



PERFIL ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO A LA FACULTAD DE MEDICINA DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL NOROESTE DE MÉXICO

Daniell González Lomelí

Universidad de Sonora 1
daniel.lomeli@unison.mx

Daniela Guadalupe González Valencia

Universidad Autónoma de Baja California 2
dgonzalez18@uabc.edu.mx

Blanca Daniela Camacho Macías

Universidad Autónoma de Baja California 3
daniela.camacho86@uabc.edu.mx

Área temática: Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: procesos cognitivos y socio-afectivos.

Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación



Resumen

El presente estudio tuvo como objetivos identificar el perfil de estrategias de aprendizaje y de autorregulación en estudiantes de recién ingreso al nivel universitario, medir el desempeño de los estudiantes en una prueba de comprensión de textos, y comparar los resultados en el uso de estrategias de aprendizaje, estrategias de autorregulación y los puntajes obtenidos en la prueba de ejecución en dos licenciaturas. Se realizó un estudio tipo encuesta comparativa (observacional, prospectivo, transversal y comparativo). Los estudiantes ($N = 111$) muestran un desempeño significativamente mayor en comprensión lectora, al ser evaluados en el contexto de reconocimiento (nivel fácil), en comparación con su desempeño en el contexto de recuerdo (nivel difícil). Las estrategias de estudio y las de autorregulación se encuentran en un nivel que se requiere fomentar o desarrollar. Los estudiantes de Medicina obtienen mejores resultados en comprensión lectora que los estudiantes de Nutrición, y muestran un perfil más adecuado en estrategias de estudio y de autorregulación. A partir de los resultados del estudio se recomienda diseñar o rediseñar los programas de atención al fomento de competencias de comprensión lectora, de estrategias de estudio y de estrategias de autorregulación con el fin de dotarlos de mejores herramientas de aprendizaje durante su formación universitaria.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, estrategias de Autorregulación, comprensión lectora, universitarios.

Introducción

A partir del mes de marzo de 2020 el gobierno de México decretó una medida de emergencia sanitaria como respuesta a la pandemia por Covid-19, la cual fue acompañada por diversas acciones con el fin de proteger la salud de los mexicanos, dentro de esas medidas sanitarias se encuentra el cierre de escuelas en todos los niveles del Sistema Educativo, así como el trabajo desde casa, entre otras. Esas acciones han sido acompañadas por el distanciamiento social y dieron paso a la enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020) por lo que se estableció la enseñanza mediada por tecnología en todas las instituciones educativas, sean públicas o privadas, y el aprendizaje desde casa.

La transición súbita de la enseñanza presencial a la enseñanza no presencial hizo evidente las necesidades y discrepancias entre los estudiantes (Muñoz, 2021), docentes (Sánchez & Rodríguez, 2021) trabajadores e instituciones educativas, en cuanto a las capacidades, competencias y sistemas tecnológicos disponibles para promover aprendizajes en la modalidad de educación a distancia (Vidal et al., 2021).

Bartolomé (2008) ha identificado que los estudiantes que tienen éxito en la educación a distancia no sólo poseen alta capacidad de lecto-escritura, sino que también son más hábiles para organizar el tiempo y el trabajo, y su desempeño es orientado a objetivos, entre otras habilidades. Este mismo autor propone tomar en cuenta las características cognitivas, de autorregulación y socioafectivas del que aprende (Bartolomé, 2008). Por lo que se requiere que el docente tome un papel de facilitador (cognoscitivo y socio-afectivo) de los aprendizajes y el estudiante un rol activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (García, 2016), que le permita tomar la responsabilidad sobre la construcción social de sus propios conocimientos (Šteh & Šarić, 2020) en colaboración con sus pares académicos.

En el ciclo escolar 2022-2023 ingresaron al nivel superior una generación de estudiantes que se formó en el nivel previo (bachillerato) durante casi cinco semestres estudiando desde casa. Por lo que surge una interrogante ¿Cuál es el perfil de académico con el que ingresan al nivel educativo universitario la generación que inicia en el ciclo escolar 2022-2023?

El aprendizaje en las escuelas ha sido asociado a dos conocimientos básicos, la *comprensión lectora* (Caracas & Ornelas, 2018; Sandoval et al., 2010; entre otros) y las *habilidades matemáticas* (Solano et al., 2016; Ramírez et al., 2009). Y, las variables que inciden en la institución educativa actúan como mediadoras de ese desempeño.

