, diagramación e impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, agosto 2019

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana