

Estrategias metacognitivas de lectura y aprendizaje autodirigido en estudiantes de posgrado

María del Socorro Rodríguez-Guardado¹  
Alejandra Platas-García²  

Resumen

La lectura de documentos digitales y la autodirección del aprendizaje son elementos esenciales para el estudiantado de posgrado en el siglo XXI. Este estudio de investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y el aprendizaje autodirigido en estudiantes de posgrado en cursos en línea. Se siguió un método cuantitativo de diseño de encuesta de alcance descriptivo. La muestra se integró por 50 participantes, 70% del género femenino y 30% del masculino en edades entre 24 y 53 años matriculados en cuatro programas diferentes de posgrado, quienes de manera voluntaria respondieron un cuestionario integrado por el *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARS) y el *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS). Los resultados mostraron que las estrategias más usadas por las y los estudiantes en la lectura digital fueron las globales, que refieren a la atención de manera general hacia los materiales. Las dimensiones de las estrategias metacognitivas correlacionaron fuerte y positivamente con las dimensiones de la autodirección del aprendizaje. Las estrategias de resolución de problemas en la lectura presentaron una influencia significativa fuerte en la autodirección del aprendizaje. Por ello, se sugiere que en las aulas virtuales se integren actividades para desarrollar estrategias metacognitivas de lectura y así promover el aprendizaje autodirigido. En un trabajo futuro se puede hacer una comparación por género.

Palabras clave: aprendizaje; autoaprendizaje; cognición; lectura; estudios de posgrado

Metacognitive Reading Strategies and Self-Directed Learning in Graduate Students

Abstract

Reading digital documents and self-directed learning are essential for graduate students in the 21st century. This study analyzed the relationship between metacognitive reading strategies and self-directed learning in online courses among graduate students. A quantitative method with a survey design of descriptive scope was employed. The sample consisted of 50 participants, 70% female and 30% male, aged between 24 and 53 years, enrolled in four graduate programs. Participants voluntarily completed a questionnaire that included the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS)

////////////////////

- 1 Doctora en Educación. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Facultad de Educación, Posgrados, Puebla, México. mariadelsoyorro.rodriguez@upaep.mx
- 2 Doctora en Educación. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas, Centro de Lenguas Extranjeras, Puebla, México. aplatag@gmail.com



Artículo de investigación

Para citar este artículo

Rodríguez-Guardado, M. del S. y Platas-García, A. (2026). Estrategias metacognitivas de lectura y aprendizaje autodirigido en estudiantes de posgrado, *Folios*, (64), 225-239. <https://doi.org/10.17227/folios.64-23471>

Artículo recibido

17-07-2025

Artículo aprobado

08-09-2025

Artículo publicado

01-07-2026



and the Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS). The results revealed that the most frequently used strategies in digital reading were global strategies, which generally focus on materials. The dimensions of metacognitive strategies showed a strong positive correlation with the dimensions of self-directed learning. Problem-solving reading strategies demonstrated a significant and strong influence on self-directed learning. Consequently, it is suggested that virtual classrooms incorporate activities to develop metacognitive reading strategies to promote self-directed learning. Future research could explore gender-based comparisons.

Keywords: learning; self-instruction; cognition; reading; postgraduate study

Estratégias metacognitivas de leitura e aprendizagem autodirigida em estudantes de pós-graduação

Resumo

A leitura de documentos digitais e o autodirecionamento da aprendizagem são elementos essenciais para os estudantes de pós-graduação no século XXI. Este estudo de pesquisa teve como objetivo analisar a relação das estratégias metacognitivas de leitura e aprendizagem autodirigida em cursos on-line em estudantes de pós-graduação. Seguiu-se um método quantitativo de desenho de inquérito de âmbito descritivo. A amostra foi composta por 50 participantes, 70% do sexo feminino e 30% do sexo masculino com idades entre 24 e 53 anos matriculados em quatro programas diferentes de pós-graduação, que voluntariamente responderam a um questionário integrado pelo *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARSİ) e o *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS). Os resultados mostraram que as estratégias mais utilizadas pelos alunos na leitura digital foram as globais, que referem a atenção de forma geral para os materiais. As dimensões das estratégias metacognitivas correlacionaram-se forte e positivamente com as dimensões da autodireção da aprendizagem. As estratégias de resolução de problemas na leitura apresentaram forte influência significativa na autodireção da aprendizagem. Por isso, sugere-se que nas salas de aula virtuais sejam integradas atividades para desenvolver estratégias metacognitivas de leitura e assim promover a aprendizagem autodirigida. Uma comparação por gênero pode ser feita em trabalhos futuros.

Palavras-chave: aprendizagem; autodidática; cognição; leitura; superior terceiro grau

Introducción

La promoción del desarrollo de habilidades metacognitivas que mejoren la comprensión lectora en ambientes virtuales es una necesidad que se debe atender para que el estudiantado pueda autodirigir su aprendizaje (Wu y Peng, 2016). En este sentido, el incremento del uso de los dispositivos tecnológicos en el aula, con la intención de aumentar la motivación del estudiantado, ha provocado que, en gran medida, los textos y materiales de estudio hayan migrado a la virtualidad.

Así, a continuación se presentan algunos antecedentes relacionados con la temática de interés del presente estudio. En primer lugar, sobre las estrategias metacognitivas de lectura en cursos en línea: Benítez et al. (2014), a través de una revisión de literatura, analizaron diferentes estudios empíricos que refieren la mejora de estrategias para lograr una comprensión lectora en las clases en línea, lo que los llevó a determinar el efecto de una estrategia instruccional integrada para la comprensión de la lectura en estudiantes mexicanos. La estrategia consistió en utilizar un dispositivo didáctico estructurado en etapas que busca guiar al estudiante en el proceso de comprensión lectora dentro de un entorno virtual. Su esencia es integrar actividades antes, durante y después de la lectura, con un enfoque constructivista y participativo. Al establecer dos grupos, uno de prueba y otro de control, sus hallazgos evidenciaron diferencias significativas después de la aplicación de la estrategia instruccional. En el primer grupo, el promedio aumentó significativamente de 7,83 en la preprueba a 9,07 en la posprueba. El segundo grupo, sin intervención, mostró un aumento menor: de 8,05 en la preprueba a 8,44 en la posprueba, lo que evidencia la necesidad de acompañar al estudiantado en los cursos virtuales con estrategias que les permitan mejorar el nivel

de comprensión lectora. Por ello, concluyeron que es necesario propiciar ambientes con estrategias que favorezcan el desarrollo de estas habilidades en el estudiantado.

Leer en línea se ha convertido en una práctica habitual e incluso obligatoria en muchos contextos; sin embargo, esto no garantiza que las y los lectores interactúen con los textos digitales de manera efectiva y eficiente. Con base en la explicación de **Brun-Mercer (2019)**, en la lectura tradicional las y los lectores suelen tener un único texto frente a sí: comienzan en una página y avanzan con un seguimiento progresivo de las ideas. En cambio, en la lectura digital se enfrentan simultáneamente a múltiples textos, imágenes y anuncios que aparecen en la misma pantalla. Por ello, la lectura en línea no es lineal ni sigue un camino predeterminado; cada persona construye su propio recorrido al decidir qué enlaces seguir. Como consecuencia, las y los lectores digitales deben sintetizar y organizar de manera constante la información para generar una lógica que les permita alcanzar una comprensión del texto (**Brun-Mercer, 2019**).

Por su parte, **Alejandro y Álvarez (2018)** sintetizan las aportaciones de diversos autores y, a partir de un estudio de caso con estudiantes tailandeses de español como lengua extranjera, analizan el uso de estrategias metacognitivas para la lectura académica en línea. En este entorno, los textos digitales presentan múltiples características que pueden causar distracciones, como la presencia de diferentes tipografías, hipervínculos con información complementaria e imágenes que no siempre guardan relación con el objetivo de lectura. Esta disposición no lineal de los textos incrementa la carga cognitiva, lo que puede generar desorientación, frustración y pérdida de concentración. Ante estas condiciones, las y los lectores deben asumir un rol más activo y recurrir a estrategias metacognitivas globales de resolución de problemas y de apoyo, como planificar la lectura, ajustar la velocidad, inferir significados, releer, tomar notas o consultar el diccionario.

Los resultados del estudio de **Alejandro y Álvarez (2018)** evidencian que el desarrollo de estas estrategias y habilidades —atención selectiva, autorregulación y organización de información multimodal— resulta fundamental para que las y los estudiantes universitarios logren comprender y construir aprendizajes significativos en la lectura digital. Las autoras no especifican la tipología textual; solo expresan su interés por la lectura en línea que realizan estudiantes de español como lengua extranjera.

En segundo lugar, sobre el aprendizaje autodirigido en cursos en línea, se puede mencionar, antes que nada, que entre las razones por las cuales las y los estudiantes deciden cursar programas en línea se encuentran “la flexibilidad de los horarios, flexibilidad en el plan de estudios, inversión mensual menor y reconocimiento institucional” (**Moratilla, 2021, p. 100**). Es oportuno aclarar que esta modalidad es demandante y requiere del desarrollo de habilidades de estudio que van más allá de la adquisición de contenidos, porque la iniciativa, la planificación, el automonitoreo, la autogestión y la autoevaluación constituyen los elementos de un proceso autorreflexivo por parte del estudiantado (**Sotelo et al., 2019**).

En este sentido, **García-Martínez y Fallas-Vargas (2022)** dirigieron su mirada hacia la preparación del estudiantado con respecto al aprendizaje autodirigido para promover su autonomía en los cursos en línea. Los hallazgos mostraron que la mayoría de los estudiantes costarricenses de último año de carrera universitaria exhiben una sólida preparación para el aprendizaje autodirigido (76 %), destacando especialmente el deseo de aprender (87,4 %) y el autocontrol (78,4 %); no obstante, presentan debilidad en la autogestión del aprendizaje, con solo el 38,9 % en nivel alto. En el análisis de cómo percibían las y los universitarios el aprendizaje autodirigido, **García-Martínez y Fallas-Vargas (2022)** sugieren la promoción de las habilidades de autogestión del aprendizaje; si bien los resultados que obtuvieron son positivos, una parte de la población de estudio mostró áreas de oportunidad para lograr un rendimiento académico satisfactorio.

En tercer lugar, es pertinente exponer la preferencia (o no) por la lectura de textos impresos y digitales. Entre los estudios que comparan los resultados de la comprensión lectora empleando textos impresos en papel y digitales,

este es un ámbito que se torna relevante: **Wu y Peng (2016)** llevaron a cabo un estudio cuantitativo de diseño comparativo con base en los resultados obtenidos de PISA (Programme for International Student Assessment) de 2009, que consistió en probar los efectos de la modalidad de lectura en formatos electrónicos e impresos en estudiantes de 19 países. La muestra se conformó por 31 784 participantes de quince años (51% mujeres).

En el trabajo citado se analizaron varios aspectos, tales como los hábitos de lectura en línea, el uso de estrategias cognitivas, el conocimiento metacognitivo y las habilidades de navegación en textos impresos y electrónicos. Los resultados mostraron que el estudiantado exhibió una mejor competencia lectora en el entorno impreso; los hábitos de lectura en línea, independientemente de su tipo, no tuvieron impacto en la competencia lectora en ambos formatos para la región de América del Sur; los hallazgos del estudio proporcionaron sugerencias para la alfabetización en la era del aprendizaje electrónico en diferentes regiones.

Aunado a lo anterior, **Gil et al. (2020)** exploraron la habilidad de la comprensión lectora en texto en papel y en formato digital; dieron cuenta de que los lectores que leían en papel obtuvieron mejores resultados en la comprensión de los textos en comparación con quienes leían en formato digital. Sus conclusiones ponen de manifiesto la necesidad de fomentar y desarrollar habilidades metacognitivas de lectura en pantallas que permitan a los estudiantes una mejor concentración y autogestión para lograr los aprendizajes en cursos en línea, debido a que mantener la concentración en un material de lectura para hacer inferencias textuales requiere de procesos cognitivos de alto nivel para así lograr una comprensión profunda del documento leído.

El estudio que **Jian (2022)** realizó tuvo como objetivo explorar las diferencias en los procesos de lectura en universitarios en medios impresos y digitales. Los resultados mostraron que el tiempo de lectura fue similar; sin embargo, la comprensión lectora fue mejor en los materiales impresos. Además, se observó que los jóvenes que leyeron el material digital rara vez releieron el contenido; en cambio, los estudiantes que leyeron el material impreso primero lo hojearon y luego volvieron a leer las partes importantes. Los hallazgos indicaron que la lectura en medios impresos, en comparación con los digitales, emplea diferentes estrategias cognitivas y que quienes leen en medios impresos muestran un comportamiento de lectura más selectivo e intencional (**Jian, 2022**). La **Tabla 1** muestra con mayor detalle las diferencias.

Tabla 1.
Diferencias entre la lectura de medios impresos y digitales

Aspecto analizado	Lectura en papel	Lectura en formato digital
Estrategias cognitivas empleadas	Mayor integración de ideas y organización jerárquica del contenido.	Estrategias más fragmentadas y locales, con menos integración global.
Procesamiento de la información	Más eficiente para la construcción de modelos mentales globales.	Procesamiento más superficial y dependiente de la navegación en pantalla.

Fuente: elaboración propia a partir de Jian (2022).

Entonces, se comprende la relevancia de abordar en esta investigación el tema de las estrategias metacognitivas de lectura y el aprendizaje autodirigido en estudiantes de posgrado en cursos en línea. Como se describe más adelante en el apartado de metodología de este trabajo, se emplearon los instrumentos Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ), de **Mokhtari y Reichard (2002)**, y Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS), de **Fisher et al. (2001)**. En esta sección introductoria se hace referencia a estudios previos que han empleado estos cuestionarios.

Por un lado, entre los estudios recientes que han utilizado la escala MARSİ con estudiantes de pregrado se encuentran los siguientes: **Chablé (2020)** analizó la comprensión lectora y su relación con el uso de estrategias metacognitivas de lectura en un grupo de participantes; con respecto al uso de estas estrategias, encontró que las y los estudiantes emplearon con mayor frecuencia las estrategias de resolución de problemas, mientras que

las estrategias de apoyo fueron las menos utilizadas. **Platas-García et al. (2021)** compararon la frecuencia de uso de las estrategias metacognitivas de lectura que reportaron estudiantes de tres áreas académicas y encontraron que las estrategias varían en función de cada área. Por su parte, **Díaz et al. (2023)** evaluaron la conciencia de metacognición lectora de futuros maestros; los hallazgos evidenciaron que el estudiantado prefería las estrategias de resolución de problemas.

Por otro lado, entre los trabajos que han empleado la escala SDLRS se encuentra el de **Briones et al. (2014)**, quienes analizaron la eficacia de la clase invertida para mejorar el rendimiento académico y para determinar el nivel de aprendizaje autodirigido en preuniversitarios. Los autores llevaron a cabo una intervención educativa con la clase invertida y observaron la mejora del aprendizaje autodirigido en el estudiantado. Por su parte, **Chávez y Morales (2020)** identificaron los niveles de aprendizaje autodirigido que presentaban estudiantes de posgrado en cursos en línea; los hallazgos reportaron niveles bajo y medio-bajo en el autocontrol, y niveles medio-alto y alto en la autogestión y en el deseo de aprender. En estudiantes de medicina, **Martínez-Sánchez et al. (2022)** analizaron la relación entre formación investigativa, fortalecimiento del aprendizaje autodirigido y la gestión del tiempo, y concluyeron que la investigación potencia en el estudiantado sus habilidades para el aprendizaje autodirigido y la gestión del tiempo.

La revisión de la literatura evidencia la creciente necesidad de fomentar habilidades metacognitivas que mejoren la comprensión lectora en entornos virtuales, dado que la migración de los materiales de estudio a plataformas digitales ha modificado significativamente la forma en que el estudiantado interactúa con los textos (**Wu y Peng, 2016**). Aunque se han desarrollado estrategias instruccionales estructuradas que integran actividades antes, durante y después de la lectura, como la propuesta por **Benítez et al. (2014)**, los hallazgos muestran que el acompañamiento explícito sigue siendo fundamental para potenciar la comprensión lectora de textos en línea. Aunado a ello, la revisión de la literatura señala que, aunque el aprendizaje autodirigido es un requisito esencial para el éxito en entornos virtuales, se presentan debilidades significativas en la autogestión del aprendizaje (**García-Martínez y Fallas-Vargas, 2022**). Dados los antecedentes anteriores, la pregunta que dirigió la presente investigación fue: ¿de qué manera se relacionan las estrategias metacognitivas de lectura y el aprendizaje autodirigido en clases en línea en estudiantes de posgrado? El objetivo fue analizar la relación de las estrategias metacognitivas de lectura y el aprendizaje autodirigido en cursos en línea en estudiantes de posgrado.

Marco teórico

A continuación, se presenta información sobre las estrategias metacognitivas de lectura y sobre el aprendizaje autodirigido.

Estrategias metacognitivas de lectura

Las estrategias son procedimientos empleados para regular la actividad de las personas, ya que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir una meta propuesta (**Acosta, 2009**). En este caso, la meta es la comprensión de un texto leído. Las estrategias metacognitivas hacen referencia a procedimientos relacionados con la reflexión sobre los propios pensamientos: un saber qué, referido a la propia actividad cognitiva, y un saber cómo, relativo a lo que implica un control activo de los recursos disponibles. Todo ello ocurre para lograr un desempeño eficaz en una determinada tarea (**Pérez et al., 2006**).

Se distinguen tres tipos de estrategias que se pueden reconocer al reflexionar sobre el propio proceso lector. 1) Globales, empleadas para analizar el texto de forma general; estas son estrategias intencionales que sirven de base para el acto de lectura (por ejemplo, la planificación, los objetivos de lectura, la activación de conocimientos previos). 2) De resolución de problemas, en las que se buscan formas de ayudar a la comprensión; estas estrategias

proporcionan a las y los lectores planes de acción para navegar por el texto con habilidad (por ejemplo, la relectura para comprender mejor). 3) De apoyo, que remiten al uso de materiales externos al texto; estas estrategias proporcionan mecanismos destinados a sostener la tarea de lectura (por ejemplo, el uso de diccionarios) (Mokhtari y Reichard, 2002; Tittarelli y Alonso, 2004).

Así, las estrategias de lectura globales implican desarrollar un marco mental para interpretar el texto y definir el objetivo general; estas tácticas ayudan a las y los lectores a abordar el material desde una perspectiva amplia y a obtener un conocimiento básico de su contenido. Las estrategias de lectura para la resolución de problemas se hacen presentes cuando las y los lectores tienen dificultades para comprender el contenido y buscan superar las barreras de comprensión; estas tácticas implican un pensamiento activo y crítico. Por último, las estrategias de apoyo a la lectura implican el uso de recursos o herramientas externas para mejorar la comprensión lectora; estas tácticas brindan a las y los lectores apoyo adicional y estructuras de apoyo para ayudarles a entender y dar sentido al material (Lazarus y Anwalimhobor, 2023).

Estos tres tipos de estrategias interactúan entre sí e influyen de manera relevante en la comprensión lectora (Mokhtari y Reichard, 2002); en otras palabras, son procedimientos que se realizan de manera conjunta y no de forma aislada. Por ejemplo, cuando se tiene como objetivo de lectura estudiar un tema, mientras se lee puede ser necesario releer algunas partes del texto para asegurar la comprensión o bien hacer una pausa para buscar una referencia sobre algún aspecto mencionado; todo ello permite la extracción de significado por parte de la persona que interactúa con el texto (Pérez, 2005).

Chablé (2020) explica que, en el contexto universitario, cuando el estudiantado conoce, reconoce y sabe emplear estas estrategias de lectura, se eleva su nivel de comprensión lectora. Así, “activa y coordina procesos cognitivos de alto nivel, es decir, se implican las habilidades superficiales (identificar la palabra escrita) y las habilidades de comprensión lectora (habilidades semánticas para representar el significado)” (Heit, 2012, p. 81).

Márquez et al. (2015) desarrollaron una investigación con estudiantes de medicina que se caracterizaron por su alta autonomía. Los hallazgos mostraron que “cuando ya poseen los insumos que utilizarán para estudiar, comienzan un proceso en el cual analizan la información con que disponen. Este proceso se caracteriza por una lectura más consciente de los contenidos, pudiendo comenzar a seleccionar esta información” (p. 1581). En consecuencia, emplean estrategias metacognitivas de lectura para dirigir su aprendizaje. De hecho, se sabe que “desarrollar habilidades de aprendizaje autorregulado, que incluyen cognición, metacognición y motivación, es fundamental para convertirse en un aprendiz autodirigido a lo largo de la vida” (Armando, 2024, p. 9).

En este sentido, resulta necesario articular las estrategias metacognitivas de lectura con el aprendizaje autodirigido, pues ambos conceptos comparten un eje común: la autorregulación. Mientras que las estrategias metacognitivas permiten planificar, monitorear y evaluar la comprensión de textos en entornos digitales, el aprendizaje autodirigido requiere precisamente de estas capacidades para que las y los estudiantes puedan gestionar sus metas, organizar sus tiempos y mantener la motivación durante los cursos en línea. Así, la metacognición en la lectura no solo se limita a favorecer la comprensión textual, sino que constituye un recurso fundamental para fortalecer la autogestión del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el vínculo entre ambos ámbitos justifica la pertinencia de analizarlos de manera conjunta, pues comprender cómo se relacionan aporta claves para potenciar la autonomía del estudiantado en escenarios virtuales.

Aprendizaje autodirigido

En el siglo XXI, aprender de manera permanente es una habilidad considerada esencial; ante esta realidad, el estudiantado se encuentra con un modelo flexible que exige prácticas autónomas para construir sus aprendizajes, es decir, se responsabiliza de su proceso de aprendizaje, lo que implica la toma de decisiones para elegir qué

estudiar, cómo realizar las actividades académicas y la selección de recursos (Cerdeza y Osses, 2012). Más aún, las y los estudiantes necesitan saber qué estrategias los conducen a lograr los objetivos escolares, con lo cual se hacen evidentes las estrategias metacognitivas. Frente lo mencionado, Ponce (2016) propone tres aspectos para definir a las personas autodirigidas académicamente: a) emplean habilidades para el estudio, como la organización del tiempo; b) utilizan habilidades de pensamiento y analizan críticamente la información que reciben; y c) tienen actitudes positivas ante las diversas tareas académicas y, por ello, consultan dudas y comparten información con otras personas.

El aprendizaje autodirigido comprende la implementación de iniciativas personales que demuestran el interés por involucrarse en el proceso de aprendizaje y la búsqueda de recursos, oportunidades y persistencia ante las demandas académicas. Esto implica, por parte de las y los estudiantes, desarrollar el principio de responsabilidad para participar activamente en la toma de decisiones (Buadas et al., 2017). Al respecto, García-Martínez y Fallas-Vargas (2022) integraron la información sobre las dimensiones que conforman el aprendizaje autodirigido aportadas por diferentes autores, a saber: autonomía personal, voluntad, independencia y autocontrol. Otra propuesta (Stockdale, 2003) integra la iniciativa, el control de la motivación y la autoeficacia. Una más incluye la autogestión, el deseo de aprender y el autocontrol. Adicionalmente, Fasce y Pérez (2011) sostienen que las y los estudiantes que logran el éxito académico tienen la capacidad de regular y dar continuidad a su aprendizaje en diferentes contextos. Asimismo, consideran que el aprendizaje autodirigido se integra por cinco aspectos: planificación, deseo de aprender, autoconfianza, autogestión y autoevaluación.

De acuerdo con Moratilla (2021), el aprendizaje autodirigido es una teoría que va más allá de la adquisición de aspectos cognoscitivos, porque involucra, por parte de las y los estudiantes, un proceso reflexivo sobre sus propias capacidades. Al acentuar el concepto de *aprendizaje autodirigido* en la modalidad en línea, el autor lo define como multidimensional, constituido por la planificación del aprendizaje, el deseo de aprender, la autoconfianza, la autogestión y la autoevaluación.