Los estudiantes pueden generar aprendizaje significativo con el apoyo del uso o manejo de estrategias en las dimensiones de la cognición (estrategias cognitivas y metacognoscitivas), la motivación (creencias personales sobre lo que pueden hacer ante las tareas por aprender y el establecimiento de metas) y de la conducta, al convertirse en estudiantes activos y crear ambientes para propiciar su aprendizaje (Moreno, 2012).

En México Castañeda et al. (2016) plantean la validación de un modelo teórico de comprensión de textos que se compuso por diez tareas y dos contextos de recuperación (reconocimiento

y recuerdo) en estudiantes de bachillerato de la Cd. de México. Los hallazgos tienen implicaciones teóricas y prácticas para la comprensión lectora: a) Teóricas, se validó un modelo que predice, diferencialmente, la comprensión lectora en ocho tareas de comprensión con niveles de demanda cognitiva diferentes y en dos contextos diferentes de recuperación de lo comprendido; y b) Implicaciones prácticas, la evidencia que se obtuvo en este estudio hace confiables y válidas las medidas utilizadas porque aseguran la calidad psicométrica del banco de ítems de comprensión de textos; lo cual permitirá obtener mediciones precisas sobre un componente crítico de la agencia académica.

En otro estudio Gallardo y López (2019) se dieron a la tarea de identificar el conocimiento que tiene un grupo de estudiantes de psicología sobre las estrategias para comprender textos y el uso que dan a dichas estrategias para estudiar y revisar información científica. Las autoras encontraron que los estudiantes creen conocer e incluso utilizar las estrategias de comprensión lectora, sin embargo; la no concordancia de las respuestas con la lectura inicial y la ejecución observada durante la lectura del texto demuestra la idea errónea de los estudiantes sobre el conocimiento y uso de estrategias de comprensión lectora. Los estudiantes valoran la utilidad de las estrategias de comprensión lectora pero sólo de manera parcial ya que resumen información, identifican lo importante, pero queda fuera la recuperación y relación con conocimientos previos, la contextualización y la construcción de nuevos conocimientos. Las autoras proponen una intervención educativa para mejorar el uso de estrategias de comprensión lectora.

Por lo antes expuesto el objetivo del estudio fue identificar el perfil de estrategias de aprendizaje y de autorregulación en estudiantes de recién ingreso al nivel universitario, medir el desempeño de los estudiantes en una prueba de comprensión de textos, y comparar los resultados en el uso de estrategias de aprendizaje, estrategias de autorregulación y los puntajes obtenidos en la prueba de ejecución por licenciatura.

Método

Participantes

Se realizó un censo con los estudiantes de primer semestre, pertenecientes a la generación que inició en el mes de agosto de 2022 de las licenciaturas de Medicina y de Nutrición que ofrece una universidad pública, ubicada en la ciudad de Mexicali, México. Participaron 111 estudiantes (mujeres = 51%) con edad promedio de 19.25 años (DE = 3.67), de las licenciaturas de Medicina (73.3%) y Nutrición. La mayoría provienen de un bachillerato público (69.07).

Instrumentos

Se emplearon dos instrumentos y una ficha de datos sociodemográficos:

1) El instrumento para medir la variable comprensión lectora se llama *Prueba de Comprensión de Textos* (Castañeda, 1996). Es una prueba de ejecución que contiene 20 reactivos diseñados en dos contextos de recuperación de información (reconocimiento y recuerdo) y mide 10 tareas (Identificación de idea principal, detalle, secuencia, vocabulario, contraste, deducción, inducción, resumen, relación causa-efecto, enumeración), cada tarea cognoscitiva es medida con dos preguntas. La prueba de comprensión incluye la lectura del texto los dos reyes y los dos laberintos de Jorge Luis Borges, se trata de una lectura con 303 palabras en total (el estudiante lee el texto las veces que lo considera necesario, antes de intercambiarlo por la prueba), posterior a la lectura del texto se presentan las preguntas de evaluación (Castañeda, 1999).

