

# ROL DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

en estudiantes de Enfermería

Silvia Elizabeth De La Calle Robles  
Edith Suasnabar Cueva  
Anahí Indira De La Calle Castro





# **ROL DE LOS HÁBITOS DE ESTUDIO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA**

en estudiantes de Enfermería

Silvia Elizabeth De La Calle Robles

Edith Suasnabar Cueva

Anahí Indira De La Calle Castro

**Silvia Elizabeth De La Calle Robles**

**Correo:** [sdelacalle@uroosevelt.edu.pe](mailto:sdelacalle@uroosevelt.edu.pe)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3407-2892>

**Afiliación:** Universidad Privada de Huancayo Franklin Roosevelt

**Edith Suasnabar Cueva**

**Correo:** [esuasnabar@uroosevelt.edu.pe](mailto:esuasnabar@uroosevelt.edu.pe)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2202-8720>

**Afiliación:** Universidad Privada de Huancayo Franklin Roosevelt

**Anahí Indira De La Calle Castro**

**Correo:** [adelacalle@uroosevelt.edu.pe](mailto:adelacalle@uroosevelt.edu.pe)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1206-1321>

**Afiliación:** Universidad Privada de Huancayo Franklin Roosevelt

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares académicos (Peer Review Double Blinded).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-607-8960-03-3

© Silvia Elizabeth De La Calle Robles

© Edith Suasnabar Cueva

© Anahí Indira De La Calle Castro

2023

DOI: <https://doi.org/zenodo.10084171>

© Editorial Tercer Sol

[www.editorialtercersol.com](http://www.editorialtercersol.com)

Este libro es resultado de la investigación “*Comprensión lectora y hábitos de estudio en estudiantes de enfermería del Instituto Superior Tecnológico Privado “Roosevelt Huancayo”*”, realizada en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Tercer Sol

Edición electrónica: Editorial Tercer Sol

Editado en México/ *Published in Mexico*



|                        |   |
|------------------------|---|
| ÍNDICE DE TABLAS.....  | 7 |
| ÍNDICE DE FIGURAS..... | 8 |
| INTRODUCCIÓN.....      | 9 |

## CAPÍTULO I

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO PROCESO.....                           | 11 |
| 1.1. Comprensión lectora: aproximaciones conceptuales .....        | 11 |
| 1.2 Componentes de la lectura.....                                 | 14 |
| 1.3. Entendiendo el proceso.....                                   | 16 |
| 1.3.1. Conocimiento previo .....                                   | 17 |
| 1.3.2. Decodificar .....                                           | 18 |
| 1.3.3. Entender .....                                              | 18 |
| 1.3.4. Interpretar.....                                            | 18 |
| 1.3.5. Controlar.....                                              | 19 |
| 1.4. Planificación de la lectura .....                             | 21 |
| 1.4.1. Aprender en el tiempo.....                                  | 21 |
| 1.4.2. Aprender de la formación académica.....                     | 21 |
| 1.4.3. Usar, analizar y ejercitar.....                             | 21 |
| 1.5. Estrategias de comprensión lectora a nivel universitario..... | 22 |
| 1.6. Niveles de comprensión lectora .....                          | 23 |
| 1.6.1. Nivel de comprensión literal.....                           | 23 |
| 1.6.2. Nivel de comprensión inferencial .....                      | 24 |
| 1.6.3. Nivel de comprensión crítico.....                           | 25 |
| 1.7. Dificultades durante el proceso de lectura.....               | 25 |
| 1.8. Competencia lectora.....                                      | 27 |

## CAPÍTULO II

### HÁBITOS DE ESTUDIO: DETERMINANTE PARA EL BUEN DESEMPEÑO ACADÉMICO ..... 30

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 Definiciones.....                                                                | 30 |
| 2.2. Inventario de hábitos de estudio .....                                          | 33 |
| 2.2.1. Escala I.....                                                                 | 34 |
| 2.2.2. Escala II .....                                                               | 34 |
| 2.2.3 Escala III.....                                                                | 34 |
| 2.2.4. Escala IV.....                                                                | 34 |
| 2.3. Dimensiones .....                                                               | 35 |
| 2.3.1. La forma de escuchar la clase .....                                           | 35 |
| 2.3.2. Actitud frente al estudio .....                                               | 36 |
| 2.3.3 Solución de tareas académicas: .....                                           | 37 |
| 2.3.4. Preparación para los exámenes: .....                                          | 38 |
| 2.3.5. Acompañamiento a la hora de estudiar.....                                     | 39 |
| 2.4. Hábitos de estudio y el aprendizaje en estudiantes de ciencias de la salud..... | 40 |
| 2.4.1. Correcta toma de notas .....                                                  | 43 |
| 2.4.2. Organización del tiempo de estudio.....                                       | 43 |
| 2.4.3. Establecer una rutina .....                                                   | 43 |
| 2.4.4. Preparase para los exámenes.....                                              | 44 |
| 2.4.5. Sesión de resúmenes .....                                                     | 45 |
| 2.5. Estrategias pedagógicas y habilidades cognitivas .....                          | 45 |
| 2.5.1. Estrategias cognitivas.....                                                   | 48 |
| 2.5.2. Estrategias metacognitivas .....                                              | 49 |
| 2.5.3. Estrategias de apoyo.....                                                     | 50 |



## CAPÍTULO III

### COMPRENSIÓN LECTORA Y LOS HÁBITOS DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA .....51

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| 3.1 Contexto.....                                         | 51 |
| 3.2. Objetivo general.....                                | 53 |
| 3.3. Objetivos específicos.....                           | 53 |
| 3.4. Variables .....                                      | 54 |
| 3.4.1. Variable 1: Comprensión lectora .....              | 54 |
| 3.4.2. Variable 2: Hábitos de estudio .....               | 54 |
| 3.5. Tipo y diseño de investigación .....                 | 55 |
| 3.6. Población, muestra y muestreo.....                   | 55 |
| 3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos..... | 55 |
| 3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....   | 56 |
| 3.9. Análisis descriptivo .....                           | 56 |
| 3.9.1. Variable comprensión lectora .....                 | 56 |
| 3.9.2. Variable hábitos de estudios.....                  | 58 |
| 3.10. Análisis inferencial.....                           | 60 |
| 3.10.1. Prueba de hipótesis .....                         | 60 |
| 3.11. Discusión de resultados.....                        | 62 |
| 3.12. Conclusiones y recomendaciones .....                | 65 |

## CAPÍTULO IV

### REFLEXIONES FINALES..... 66

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 68



# ÍNDICE DE TABLAS



## Tabla 1

*Tipos de estrategias cognitivas* .....23

## Tabla 2

*Estrategias cognitivas* .....48

## Tabla 3

*Matriz operacional de la variable comprensión lectora* .....54

## Tabla 4

*Matriz operacional de la variable hábitos de estudio* .....54

## Tabla 5

*Distribución de la muestra de estudio* .....55

## Tabla 6

*Resultados descriptivos de la comprensión lectora - Variable comprensión lectora* .....56

## Tabla 7

*Niveles de comprensión lectora en la muestra de estudio* .....58

## Tabla 8

*Resultados descriptivos de la comprensión lectora - Variable hábitos de estudio* .....58

## Tabla 9

*Niveles de comprensión lectora en la muestra de estudio* .....59

## Tabla 10

*Tabla de contingencia entre la comprensión lectora y los hábitos de estudio* .....60

## Tabla 11

*Prueba de Chi-cuadrado – Hipótesis general* .....61

# ÍNDICE DE FIGURAS



## Figura 1

*Proceso de lectura* ..... 13

## Figura 2

*Actividades para facilitar la lectura* ..... 26

## Figura 3

*Elementos que entran en relación en la competencia lectora* ..... 29

## Figura 4

*Tendencia en lectura, PISA 2000 – 2018* ..... 52

## Figura 5

*Niveles de Comprensión lectora de los estudiantes según dimensiones* ..... 57

## Figura 6

*Contraste de hipótesis* ..... 62





**E**n la educación universitaria la lectura representa una de las herramientas de aprendizaje más importantes para que los estudiantes logren sus objetivos académicos. De hecho, en este contexto los estudiantes se enfrentan a una amplia variedad de información, demanda se pongan en marcha una serie de procesos cognitivos, que le permitan convertirla en conocimiento; para lo cual existe la lectura. En consecuencia, la lectura es un generador del conocimiento, de y de la posibilidad de tomar contacto con la producción académica y científica de la misma. La lectura constituye un eficaz instrumento para pensar y aprender.

En el siglo XXI, el acceso a la educación superior se ha convertido en una piedra angular para el desarrollo personal y profesional de individuos en todo el mundo. La universidad no solo ofrece un espacio para la adquisición de conocimientos especializados, sino también la oportunidad de cultivar habilidades críticas que permiten a los estudiantes enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más compleja y exigente.

Dos factores cruciales para el éxito académico de los estudiantes universitarios son la comprensión lectora y los hábitos de estudio. La comprensión lectora, entendida como la capacidad de interpretar y analizar textos de manera eficaz, constituye la base sobre la cual se construye el aprendizaje en el ámbito universitario. Por su parte, los hábitos de estudio representan las estrategias y rutinas que los estudiantes emplean para organizar su tiempo y procesar la información de manera efectiva.

Esta obra expone la experiencia universitaria, explorando a fondo la interacción entre la comprensión lectora y los hábitos de estudio en estudiantes de diversas disciplinas y contextos educativos, con énfasis en el área de ciencias de la salud. A través de un enfoque multidisciplinario y riguroso, se pretende desentrañar las complejidades que subyacen en este binomio y ofrecer perspectivas que contribuyan a potenciar el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes.

Este libro puede llegar a ser una herramienta valiosa para investigadores, educadores y profesionales dedicados a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario. Al profundizar en la relación entre la comprensión lectora y los hábitos de estudio, confiamos en contribuir al desarrollo de estrategias pedagógicas más efectivas y al empoderamiento de una nueva generación de estudiantes universitarios.



## CAPÍTULO I

# LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO PROCESO

### 1.1. Comprensión lectora: aproximaciones conceptuales

**E**n líneas generales, se contempla la lectura, hoy en día, como un proceso en el cual interactúan el lector y el texto mismo. Bajo esta concepción de interacción se considera que el leer como un proceso en el cual se comprende o se entiende lo escrito (Jouini, 2005), por lo tanto, el texto como elemento de este proceso interviene desde su forma y contenido, además del lector, sus perspectivas y antecedentes cognitivos.

Otra definición de comprensión lectora es la propuesta por González (1998), quien la concibe como el entendimiento de los significados o de las oraciones contenidas en un texto, y que esta puede ser clasificada como literal o inferencial, conceptos que serán ahondados más adelante.

Otra perspectiva sobre la comprensión lectora es la propuesta por Cantú et al (2017), los autores la definen como un proceso visual-auditivo a través del cual, la persona que



desempeña el rol de lector obtiene el significado del contenido apoyándose en el movimiento de su órgano visual para reconocer el escrito y, adicionalmente, es capaz de identificar este mediante el sentido auditivo. Ahora bien, quienes poseen mayor experiencia en la lectura son capaces de entender palabras nuevas identificando diversos factores previamente conocidos en ellas, por ejemplo, utilizando la etimología, definiciones, descripciones o haciendo referencia a alguna otra información.

Autores como Jiménez (2004) indican que la lectura es un proceso de decodificación de contenido, es un proceso mental y constructivo. La comprensión lectora no solo se trata de reconocer las letras y/o palabras, sino de entender, interpretar el mensaje, y conforme se va leyendo, ser capaz de anticipar el desenlace de la lectura. Van de Broek (1984) citado por Cantú et al (2017) sugiere que este proceso es interactivo, de construcción inferencial, de reflexión y estratégico capaz de ir más allá de las destrezas básicas de reconocer palabras dando lugar al proceso de aprendizaje y construyendo significado consecuencia de la interacción, puesto que el lector vincula el texto con todo lo almacenado en su mente.

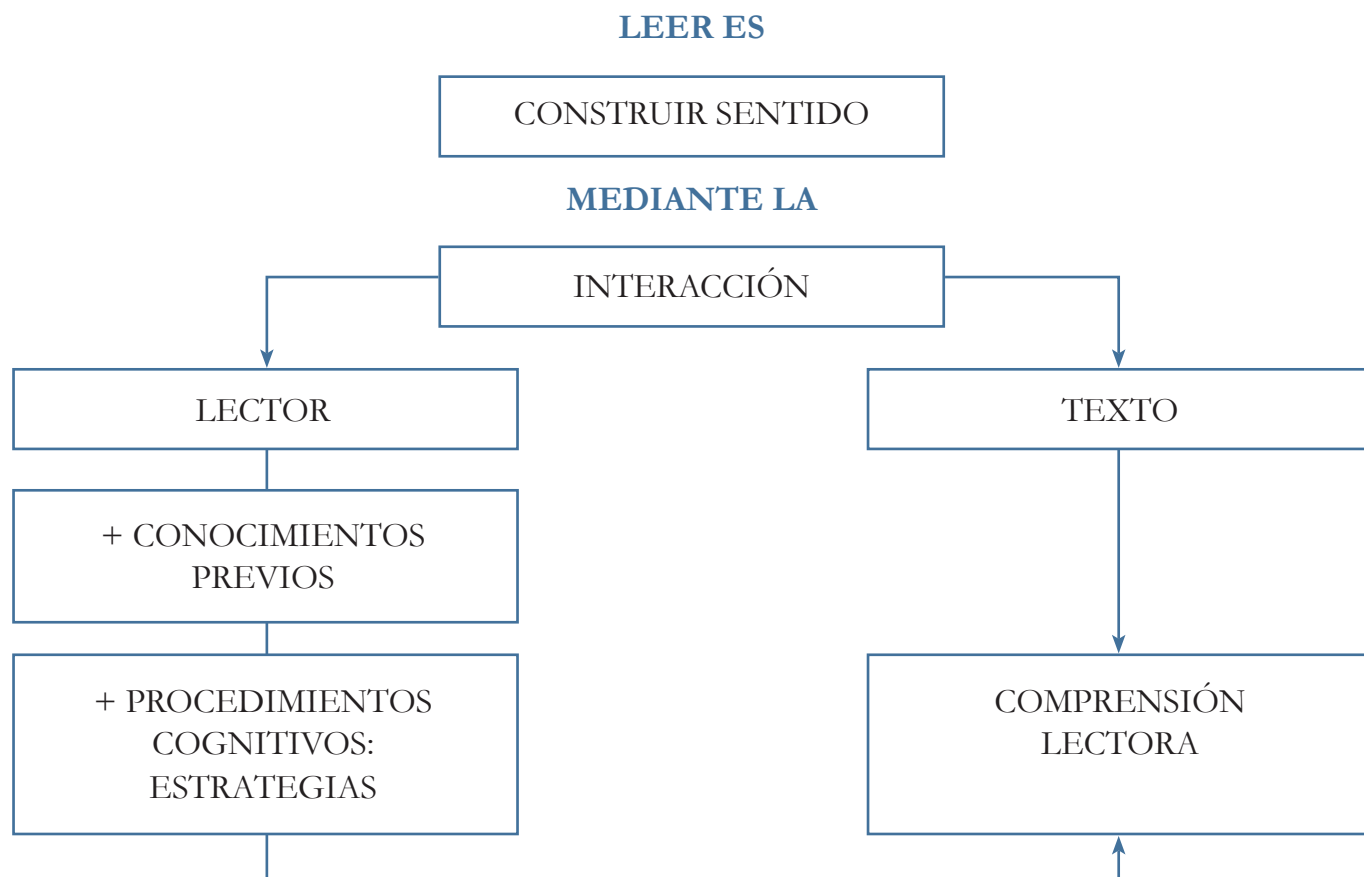
Por otra parte, algunos autores como Cassany (2006), Fonts (2006) y Pearson (2011) consideran que leer es lo mismo que comprender, lo tratan como términos redundantes. Sin embargo, coinciden con las definiciones expuestas líneas previas en cuanto a que la comprensión lectora es un proceso constructivo de significado e interpretación que se ve afectado por los conocimientos previos que tenga el lector. Frente a esto, Fonts (2006) aporta que también interviene la motivación por querer saber o entender; Trigo y Ruiz (1995) exponen que, además, cobra relevancia el grado de madurez del lector y, García-Hoz (1981) propone que está relacionada con la inteligencia.