La propuesta de Fisher et al. (2001), considerada en este trabajo de investigación, plantea tres dimensiones: autogestión, deseo de aprender y autocontrol. La primera comprende acciones como la planificación, el ejercicio de control sobre las tareas y la presencia de creencias de autoeficacia. En la segunda se hacen evidentes el planteamiento de metas, la activación del interés personal para otorgar valor a la tarea y la búsqueda de ayuda, si fuera necesario. Por último, en la tercera se observan acciones tales como el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, el esfuerzo y la persistencia, así como los ajustes y cambios necesarios en las condiciones ambientales y contextuales. Las tres dimensiones se manifiestan cuando un estudiante tiene control sobre su proceso de aprendizaje, es decir, sabe cómo iniciar una tarea, qué hacer durante su elaboración y cómo reflexionar acerca del avance y la finalización de la tarea.

Asimismo, Chávez y Morales (2020) enfatizan que el autocontrol del aprendizaje se refiere a la creencia y confianza de la o el estudiante en su capacidad para gestionar de manera realista y responsable su proceso de aprendizaje. La autogestión del aprendizaje hace referencia a la habilidad percibida por la o el estudiante para organizar y realizar sus actividades de aprendizaje de manera ordenada y responsable. Finalmente, los deseos de aprender se refieren al interés de la o el estudiante por aprender de forma activa y placentera.

Metodología

Diseño y objetivos

Para cumplir con el objetivo de la presente investigación, analizar la relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y el aprendizaje autodirigido en estudiantes de posgrado en cursos en línea, se siguió un método cuantitativo con diseño de encuesta y alcance correlacional (Creswell y Creswell, 2018).

Este diseño resulta pertinente, dado que el propósito central fue analizar la relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y el aprendizaje autodirigido en estudiantes de posgrado en cursos en línea. A partir de la aplicación de instrumentos validados y estandarizados, se obtuvieron datos que permitieron no solo describir ambas variables en la población estudiada, sino también determinar la fuerza de su asociación mediante correlaciones y examinar el efecto predictivo de las estrategias metacognitivas sobre el aprendizaje autodirigido a través de modelos de regresión. Este alcance metodológico ofrece una comprensión más precisa de cómo las variables interactúan en un contexto virtual. Los objetivos específicos fueron los siguientes:

1. Describir las estrategias metacognitivas de lectura y el aprendizaje autodirigido en estudiantes de posgrado en cursos en línea.
2. Determinar la correlación entre las estrategias metacognitivas de lectura y el aprendizaje autodirigido.
3. Examinar el efecto predictivo de las estrategias metacognitivas de lectura sobre el aprendizaje autodirigido mediante análisis de regresión.

La hipótesis planteada por comprobar es la siguiente: las estrategias metacognitivas de lectura tienen una correlación positiva y un efecto predictivo con el nivel de aprendizaje autodirigido en el estudiantado de posgrado en cursos en línea.

Participantes

La muestra, de tipo no probabilístico intencional, se integró por 50 participantes: 70% ($n = 35$) del género femenino y 30% ($n = 15$) del masculino, con edades de entre 24 y 53 años ($M = 36,50$; $DE = 7,24$), quienes accedieron a responder el cuestionario de manera voluntaria. El criterio de inclusión considerado fue que las y los participantes estuvieran matriculados/as en un curso de posgrado en línea ofertado durante la aplicación del estudio.

El estudiantado se encontraba inscrito en un curso de posgrado en línea durante 2024, en una universidad privada del centro de México, en distintos programas académicos. Del total, la gran mayoría cursaba el programa de la Maestría en Pedagogía (54%), seguido de Matemáticas (22%), Innovación Educativa (16%) y, por último, Liderazgo y Gestión (8%).

Se solicitó el consentimiento informado del estudiantado para el empleo de sus respuestas de forma anónima en la investigación. Se comunicó a las y los participantes que los datos personales se utilizarían únicamente para el objetivo del estudio y que se tratarían con estricta confidencialidad.

Instrumentos

Para recabar la información se aplicó un cuestionario integrado por tres secciones que se enlistan a continuación:

1. Datos sociodemográficos. Las variables consideradas fueron género, edad, programa académico.
2. Estrategias metacognitivas de lectura, mediante la escala Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSi) de Mokhtari y Reichard (2002), en la traducción al español realizada por Gómez et al. (2014). El cuestionario original consta de 30 ítems y emplea una escala de Likert que va de nunca (1) a siempre (5). Los enunciados se clasifican en tres dimensiones, a saber: estrategias globales (GL), de resolución de problemas (RP) y de apoyo (AP). En la traducción de Gómez et al. (2014) se agregó un enunciado sobre la lectura en inglés; en la presente investigación se optó por conservar el MARSi original con 30 enunciados únicamente (sin ese nuevo ítem). La aplicación tiene una duración máxima de 10 a 12 minutos. El valor de confiabilidad del alfa de Cronbach de la escala reportado por Mokhtari y Reichard (2002) es, en general, de $\alpha = 0,89$ y, para cada dimensión, de GL, $\alpha = 0,92$; RP, $\alpha = 0,79$; AP, $\alpha = 0,87$.

3. Aprendizaje autodirigido, mediante la escala Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS) de Fisher *et al.* (2001), en la traducción al español de García-Martínez y Fallas-Vargas (2022). El instrumento cuenta con 40 ítems y emplea una escala de Likert que va de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5). Los enunciados miden tres dimensiones, a saber: autogestión (AG), deseo de aprender (DA) y autocontrol (AU). El valor de confiabilidad del alfa de Cronbach de la escala reportado por Fisher *et al.* (2001) es, en general, de $\alpha = 0,92$ y, para cada dimensión, de AG, $\alpha = 0,85$; DA, $\alpha = 0,84$; AU, $\alpha = 0,83$.