2) *Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación-IEEA* de Castañeda (Castañeda & Ortega, 2004) contiene 91 reactivos distribuidos en 4 escalas y 13 subescalas, con 4 opciones de respuesta tipo Likert acerca del uso de estrategias de adquisición de información, recuperación de lo aprendido, procesamiento de información y autorregulación. Las escalas que la integran son: a) *Adquisición de la información* (con las subescalas *selectiva* y *generativa*); b) *Recuperación de la información* (con las subescalas *ante tareas* y *ante exámenes*); c) *Procesamiento de la información* (con las subescalas *procesamiento convergente* y *divergente*) y d) *Autorregulación* (constituida por las dimensiones: del *aprendiz* (con las subescalas *eficacia percibida*, *autonomía percibida* y *contingencia interna*; no se utilizó la escala de aprobación externa por no presentar confiabilidad); de la *tarea* (con las subescalas *logro de metas* y *tarea en sí*); y del *material* de aprendizaje (subescala *materiales*). Las escalas evalúan 3 aspectos de la autovaloración de los estudiantes, éstas son: a) frecuencia con que utilizan la estrategia para su interpretación, b) facilidad o dificultad que les supone utilizar la estrategia y c) calidad de los resultados que obtienen al utilizarlas. Por lo que en cada reactivo se les solicita que indiquen en cada apartado su valor de acuerdo con su percepción con una escala que va de 0 (*nunca*) a 3 (*siempre*) para la *frecuencia*; para medir la *facilidad*, la escala va de 0 (*muy poca*) a 3 (*muy fácil*); finalmente, para medir la *calidad* de los resultados las medidas son de 0 (*muy pobre*) a 3 (*muy bueno*) (González et al., 2004). El perfil de estrategias de estudio y de autorregulación que se construye con las respuestas al IEEA, contiene tres áreas o secciones: a) Puntaje de 17 puntos o mayor indica un manejo adecuado del estudiante de las estrategias propias a la subescala, b) Puntaje de 12 a 16 puntos, señala que el estudiante requiere apoyo para el fomento de las estrategias propias a la subescala; y c) Puntaje de 11 puntos o menor, revela la necesidad urgente del estudiante de recibir entrenamiento para el fomento de las estrategias propias a la subescala.

3) *Ficha de datos sociodemográficos*, se solicitó información acerca de la edad, sexo, actividades extracurriculares, actividad laboral, número de miembros de la familia, ingreso familiar, ocupación y estudios tanto del padre como la madre, entre otras.

Procedimiento

Los instrumentos se aplicaron en el salón de clase de manera grupal, previa lectura y firma de la carta de consentimiento informado, indicando que su participación era voluntaria y confidencial, de acuerdo con el Código Ético del Psicólogo (FENAPSIME, 2018). Se inició con la ficha de datos sociodemográficos, posteriormente se aplicó la prueba de Comprensión de Textos, para finalizar con el Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación.

Resultados

Confiabilidad

En este estudio la prueba de Comprensión de Textos es confiable, ya que las subescalas poseen confiabilidad obtenida a través de un análisis de consistencia interna, con valores de alfa iguales a .61 para el contexto de reconocimiento y de .65 para el contexto de recuerdo.

En cuanto a las escalas que miden estrategias de estudio, a excepción de la escala de recuperación de información en tareas ($\alpha = .52$), todas las demás escalas de estrategias de estudio poseen confiabilidad; con valores alfa de .64 a .71 para la medida de frecuencia de uso de estrategias de estudio; para la medida de facilidad/dificultad con valores alfa de .69 a .79; y para la medida de calidad de los resultados todas las escalas poseen niveles adecuados de confiabilidad (α de .73 a .79).