Entonces, partiendo del significado, la memoria, la experiencia, las intenciones de quien lee, la interacción, la madurez, experiencia y emociones, se reconocen diferentes enfoques



para concebir la comprensión lectora. Se puede definir, en términos generales, como la habilidad que posee el lector de interpretar de la manera más objetiva lo que el escritor quiere transmitir en el texto, por ende, se le otorga importancia también a la competencia lectora, concepto que se va a definir más adelante. En ese sentido, como expone Marina (2012), citado por Jiménez-Pérez (2014), este proceso está más relacionado al lector que al entorno, es decir, a sus capacidades ya sean de corte intelectual, emocional o de su perfil psicológico. Esto se puede ver resumido en la figura 1.

**Figura 1**  
*Proceso de lectura*



*Nota.* Tomado de Jouini (2005).



## 1.2 Componentes de la lectura

A nivel de educación superior, los docentes y las instituciones deben avocarse a preparar profesionales lectores que dispongan de capacidades que permitan transformar la información recibida en aprendizaje, conocimiento, innovaciones y, tratándose de profesionales del área de ciencias de la salud, deben ser capaces de ofrecer soluciones orientadas a la mejora del bienestar completo del paciente (Ramírez, 2015, citado por Rovira y López, 2017).

Aznárez (2018) propone la lectura como un fenómeno de corte sociocultural y como una actividad perspicaz que implica destrezas superiores de nivel psicológico e incorporando el rol de los diversos niveles lingüísticos y los saberes que tenga el lector. La autora además propone que la lectura contempla dos componentes inseparables: la decodificación y la comprensión. Abusamara y Joannette (2012) y Redondo (2008) también indican que la lectura tiene esos dos componentes, sin embargo, este último denota la decodificación como acceso léxico.

Ahora bien, analizando cada componente por separado, la decodificación es entendida como la destreza de identificar y asignar apropiadamente las palabras que forman parte de un texto, por lo tanto, este componente es necesario para entender un texto, pero no es suficiente (Abusamara y Joannette, 2012). Por su parte, Redondo (2008), quien lo denomina acceso léxico, lo define simplemente como reconocimiento de palabras, entonces es una fase que inicia con la percepción visual, desde la identificación de cada letra y, posteriormente, de cada palabra, pudiendo ser directo o indirecto. El primero se refiere a la identificación directa al ver la palabra, mientras que el segundo se refiere a cuando la identificación no es tan fácil o directa, habiendo términos poco conocidos o difíciles de leer. En este último





caso, a veces es necesario que el lector recurra a sus conocimientos previos o a otras estrategias para poder decodificar la palabra.

Por su parte, la comprensión, de manera literal, es la construcción de significado. Cuando líneas arriba se hacía referencia a destrezas superiores, se hacía referencia a este componente, es decir, demanda la construcción de significados de manera activa haciendo uso de la decodificación, análisis sintáctico, la memoria, el prestar atención, concentración, razonamiento, conocimientos previos, estrategias de lectura, entre otros (Abusamara y Joannette, 2012).

Redondo (2018) va un poco más allá en este componente, la comprensión. Lo clasifica en dos niveles:

- **Un nivel elemental** que se refiere a la comprensión de las proposiciones del texto, es decir, a las unidades de significado. Esto se lleva a cabo partiendo de la conjunción de los elementos textuales y subjetivos. Este nivel, junto a la decodificación, son concebidos como microprocesos de la inteligencia, los cuales se ejecutan de manera automática durante el proceso de lectura.
- **Otro nivel es visto como superior** porque se refiere a “digerir” la información, es decir, integrar la información, todas aquellas palabras y frases decodificadas en el primer componente, con los conocimientos previos, darles sentido a las ideas, comprender lo que el escritor quiso transmitir en el texto. En otras palabras, crear una representación coherente de lo que se lee. A diferencia del nivel elemental, no es automático, es un macroproceso, no microproceso.

Sabiendo la definición de ambos componentes, es preciso aclarar que en el proceso de lectura que ambos están estrechamente ligados, la comprensión no podría existir si el lector



no es capaz de decodificar y, el decodificar un texto no implica la comprensión del mismo. Muchos autores decantan en que la comprensión no se puede lograr sin la decodificación, a nivel mundial se ha demostrado que el equilibrio en ambos componentes de la lectura hace necesario conjugar tanto las habilidades cognitivas como las metacognitivas relacionadas con el nivel profundo y el nivel superficial.

No obstante, es válido exponer la propuesta de otros investigadores, quienes hallan una independencia entre estos procesos (Pazzaglia et al, 1993). Es decir, no todos aquellos lectores que tienen problemas de comprensión lectora tienen problemas en la decodificación, como expone Perfetti (2007), no solo es necesario la decodificación, hay más elementos que si no se cuenta con ellos, es probable no lograr la comprensión. Oakhill et al (2003) indican que los dos componentes aportan de manera independiente al proceso de lectura global, lo cual implica que no sólo subyacen habilidades diferentes a cada una, sino que el desarrollo de cada una de estas habilidades debiera ser independiente también. Otros procesos que intervienen en la comprensión son el monitoreo y memoria de trabajo (Balbi et al, 2009).

### 1.3. Entendiendo el proceso

En este apartado se explicará cómo es concebido el proceso de lectura de acuerdo con diferentes autores. Por ejemplo, Colomer (s.f.) plantea, al igual que los autores que ya se han citado, que la lectura es un proceso interactivo texto-lector en el que intervienen diversos factores incluyendo los microprocesos y macroprocesos. Para que esto ocurra se dan varias fases, como las siguientes:



### *1.3.1. Conocimiento previo*

Esta etapa se ha ido explorando más y se le ha otorgado más importancia sobre todo en la rutina escolar, por lo que debería considerarse evaluar este conocimiento previo a la lectura a nivel universitario también. Por esta razón, desde la perspectiva de investigación y reflexión psicopedagógica, sugieren que los docentes contemplen preguntarse qué no saben los estudiantes y cómo solventar esta falencia. Una posible solución que ofrece Colomer (s.f.) es conjugar la lectura con actividades sobre el tópico, es decir, una experiencia vivencial, esto llevará a que los estudiantes puedan comparar y analizar lo aprendido con el contenido del texto (Gordon y Rennie, 1987).

Independientemente de la solución que se le dé a la carencia de conocimientos previos, es relevante prestar atención a algunos aspectos y no cerrarse a la interrogante mencionada. Se sugiere ejecutar las siguientes actividades:

- Promover la explicitación de los conocimientos necesarios.
- El docente puede o debe intervenir para organizarlos por los diversos tópicos o interrogantes que aparecen.
- Evaluar si cada uno de los apartados generados a la lectura verificando que hayan adquirido la información correcta.

Por otra parte, también es importante considerar el tipo de texto para la preparación previa, si se trata de narrativos o informativos. En el caso de los primeros se sugieren técnicas orales, se suministre una sinopsis o motivar la predicción. En el caso de los segundos se recomienda explorar palabras claves, planteamiento de hipótesis y discrepancias del texto, es lo más apropiado en el caso de estudiantes universitarios.



### 1.3.2. *Decodificar*

Esta fase del proceso ya ha sido definida previamente, y se asume que a nivel universitario la identificación de los signos, símbolos, letras y palabras no presente mayor complicación. Lo que sí puede constituir un inconveniente es el conocimiento léxico del estudiante, el desconocer el significado de las palabras identificadas en el texto, lo que se traduce en un obstáculo para la comprensión final del texto. En este caso, el docente tiene la responsabilidad de desarrollar y aplicar estrategias para la ampliación del léxico, más sabiendo la importancia que reviste esta fase en la comprensión de contenidos en estudiantes de enfermería.

### 1.3.3. *Entender*

En el campo de la comprensión lectora, el macroproceso es el que más atención tiene en cuanto a investigaciones científicas, involucrando renovación de actividades sobre la comprensión misma. Hoy en día, se han desarrollado diversas estrategias para la identificación de las ideas principales, la comprensión global del contenido partiendo del *abstract* y haciendo uso de la superestructura textual. Otras estrategias son aquellos programas para aprender a formular la idea principal del texto, la enseñanza de las tácticas del resumen, organizadores textuales, uso de herramientas como gráficos y esquemas, conceptos semánticos, entre otros.

### 1.3.4. *Interpretar*

La etapa de interpretación representa la validación de la diversidad y multiplicidad de las respuestas propias del lector frente a los textos, flagelos que no han sido solucionados desde la etapa escolar y se arrastran se han arrastrado hasta la universidad. En todo caso,



debe ponerse atención al razonamiento crítico, diferenciar entre datos e información, cuestionar los planteamientos del autor y su credibilidad.

### 1.3.5. *Controlar*

Esta es una fase poco abordada en la literatura, pero relevante para el lector: el control de la comprensión, para ello hay que apoyarse en la evaluación formativa y darle suficiente sentido a la lectura como circunstancia incondicional para adquirir el autocontrol, por lo que es importante integrar la lectura en situaciones reales. Con esto, quien lee estará en la facultad de coordinar su capacidad de lectura con la de conocer cómo hacerlo.

Por otra parte, autores como Solé (1998) citada por García y Ortiz (2009), divide el proceso en subprocesos, tales como: antes, durante y después de la lectura, recomendando que al comenzar la lectura se habitúe dar respuestas a ciertas interrogantes en cada fase del proceso, cómo se indica a continuación:

- **Antes de la lectura:** se sugiere responder a la interrogante ¿para qué se va a leer?, buscando con ello establecer los propósitos de la lectura. También, ¿qué sé de este texto? Para poder tener en cuenta el conocimiento previo a la lectura. ¿De qué se trata el contenido? ¿Qué transmite la lectura? Para plantear hipótesis y pronosticar el texto, muy apropiado a nivel universitario.
- **Durante la lectura:** en este subproceso el lector debe preguntarse si lo que está leyendo se corresponde con lo que había supuesto antes de la lectura, qué dudas sigue presente respecto del texto, cómo puede identificar en el texto sus planteamientos básicos. Muchas veces es necesario volver a leer las partes que no se han entendido, recurrir al diccionario, pensar en voz alta, apoyarse en mapas mentales, entre otros.



- **Después de la lectura:** en este subproceso el lector debe preguntarse si al hacer un resumen, con qué objeto lo hace, cómo asegurarse de que aprendió lo leído y, muy importante, por qué hubo dificultad en la comprensión.

Desde otra perspectiva, Cuetos (1990), citado por Ramos (s.f), el proceso de lectura implica otros cuatro procesos convenientes de describir, los cuales son: los procesos perceptivos, los léxicos, sintácticos y semánticos.

- **Procesos perceptivos:** mediante los cuales se extrae información de las formas de las letras y la identificación de palabras.
- **Procesos léxicos:** también llamados de reconocimiento de palabras dando lugar a la identificación de estas y, en consecuencia, el significado de estas. Esto pudiera ocurrir ya sea por la ruta léxica o por la ruta fonológica.
- **Procesos sintácticos:** en este tipo de procesos se reconocen las diversas partes de una oración y el valor relativo de cada una de ellas, con esto se llega de forma eficaz al significado del mensaje. Por lo tanto, habiendo hecho la identificación de cada palabra, es responsabilidad de quien lee el poder encontrar la relación entre ellas para darle sentido al contenido.
- **Procesos semánticos:** estos son conocidos como uno de los más complejos, el poder entender o comprender los textos, por lo que representan una gran dificultad medular en los sistemas educativos. Entonces, una vez reconocidas las letras, las palabras, la relación entre ellas, queda poder comprender el mensaje, el texto.



## 1.4. Planificación de la lectura

La planificación de este proceso complejo nace de un cambio de perspectiva desde los niveles iniciales y trasladando tales actividades a los niveles superiores.

### *1.4.1. Aprender en el tiempo*

Se debe contemplar la lectura más que un proceso simple de decodificación es un proceso continuo que inicia antes de la etapa de escolaridad. A medida que se avanza en los estudios, se debe cultivar el hábito de lectura, haciendo que el lector lo vea como una herramienta más que una necesidad, que vea su lado positivo. Este proceso es evolutivo, va cambiando desde el inicio, haciendo consciente al lector de este.

### *1.4.2. Aprender de la formación académica*

Se le ha designado, por tradición o por cultura, la responsabilidad de enseñar la lectura, netamente a los docentes sin discriminar las áreas de conocimiento. Pero se ha descuidado el extenso dominio lingüístico desde lo más básico hasta lo más complejo y abstracto, a lo cual se le debe prestar atención y dedicar mayor exigencia mientras se avanza en el nivel académico. De acuerdo con Colomer (s.f.), el fracaso académico muchas veces se atribuye a las debilidades en la comprensión lectora, para lo cual se sugiere incorporar técnicas de estudio en el aula y hacer conscientes a los estudiantes de la importancia de la lectura.

### *1.4.3. Usar, analizar y ejercitar*

El aprendizaje obtenido al integrar la lectura del texto (hablando de términos de decodificación) y la función que cumple, evidenciando las habilidades que se fortalecen o desarrollan, entre ellas ampliación de su lenguaje o acceso léxico. Además, es importante



aplicar la lectura como herramienta de integración entre las asignaciones universitarias y fortalecer algunas habilidades básicas relacionadas directamente con el aprendizaje.

### 1.5. Estrategias de comprensión lectora a nivel universitario

Los procesos metacognitivos son necesarios en las estrategias de lectura porque dejan que el lector pueda darse cuenta de que no basta solo con el nivel de comprensión literal para que el conocimiento pueda evolucionar. Para ello, el lector comprende, monitorea la evolución de esta comprensión y la aplica de estrategias de lectura para mejorar (Neira et al, 2015). Tale estrategias son los procesos cognitivos y lingüísticos que lleva a cabo un lector para alcanzar los objetivos al presentar dificultades durante la comprensión lectora (Parodi et al, 2010, citado por Neira et al, 2015).

En tal sentido, las estrategias no solo son una vía para comprender mejor un texto, sino que permite reestructurar la planificación de la lectura expuesto previamente cuando no se han logrado los objetivos. Por ejemplo, cuando se mencionó cierta independencia entre la decodificación y la comprensión en el acápite 1.2., se refería a que pueden existir otras razones por las cuales no se comprende un texto que solo las deficiencias en la decodificación; para solventar estas falencias están las estrategias de lectura.





**Tabla 1**

*Tipos de estrategias cognitivas*

| Proceso cognitivo           | Estrategia | Descripción                       |
|-----------------------------|------------|-----------------------------------|
| Decodificación              | Textual    | Reconocimiento de palabras        |
|                             |            | Asignación de referencia          |
|                             |            | Reconocimiento de oraciones       |
|                             |            | Predicciones desde el paratexto   |
| Comprensión del significado | Léxica     | Superestructurales (secuenciales) |
|                             |            | Macroestructurales (semánticas)   |
|                             |            | Enciclopédicas (saberes previos)  |
| Construcción del sentido    | Contextual | Intencionales del autor           |
|                             |            | Temporales                        |
|                             |            | Espaciales                        |
|                             |            | Evaluativas                       |

*Nota.* Tomado de Fernández (2012).

De acuerdo con el proceso cognitivo que se desarrolle durante el proceso de lectura, se pueden ejecutar diversas estrategias de comprensión lectora como se muestra en la tabla 1.

## 1.6. Niveles de comprensión lectora

Teniendo en cuenta el concepto de comprensión lectora de acuerdo con diferentes autores, es preciso exponer los niveles de comprensión lectora existentes en la literatura (Stang, 1965; Jenkinson, 1976; Smith, 1989, citados por Gordillo y Flórez, 2009):

### 1.6.1. Nivel de comprensión literal

Este nivel, también conocido como nivel 1 o contextual, es aquel en el que el lector da respuesta a las características físicas de los eventos estímulo, no intenta modificarlos (Guevara et al, 2015). En otras palabras, se identifican las frases y las palabras clave, se capta de manera literal del contenido del texto identificando su estructura (Gordillo y Flórez, 2009). Este nivel a su vez se divide en dos niveles: primario y en profundidad:



- **Lectura literal en un nivel primario:** se enfoca en las oraciones planteadas de manera explícita, pudiendo reconocer los elementos del texto, los cuales pueden ser las ideas principales, las de secuencias, de comparación, causa o efecto.
- **Lectura literal en profundidad:** en este nivel, el lector ejerce una comprensión más profunda del contenido, identificando las ideas que se exponen y el tópico principal.