Procedimiento

El instrumento de indagación se hizo llegar al estudiantado mediante un enlace de formulario digital vía correo electrónico en dos periodos: verano y otoño de 2024. En ambos se dio a conocer el objetivo de la investigación y se solicitó su consentimiento informado. Una vez recabados los datos, se llevaron a cabo los análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Para una mejor comprensión del procedimiento, se resume a continuación la secuencia de los pasos que se siguieron:

1. Envío del instrumento vía formulario digital y consentimiento informado (verano y otoño 2024).
2. Organización y depuración de la base de datos (finales de otoño 2024).
3. Análisis de los estadísticos descriptivos e inferenciales (correlación y regresión) para los cuales se utilizó el software estadístico SPSS v. 22. (invierno 2024).
4. Elaboración del reporte de resultados (primavera 2025).

Resultados

Fiabilidad de los instrumentos

Se determinó el índice de fiabilidad de cada una de las secciones de los instrumentos MARSÍ y SDLRS; asimismo, se analizó la normalidad de los datos a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n = 50$), ya que el tamaño de la muestra supera el umbral comúnmente recomendado para la prueba de Shapiro-Wilk ($n \leq 50$) (Creswell y Creswell, 2018) y, dados los resultados, se optó por llevar a cabo una correlación paramétrica de Pearson. Además, se buscó profundizar en si las estrategias metacognitivas de lectura (variable independiente) eran predictoras del aprendizaje autodirigido (variable dependiente); para ello, se realizó un análisis de regresión lineal.

Como primer paso, se analizó la fiabilidad de los instrumentos aplicados. La escala MARSÍ, compuesta por 30 ítems, mostró una fiabilidad de 0,925 y la escala SDLRS, con 40 ítems, de 0,964. Los valores correspondientes a cada una de las dimensiones que integran los cuestionarios se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.
Resultados de los índices de fiabilidad de cada dimensión de los cuestionarios

Instrumento	Dimensión	Número de ítems	Alpha de Cronbach
MARSÍ	Estrategias globales (GL)	13	0,845
	Estrategias resolución de problemas (RP)	8	0,836
	Estrategias de apoyo (AP)	9	0,762
SDLRS	Autogestión (AG)	13	0,921
	Deseo de aprender (DA)	12	0,941
	Autocontrol (AU)	15	0,935

Fuente: elaboración propia.

Descripción de las estrategias metacognitivas de lectura y las dimensiones del aprendizaje autodirigido en estudiantes de posgrado en cursos en línea

Con respecto al primer objetivo específico, las estrategias metacognitivas de lectura que mostraron una media mayor fueron las estrategias globales (GL), seguidas de las estrategias de apoyo (AP) y, en menor medida, las de resolución de problemas (RP). En cuanto al aprendizaje autodirigido, la media mayor se observó en el autocontrol (AU) y, en menor medida, en la autogestión (AG). Estos resultados se pueden observar en la **Tabla 3**.

Tabla 3.
Descriptivos de las dimensiones de las variables

Variables	Dimensión	Media	DS
Estrategias metacognitivas de lectura	Estrategias globales (GL)	51,36	8,01
	Estrategias resolución de problemas (RP)	33,34	4,89
	Estrategias de apoyo (AP)	35,8	5,52
Aprendizaje autodirigido	Autogestión (AG)	53,36	7,75
	Deseo de aprender (DA)	54,04	6,96
	Autocontrol (AU)	67,2	7,2

Fuente: elaboración propia.

Correlación entre las estrategias metacognitivas de lectura y el aprendizaje autodirigido

Con respecto al segundo objetivo específico, la correlación mostró una asociación fuerte y significativa entre las tres dimensiones de las estrategias metacognitivas de lectura y las del aprendizaje autodirigido (**Tabla 4**). Para las correlaciones se consideró un nivel de significación de $p < 0,05$.

Tabla 4.
Correlación entre estrategias metacognitivas de lectura y aprendizaje autodirigido

	Globales (GL)	Resolución de problemas (RP)	Apoyo (AP)	Autogestión (AG)	Deseo de aprender (DA)	Autocontrol (AU)
GL	1					
RP	0,807**	1				
AP	0,735**	0,727**	1			
AG	0,584**	0,631**	0,551**	1		
DA	0,586**	0,715**	0,633**	0,577**	1	
AU	0,575**	0,704**	0,520**	0,629**	0,774**	1

Nota: GL = globales. RP = resolución de problemas. AP = apoyo. AG = autogestión. DA = deseo de aprender. AU = autocontrol.

Fuente: elaboración propia.

Para profundizar en la relación que pudiera existir entre las estrategias metacognitivas de lectura y el aprendizaje autodirigido, se llevó a cabo una regresión lineal que permitió indagar sobre la causalidad. Los resultados de la **Tabla 5** muestran que las variables predictoras, en conjunto, tienen un efecto significativo sobre las correspondientes a la autodirección del aprendizaje. Sin embargo, se observa que las estrategias de resolución de problemas (RP) mostraron una mayor capacidad predictiva en las dimensiones AG, DA y AU.

Para la dimensión AG, el modelo de regresión fue significativo, $F(1,46) = 11,244$, $p < 0,001$, con un $R^2 = 0,423$, lo que indica que aproximadamente el 42,3 % de la varianza en la autogestión es explicada por las variables predictoras. Dentro del modelo, la RP mostró un efecto moderadamente significativo ($\beta = 0,402$, $p = 0,051$), mientras que la GL y la AP no resultaron predictores significativos.

En el caso de la dimensión DA, el modelo global también fue significativo, $F(1,46) = 18,101$, $p < 0,001$, con un $R^2 = 0,541$. Esto significa que el 54,1 % de la varianza en el deseo de aprender fue explicada por el conjunto de predictores. En particular, la RP se identificó como un predictor significativo ($\beta = 0,593$, $p = 0,002$), mientras que la GL y la AP no fueron significativas.

Finalmente, para la dimensión AU, el modelo resultó significativo, $F(1,46) = 15,118$, $p < 0,001$, con un $R^2 = 0,496$, lo que indica que el 49,6 % de la varianza en el autocontrol se explica por los predictores. La RP emergió como un predictor estadísticamente significativo ($\beta = 0,686$, $p = 0,001$), mientras que, como en los dos casos anteriores, la GL y la AP no mostraron efectos significativos.