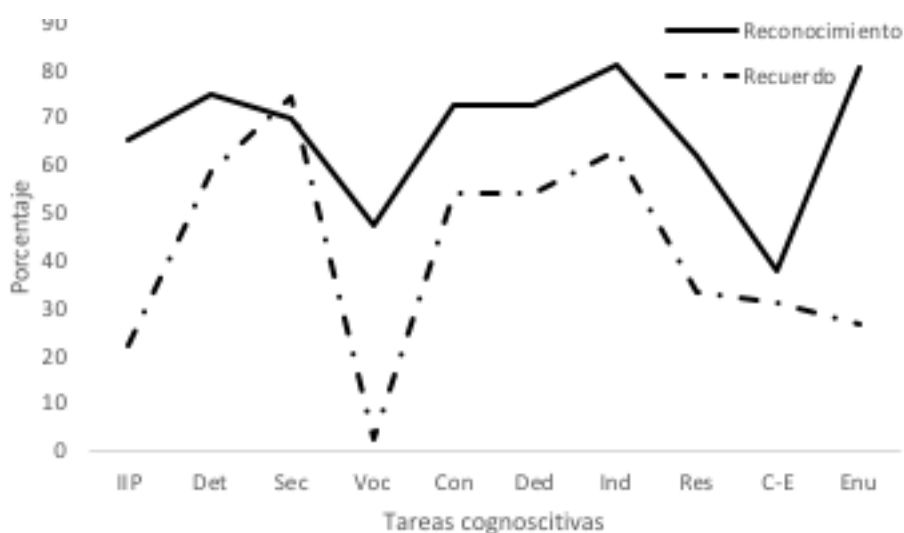
El cuanto a los resultados del análisis de consistencia interna de las escalas de autorregulación, las subescalas de estrategias de autorregulación en la *dimensión persona*, así como de la *dimensión tarea* y para la *dimensión de materiales* poseen indicadores adecuados de confiabilidad, en las medidas de frecuencia (alfas de .63 a .75); al medir la facilidad/dificultad de su uso (alfas de .75 a .80); y en cuanto a la calidad de resultados (alfas de .74 a .80) reportados por los estudiantes.

Comprensión Lectora

En la Figura 1 se observa que el desempeño de los estudiantes en la prueba de comprensión de textos fue superior en ocho de las diez tareas cognoscitivas, cuando fueron evaluados en el contexto de reconocimiento, en comparación con su ejecución en el contexto de recuerdo.

En las tareas de identificación de la idea principal la diferencia fue significativa ($t = 7.48$, $p = .000$), así como en detalle ($t = 3.11$, $p = .002$), vocabulario ($t = 8.70$, $p = .000$); contraste ($t = .298$, $p = .003$), deducción ($t = .2088$, $p = .005$), inducción ($t = 3.16$, $p = .002$), resumen ($t = 5.13$, $p = .000$), y en enumeración ($t = 10.78$, $p = .000$). Las tareas donde no existe diferencia significativa en su desempeño entre contextos de recuperación fueron en secuencia ($t = -0.96$, $p = .338$) y en relación causa-efecto ($t = 1.51$, $p = .132$).

Figura 1. Respuestas correctas en tareas cognitivas por contexto de recuperación de información



Nota. IIP = identificación de idea principal, Det = detalle, Sec = secuencia, Voc = vocabulario, Con = contraste, Ded = deducción, Ind = inducción, Res = resumen, C-E = relación causa-efecto, Enu = enumeración.

Comprensión Lectora por Licenciaturas. En el contexto de *reconocimiento* se observó un desempeño más alto en los estudiantes de Medicina, en comparación con la ejecución de los estudiantes de Nutrición, en nueve (a excepción de identificación de la idea principal) de las diez tareas cognitivas. Existe diferencias significativas a favor de los estudiantes de Medicina en secuencia ($t = 2.112$, $p = .037$), deducción ($t = 2.995$, $p = .003$) y relación de causa-efecto ($t = 2.214$, $p = .029$).

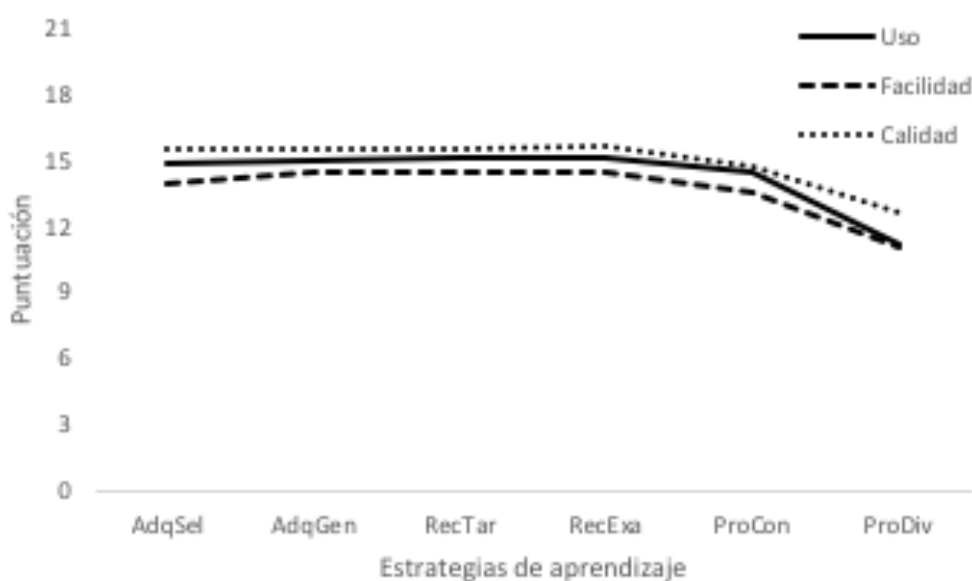
En el contexto de *recuerdo* los estudiantes de Medicina muestran un desempeño mayor en nueve de las diez tareas de la prueba de Comprensión de textos, en las que fueron evaluados, al compararlo con los estudiantes de Nutrición (a excepción de identificación de la idea principal); La diferencia fue significativa en: detalle ($t = 2.022$, $p = .046$), secuencia ($t = 3.239$, $p = .002$), contraste ($t = 2.632$, $p = .011$), deducción ($t = 3.136$, $p = .002$), y en enumeración ($t = 1.995$, $p = .049$).