De acuerdo con Pinzás (2007), citado por Macay-Zambrano y Véliz-Castro (2019), el nivel de comprensión lectora literal corresponde al paso inicial del desarrollo evolutivo, debido a que, si no se comprende el contenido del texto, el lector no estará en capacidad de realizar inferencias correctamente y menos probabilidades de desarrollar una lectura crítica. En consecuencia, este nivel es el punto de partida para los demás niveles de comprensión.

#### *1.6.2. Nivel de comprensión inferencial*

Para Gordillo y Flórez (2009), el nivel de comprensión inferencial está caracterizado por investigar y estar conscientes de los vínculos y relaciones de significados que dejan al lector leer entre líneas, asumir, deducir lo implícito dentro del texto, se va un poco más allá de lo literal, se descifra lo que no se dice explícitamente en el texto. Además, se es capaz de conectarlos con los conocimientos y experiencias previas, haciéndose cuestionamientos.

Por lo general, la comprensión de corte inferencial no es comúnmente ejercitada por los estudiantes porque demanda un nivel de entendimiento abstracto, para lo que a su vez se necesita conocimiento sobre otras disciplinas y la articulación de nuevos saberes.

Para Macay-Zambrano y Véliz-Castro (2019) la comprensión inferencial se trata de desarrollar vínculos entre los componentes del texto, lo cual permitirá hacer conclusiones, inferencias y entendimiento de lo no explícito, ubicando la idea principal del contenido. También indican que este nivel contempla tres procesos: integración, resumen y elaboración.



El primero hace referencia cuando la relación semántica no se encuentra explícitamente en el texto y, por ende, el lector debe hacer una inferencia para comprenderla. El segundo genera en la memoria del lector una macroestructura, es decir, un conjunto de ideas que conforman la principal. La tercera se refiere al aporte del lector como, por ejemplo: detalles, ideas centrales no explícitas, secuencias, relaciones causa-efecto, hipótesis, acontecimientos y entendimiento del sentido figurado.

### *1.6.3. Nivel de comprensión crítico*

Este nivel de comprensión es el óptimo, puesto que el lector estaría en la capacidad de hacer juicios sobre el contenido leído, cuestionarlo, aceptarlo o rechazarlo, siempre con fundamentación. En este sentido, la comprensión crítica es de corte evaluativo, en la cual participan los conocimientos que tenga el lector y su perspectiva.

Dicho en otras palabras, un lector ha llegado a un nivel de comprensión crítica cuando es capaz de discriminar entre los hechos y opiniones y, además es capaz de integrar lo que sabe y sus experiencias, para una comprensión completa y profunda del texto. Para esto es necesario disponer de ciertas habilidades como formular opiniones, hacer deducciones, predicción de desenlaces, reelaboración del texto con las propias palabras, juicio crítico sobre la estructura y contenido del texto y enjuiciamiento estético Macay-Zambrano y Véliz-Castro (2019).

## **1.7. Dificultades durante el proceso de lectura**

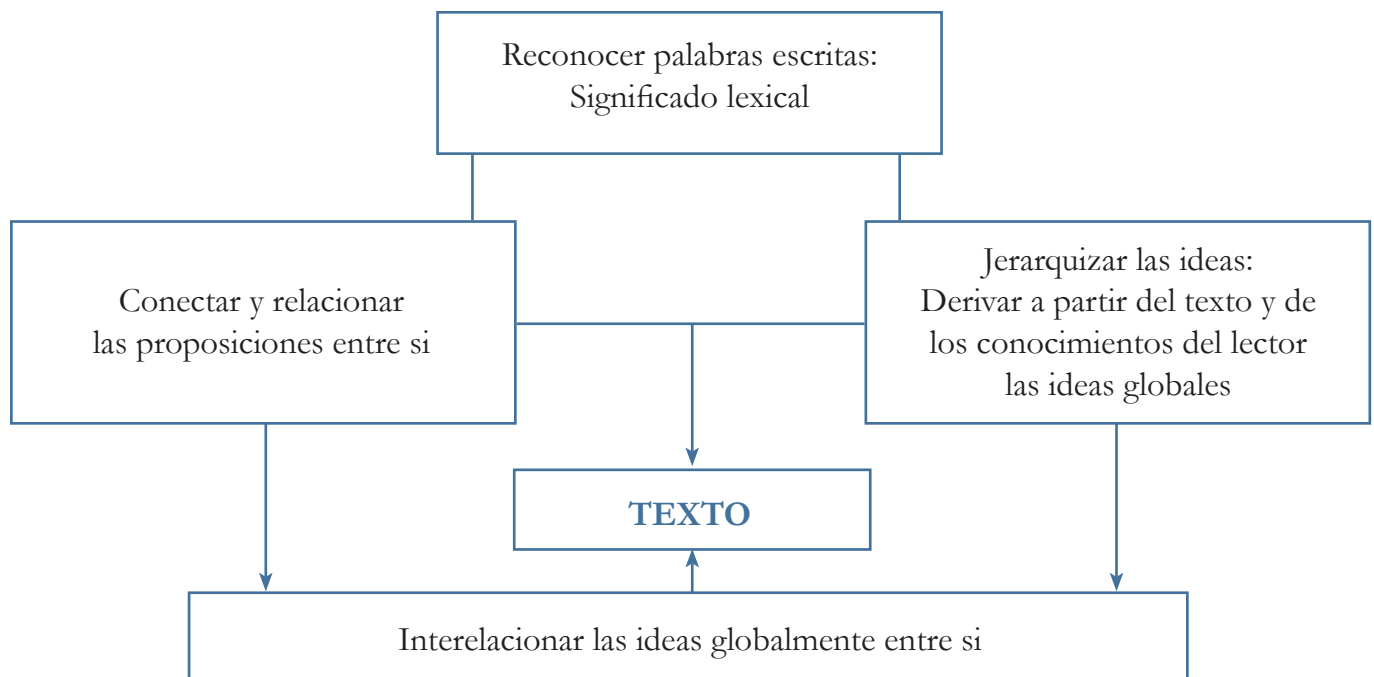
Por lo general, la falla más común en la comprensión lectora es la construcción de significado, con causas en las siguientes dificultades, de acuerdo con Jouini (2005):



- En la comprensión de una palabra, esto constituye el problema de mayor simplicidad durante la lectura. En este caso puede ser una palabra nueva para el lector o porque el concepto que tenga de la misma no haga sentido con el resto del contenido.
- En la comprensión de una oración, esto puede ocurrir debido a que no encuentre ninguna interpretación o que, por lo contrario, halle varias interpretaciones. Otra opción es que el lector no encuentre sentido entre esta oración y sus saberes previos.
- En la comprensión inter - oraciones, es decir, el lector no encuentra sentido entre una oración y otra u otras, o que haya varias relaciones y no sepa cual es la adecuada para el texto.
- En la comprensión del texto en general, el más común es el entendimiento de la idea principal.

**Figura 2**

*Actividades para facilitar la lectura*



*Nota.* Tomado de Jouini (2005).



Las dificultades antes mencionadas hacen sentido con los niveles de lectura expuestos en el apartado 1.6: literal, inferencial y crítico, dando validez a los procesos de decodificación, análisis sintáctico y análisis semántico, ya mencionados. En la figura 2 se muestran algunas actividades que puede ejecutar el lector para hacer más fácil el proceso de comprensión lectora.

Haciendo énfasis en estudiantes universitarios, investigadores como Cisneros-Estupiñán et al (2012) plantean que en América Latina prevalecen dificultades importantes como por ejemplo, la definición y planeación de dinámicas enunciativas, identificación de puntos de vista e incidencias de estilo teórico en los textos, la lectura relacional entre significados, la jerarquización de las ideas dentro del contenido, la organización del texto como estrategia de comprensión, además de los hábitos metacognitivos y autorregulativos, siendo esto más complejo al tratarse de texto científico-académicos especializados.

Un aporte similar a la literatura científica es el de Echevarría y Gastón (2002), quienes concluyeron en su estudio que el entendimiento de textos de tipo expositivo –argumentativos son difíciles de entender por parte de los estudiantes universitarios. Sugieren también que existen dificultades en la jerarquización de la información y al captar la verdadera intención comunicativa del autor, evidenciada en la organización del texto. Además de identificar los mismos problemas que Cisneros-Estupiñán et al (2012), identificó problemas en la detección de la progresión temática, en la construcción de un nuevo texto a partir del leído, un resumen.

## 1.8. Competencia lectora

De acuerdo con PISA (2009), citado por Romo (2019), la competencia lectora consiste en la comprensión, uso y análisis del contenido de textos escritos, permitiendo lograr los objetivos y aumentar los conocimientos propios, así como aplicar lo aprendido en el entorno en el cual se desenvuelve el lector. Otros autores como Diez (2017) consideran



que la competencia lectora es un conjunto de conocimientos y destrezas que hacen que un lector pueda comprender un texto adecuadamente. En cambio, Jiménez (2014) plantea un concepto similar a PISA (2009), al referirse a la competencia lectora como una destreza de cada individuo de aplicar la comprensión lectora en beneficio para la sociedad. Entonces, se puede resumir en que la competencia no se trata de leer un texto y comprenderlo, sino de darle un uso beneficioso a lo aprendido a partir de lo leído.

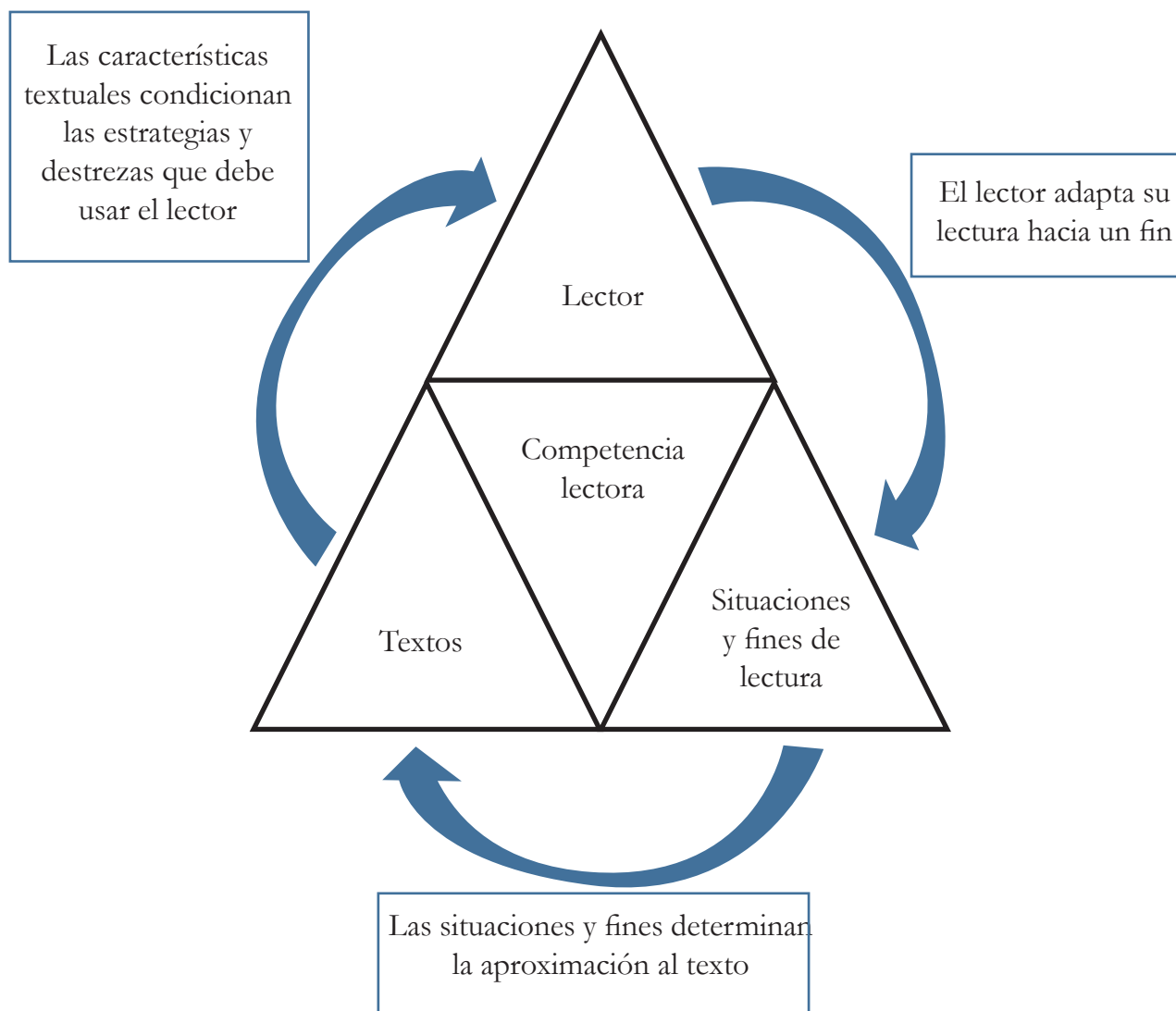
Delgadova y Gullerova (2015) exponen que el concepto de la competencia lectora va a sufrir cambios en función de la rapidez de los cambios sociales, económicos y educativos. Por lo que este concepto cobra valor funcional permitiendo que los lectores puedan lograr sus metas en diferentes facetas, lo que lleva al desarrollo de capacidades e integración activa en la sociedad. A nivel universitario, la competencia lectora es una competencia académica de las más importantes debido a que representa una herramienta crucial para adquirir nuevos saberes a través de diversos recursos. En la sociedad actual, en la cual prevalece la gestión del conocimiento y de la información, esta competencia se reviste de importancia para alcanzar la transformación de la información en conocimiento provechoso.

Es importante resaltar que en la competencia lectora confluyen tres aspectos que interactúan en el proceso: el lector, los textos y los fines de la lectura. El lector ajusta la lectura a un propósito, y a la vez, los diversos escenarios o propósitos afectan su acercamiento al texto. Además, las características del texto establecen las habilidades y estrategias que deberá aplicar el lector (Zayas, 2012, citado por Morales y Barrios, 2017) (Figura 3).



### Figura 3

*Elementos que entran en relación en la competencia lectora*



*Nota.* Tomado de Felipe (2015).

Los docentes universitarios dedican mucho esfuerzo a desarrollar las habilidades de lectura de textos académicos, razón por la cual se le presentan asignaciones con textos complejos y sofisticados que requieren de mayores habilidades cognitivas que en los niveles educativos inferiores. Por lo tanto, la competencia lectora es una capacidad medular para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades propias durante el aprendizaje universitario (Felipe y Barrios, 2017).



## CAPÍTULO II

# HÁBITOS DE ESTUDIO: DETERMINANTE PARA EL BUEN DESEMPEÑO ACADÉMICO

### 2.1 Definiciones

**A**ntes de definir hábitos de estudio es apropiado comenzar definiendo hábitos. De acuerdo con Hernández et al (2012), estos son conocidos como conductas aprendidas por repetición. A partir de esta definición básica se puede deducir que tales conductas pueden ser positivas o negativas y podrían estar vinculadas con los estudios, alimentación, trabajo, salud, entre otros. Por lo tanto, los hábitos, por su carácter repetitivo, ayudan a las personas a alcanzar sus metas.

Otro concepto es el planteado por Perrenoud (1996), citado por Hernández et al (2012), quien lo plantea como un grupo de costumbres y maneras de distinguir, apreciar, juzgar, resolver y pensar. Por el hecho de ser una actividad repetitiva, los hábitos transforman en actividades automáticas ejecutadas por las personas. Adicionalmente, es preciso resaltar que los hábitos se originan en dos etapas, las cuales son etapa de formación y etapa de estabilidad. La primera responde a la fase en la cual la persona está obteniendo el hábito,





mientras que la segunda se refiere al momento en el cual ya se ha obtenido el hábito y los mismos se ejecutan con facilidad y de forma automática, muchas veces inconsciente.

Enríquez y Fajardo (2015) y Lucho (2012) plantean los hábitos como una conducta que se adquiere o se aprende, implicando la reproducción de acciones o la ejecución de acciones de manera repetitiva y automática.

Los hábitos de estudio son ampliamente conocidos como aquel conjunto de prácticas de corte académico periódicas llevadas a cabo por los estudiantes con el propósito de aprender. Estas prácticas comprenden actividades como la adecuada distribución de tiempo y espacio, uso de técnicas y metodologías de estudio, lo cual demanda disciplina y dedicación (Zárate-Depraect et al, 2021). En ese sentido, Bajwa et al (2011) indican que las personas logran aprender con rapidez y profundidad en comparación con otras personas gracias a sus hábitos de estudio, por lo que el estudio eficiente y eficaz se logra sabiendo dónde y cómo obtener información relevante y la habilidad de utilizar esta información inteligentemente.