Tabla 5.
Regresión entre las estrategias metacognitivas de lectura y aprendizaje autodirigido

	B	SE	Beta (β)	t	sig.
Autogestión (AG)					
Constante	17,188	6,321		2,719	0,009
GL	0,144	0,198	0,149	0,729	0,469
RP	0,638	0,319	0,402	2,001	0,051
AP	0,209	0,246	0,149	0,850	0,399
$[F = (1,46) = 11,244; p < 0,001] R^2 = 0,423$					
Deseo de aprender (DA)					
Constante	17,795	5,063		3,515	0,001
GL	-0,079	0,158	-0,091	-0,499	0,620
RP	0,845	0,255	0,593	3,308	0,002
AP	0,339	0,197	0,269	1,719	0,092
$[F = (1,46) = 18,101; p < 0,001] R^2 = 0,541$					
Autocontrol (AU)					
Constante	32,411	5,482		5,912	<0,001
GL	0,011	0,171	0,016	0,064	0,950
RP	1,009	0,277	0,686	3,648	0,001
AP	0,016	0,213	0,012	0,076	0,940
$[F = (1,46) = 15,118; p < 0,001] R^2 = 0,496$					

Nota: GL = globales. RP = resolución de problemas. AP = apoyo. AG = autogestión. DA= deseo de aprender. AU = autocontrol.

Fuente: elaboración propia.

En suma, los resultados presentados permitieron alcanzar el objetivo general de analizar la relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y el aprendizaje autodirigido en estudiantes de posgrado en cursos en línea.

Discusión

Los resultados muestran que las y los participantes emplean en mayor medida ($M = 51,36$) las estrategias globales (GL) de lectura; es decir, abordan el material desde una perspectiva amplia para obtener un conocimiento básico

de su contenido. Por su parte, las estrategias de resolución de problemas (RP) presentaron una media menor ($M = 3,34$), lo que evidencia una escasa profundización en el contenido. Esto pone de manifiesto la necesidad de promover metodologías y estrategias en el aula que proporcionen al estudiantado elementos para llevar a cabo una lectura profunda que mejore su comprensión lectora (Benítez *et al.*, 2014).

En cuanto a las dimensiones del aprendizaje autodirigido, las y los estudiantes mostraron un nivel de autocontrol (AU) más elevado ($M = 67,2$), en el que demuestran tener creencias y confianza en su capacidad para gestionar de manera realista y responsable su proceso de aprendizaje, lo cual coincide con los hallazgos de Chávez y Morales (2020), donde los niveles de AU también fueron elevados. En otras palabras, el estudiantado que participó en la presente investigación se percibe capaz, en un nivel alto, de controlar su aprendizaje en cursos en línea.

Los resultados de la correlación evidencian una asociación fuerte y significativa en todas las dimensiones de las estrategias de lectura y de la autodirección del aprendizaje. Así, para las estrategias globales (GL), la correlación es fuerte y positiva con la autogestión (AG) ($r = 0,584$; $p < 0,05$), el deseo de aprender (DA) ($r = 0,715$; $p < 0,05$) y el autocontrol (AU) ($r = 0,575$; $p < 0,05$), lo que demuestra el impacto que tiene su desarrollo en la autogestión, el deseo de aprender y el autocontrol del aprendizaje.

Aunado a ello, los estadísticos de la regresión para examinar el efecto predictivo de los componentes de la variable independiente (estrategias metacognitivas de lectura) sobre la variable dependiente (aprendizaje autodirigido) evidenciaron que la RP es la dimensión que muestra una influencia positiva en todos los modelos; a saber, la RP predice la AG con $\beta = 0,402$, $p = 0,051$; el DA con $\beta = 0,593$, $p = 0,002$; y el AU con $\beta = 0,686$, $p = 0,001$, los cuales son globalmente significativos y explican un porcentaje considerable de la varianza de cada dimensión de la variable dependiente.

Se observa que la RP es la dimensión que tiene mayor efecto en la autodirección del aprendizaje, lo cual concuerda con los hallazgos de Chablé (2020) y Díaz *et al.* (2023). Así, cuando el estudiantado de posgrado emplea estrategias de resolución de problemas, busca formas de facilitar la comprensión de los textos y se propone planes de acción para navegar con habilidad durante la lectura (Mokhtari y Reichard, 2002), lo cual favorece su autocontrol, su deseo de aprender y su autogestión del aprendizaje. Al respecto, Chávez y Morales (2020) explicaron que uno de los resultados de su investigación, también con estudiantes de posgrado en cursos en línea, fue que las y los participantes obtuvieron niveles bajos de autocontrol del aprendizaje, lo que conllevaba la omisión de acciones como la toma de notas y la realización de lecturas efectivas, entre otros aspectos.

En consecuencia, el empleo consciente de estrategias de resolución de problemas en la lectura por parte del estudiantado favorece su autocontrol, lo cual se refleja en la persistencia y en los ajustes que realiza para llevar a cabo el aprendizaje autodirigido en cursos de posgrado en línea (Fisher *et al.*, 2001). Aunado a ello, las y los lectores en línea deben sintetizar y organizar continuamente la información; por lo tanto, se requiere un rol más activo, de modo que se sugiere potenciar las habilidades para la lectura en esta modalidad (Alejandre y Álvarez, 2018).

La hipótesis planteada —las estrategias metacognitivas de lectura tienen una correlación positiva y un efecto predictivo con el nivel de aprendizaje autodirigido en el estudiantado de posgrado en cursos en línea— se valida parcialmente, ya que las estrategias metacognitivas de lectura correlacionan positivamente y predicen el aprendizaje autodirigido; sin embargo, las estrategias de resolución de problemas son el único predictor significativo, mientras que las estrategias globales y de apoyo no presentaron efectos relevantes.

Si bien las y los estudiantes muestran diversas razones para matricularse en cursos en línea —flexibilidad de horarios y planes de estudio, inversión económica menor—, las demandas que esta modalidad implica en cuanto a habilidades de estudio, estrategias cognitivas y metacognitivas para la lectura, así como la planificación, el automonitoreo y la autogestión (Moratilla, 2021), deben ser consideradas al momento de tomar esta decisión.