Estrategias de Estudio

Los estudiantes autorreportan un uso de *estrategias de aprendizaje* similar en cuanto a la *frecuencia* de aplicación en sus estudios, como en la *facilidad o dificultad* que les ocasiona emplearlas y la *calidad de los resultados* que perciben al aplicar las estrategias (Figura 2). Las puntuaciones de las tres medidas de las estrategias de aprendizaje caen entre 11.5 a 16.5 puntos (en una escala de 0 a 21 puntos) lo que significa que requieren entrenamiento para mejorar tanto en el conocimiento como en el manejo de las estrategias de aprendizaje.

Existe diferencia significativa ($t = 4.92, p = .000$) entre el uso de estrategias de AdqSel ($M = 14.91$) y la facilidad/dificultad reportada ($M = 13.96$), también hay diferencia significativa ($t = -3.01, p = .003$) entre el uso de estrategias de AdqSel ($M = 14.91$) y la calidad de los resultados de aplicar estas estrategias ($M = 15.50$). Así mismo, hay diferencia significativa ($t = -8.49, p = .000$) entre la facilidad/dificultad ($M = 13.96$) y la calidad reportada ($M = 15.50$) en estrategias de AdqSel.

Figura 2. Puntuación en estrategias de estudio en frecuencia, facilidad/dificultad y calidad de resultados



Nota. AdqSel = Adquisición selectiva, AdqGen = Adquisición generativa, RecTar = Recuperación en tareas, RecExa = Recuperación en exámenes, ProCon = Procesamiento convergente, ProDiv = Procesamiento divergente.

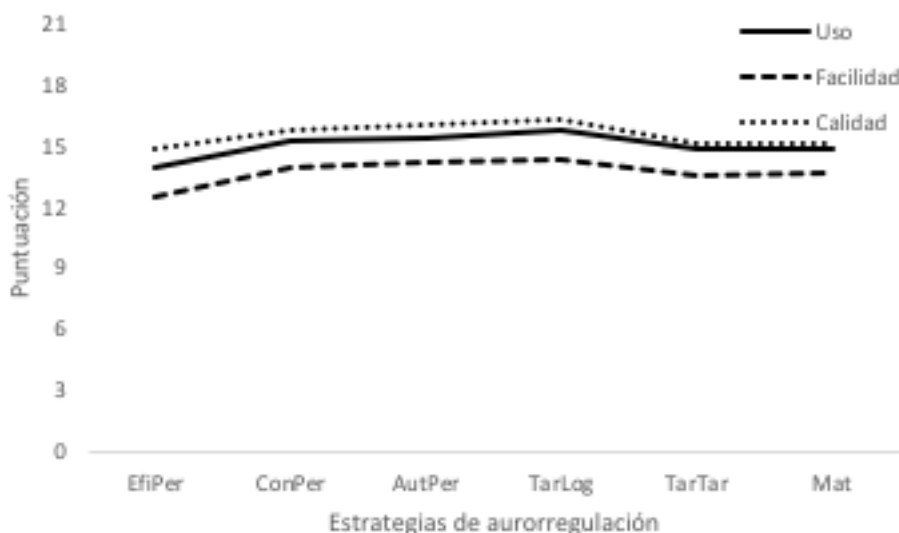
Estrategias de estudio por licenciatura. Se encontraron diferencias significativas a favor de los estudiantes de Medicina, en las estrategias de *recuperación de información en tareas*, en su frecuencia ($t = 2.373, p = .019$), facilidad/dificultad que les requiere ($t = 2.727, p = .008$) y en la calidad de los resultados que perciben ($t = 2.907, p = .005$). También existen diferencias significativas en las estrategias de estudio de *adquisición selectiva* ($t = 1.950, p = .054$) y de