Otra definición de hábitos de estudio son las conductas adquiridas por los estudiantes de forma sistemática, relacionadas al contexto educativo y que son repetitivas (Enríquez y Fajardo, 2015). Al respecto, Belaunde (1994), citado por Lucho (2012), indica que es la manera en que el estudiante hace frente diariamente al quehacer educativo, es decir, las costumbres bajo la cual desarrolla sus actividades educativas, inconsciente, voluntario, orientadas al aprendizaje (Galindo & Galindo, 2011).

Los hábitos de estudio también son conceptualizados como la metodología y las técnicas frecuentes aplicadas por un estudiante para adquirir conocimientos, su postura para evitar las distracciones, la atención que dedica y los esfuerzos realizados durante el proceso (Cartagena, 2008). En otras palabras, son el conjunto de acciones intelectuales que



desarrollan destrezas en el individuo que, ejecutadas de forma recurrentes, que permiten una asimilación fácil de nuevos temas relacionados a sus estudios. Para lograr que los estudiantes desarrollen tales acciones, las instituciones educativas o los docentes deben suministrar diversas herramientas o metodologías que abarquen técnicas de estudio diferentes, para que, una vez asimilado esto, puedan verse reflejados los resultados en la vida académica.

Según Figueroa-Quñones et al (2019), los hábitos de estudio pueden clasificarse en:

- La manera de organizarse para estudiar.
- Las estrategias aplicadas para resolver las tareas académicas.
- La forma en que se prepara para una evaluación académica.
- La forma en cómo el estudiante presta atención durante la clase.
- La forma en cómo estudia en casa o fuera de la universidad.

Es preciso resaltar que, además, de la disciplina y esfuerzo que debe hacer un estudiante para lograr los hábitos de estudio, estos últimos pueden alimentarse de sus impulsos a partir de expectativas y motivaciones, de allí que el aprendizaje se reviste de complejidad demandando planificación y organización de tiempo y espacio (Hernández et al, 2012). Investigaciones como las de Mercado et al. (2019) y Rosell (2015), citado por Soto y Rocha (2020) evidencian que los estudiantes universitarios, especialmente de enfermería, presentan bajo rendimiento académico. Esto como consecuencia de actitudes frente al aprendizaje que son inapropiadas y, por lo tanto, se ejecutan actividades no oportunas cuyos resultados no son positivos (Córdova-Torres y Alarcón-Arias, 2019). Entonces, considerando que el aprendizaje y, por ende, el rendimiento académico especialmente de universitarios es



crucial para el avance de la sociedad, debe prestarse suficiente atención a los hábitos de estudio desde las etapas iniciales de la educación, ya que estos son arrastrados hasta el nivel superior, siendo bastante difícil modificarlos o establecerlos en esa etapa última.

## 2.2. Inventario de hábitos de estudio

Ya definidos los hábitos de estudio, desde el punto de vista de diversos investigadores, es propicio explicar cómo poder medirlos para poder tomar acciones correctivas o preventivas en pro del rendimiento académico y aprendizaje estudiantil, sobre todo universitario. Es más, los hábitos de estudio deben estar relacionados a la profesión que se estudia y orientados a cumplir con los objetivos académicos (Torres et al, 2009). Conforme a Aduna y Márquez (1996), citados por Torres et al (2009), entre los hábitos de estudio más trascendentales en la educación superior son la gestión del tiempo, ejercitación de la memoria, la atención y la concentración; aparte de la comprensión lectora, la toma de notas durante la clase, la redacción y, algunas habilidades que pudieran llamarse blandas, como el trabajo en equipo, motivación, relaciones interpersonal y autoconcepto.

Son diversas las pruebas ya estandarizadas que permiten medir los hábitos de estudio, entre ellas se encuentran *Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA)*, *Learning and Study Skills Inventory (LASSI)*, *Inventory of Learning Processes (ILP)* y *Study Attitudes and Methods Survey (SAMS)*. En Perú, por lo general, se le ha otorgado preferencia al Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85, que es bastante similar a otros instrumentos utilizados para medir la misma variable.

Otro instrumento es el Inventario de Hábitos de Estudio (IHE), propuesto por Pozar en el 2002 y ya validado. Este instrumento pretende medir el conocimiento que tiene un estudiante respecto a la ocupación, evidenciando la naturaleza y grado de los hábitos con los cuales se hace frente a los estudios, además de poder reconocer las acciones que



beneficien la adquisición o mejoramiento de los hábitos que harán más fácil el proceso de aprendizaje. Este instrumento está conformado por noventa elementos distribuidos en once factores que a su vez se clasifican en cuatro escalas que se exponen a continuación (Iglesias et al, 2015):

#### *2.2.1. Escala I*

La escala I también conocida como condiciones ambientales de estudio, dispone de dieciocho elementos que agrupan los condicionamientos del entorno del estudiante, incluyendo los personales, ambiente físico, desempeño y rendimiento académico (Torres et al, 2009).

#### *2.2.2. Escala II*

La escala II o planificación del estudio contempla doce elementos respecto a esta dimensión, lo cual incluye la distribución del horario de actividades, de descanso, organización de los materiales y elementos requeridos en el ámbito académico (Torres et al, 2009).

#### *2.2.3 Escala III*

La escala III se refiere al uso de materiales comprendiendo 15 elementos incluyendo el manejo de libros, lecturas y los resúmenes (Torres et al, 2009).

#### *2.2.4. Escala IV*

La escala IV está referida a la asimilación de contenidos comprendiendo dos factores y estos, a su vez, 15 elementos para evaluar el grado de memorización, el trabajo personal y en equipo (Torres et al, 2009). Por ende, el instrumento está estructurado de manera tal que puedan vincularse sus factores y elementos con las estrategias pedagógicas.



## 2.3. Dimensiones

De acuerdo con Terry y Tucto (2021), los hábitos de estudios se definen como factores cruciales para que los estudiantes alcancen un alto desempeño en el ámbito académico, y allí cobra importancia la manera en la cual organiza y planifica su tiempo. En este sentido, Vicuña (2005) plantea cinco dimensiones para esta variable, las cuales son:

### 2.3.1. *La forma de escuchar la clase*

A esta dimensión, autores como Kirton (2013) se refieren a la manera en la cual el estudiante se comporta en la clase, es decir, si logra prestar atención a lo que dice el docente, a las instrucciones que imparte, si cumple estas, si toma notas de forma ordenada. También es relevante saber si participa de la clase, establece diálogos con sus pares y con el docente o, si por el contrario no logra fijar su atención, cayendo en la distracción.

Según Beuchat (1989), la escucha es una de las funciones básicas lingüísticas y, además, es la primera que se desarrolla en la etapa de educación inicial y básica durante la interacción niños – docentes y también en el entorno familiar, claro está. La autora indica que tal capacidad de escucha no se desenvuelve apropiadamente, lo que genera problemas en la relación entre educadores y alumnos, arrastrándose esta problemática hasta los niveles superiores de educación.

Esta dimensión no solo se trata de oír, sino también de evaluar la capacidad en la cual se recibe y se responde a un estímulo físico y, además, hacer uso de esta información captada, es decir, escuchar. Asimismo, evaluar tal capacidad puede implicar una diversidad de aspectos como lo son la comprensión del sentido pleno, la interpretación auditiva, la evaluación y apreciación auditiva (Norton, 1980, citado por Beuchat, 1989). Otras pruebas como la de *Brown Carisen Listening Comprehension Test* involucra también la evaluación del cumplimiento



de instrucciones, reconocimiento de significados de las palabras, discriminación auditiva y el pensamiento crítico, por lo que no se trata solo de oír, sino más bien a analizar y asimilar la información de acuerdo con diferentes perspectivas.

En este apartado se hace importante mencionar que, de acuerdo con diversos autores, se pueden distinguir diferentes formas de escuchar: atencional, analítica, apreciativa y marginal. En la primera, quien escucha dirige su atención para captar información e intervenir activamente, tal es el caso de una conversación telefónica o seguimiento de pasos o instrucciones. La escucha analítica tiene lugar cuando debe analizarse lo que se escucha para poder dar una respuesta desde la más simple hasta la más compleja. La escucha apreciativa se da por el mero hecho de disfrutar lo escuchado, por ejemplo, al escuchar un cuento, canción, poema, una plática del agrado de los intervinientes, en todos estos casos, quien escucha lo hace porque le gusta o porque desea recrearse. Finalmente, la escucha de tipo marginal ocurre cuando se captan estímulos auditivos siempre que la atención se centre en otro elemento en particular.

Es preciso señalar que cuando se escucha pueden intervenir obstáculos que interfieren en la comunicación, pudiendo ocurrir en cualquier elemento del proceso comunicativo (emisor, receptor, mensaje, código, canal). Según Zebadúa y García (2011), las interferencias pueden ser físicas (el lugar, presencia de ruido, ambiente, temperatura, etc.), fisiológicas (dolor, enfermedad, sueño, desinterés, etc.), psicológicas (actitud negativa, desinterés, timidez, preocupaciones, prejuicios, etc.), semánticas (problemas de dicción, tecnicismos, cultura) y técnicas (memorización, falsa atención, distracción, prejuzgar el contenido).

### *2.3.2. Actitud frente al estudio*

La actitud es una predisposición ya aprendida y, por lo general, duradera que se tiene al evaluar de cierta manera a una persona, objeto o situación. Las actitudes son de carácter



multidimensional que involucra diferentes factores como el cognitivo, el afectivo-evaluativo y el conductual (Gallardo, 2007). Para Fernández (2014), citado por Terry y Tucto (2021), esta dimensión revela la manera en que el estudiante efectúa sus tareas fuera de las aulas de clases, incluyendo las metodologías y técnicas que usa para aprender, para lo cual es importante el apoyo docente.

Un estudio realizado por González (2007), citado por Boza y Toscano (2012), muestra que los estudiantes universitarios tienen actitudes diferentes de acuerdo con el avance que lleven en su carrera, por ejemplo, los estudiantes de los primeros ciclos académico se enfocan en capacitarse para desempeñar funciones demandadas por la división del trabajo, mientras que los estudiantes de los últimos cursos tienen una actitud más orientada a ampliar y avanzar en cuanto a sus conocimientos.

Para Gallardo (2007) el gran grueso de estudiantes universitarios no obtiene buenos resultados, lo cual puede hallar su causa en el crecimiento de los niveles de exigencia, la imperiosa necesidad de saber organizar los trabajos académicos, dedicar buena parte de su tiempo al estudio, autonomía, entre otros.

### *2.3.3 Solución de tareas académicas:*

Esta dimensión se refiere al cumplimiento de los deberes académicos para cumplir los objetivos (Bell, 2002). La calidad de este cumplimiento, mediante el cual se evalúan los aprendizajes, se determina por las actividades que los estudiantes realizan, entre ellas las tareas académicas. Estas son definidas en la literatura como los hechos de la clase que suministran opciones para que los estudiantes apliquen recursos cognitivos y motivacionales para alcanzar las metas educativas y personales (Garello y Rinaudo, 2012).



De acuerdo con Vermunt (1996), citado por Garello y Rinaudo (2012), las tareas académicas pueden clasificarse en tres grupos: cognitivas, afectivas y regulativas. Las primeras son aquellas utilizadas para asimilar diversos contenidos de estudio, son las más comunes. Las afectivas sirven para hacer frente a aquellas emociones que afloran durante el proceso de aprendizaje y que pueden afectar el proceso cognitivo. Las tareas de tipo regulativo, como su nombre lo indica, regulan el recorrido de las actividades de aprendizaje, ya sean de corte cognitivo o afectivo. Entre ellas están reconocer si el aprendizaje se desenvuelve conforme a lo planificado, poder identificar las dificultades que se presenten, así como diagnosticar sus causas y solventar estos inconvenientes (Garello y Rinaudo, 2012).

Por otra parte, un factor que juega un papel importante en la realización de tareas y, por lo tanto, en el aprendizaje, es la motivación, lo cual abarca aspectos como las expectativas del alumno, percepción del ambiente instruccional, intereses, metas y actitudes, además, de la destreza para poder ejecutar las tareas académicas correctamente. En este sentido, se puede decir que los aspectos cognitivos y afectivos de un estudiante se ven afectados, ya sea positiva o negativamente, con sus metas y con la valoración que este tiene respecto del aprendizaje (Pérez et al, 2009).

#### *2.3.4. Preparación para los exámenes:*

Esta dimensión se refiere a evaluar si un estudiante se ha preparado para presentar un examen de manera exitosa o no (Kirton, 2013). Los exámenes constituyen instrumentos evidentes que permiten calificar a los estudiantes en el ámbito universitario, sin embargo, no es el único instrumento de evaluación (Ricoy y Fernández-Rodríguez, 2013).

La preparación para los exámenes involucra el tiempo y la forma de estudio (planificación) que se invierte antes de la evaluación, es común que los estudiantes universitarios se preparen para la superación de las pruebas, más allá del aprendizaje significativo para el





ejercicio profesional. Estudios como el de Rico y Fernández-Rodríguez (2013) indican que entre las estrategias utilizadas por los estudiantes se encuentran la memorización, pero que los mismos estudiantes manifiestan las sensaciones negativas generadas.

El hecho de prepararse para un examen implica el desarrollo de la autorregulación en el cual la probabilidad de fracasar será inversamente proporcional al de la preparación (Furlan et al, 2015).

#### *2.3.5. Acompañamiento a la hora de estudiar*

Según Enríquez et al (2015), esta dimensión está relacionada a las condiciones del estudiante en cuanto a disponibilidad de tiempo, distracciones, entorno ambiental, mobiliario apropiado, descanso adecuado, alimentación, entre otras.

Estudios como el de Estupiñán (2017) evidenciaron algunos factores psicosociales que pueden afectar el desempeño académico y el desarrollo personal de estudiantes universitarios. Clasificó los factores en nueve categorías los cuales se indican a continuación:

- a. **Afectiva:** se refiere a las condiciones personales (pareja o familiar).
- b. **Salud:** condiciones de salud que tiene el estudiante, sin dejar de lado la alimentación, deporte, hábitos de sueño, enfermedades y consumo de sustancias o fármacos.
- c. **Social:** está relacionada más hacia las habilidades blandas, sociales, el poder tomar decisiones, relaciones de amistad, fobias, relación con la comunidad, entre otros.
- d. **Familiar:** involucra todos aquellos conflictos familiares, o situaciones favorables que pueden afectar el desempeño estudiantil, tal como duelos, separaciones, entre otros.



- e. **Condiciones de los sujetos:** están relacionadas a la inteligencia emocional, el autoconcepto, planificación de vida que tiene el estudiante, sus estados anímicos.
- f. **Ambiental:** esta categoría se refiere a los conflictos que pudieran tener lugar en el sitio donde vive el estudiante, recursos para estudiar, grupos, etc.
- g. **Económica:** esta categoría se refiere a la dependencia de tipo monetario que tenga el estudiante ya sea con un familiar, persona allegado o institución. El no tener apoyo o tener problemas en el trabajo son factores que perjudican los hábitos de estudio, puesto que se debe dedicar tiempo a solventar estos inconvenientes primero.
- h. **Ideológica:** se refiere a los señalamientos que pudiera sufrir el estudiante por su ideología, o cuando se siente discriminado por alguna condición.
- i. **Académica:** esta categoría está relacionada a los problemas que pudieran tener con los docentes, compañeros de estudio y otros involucrados en la universidad.

## 2.4. Hábitos de estudio y el aprendizaje en estudiantes de ciencias de la salud

Actualmente, la sociedad y la academia requieren que los estudiantes participen de su propio proceso formativo para alcanzar el aprendizaje de una manera autónoma y autorregulada. Por ello, Malander (2014) hace referencia a que los estudiantes deben aprender a aprender, lo cual se logra aplicando estrategias tanto cognitivas como afectivo-motivacionales. Junto a estas estrategias, los hábitos y las técnicas de estudio son cruciales en la vida de un estudiante, puesto que estas se aplicarán no solo durante la formación universitarias, sino también en la fase profesional, dando importancia así al aprendizaje significativo.

Como ya se ha expuesto en acápites previos, son diversos los estudios que evidencian la relación entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico, debido que el ejercicio



del estudio requiere de la repetición sistemática y en secuencia de actividades, lo que ya fue conceptualizado como hábito de estudio. Esto permite que el estudiante pueda encarar problemáticas de aprendizaje exitosamente y hace que el desarrollo a nivel intelectual sea más fácil, lo que lo hace más independiente y autónomo en sus deberes académicos. En este contexto, Manlander (2014) indica que el rol que juega el docente universitario es fundamental para ofrecer guía y orientación a los estudiantes, además de poner en marcha diversas estrategias que, en el futuro, se conviertan en estrategias útiles.

Por otra parte, Acevedo et al (2015) indica que la mala distribución del tiempo, a carencia de técnicas de comprensión lectora, la deficiencia en la toma de apuntes y el no elaborar apropiadamente esquemas o resúmenes, son indicadores de un bajo desempeño académico. Esto trae como consecuencia la desmotivación y frustración, lo que otorga más importancia aún a los hábitos de estudio en los estudiantes universitarios.

Hoy en día, la capacidad de navegar en los complejos entornos de vida y trabajo en la era de la información globalmente competitiva requiere que los estudiantes presten atención rigurosa al desarrollo de habilidades adecuadas para la vida y la profesión. Los comentarios de los empleadores destacan la necesidad de formar graduados que tengan las habilidades esperadas y requeridas (por ejemplo, aprendizaje autónomo y autodirigido) (Luke y Hogarth, 2011). Conocer la adecuada selección e implementación de hábitos de aprendizaje puede resultar en un dominio más efectivo y eficiente de nuevos conocimientos que permitirá a los estudiantes trabajar más fácil y mejor, y mejorar la adaptación a los cambios. Los hábitos de estudio ayudan a los estudiantes a organizar sus esfuerzos para resolver problemas, desarrollar habilidades, adquirir conocimientos y cumplir con las obligaciones escolares (Carter, Bishop, Kravits, 2011, citado por Urh y Jereb, 2013).



En el área de ciencias de la salud, estudios como el de Bin et al (2021), han indicado que los estudiantes exitosos de esta área pueden definir sus estilos de aprendizaje y utilizarlos de una manera que los haga adaptarse a diferentes circunstancias, administrar su tiempo de manera efectiva, aprender de múltiples fuentes, invertir en tecnología con alta eficiencia y contribuir a la educación de sus pares. La facultad de medicina y de enfermería presenta una tarea difícil específica para los estudiantes universitarios debido al volumen de patentes y la amplitud de datos a los que se enfrentan los estudiantes. Por lo tanto, se ven obligados a idear mejores enfoques para estudiar de manera adecuada y ventajosa. Decidir sobre las mejores técnicas para estudiar es de suma importancia. Entonces, es imperativo comprender los tipos de hábitos de estudio que son mejores en las ciencias de la salud, ya que la comprensión temprana está asociada con el progreso y puede ayudar a los estudiantes a alcanzar su máxima capacidad.

Uno de los objetivos académicos centrales siempre ha sido mejorar el éxito de los estudiantes. Se han realizado varios estudios para clasificar los factores que afectan el desempeño y los logros de los estudiantes (positivos o negativos). Es un proceso muy complejo definir estas variables y la conexión entre ellas. Se ha observado que los atributos, el comportamiento, el ambiente de aprendizaje y las actividades educativas de los participantes afectan su desempeño y logros.

Específicamente, en las escuelas profesionales de enfermería representan un gran reto para los estudiantes, el nivel de enseñanza y el proceso de aprendizaje es bastante diferente a sus niveles educativos previos. Chancellor (2013) en su estudio presenta algunas de las mejores prácticas para estudiantes de enfermería que desean mejorar sus hábitos de estudio, entre las cuales se encuentran:



#### *2.4.1. Correcta toma de notas*

La autora lo describe como el primer paso para familiarizarse con el material de lectura asignado antes de la clase. No es necesario leer todo el material antes de ir a clase, pero sí estar familiarizado con los puntos clave. A medida que se hace esto, se sugiere escribir las definiciones de las palabras en negrita en fichas, así como prestar atención a los cuadros e ilustraciones de cada capítulo. Para práctica se sugiere la taquigrafía. Chancellor (2013) también recomienda, tan pronto como sea posible después de clase, reescribir las notas a mano, lo cual ayudará a consolidar conceptos en la memoria.

#### *2.4.2. Organización del tiempo de estudio*

Una vez que ya se aprende a tomar notas correctamente, se debe disponer de tiempo para estudiarlas. La gestión del tiempo es crucial cuando se estudia por un programa de enfermería. Si se tiene dificultades para encontrar suficiente tiempo para dedicarlo a estudiar, se debe crear un diario de actividades. Se sugiere registrar honestamente cómo se emplea el tiempo y tratar de encontrar actividades que puedan reducirse o eliminarse de su agenda, por ejemplo, redes sociales o ver TV. Una vez que identificadas las barreras a la productividad, se podrá encontrar formas de disminuir su impacto. Otra forma de gestionar el tiempo es configurar varios calendarios, uno mensual para planificar todo el semestre, escribir las fechas de vencimiento importantes para tus cursos, así como compromisos familiares y personales. Otro semanal para planificar tu agenda diaria. Considere el tiempo para viajar a diversos eventos, estudiar, relajarse y tomar un descanso.

#### *2.4.3. Establecer una rutina*

Ya sabiendo hacer notas y gestionando el tiempo apropiadamente, el siguiente paso que recomienda Chancellor (2013) es diseñar una rutina para estudiar y disponer de un espacio



para hacerlo con pocas o ninguna distracción, con buena iluminación, mesa, escritorio, sillas adecuadas. También es importante tener todos los materiales de estudio listos para la faena y no interrumpir la concentración.

Es apropiado tomar descansos durante el estudio para evitar olvidos respecto de lo que se estudia. Otro aspecto importante es mantenerse hidratado y alimentado. Cada persona es diferente y debe buscar cuáles son sus periodos de tiempo máximo de estudio y de descanso, solo debe asegurarse de tener suficiente tiempo para concentrarte en lo que estás tratando de aprender.

#### *2.4.4. Preparase para los exámenes*

Ya cumplido las prácticas antes mencionadas, es necesario comprender cómo prepararse para los exámenes de enfermería. Los cuatro tipos de preguntas que generalmente aparecen en los exámenes de enfermería cubren conocimiento, comprensión, aplicación y análisis. Por lo que se necesitan técnicas de estudio específicas para prepararse para cada una. Las preguntas sobre conocimientos son las más sencillas; simplemente requieren que recuerdes la información aprendida en clase. La repetición es una de las mejores formas de memorizar información básica. Es recomendable llevar consigo sus fichas para poder revisarlas mientras hacen otras actividades. Cree acrónimos para ayudar a memorizar listas, como establecer objetivos INTELIGENTES en su plan de atención: específicos, mensurables, alcanzables, realistas y cronometrados. También puedes utilizar mnemónicos.

Respecto a las preguntas de comprensión, se sugiere explorar cómo o por qué ocurre algo. Por ejemplo, cuando aprenda que realizar ejercicios de amplitud de movimiento es importante para pacientes inmóviles, investigue por qué. La inmovilidad de un paciente puede provocar problemas musculoesqueléticos, como osteoporosis por desuso y



contracturas; problemas cardiovasculares, como hipotensión ortostática; y problemas respiratorios, como neumonía.

Las preguntas de aplicación exigen que el alumno demuestre la capacidad de relacionar información con una situación real. La forma más sencilla de estudiar estas preguntas es encontrar maneras de vincular la información de enfermería con otra información externa que ya haya aprendido. Por ejemplo, al comprender los principios básicos de la gravedad, puede aplicar el razonamiento para colocar una bolsa recolectora de orina por debajo del nivel de la vejiga o colgar una vía intravenosa. bolsa encima del sitio de infusión.

Finalmente, las preguntas de análisis son las más desafiantes porque implican reunir todos los niveles de comprensión. Por ejemplo, cuando al estudiar la asepsia, primero hay que poder definirla. Entonces, debes comprender por qué la asepsia es importante al atender a tu paciente. Una vez que haya hecho eso, deberá aplicar sus conocimientos de asepsia a situaciones de la vida real que requieran una técnica estéril.

#### *2.4.5. Sesión de resúmenes*

Una vez que se hayan leído las notas detenidamente y esté seguro de comprender el material, forma un grupo de estudio con otros estudiantes de tu clase. Compare notas con ellos para asegurarse de haber cubierto todo lo visto en clases. Los grupos de estudio también son útiles cuando hay inseguridad en el aprendizaje y se necesita ayuda para captar la información. Si todavía hay dudas, se pueden aprovechar los recursos que la universidad pone a su disposición.

### **2.5. Estrategias pedagógicas y habilidades cognitivas**

Las estrategias son conocidas como conocimientos que afectan los procesos de codificación, haciendo más fácil la adquisición de nuevos conocimientos. Investigadores como Monereo



(2001), citado por Malander (2014), considera que las estrategias son intermediarios de conocimiento que facilitan los procesos de gestión de los mismos, hacen más fácil la toma de decisiones. De forma similar, Derry y Murphy (1986) conciben las estrategias de aprendizaje como una serie de saberes y procesos de índole mental utilizados en contextos específicos de aprendizaje para hacer más fácil la adquisición de nuevos saberes.

En ese sentido, tanto las estrategias de aprendizaje como los hábitos y técnicas de estudio son fundamentales en las diferentes facetas de la vida de una persona, debido que al culminar la etapa estudiantil y pasar a la profesional siempre se necesitará de estas variables frecuentemente para dar solución de manera exitosa a las diferentes problemáticas que se presenten relacionadas al ejercicio de la profesión. Esto se debe a la estrecha relación entre estas y el aprendizaje significativo y el saber aprender.

Es común encontrar en la bibliografía científica que las estrategias de aprendizaje son vistas como procesos cognitivos y metacognitivos (Pecuela y Bocos, 2015); sin embargo, los nuevos estudios recomiendan presentar a los estudiantes las metodologías necesarias para que las clases se conviertan en contextos de exposición de ideas y cristalización de conceptos, promoviendo con ello la autoformación (Visbal-Cadavid et al, 2017).

En el escenario universitario, los objetivos académicos constituyen un gran reto para los estudiantes, ya que, a diferencia de los niveles educativos previos, el nivel de exigencia y la carga académica es mucho mayor, además de la dificultad y el rigor en su estructura; lo cual hace imperativo aplicar estrategias que faciliten la incorporación de conocimientos y, así, el aprendizaje para su ejercicio profesional. Visbal-Cadavid et al (2017) hacen referencia a un punto importante, que los estudiantes universitarios recurren muchas veces a la memorización, lo cual no es una estrategia de aprendizaje, sino que por el contrario perjudica su rendimiento.





En este orden de ideas, las estrategias de aprendizaje representan un factor determinante para el correcto aprendizaje y evolución académica de acuerdo con los estándares universitarios. Bajo estas condiciones el estudiante puede internalizar los contenidos de sus cursos de manera ordenada, elaborada y significativa. Por lo tanto, evaluar constantemente las estrategias de aprendizaje, su aplicación y resultados en los estudiantes universitarios, podrá dar lugar a acciones correctivas como cambiar de estrategias o identificar y diagnosticar las causas del bajo o alto rendimiento académico.

Por otra parte, es importante señalar que las estrategias de aprendizaje poseen un conjunto de características, de acuerdo con Lima (2009), entre ellas están:

El impulso del aprendizaje efectivo.

- Abre paso a la secuencia, orden y trabajo tal cual establecen los contenidos para su aprovechamiento óptimo.
- Evita la procrastinación.
- Suministran seguridad en los involucrados, ya sean docentes o estudiantes.
- Benefician la autoconfianza.
- Promueven el trabajo colaborativo.
- Propician el dinamismo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- Evitar la memorística de los contenidos.
- El estudiante no es un simple receptor de mensajes, más bien es un actor que participa de sus aprendizajes y gestiona sus conocimientos.



De acuerdo con la literatura, existen diversos tipos de estrategias de aprendizaje, para el interés del presente manuscritos se presentará la clasificación indicada por Monereo y pozo (1999), citados por Malander (2014). Ellos conciben tres tipos de aprendizajes: de tipo cognitivo, de tipo metacognitivo y las de apoyo:

### 2.5.1. Estrategias cognitivas

Son aquellas relacionadas a la incorporación de nuevos conocimientos con los previos ya adquiridos por el estudiante. Estas son usadas para aprender, comprender, codificar y recordar la información. Entre este tipo de estrategias se encuentran la selección, organización y elaboración de información (Malandar, 2014).

Vivas (2010) cita a Goodman (1987), quien define este tipo de estrategia como esquemas mentales con el objetivo de adquirir, evaluar y usar la información para construir significado a partir de la lectura.

**Tabla 2**  
*Estrategias cognitivas*

| Estrategia          | Descripción                                                                                                                                                                           |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Predicción          | Se refiere a la eliminación preliminar de opciones sin probabilidad.                                                                                                                  |
| Comprobación        | Acción que permite el cambio de las predicciones ya realizadas para hacer nuevas, en caso de que las iniciales no se ajustaran al contenido.                                          |
| Inferencia          | Esta estrategia permite hacerse consciente de los aspectos no explícitos en el texto, o adelantar información implícita.                                                              |
| Muestreo            | Se refiere a la elección de señales más útiles en el contenido del texto que faciliten el entendimiento del mismo.                                                                    |
| Análisis y síntesis | El análisis contempla la división del texto en partes, sobre todo lo principal de lo complementario. Mientras que la síntesis conjuga los diversos elementos para comprender el todo. |

*Nota.* Tomado de Vivas (2010).



### 2.5.2. Estrategias metacognitivas

Son aquellas que hacen al estudiante consciente de sus procesos mentales y así, poder controlarlos y regularlos, siempre orientado al cumplimiento de metas de aprendizaje (Malandar, 2014). Las estrategias metacognitivas requieren que el estudiante se conozca, sea consciente de sus habilidades, destrezas, motivaciones y capacidades, además de cómo darle solución a las asignaciones que tenga (Sevillano, 2015). En otras palabras, como explica Vivas (2010), este tipo de estrategias se refiere a saber “qué es comprender” (conocer) y “cómo solucionarlo” (autorregular). Esto también es conocido en la literatura como conocimiento autorreflexivo o intracognición. Sabiendo esto, es propicio señalar que existen habilidades metacognitivas en las cuales se apoya esta estrategia, las cuales son:

- a. **Fluidez:** referida a la destreza para producir ideas, relaciones o expresiones sobre la realidad, y darse cuenta de las consecuencias que pudieran generarse.
- b. **Flexibilidad:** se refiere a la habilidad de ordenar diversas formas de elementos clasificados.
- c. **Originalidad:** está relacionado con la destreza de generar ideas diferentes, no esperadas y nuevas.
- d. **Elaboración:** capacidad de darle contexto a una idea que ya existe.
- e. **Anticipación:** habilidad de saber lo que va a ocurrir en el texto a partir del título, de la carátula o de otros elementos.
- f. **Transformación:** se refiere a la habilidad de cambiar los datos considerando las variaciones en el desenvolvimiento de los hechos.
- g. **Implicación:** habilidad de predecir las consecuencias derivadas de una acción.



Flavell (1978), citado por Vivas (2010) expone los elementos primordiales de una actividad mental madura en términos metacognitivos:

- a. Saber cuáles son los objetivos que se buscan lograr.
- b. Selección de las estrategias necesarias para alcanzar dichos objetivos.
- c. Auto observarse durante la ejecución de las estrategias para evaluar si son las apropiadas.
- d. Evaluar los resultados para saber si se lograron los objetivos o en qué medida.