recuperación de información en *examen* ($t = 1.870, p = .067$), cuando se mide la calidad del resultado autorreportado.

Estrategias de autorregulación

Las puntuaciones de los estudiantes en las *estrategias de autorregulación* para el aprendizaje (Figura 3) se encuentran en un área de 11.5 a 16.5 puntos, lo que ubica sus respuestas en la necesidad de fortalecer su desarrollo en el manejo de estrategias que les permitan autorregular su aprendizaje. Es decir, formarse en el uso de estrategias de autorregulación que los distingan como estudiantes autónomos en la planeación, uso, y evaluación de las estrategias de estudio y las estrategias motivacionales.

Figura 3. Puntuación en estrategias de autorregulación por uso, facilidad/dificultad y calidad de resultados



Nota. EfiPer = Eficacia percibida, ConPer = Contingencia percibida, AutPer = Autonomía percibida, TarLog = Tarea logro, TarTar = Tarea tarea, Mat = Materiales

Estrategias de Autorregulación por Licenciatura. Solo se encontraron diferencias significativas en las estrategias de autorregulación en la dimensión *tarea-tarea*, al ser medida la facilidad/dificultad ($t = 2.30, p = .025$) y la calidad de resultados obtenidos ($t = 2.45, p = .017$) a favor de los estudiantes de Medicina.

Conclusiones

Con relación al primer objetivo y los datos recabados, se logró identificar el perfil de estrategias de aprendizaje y de autorregulación en estudiantes de recién ingreso al nivel universitario, medir el desempeño de los estudiantes en una prueba de comprensión de textos, y comparar los resultados en el uso de estrategias de aprendizaje, estrategias de autorregulación y los puntajes obtenidos en la prueba de ejecución por licenciatura.

Lo anterior es un diagnóstico que le permite a la facultad de Medicina, establecer objetivos de intervención para los estudiantes de ambas licenciaturas, con el fin de fomentar un nivel mayor de la comprensión lectora; buscando una ejecución cada vez más alta en las tareas cognitivas medidas, ya que la comprensión lectora es una de las competencias básicas asociadas al aprendizaje escolar, junto con las habilidades matemáticas.

Los perfiles de estrategias de estudio y de las estrategias de autorregulación de los estudiantes muestran puntuaciones, en las tres mediciones realizadas (frecuencia de uso, facilidad/dificultad y calidad de resultados), que indican que el estudiantado de la facultad de Medicina requiere apoyo para el fomento de las estrategias propios de las subescalas en cuestión. Y revela la necesidad urgente de recibir entrenamiento para el fomento de las estrategias de procesamiento divergente.

Según la bibliografía especializada nacional e internacional es indiscutible que los avances en cognición básica y aplicada al campo educativo han generado modelos cualitativos y derivaciones tecnológicas que intentan explicar el aprendizaje efectivo en los salones de clase. Sin embargo, la realidad de la práctica educativa actual muestra discrepancia entre lo que se conoce sobre mecanismos que controlan el aprendizaje y el fomento que se debería realizar para lograr aprendizajes de calidad. Sobre todo, durante el primer año de ingreso al nivel de educación superior, que resulta ser fundamental en la permanencia y continuidad de los estudios universitarios.

Se recomienda la promoción de actividades curriculares cotidianas de fomento de habilidades del pensamiento y la evaluación de resultados del aprendizaje desde un enfoque cognoscitivo, como la prueba de comprensión de textos utilizada en este estudio. La integración de nuevos tipos de pruebas (adaptativas, de ejecución, que atiendan a necesidades específicas, etcétera) al escenario educativo es una alternativa al rezago educativo y la calidad en los procesos de evaluación. Lo cual genere en los estudiantes el desarrollo de estrategias de estudio, que les permita atender los requerimientos que deben satisfacer para recuperar, administrar y procesar información útil para resolver las demandas de tareas académicas, tanto declarativas (hechos, conceptos, por ejemplo), como procedimentales (identificar errores, entre otras) y condicionales, con gradientes de complejidad creciente.