### *2.5.3. Estrategias de apoyo*

Son aquellos recursos permiten que el aprendiz lleve a cabo la resolución de tareas correctamente. La intención es que el estudiante posea sensibilidad con lo que va a aprender. Entre este tipo de estrategias se encuentran la actitud, la regulación de la ansiedad, distribución del tiempo, concentración y motivación. El objetivo de las estrategias de apoyo no son mejorar el aprendizaje directamente, sino elevar las condiciones de tipo material o psicológica que rodean el proceso como tal (Malandar, 2014)



## CAPÍTULO III

# COMPRENSIÓN LECTORA Y LOS HÁBITOS DE ESTUDIO EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

### 3.1 Contexto

**T**anto la escritura como la lectura constituyen un eje central en la enseñanza a nivel universitario, siendo así intermediarias en la transferencia y construcción de los conocimientos, además representan un objetivo en sí mismas. A pesar de esto, Musci (2015) indica que los logros académicos que se han obtenido por los estudiantes universitarios han sido escasos, sugiriendo que se les dedique más atención a estas prácticas y a todos aquellos elementos o factores involucrados en el proceso, para, de esta manera, poder optimizar el aprendizaje y alcanzar los objetivos, al final lo que se busca es que los estudiantes egresen con la mejor preparación para servir a la sociedad

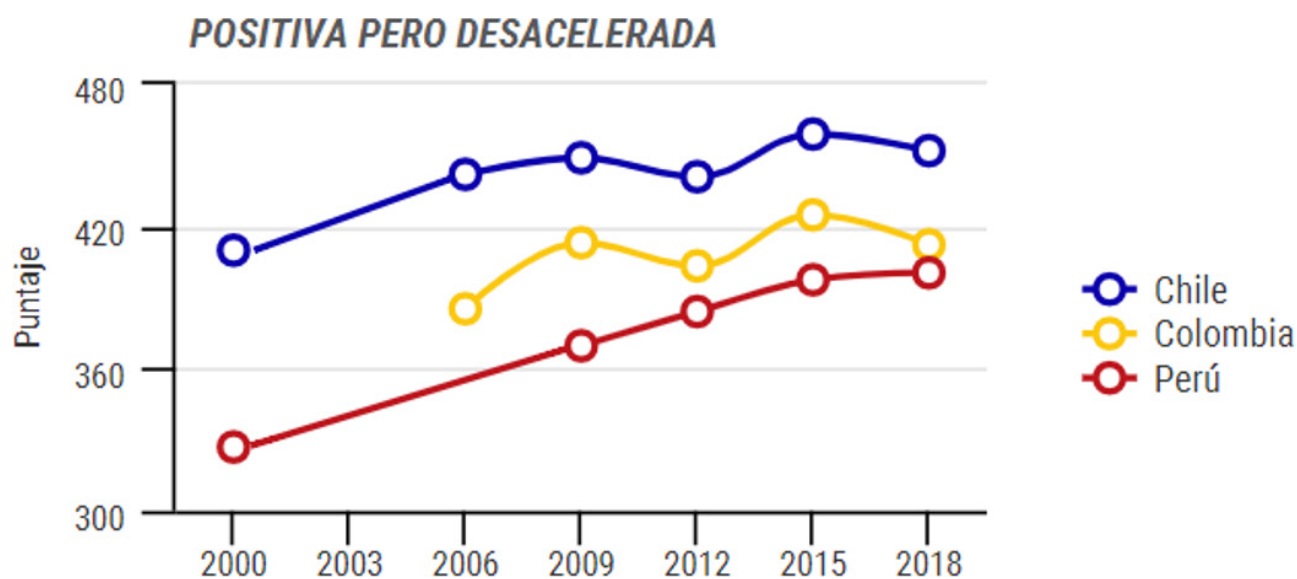
Los resultados obtenidos en las pruebas internacionales, por ejemplo, PISA 2018, no han sido del todo favorables para Latinoamérica. Bos et al (2019). Los autores, en su revisión de los resultados de PISA 2018, indicando que Perú, Colombia y Chile han elevado sus resultados si se compara con sus participaciones iniciales en esta prueba (figura 4). Argentina



y Uruguay han mejorado sus resultados de los últimos 10 años. Sin embargo, países como Jordania, China, Rusia, Estonia y Portugal son los que más destacan en su crecimiento sostenido y acelerado. Brasil, México y Panamá no obtuvieron variaciones significativas, en cambio, Costa Rica y República Dominicana disminuyeron su desempeño.

#### Figura 4

*Tendencia en lectura, PISA 2000 – 2018*



*Nota.* Tomado de Bos et al (2019)..

En líneas generales, en Latinoamérica el 51 % de los estudiantes tienen un bajo desempeño (porcentaje de estudiantes por debajo de nivel 2), es decir, 4 veces mayor que el bajo desempeño en los países con mejores resultados (12 %). Perú se encuentra en el puesto número 64 de esta prueba, y el 54 % de sus estudiantes tienen bajo desempeño.

Adicionalmente, a pesar de la importancia que tiene la comprensión lectora en estudiantes universitarios, no solo en el contexto educativo, sino también social, son pocas las investigaciones orientadas a estudiar la integración y desarrollo de habilidades para la comprensión de textos. En su mayoría, se enfocan en la decodificación (Silva, 2014). Esto se ve evidenciado en el estudio de Musci (2015), quien muestra que los estudiantes universitarios, por lo general, tienden a leer páginas webs diversas, seguido por, manuales o



textos disciplinares, en último lugar el 36% de ellos lee artículos científicos. Sin intenciones de restarle importancia a esta parte de la comprensión lectora, se hace necesario también destinar atención al análisis profundo y la construcción de significados a partir de la lectura, lo cual constituye el centro del presente acápite.

### 3.2. Objetivo general

Determinar la relación entre la comprensión lectora y los hábitos de estudio de los estudiantes de Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Privado “Franklin Roosevelt” de la provincia de Huancayo.

### 3.3. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de comprensión lectora literal de los estudiantes de Técnica en Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Privado “Roosevelt” en Huancayo.
- Identificar el nivel de comprensión lectora inferencial de los estudiantes de Técnica en Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Privado “Roosevelt” en Huancayo.
- Identificar el nivel de comprensión lectora criterial de los estudiantes de Técnica en Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Privado “Roosevelt” en Huancayo.
- Identificar los niveles de hábitos de estudio en sus dimensiones en los estudiantes de Técnica en Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Privado “Roosevelt” de la provincia de Huancayo.



### 3.4. Variables

#### 3.4.1. Variable 1: Comprensión lectora

**Tabla 3**

*Matriz operacional de la variable comprensión lectora*

| Definición operacional                                                                                                                                                                                                                     | Dimensiones                              | Indicadores                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Los niveles de comprensión lectora existentes en la literatura (Stang, 1965; Jenkinson, 1976; Smith, 1989, citados por Gordillo y Flórez, 2009) son literal, inferencial y criterial. Comprensión del significado Construcción del sentido | Nivel de comprensión lectora literal     | Lectura literal en un nivel primario.<br>Lectura literal en profundidad |
|                                                                                                                                                                                                                                            | Nivel de comprensión lectora inferencial | Integración                                                             |
|                                                                                                                                                                                                                                            |                                          | Resumen                                                                 |
|                                                                                                                                                                                                                                            |                                          | Elaboración                                                             |
|                                                                                                                                                                                                                                            | Nivel de comprensión lectora crítico     | Formulación de opiniones                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                            |                                          | Elaboración de deducciones                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                            |                                          | Predicción de desenlaces                                                |
|                                                                                                                                                                                                                                            |                                          | Reelaboración del texto con las propias palabras                        |
|                                                                                                                                                                                                                                            |                                          | Juicio crítico sobre la estructura y contenido del texto                |
|                                                                                                                                                                                                                                            |                                          | Enjuiciamiento estético                                                 |

#### 3.4.2. Variable 2: Hábitos de estudio

**Tabla 4**

*Matriz operacional de la variable hábitos de estudio.*

| Definición operacional                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Dimensiones               | Indicadores               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Se mide con el Inventario de Hábitos de Estudio (IHE), propuesto por Pozar en el 2002. Mide el conocimiento que tiene un estudiante respecto a la ocupación, evidenciando la naturaleza y grado de los hábitos con los cuales se hace frente a los estudios. Este instrumento está conformado por cuatro escalas que se exponen a continuación (Iglesias et al, 2015) | Condiciones ambientales   | Lugar de estudio.         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                           | Iluminación               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                           | Temperatura               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                           | Ventilación               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                           | Silencio                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Planificación del estudio | Interrupciones            |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                           | Organización del tiempo   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                           | Organización del espacio. |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Materiales de estudio     | Confección del horario    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                           | Mesa amplia               |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                           | Libros                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Asimilación de contenidos | Silla cómoda              |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                           | Esquemas                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                           | Resúmenes                 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                           | Organizadores visuales    |





### 3.5. Tipo y diseño de investigación

Se desarrolló una investigación de tipo correlacional, descriptiva, de diseño no experimental, de enfoque cuantitativo y transversal.

### 3.6. Población, muestra y muestreo

La población de estudio estuvo conformada por 250 estudiantes de la especialidad de enfermería del del Instituto Superior Tecnológico Privado “Franklin Roosevelt” de la provincia de Huancayo. Con respecto a la muestra, se realizó un muestreo no probabilístico, por conveniencia de acuerdo con el criterio de asistencia a la aplicación del instrumento. Por lo tanto, la muestra estuvo conformada por 110 estudiantes de la población, de los cuales el 85 % son de género femenino y el 15 % de género masculino, la distribución por semestre de estudio de los estudiantes se muestra en la tabla 5.

**Tabla 5**

*Distribución de la muestra de estudio*

| Semestre | Género |    | Total |          |
|----------|--------|----|-------|----------|
|          | F      | M  | fi    | %        |
| I        | 15     | 3  | 18    | 16,37 %  |
| II       | 16     | 2  | 18    | 16,37 %  |
| III      | 15     | 3  | 18    | 16,37 %  |
| IV       | 15     | 3  | 18    | 16,37 %  |
| V        | 17     | 2  | 19    | 17,26 %  |
| VI       | 16     | 3  | 19    | 17,26 %  |
| Total    | 94     | 16 | 110   | 100,00 % |

### 3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la medición de ambas variables la técnica utilizada fue la encuesta. Con respecto a los instrumentos aplicados, para la variable comprensión lectora se utilizó el test diseñado por González (1998), el cual consta de 6 textos bajo la técnica cloze dejando 20 espacios



en blanco en cada texto para completar con las palabras correctas de manera que el texto tenga coherencia. Para el nivel de hábitos de estudio se aplicó el inventario de hábitos de estudio propuesto y validado por Pozar (1989). Los instrumentos fueron validados para su aplicación en estudiantes de Huancayo y se evaluó su confiabilidad con una muestra piloto de 35 estudiantes.

### 3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos una vez recopilados fueron revisados para garantizar la calidad de los mismos, posteriormente, fueron tabulados estableciendo filtros por grupos de respuesta. También fueron categorizados de acuerdo con la matriz operacional de cada variable y sus escalas de medición. Los resultados fueron presentados en tablas y gráficos para mejor entendimiento y visualización (estadística descriptiva). En cuanto a la estadística inferencial, se aplicó la prueba de chi cuadrado para el contraste de hipótesis.

### 3.9. Análisis descriptivo

#### 3.9.1. Variable comprensión lectora

**Tabla 6**

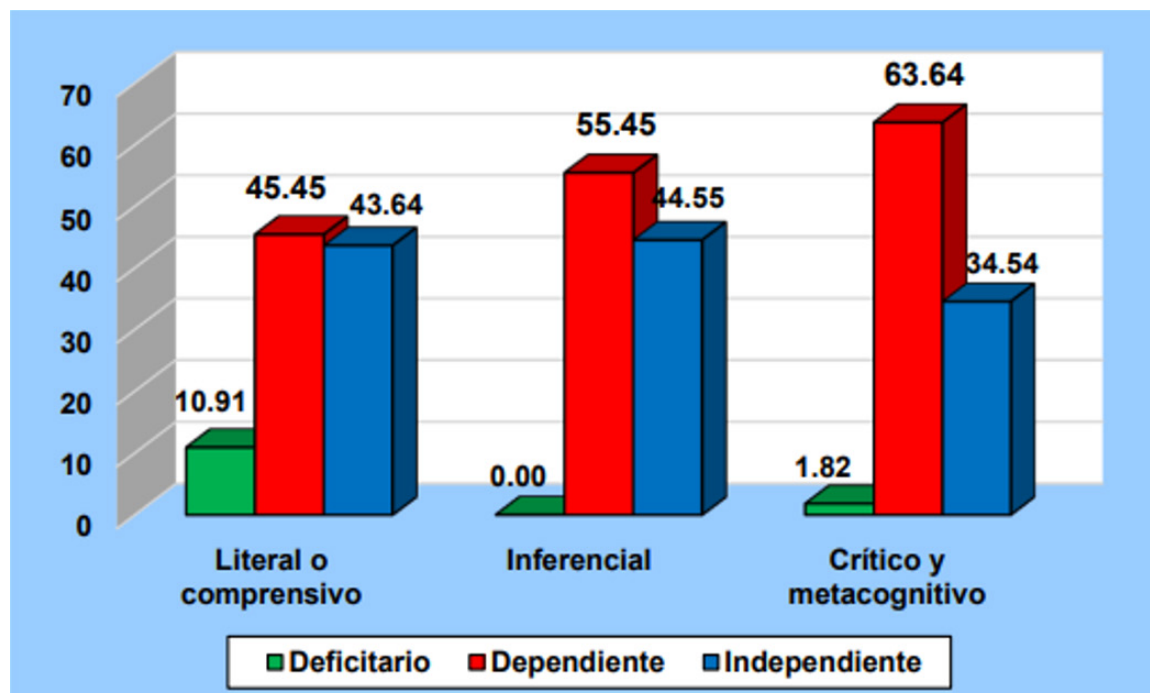
*Resultados descriptivos de la comprensión lectora - Variable comprensión lectora*

| Niveles                                               | Dimensiones           |          |             |          |                         |          |
|-------------------------------------------------------|-----------------------|----------|-------------|----------|-------------------------|----------|
|                                                       | Literal o comprensivo |          | Inferencial |          | Crítico y metacognitivo |          |
|                                                       | fi                    | %        | fi          | %        | fi                      | %        |
| Deficitario (Serias dificultades para la comprensión) | 12                    | 10,91 %  | 0           | 0,00 %   | 18                      | 1,82 %   |
| Dependiente (Requiere apoyo pedagógico)               | 50                    | 45,45 %  | 61          | 55,45 %  | 18                      | 63,64 %  |
| Independiente (Fluidez y precisión)                   | 48                    | 43,64 %  | 49          | 44,55 %  | 18                      | 34,54 %  |
| Total                                                 | 110                   | 100,00 % | 110         | 100,00 % | 110                     | 100,00 % |



**Figura 5**

*Niveles de Comprensión lectora de los estudiantes según dimensiones*



*Nota.* Tomado de Bos et al (2019).

La tabla 6 muestra los resultados descriptivos por dimensiones para la variable comprensión lectora. Para el nivel de comprensión literal, el 10,91 % de los estudiantes se encuentran en nivel deficitario, el 45,45 % de la muestra tiene un nivel dependiente y un 43,64 % posee un nivel independiente. A pesar de que casi la mitad de la muestra tiene un nivel elevado, el otro 50 % restante tiene falencias que deben ser atendidas, lo cual es preocupante porque es el nivel más básico de comprensión lectora, más tratándose de estudiantes de la escuela profesional de enfermería. Respecto a la dimensión nivel de comprensión inferencial, ningún estudiante tiene un nivel deficitario, el 55,45 % tiene un nivel dependiente y el 44,55 % presentó un nivel independiente. En relación con el nivel de comprensión crítico, el 1,82 % de la muestra estudiada presentó un nivel deficitario, el 63,64 % un nivel dependiente y el 34,54 % obtuvo un nivel independiente.



**Tabla 7**

*Niveles de comprensión lectora en la muestra de estudio*

| Niveles                                               | fi  | %        |
|-------------------------------------------------------|-----|----------|
| Deficitario (Serias dificultades para la comprensión) | 12  | 10,91 %  |
| Dependiente (Requiere apoyo pedagógico)               | 62  | 56,36 %  |
| Independiente (Fluidez y precisión)                   | 36  | 32,73 %  |
| Total                                                 | 110 | 100,00 % |

En la tabla 7 se pueden ver los resultados generales para la variable comprensión lectora, se aprecia que la gran mayoría (56,36 %) de los estudiantes de la especialidad de enfermería poseen un nivel de comprensión lectora dependiente, es decir, necesitan del apoyo pedagógico, y un 10,91 % presentó un nivel deficitario, o, en otras palabras, con serias dificultades para comprender la lectura. Un 32,73 % sí cumplió con los estándares, es decir, su nivel de comprensión lectora fue independiente, con fluidez y precisión.

### 3.9.2. Variable hábitos de estudios

**Tabla 8**

*Resultados descriptivos de la comprensión lectora - Variable hábitos de estudio*

| Niveles             | Dimensiones           |          |             |          |                         |          |                       |          |
|---------------------|-----------------------|----------|-------------|----------|-------------------------|----------|-----------------------|----------|
|                     | Literal o comprensivo |          | Inferencial |          | Crítico y metacognitivo |          | Asimil. de contenidos |          |
|                     | fi                    | %        | fi          | %        | fi                      | %        | fi                    | %        |
| Ausencia de hábitos | 6                     | 5,45 %   | 11          | 10,00 %  | 11                      | 10,00 %  | 12                    | 10,91 %  |
| Poca presencia      | 68                    | 61,82 %  | 48          | 43,64 %  | 75                      | 68,18 %  | 64                    | 58,18 %  |
| Mediana presencia   | 35                    | 31,82 %  | 40          | 36,36 %  | 16                      | 14,55 %  | 25                    | 22,73 %  |
| Fuerte presencia    | 1                     | 0,92 %   | 11          | 10,00 %  | 8                       | 7,27 %   | 9                     | 8,18 %   |
| Total               | 110                   | 100,00 % | 110         | 100,00 % | 110                     | 100,00 % | 110                   | 100,00 % |



La tabla 8 muestra los resultados descriptivos por dimensiones para la variable hábitos de estudio. Para la dimensión condiciones ambientales, el 5,45 % de los estudiantes no dispone de las condiciones apropiadas, el 61,82 % de la muestra tiene poca presencia de tales condiciones, el 31,82 % tiene mediana presencia y solo un 0,92 % (un estudiante) posee una fuerte presencia de condiciones ambientales necesarias para los hábitos de estudio. Respecto a la dimensión planificación del estudio, el 10 % de los estudiantes no tiene planificación, el 43,64 % tiene poca planificación, el 36,36 % tiene una mediana planificación y apenas el 10 % presentó una fuerte planificación del estudio. En relación con la dimensión materiales de estudio, el 10,00 % de la muestra estudiada no tuvo presencia de los materiales antes de estudiar, el 68,18 % tuvo poca presencia, el 14,55 % obtuvo mediana presencia y el 7,27 % presentó una fuerte presencia de los materiales para el estudio. Finalmente, respecto a la dimensión asimilación de contenido, el 10,91 % tuvo ausencia de este hábito, el 58,18 % tuvo poca presencia, el 22,73 % tuvo mediana presencia y el 8,18 % tuvo una fuerte presencia de la asimilación de contenidos. Para las cuatro dimensiones de los hábitos de estudio evaluadas, sobresale que la muestra de estudio, en general, tiene poca presencia de hábitos de estudio.

**Tabla 9**

*Niveles de comprensión lectora en la muestra de estudio*

| Niveles                      | fi  | %        |
|------------------------------|-----|----------|
| Ausencia de hábitos          | 10  | 9,00 %   |
| Poca presencia de hábitos    | 66  | 60,00 %  |
| Mediana presencia de hábitos | 25  | 22,90 %  |
| Fuerte presencia de hábitos  | 9   | 8,10 %   |
| Total                        | 110 | 100,00 % |

En la tabla 9 se pueden ver los resultados generales para la variable hábitos de estudio, se aprecia que la gran mayoría (60,00 %) de los estudiantes de la especialidad de enfermería tienen poca presencia de hábitos de estudio, es decir, necesitan del apoyo pedagógico, y



un 9,00 % presentó ausencia de hábitos de estudio. También se encontró un 22,90 % con mediana presencia de hábitos de estudio y un 8,10 % con fuerte presencia de estos.

### 3.10. Análisis inferencial

#### 3.10.1. Prueba de hipótesis

A continuación, se presenta la corroboración de hipótesis mediante la prueba de Correlación de Chi cuadrado que muestra el nivel de relación entre las variables, a medida que los resultados de correlación sean más cercanos a 1 y su significancia sea menor a 0,05, será más fuerte la relación.

##### 3.10.1.1. Prueba hipótesis general

**Tabla 10**

*Tabla de contingencia entre la comprensión lectora y los hábitos de estudio*

| Comprensión lectora | Estadísticos | Hábitos de estudio |                |                   |                  | Total    |
|---------------------|--------------|--------------------|----------------|-------------------|------------------|----------|
|                     |              | Ausencia           | Poca presencia | Mediana presencia | Fuerte presencia |          |
| Deficitario         | Frecuencia   | 1                  | 9              | 2                 | 0                | 12       |
|                     | Porcentaje   | 8,30 %             | 75,00 %        | 16,70 %           | 0,00 %           | 100,00 % |
| Dependiente         | Frecuencia   | 2                  | 32             | 24                | 4                | 62       |
|                     | Porcentaje   | 3,20 %             | 51,60 %        | 38,70 %           | 6,40 %           | 100,00 % |
| Independiente       | Frecuencia   | 2                  | 5              | 26                | 3                | 36       |
|                     | Porcentaje   | 5,50 %             | 13,90 %        | 72,20 %           | 8,40 %           | 100,00 % |
| Total               | Frecuencia   | 10                 | 66             | 25                | 9                | 110      |
|                     | Porcentaje   | 9,10 %             | 60,00 %        | 22,70 %           | 8,20 %           | 100,00 % |

De la tabla 10 se puede inferir que del 100 % de los estudiantes con nivel de comprensión lectora deficitario, el 8,3 % presentó ausencia de hábitos de estudio, el 75 % tuvo poca presencia y el 16,7 % tuvo mediana presencia. Respecto al 100 % de estudiantes con nivel dependiente de comprensión lectora, el 3,2 % tuvo ausencia de los hábitos de estudio, el 51,6 % tuvo poca presencia, el 38,7 % tuvo mediana presencia y el 6,4 % presentó una fuerte presencia de hábitos de estudio. En relación con los estudiantes con nivel independiente



de comprensión lectora, el 5,5 % tuvo ausencia de hábitos de estudio, el 13,9 % tuvo poca presencia, el 72,2 % tuvo mediana presencia y el 8,4 % tuvo una fuerte presencia.

### 3.10.1.2. Contrastación de la hipótesis nula respecto a la alterna

Ha: Existe relación directa y estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y los hábitos de estudio de los estudiantes de Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Privado “Franklin Roosevelt” de la provincia de Huancayo.

Ho: No existe relación directa y estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y los hábitos de estudio de los estudiantes de Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Privado “Franklin Roosevelt” de la provincia de Huancayo.

El criterio para la comprobación de la hipótesis se define así:

Si el  $X^2_c$  es mayor que el  $X^2_t$  se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, en caso contrario que  $X^2_t$  fuese mayor que  $X^2_c$  se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alterna, Hipótesis nula ( $H_0$ ), Hipótesis alterna ( $H_a$ )

Nivel de Significancia: 0.05

De Chi cuadrado de Pearson:  $0.000 < 0.05$

**Tabla 11**

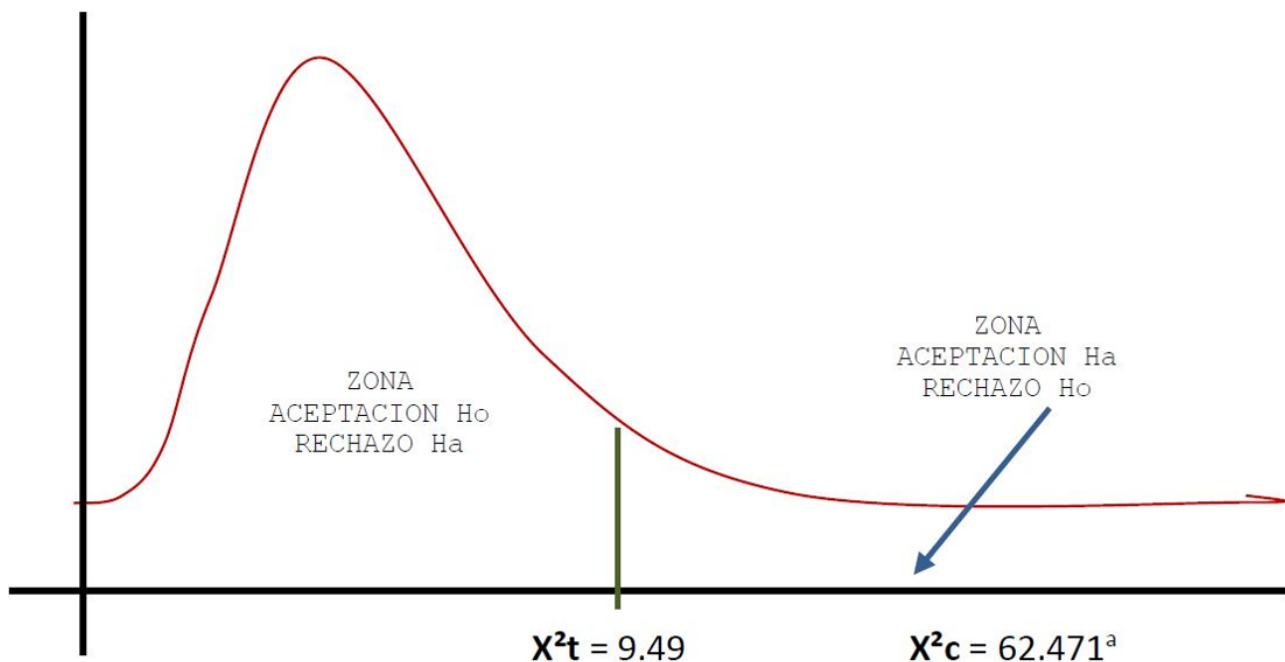
*Prueba de Chi-cuadrado – Hipótesis general*

| Prueba Chi - cuadrado        | Valor               | gl | Significación asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|--------------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 43,708 <sup>a</sup> | 4  | ,000                                 |
| Razón de verosimilitud       | 56,051              | 4  | ,000                                 |
| Asociación lineal por lineal | 38,223              | 1  | ,000                                 |
| N de casos válidos           | 110                 |    |                                      |



**Figura 6**

*Contraste de hipótesis*



Existencia: El valor de Chi cuadrado calculado, es  $X^2_c = 43,708$ , y el valor teórico es  $X^2_t = 16.919$ , con el 95 %, de nivel de confianza y 4 grados de libertad, entonces cumple la relación de orden  $X^2_t < X^2_c$ . En efecto se rechaza la hipótesis nula  $H_o$  y se acepta la hipótesis alterna  $H_a$ . Se concluye que si existe relación directa y estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y los hábitos de estudio de los estudiantes de Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Privado “Franklin Roosevelt” de la provincia de Huancayo.

### 3.11. Discusión de resultados

Los resultados mostrados en la sección 4.9 del presente manuscrito evidencian que más del 50 % de los estudiantes de la especialidad de enfermería tienen un nivel de comprensión lectora dependiente, aunque un 32 % posee un nivel independiente, es decir, su comprensión de texto es fluida y con precisión. Es de notar que alrededor de un 11 % tiene un nivel de comprensión lectora deficiente, a pesar de ser una proporción baja, es un grupo de estudiantes cuyas debilidades deben ser atendidas, más tratándose de una preparación





profesional que están teniendo. Cabe destacar que en ciencias de la salud son muchos los textos científicos y académicos, por ejemplo, artículos, que sirve de materiales de estudio, así como patentes y nuevas tecnologías que son presentadas y expuestas con un lenguaje técnico de cierta dificultad que demanda un nivel independiente de comprensión lectora.

Resultados similares a los obtenidos en la presente investigación fueron los obtenidos por Calderón-Ibañez y Quijano-Peñuela (2010), quienes realizaron una reflexión sobre los niveles de comprensión lectora en universitarios de los ciclos iniciales de su carrera de estudio superior colombiana. Los autores determinaron un bajo nivel de comprensión lectora y, además, que identificar que sus principales flagelos fueron deficiencias en el manejo gramatical del lenguaje y en los conocimientos previos que ayudan mucho en la comprensión de textos. También identificaron debilidades en la integración, retención, incorporación, recuperación y transferencia de información, sin dejar de lado las dificultades en la decodificación del mensaje, pues el dominio del léxico no es muy amplio, perjudicando la comprensión lectora de nivel literal y, por lo tanto, la inferencial y crítica.

Por su parte Guerra y Guevara (2017) evaluaron los niveles de comprensión lectora, también en estudiantes universitarios y buscó establecer la relación con variables de tipo sociodemográficos y académicas (que pudieran constituir o condicionar hábitos de estudios). En líneas generales, los autores estimaron que el 40% de los estudiantes poseen un nivel independiente de comprensión lectora literal, el 30% posee un nivel independiente de comprensión lectora inferencial y, sorprendentemente, entre un 40 y 50% posee un nivel independiente de comprensión lectora crítico. Estos resultados son similares a los obtenidos en la presente investigación, pues alrededor del 40% de los estudiantes que conformaron la muestra poseen un nivel independiente en los tres niveles de comprensión lectora. En cambio, los resultados obtenidos por Ahmad et al (2020) fueron más favorables



todavía, ellos estudiaron la comprensión lectora y los hábitos de lectura en estudiantes universitarios de ciencias de la salud y sus resultados indicaron que poseen un nivel alto.

Con relación a la variable hábitos de estudio, alrededor del 60,00 % de los estudiantes de la especialidad de enfermería tienen poca presencia de hábitos de estudio, es decir, necesitan del apoyo pedagógico, y un 9,00 % presentó ausencia de hábitos de estudio. También se encontró un 22,90 % con mediana presencia de hábitos de estudio y un 8,10% con fuerte presencia de estos. Resultados similares a estos fueron los obtenidos por Pineda y Alcántara (2017), quienes determinaron en su investigación que el 60,08 % de los estudiantes universitarios evaluados presentaron pocos hábitos de estudio y solo el 39,92 % tuvo hábitos de estudio favorables. Asimismo, Zárate-Depraect et al (2021) encontró resultados parecidos al estudiar los hábitos de estudio y el estrés académico en estudiantes de ciencias de la salud, los autores determinaron que el 64 % de la muestra estudiada no posee hábitos de estudio, lo cual perjudica su rendimiento académico y genera frustración y estrés en ellos.

En el presente estudio tuvo como objetivo general establecer la relación entre la comprensión lectora y los hábitos de estudio de Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Privado “Franklin Roosevelt” de la provincia de Huancayo. Los resultados de la estadística inferencial indican que sí existe relación directa y estadísticamente significativa entre las variables, con un Chi-cuadrado de Pearson 43,708<sup>a</sup>. Resultados similares obtuvieron Ahmad et al (2020), quienes obtuvieron un coeficiente de Pearson igual a 0,924, entre la comprensión lectora y los hábitos de estudio en estudiantes de ciencias de la salud, lo cual es indicativo de una correlación fuerte.



### 3.12. Conclusiones y recomendaciones

- Existe relación entre la comprensión lectora y los hábitos de estudio de Enfermería del Instituto Superior Tecnológico Privado “Franklin Roosevelt” de la provincia de Huancayo. Los resultados de la estadística inferencial indican que sí existe relación directa y estadísticamente significativa entre las variables, con un Chi-cuadrado de Pearson 43,708<sup>a</sup>.
- Los resultados descriptivos mostraron para el nivel de comprensión literal que el 10,91 % de los estudiantes se encontraron en nivel deficitario, el 45,45 % de la muestra tiene un nivel dependiente y un 43,64 % posee un nivel independiente.
- Respecto a la dimensión nivel de comprensión inferencial, ningún estudiante tuvo un nivel deficitario, el 55,45 % tuvo un nivel dependiente y el 44,55 % presentó un nivel independiente.
- En relación con el nivel de comprensión crítico, el 1,82 % de la muestra estudiada presentó un nivel deficitario, el 63,64 % un nivel dependiente, mientras que el 34,54 % obtuvo un nivel independiente.
- En cuanto a la variable hábitos de estudio, alrededor del 60,00 % de los estudiantes de la especialidad de enfermería tienen poca presencia de hábitos de estudio, es decir, necesitan del apoyo pedagógico, y un 9,00 % presentó ausencia de hábitos de estudio. También se encontró un 22,90 % con mediana presencia de hábitos de estudio y un 8,10 % con fuerte presencia de estos.