En cuanto a las estrategias de autorregulación se recomienda poner atención en el desarrollo de las dimensiones persona, tarea y materiales, con el fin de que el estudiante posea control ejecutivo de su conducta de estudio, y pueda evaluar el efecto de las estrategias de aprendizaje

que domina, así como reflexionar y decidir sobre los resultados logrados de la aplicación de dichas estrategias e identificar que otras alternativas de estudio existen y ponerlas a prueba, para tener una mayor responsabilidad sobre su aprendizaje.

La efectividad institucional se puede mejorar a través de instar a los docentes a que incorporen variables cognitivas y no cognitivas al ejercicio de la planeación, conducción y evaluación informal en su trabajo cotidiano, y que estén atentos y reflexionen acerca de cómo sus secuencias instruccionales alcanzarán sus objetivos. Y tener en cuenta que la enseñanza no afecta directamente al logro académico, ni es un efecto automático; sino más bien, que esta influencia se da en forma indirecta, mediada por la estructura de conocimientos del estudiante, el uso que haga de sus estrategias de aprendizaje y de sus procesos metacognitivos y metamotivacionales.

Referencias

- Bartolomé, A. (2008). Entornos de Aprendizaje Mixto en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1), 15-45.
- Caracas, B. P., & Ornelas, M. (2018). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 8-27. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Castañeda, S., Peñalosa, E., Ramírez, L., & Soto, Y. (2016). Optimizando la evaluación en comprensión lectora. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(1), 7-16.
- Castañeda, S. (1996). Interfase afectivo-motivacional en la comprensión de textos: estudio transcultural México-Holanda. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 169-185.
- Castañeda, S., & Ortega, I. (2004). Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio en S. Castañeda (ed.), *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica* (páginas 277-300). Manual Moderno.
- Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México, A. C. (2018). *Código de Ética de las y los Psicólogos Mexicanos*. FENAPSIME. <https://fenapsime.org/wp-content/uploads/2020/04/codet.pdf>
- García, A. (2016). Evaluación de recursos tecnológicos didácticos mediante e-rúbricas. *Revista de Educación a Distancia*, 49(13), 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/49/13>
- Gallardo, S. V., & López, E. G. (2019). Conocimiento y uso de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Psicología. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(2), 2066-2083.
- González, D., Martínez, L., & Corral, V. (2004). Estrategias de aprendizaje y autorregulación en estudiantes novatos y avanzados en E. Carlos, J. Ramos, & L. Galván (comp.), *Anuario de investigaciones educativas*, Vol.6 (páginas 137-1). REDIES.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27(1), 1-12.
- Moreno, O. (2012). Evaluación de un sistema instruccional autorregulatorio para un ambiente en línea: el caso de psicología en México. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15(2), 75-94.
- Muñoz, O. (2021). Satisfacción académica de los estudiantes de postgrado de Medicina Interna, durante la pandemia de SARS-CoV-2. *Educación Médica Superior*, 1-27. Suplemento Especial Covid:e2845.
- Ramírez, M. S., Valenzuela, J. R., & Heredia, Y. (2009). La evaluación de la comprensión lectora y de las matemáticas en contexto: implicaciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Educación*, 347(1). 491-514. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-070
- Sandoval, P. R., Frit, M., Maldonado, A. C., & Rodríguez, F. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educar em Revista* [online]. 2010, n. spe2, 73-102. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500005>.
- Sánchez, M. Á., & Rodríguez, E. A. (2021). Autoevaluación del desempeño de los docentes de Nutrición y Dietética en la modalidad a distancia. *Educación Médica Superior*, 1-21. Suplemento Especial Covid:e2926.
- Solano, N., Manzanal, A. I., & Jiménez, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en educación secundaria. *Artigo*, 20(3). <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031101>
- Šteh, B., & Šarić, M. (2020). Enhancing self-regulated learning in higher education. *Journal of Elementary Education*, 13(Sp. Iss.), 129-150.
- Vidal, M. J., Barciela, M. C., & Armenteros, I. (2021). Impacto de la COVID-19 en la educación superior. *Educación Médica Superior*, 35(1):e2851. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2851>