## CAPÍTULO IV

# REFLEXIONES FINALES

**L**os profesionales de la docencia universitaria esperan al recibir nuevos estudiantes, estos dispongan de ciertas destrezas y habilidades que les ayudarán o permitirán comprender apropiadamente y analizar de forma crítica diversos textos, promoviendo su aprendizaje, el avance en la universidad y el éxito en general, tanto como estudiante como profesional. Pero la realidad es otra, los docentes universitarios actualmente encuentran un escenario en el cual sus estudiantes presentan diversas debilidades, la más común: el no comprender los materiales básicos de las diferentes asignaturas y, por lo tanto, son incapaces de elaborar un análisis crítico. Tales falencias se vienen arrastrando desde los niveles educativos previos, donde se debe afianzar la inferencia, la comparación, la deducción, argumentación, enmarcación teórica y refutación.

La población estudiantil es consciente de sus debilidades en la comprensión de textos académicos. En el caso de estudiantes del área de enfermería y de ciencias de la salud, durante su formación profesional deben realizar lecturas de varias temáticas, muchas de estilo científico que le otorgan solidez a su formación teórica, para la comprensión de



casos y situaciones reales objeto de su trabajo profesional. Por tanto durante la formación universitaria deben fortalecerse las destrezas de comprensión lectora, lo cual demanda que los docentes deban identificar las dificultades y sus consecuencias.

La lectura de textos científico-académicos durante la preparación universitaria se lleva a cabo con la intención de que los estudiantes se apropien de los conocimientos en un área en particular. En estos textos se busca exponer perspectivas teóricas, diseños metodológicos y resultados de investigaciones científicas, con el propósito de resolver problemas específicos. Los estudiantes con una apropiada comprensión lectora entenderán el contenido y serán capaces de cuestionarse si ese nuevo conocimiento puede replicarse en otro estudio o cómo puede ser utilizado para fines teóricos y prácticos.

Para afrontar estas dificultades, es necesario que los estudiantes cambien sus hábitos de estudio, que puedan ser capaces de entender su importancia y puedan planificarse. Como se mencionaba en capítulos anteriores, el estudiante debe aprender a aprender, es decir, a saber cómo estudiar. Para ello, es preciso contar con ayuda de docentes y expertos que encaminen sus actividades para que tengan éxito en su avance académico.

En este contexto, se sugiere contar una planificación de la lectura para eliminar o disminuir el costo de realizar una acción que no ayude a la meta, además de proveer estrategias flexibles para resolver este problema. Estas acciones y estrategias deben formar parte de los famosos hábitos de estudio. También, es necesario realizar un monitoreo y control del proceso de lectura, siempre considerando el tipo de texto y los intereses, con esto se busca evaluar si se está comprendiendo la lectura y las estrategias que los lectores están aplicando. Por ejemplo, cuando comprenden el texto, los estudiantes son capaces de organizar la información, establecer relaciones sobre lo comprendido, releer, lectura más lenta, elaborar mapas conceptuales y de resúmenes.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamara, V., & Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(spe), i-iv. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2075-94792012000100001&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792012000100001&lng=pt&tlng=es).
- Pazzaglia, F., Cornoldi, C., & Tressoldi, P.E. (1993). Learning to read: Evidence on the distinction between decoding and comprehension skills. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 247-258.
- Acevedo, D., Torres, J., & Tirado, D. (2015). Análisis de los Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancia en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación universitaria*, 8(5), 59-66. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500007>
- Ahmad, T., Rael, M., Vitasmo, P., Jatmiko, & Ayu, Y. (2020). Correlation between students' reading habit and their reading comprehension skill at health sciences. *JournalNX- A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 6(11), 170-175 <https://media.neliti.com/media/publications/335656-correlation-between-students-reading-hab-33b60e1e.pdf>
- Aznárez, L. (2018). ¿Qué entendemos por lectura? <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Políticas-linguísticas/Prolee/docentes/articulos/Que%20entendemos%20por%20lectura.pdf>



- Bajwa, N., Gujjar, A., Shaheen, G., & Ramzan, M. (2011). A comparative study of the study habits of the students from formal and non-formal systems of education in Pakistan. *International Journal Of Business & Social Science*, 2(14), [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjt55\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3201025](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjt55))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3201025)
- Balbi, A., Cuadro, A., & Trías, D. (2009). Comprensión lectora y reconocimiento de palabras. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 153-160. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212009000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000200004&lng=es&tlng=es). Colomer (s.f.).
- Bell, J. (2002). ¿Cómo hacer tu primer trabajo de investigación? Barcelona: Ediciones Gedisa.
- Bin, K., Khalaf, A., Bin, F. & Alanazi, O. (2021). Study Habits of Highly Effective Medical Students. *Advances in Medical Education and Practice*, 2021(12), 627–63. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.2147/AMEP.S309535?needAccess=true>
- Bos, M., Viteri, A. & Zoido, P. (2019). Pisa 2018. Banco Interamericano de Desarrollo. [https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Nota\\_PISA\\_18\\_PISA\\_2018\\_en\\_Am%C3%A9rica\\_Latina\\_C%C3%B3mo\\_nos\\_fue\\_en\\_lectura\\_es.pdf](https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Nota_PISA_18_PISA_2018_en_Am%C3%A9rica_Latina_C%C3%B3mo_nos_fue_en_lectura_es.pdf)
- Boza, A. & Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado*, 16(1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19777/19263>
- Calderón-Ibáñez, A., & Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364. <http://www.>



scielo.org.co/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0124-05792010000100015&lng=en&tlng=es.

Cano, Y. (2016). Hábitos de estudios, autoestima y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del X semestre de la EAPE – Facultad de Educación –UNMSM, 2015. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Cantú, D., Alejandro, C., García, J & Leal, R. (2017). *Comprensión lectora educación y lenguaje*. 1º ed. Palibrio. [https://www.google.com.pe/books/edition/Comprensi%C3%B3n\\_Lectora/\\_YvEDgAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=comprensi%C3%B3n+lecto+ra&printsec=frontcover](https://www.google.com.pe/books/edition/Comprensi%C3%B3n_Lectora/_YvEDgAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&dq=comprensi%C3%B3n+lecto+ra&printsec=frontcover)

Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia, el rendimiento escolar y los hábitos de estudio de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 6(3), 59-99. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160304.pdf>

Cassany, D. (2006a). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

Chancellor, J. (2013). Effective study habits for nursing students. *Nursing*, 43(4), 68–69. doi:10.1097/01.nurse.0000427903.30637.d9

Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., & Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1), 45-61. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942012000100004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942012000100004&lng=en&tlng=es).

Colomer, T. (s.f.). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. <http://www.xtec.cat/~mjavier/comprens/comprens1.pdf>





- Córdova-Torres, P., & Alarcón-Arias, A. (2019). Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Lima Norte. *CASUS, Revista de investigación y casos en salud*, 4(1), 22-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985490>
- Derry, S., & Murphy, D. (1986). *Designing systems that train learning ability: from theory to practice*. En: Review of Educational Research, American Educational Research Association, 56, 1-39. <https://www.jstor.org/stable/1170285>
- Diez, A. (2017). Nuevos retos de la comunicación y la formación de los hablantes: leer en el siglo XXI. *[Con] textos*, 5(20), 45-53.
- Echevarría, M. & Gastón, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, (10). 59-74. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/44515/305-388-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Enríquez, M., Fajardo, M. y Garzón, F. (2015). Una revisión general a los hábitos de estudio en el ámbito Universitario. *Psicogente*, 18(33). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-01372015000100014](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372015000100014)
- Felipe, A. (2015). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial*. [Tesis doctoral inédita]. Málaga: Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/14184>
- Fernández, M. (2012). Comprensión lectora: Cómo se resignifican los textos según la evolución de los lectores. VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius. La Plata, 7, 8, y 9 de mayo de 2012 Piura, Perú. <http://>



sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/29791/Documento\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Figueroa-Quñones, J., Pomahuacre, J., Chávez, Y., Gómez, H., Portocarrero, R., Gamero-Vega, G., Calderón-Giraldo, A., López, E., Castro, M., & Bazo-Álvarez, J. M. (2019). Propiedades psicométricas del Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85: un estudio multicéntrico con estudiantes de secundaria peruanos. *Liberabit*, 25(2), 139-158. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n2.02>

Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir*. Graó: Barcelona.

Furlan, L., Piemontesi, S., Heredia, D. & Sánchez, R. (2015). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: correlatos y tratamiento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 37-53. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/12629/12899>

Galindo, L. & Galindo, R. (2011). Hábitos de estudio, hábitos higiénicos y condiciones materiales de alumnos con reprobación en una escuela metropolitana del nivel medio superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1(1), 93-102. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150278005.pdf>

Gallardo, S. (2007). El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea. *Apertura*, 7(7), 46-62. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68800705.pdf>

García, A. & Ortiz, L. (2009). Procesos de lectura en estudiantes universitarios. *Revista Paideia Surcolombiana*, (15), 124-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632306>

García-Hoz, M. (1981). *Diagnóstico de la madurez lectora*. Madrid: Anaya.



- Garello, M. & Rinaudo, M. (2012). Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. *Revista Docencia Universitaria*, 10(3). <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6030/6095>
- Gonzáles, R. (1998). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*. Fondo editorial de la Universidad de Lima. Perú.
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona* 1, 43-65. <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/691/665>
- Gordillo, A., & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>
- Gordon, C. & Rennie, B. (1987). Restructuring Content Schmata: An intervention study. *Reading Research and Instruction*. (26), 3, 162188. <http://psycnet.apa.org/record/1988-21581-001>
- Guerra, J., & Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Guevara, Y., Cárdenas, K., & Reyes, V. (2015). Niveles de comprensión lectora en alumnos de secundaria. Una comparación por tópico. *Actualidades en Psicología*, 29(118), 13-24. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v29i118.14619>



- Iglesias, M., Gutiérrez, N., Loew, S., & Rodríguez, C. (2015). Hábitos y técnicas de estudio en adolescentes con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 29-37 <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.07.002>
- Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, España. <https://docta.ucm.es/entities/publication/00bfb462-7a26-417d-9c5d-55d67716ae7d>
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre lectura*. 1, 65-83. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Revista electrónica didáctica*, (4). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72272/Estrategias.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Kirton, B. (2013). Tips efectivos para mejorar hábitos de estudios. 1º ed. México: Trillas.
- Lima, L. (2009). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje del idioma inglés*. [Tesis de Grado Facultad de Educación]. Universidad Nacional Federico Villareal, Perú.
- Lucho, H. (2012). Hábitos de estudio de los alumnos de nuevo ingreso (Generación 2011) a la carrera de Administración, Facultad de Contaduría y Administración, Campus Coatzacoalcos Universidad Veracruzana. [http://biblioteca.universia.net/btml\\_bura/verColeccion/params/id/28359.html](http://biblioteca.universia.net/btml_bura/verColeccion/params/id/28359.html)



- Luke, B., & Hogarth, K. (2011). Developing and enhancing independent learning skills Using video tutorials as a means of helping students help themselves. *Accounting Research Journal*, 24(3), 290-310. [https://www.researchgate.net/publication/235273266\\_Developing\\_and\\_enhancing\\_independent\\_learning\\_skills\\_Using\\_video\\_tutorials\\_as\\_a\\_means\\_of\\_helping\\_students\\_help\\_themselves](https://www.researchgate.net/publication/235273266_Developing_and_enhancing_independent_learning_skills_Using_video_tutorials_as_a_means_of_helping_students_help_themselves)
- Macay-Zambrano, M., & Véliz-Castro, F. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Pol. Con.*, 4(3), 401-415. DOI: 10.23857/pc.v4i3.1090
- Malander, N. (2014). Estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio en el nivel superior: Diferencias según el año de cursado. *Apuntes Universitarios*, IV(1), 9-22. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646128002.pdf>
- Mamani, J. (2018). Relación entre comprensión lectora y hábitos de estudio en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la Universidad Católica Los Ángeles De Chimbote, Filial Juliaca, Año 2018. [Tesis de maestría]. Universidad Católica Los Ángeles De Chimbote, Perú. [https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/11363/Comprension\\_lectora\\_habitos\\_de\\_estudio\\_Cloze\\_Mamani\\_Colquehuanca\\_Jaime\\_Ambrosio.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/11363/Comprension_lectora_habitos_de_estudio_Cloze_Mamani_Colquehuanca_Jaime_Ambrosio.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Morales, A. & Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones sobre lectura*, (7), 7-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891268>
- Musci, M. (2015). *Percepciones de alumnos universitarios sobre sus propias prácticas de lectura y escritura: géneros, propósitos, estrategias y dificultades*. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Universidad de la República. <https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/publicacion5b896eee8328d5.60332976.pdf#page=146>



- Neira, A., Reyes, F., & Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, (31), 221-244. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 14(4), 443-468. [https://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/the-dissociation-of-word-reading-and-text-comprehension-evidence-from-component-skills\(22c6ce0c-29cd-41fc-8567-e3b6324bd328\)/export.html](https://www.research.lancs.ac.uk/portal/en/publications/the-dissociation-of-word-reading-and-text-comprehension-evidence-from-component-skills(22c6ce0c-29cd-41fc-8567-e3b6324bd328)/export.html)
- Pearson, P. (2011). *The Roots of Reading comprehension instruction*. Handbook of Research on Reading Comprehension. Nueva York: Routledge, 3-31.
- Peculea, L., & Bocos, M. (2015). The Role of Learning Strategies in the Development of the Learning-to-learn Competency of 11 th Graders from Technical Schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 16-21. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815049010>
- Pérez, M., Díaz, A., González-Pienda, J., Núñez, J. & Rosário, P. (2009). Escala de metas de estudio para estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(3), 449-455. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11854/1/RIP04348.pdf>
- Perffeti, C. (2007). *The Acquisition of reading comprehension skills*. In The Science of Reading. A handbook Blackwell Publishing.
- Pineda, O. & Alcántara, N. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Innovare*, 6(2), 19-34. <https://camjol.info/index.php/INNOVARE/article/view/5569/5271>



- Ramos, J. (s.f). Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención.  
[https://www.itenm.net/conoceryaplicarlvylyvm/F3\\_Procesos\\_lectura\\_escritura.pdf](https://www.itenm.net/conoceryaplicarlvylyvm/F3_Procesos_lectura_escritura.pdf)
- Redondo, M. (2008). Comprensión lectora. *Innovación y experiencias educativas*. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/MARIA%20ANGELES\\_REDONDO\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ANGELES_REDONDO_1.pdf)
- Ricoy, M. & Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educación XX1*, 16 (2), 321-342. 10.5944/educxx1.16.2.2645
- Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales de la Universidad Central de Ecuador*, 1(377), 163-179. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552/2859>
- Rovira, Y., & López, E. (2017). Formación universitaria y promoción de lectura. Componentes y relaciones esenciales. *Universidad y Sociedad*, 9(5), 82-89. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Sevillano, M. (2005). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación educativa*, 14(64), 47-55. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732014000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100005&lng=es&tlng=es)





- Soto, W. & Rocha, N. (2020). Hábitos de estudio: factor crucial para el buen rendimiento académico. *Revista Innovación Educación*, 2(3), 431-445. <https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/6/13>
- Torres, M., Tolosa, I., Urrea, C., & Monsalve, A. (2009). Inventario de hábitos de estudio en una clase para toma de decisiones de estudiantes de fisioterapia. *Revista Ciencias de la Salud*, 7(3), 57-68. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-72732009000300006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732009000300006&lng=en&tlng=es).
- Trigo, J. & Ruiz, A. (1995). *Aprendizaje precoz de la lectura*. Sevilla: Guadalmena
- Urh, M. & Jereb, E. (2013). Learning Habits in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (116), 350-355. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814002213>
- Visbal-Cadavid, Delimiro, Mendoza-Mendoza, Adel, & Díaz Santana, Sandra. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Sophia*, 13(2), 70-81. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.461>
- Vivas, N. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Gondola*, 5(19), 27-37. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/5220/6850>
- Zárate-Depraect et al (2021). [https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S2014-98322018000300007&script=sci\\_arttext](https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S2014-98322018000300007&script=sci_arttext)
- Zárate-Depraect, N., Soto-Decuir, M., Martínez-Aguirre, E., Castro-Castro, M., García-Jau, R., & López-Leyva, N. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 153-157. 2021. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.213.948>





Zebadúa, M. & y García, E. (2011). *¿Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases?*  
1º edición Colegio de Ciencias y Humanidades, México. [https://portalacademico.cch.unam.mx/sites/default/files/publicaciones-digitales/2019-11/librocch\\_hablarescuchar.pdf](https://portalacademico.cch.unam.mx/sites/default/files/publicaciones-digitales/2019-11/librocch_hablarescuchar.pdf)