Esto no solo es pertinente en cursos en línea, ya que el incremento del uso de medios tecnológicos requiere, en general, una lectura comprensiva y atenta.

Conclusiones

Esta investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre las estrategias metacognitivas de lectura y el aprendizaje autodirigido en estudiantes de posgrado en cursos en línea. En este sentido, la correlación entre las dimensiones mostró asociaciones fuertes entre las estrategias metacognitivas y las dimensiones del aprendizaje autodirigido. El análisis de regresión permitió identificar a las estrategias de resolución de problemas (RP) como estrategias metacognitivas clave en la autodirección del aprendizaje, dado que la RP explicó el 42,3% de la varianza de la autogestión ($R^2 = 0,423$; $\beta = 0,402$, $p = 0,051$), el 54,1% del deseo de aprender ($R^2 = 0,541$; $\beta = 0,593$, $p = 0,002$) y el 49,6 % del autocontrol ($R^2 = 0,496$; $\beta = 0,686$, $p = 0,001$).

De acuerdo con los hallazgos, se sugiere que las y los docentes integren en las aulas virtuales actividades orientadas al desarrollo de estrategias metacognitivas de lectura, con el fin de promover el aprendizaje autodirigido en los procesos de enseñanza y aprendizaje incluidos en los programas de estudio de las distintas áreas de posgrado.

El estudio utilizó un muestreo no probabilístico intencional ($n = 50$) de estudiantes de posgrado de una universidad privada del centro de México, en modalidad en línea; por ello, se sugiere que en futuras investigaciones se amplíe el número de participantes y se indague en otras modalidades y contextos. Asimismo, se recomienda equilibrar la participación de hombres y mujeres, así como considerar distintos programas académicos, dado que en este caso predominó el género femenino y el programa de Pedagogía, lo que puede introducir sesgos de selección.

Sumado a lo anterior, debido al diseño transversal y correlacional del estudio, sería recomendable llevar a cabo investigaciones futuras con diseños longitudinales que permitan comprobar los efectos observados y fortalecer el rigor metodológico de los hallazgos. Asimismo, se podrían realizar comparaciones por género, como se ha hecho en otras investigaciones. Por ejemplo, Díaz *et al.* (2023) encontraron que las mujeres utilizaban con mayor frecuencia estrategias de lectura de apoyo que los hombres. También, con resultados altos para las mujeres, pero con otro instrumento para recabar información sobre el aprendizaje autodirigido, Aşkin y Demirel (2018) reportaron que las mujeres presentaban habilidades de aprendizaje autodirigido significativamente más altas que los hombres. Aunado a ello, la comparación por programa académico y edad constituye un ámbito que puede explorarse para atender los aportes de estos estudios y, en consecuencia, fortalecer en el estudiantado de distintos niveles educativos las estrategias de comprensión lectora en formato digital que favorezcan el desarrollo del aprendizaje autodirigido.

Referencias

- Acosta, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua* [tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/4969>
- Alejandre, L. y Álvarez, E. (2018). Estrategias metacognitivas para la lectura en línea: estudio de caso de estudiantes tailandeses de ele universitarios. *Aula de Encuentro*, 20(2), 118-177. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.8>
- Armando, G. (2024). Estrategias de autorregulación y gestión del aprendizaje en estudiantes de maestría. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.4>
- Aşkin, I. y Demirel, M. (2018). An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02324>
- Benítez, M. G., Barajas, J. I. y Hernández, I. N. (2014). Efecto de la aplicación de una estrategia de comprensión de lectura en un entorno virtual. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 71-87. <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-benitezbh.html>
- Buadas, C. R., Lobo, P. E. y Díaz, N. Y. (2017). Aprendizaje autónomo y autoeficacia en alumnos universitarios de inglés como lengua extranjera. *Aportes Científicos desde Humanidades*, 12(2), 129-138. <https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Aporte%2012-13%20Online/PDF/N%2012%20Vol%20II/completo.pdf>

- Briones, C., Caballero, E. y Flores, J. (2014). El aprendizaje autodirigido y la *flipped classroom*. *yachana Revista Científica*, 3(1), 13-18. <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/7>
- Brun-Mercer, N. (2019). Online Reading Strategies for the Classroom. *English Teaching Forum*, 57(4), 2-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236175.pdf>
- Chablé, M. (2020). La comprensión lectora y su relación con el uso de estrategias metacognitivas de lectura en universitarios. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 20(1), 21-30. <https://doi.org/10.37354/riee.2020.198>
- Chávez, J. K. y Morales, M. (2020). Educación en línea: análisis del aprendizaje autodirigido en estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 7(14), 173-186. <https://ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/724>
- Cerda, C. y Osses, S. (2012). Aprendizaje autodirigido y aprendizaje autorregulado: dos conceptos diferentes. *Revista Médica de Chile*, 140(11), 1504-1505. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872012001100020>
- Creswell, J. y Creswell, D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Díaz, M., Echegoyen, Y. y Martín, A. (2023). Antes de enseñar a leer: metacognición lectora y formación de docentes. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e09108. <https://doi.org/10.1590/198053149108>
- Fasce, E., Pérez, C., Ortiz, L., Parra, P. y Matus, O. (2011). Estructura factorial y confiabilidad de la escala aprendizaje autodirigido de Fisher, King y Tague en alumnos de medicina chilenos. *Revista Médica de Chile*, 139(11), 1428-1434. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872011001100006>
- Fisher, M., King, J. y Tague, G. (2001). Development of a Self-Directed Learning Readiness Scale for Nursing Education. *Nurse Education Today*, 21(7), 516-525. <https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
- García-Martínez, J. A. y Fallas-Vargas, M. A. (2022). Aprendizaje autodirigido y entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios de Costa Rica. *Educar*, 58(2), 373-387. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1520>
- Gil, L., Delgado, P., Vargas, C., Vergara, M. y Salmerón, L. (2020). La lectura en pantalla en las aulas. *Textos*, 89. <https://www.grao.com/es/producto/la-lectura-en-pantalla-en-las-aulas-tx08998462>
- Gómez, A., Solaz, J. J. y Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del ees: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363, 154-183. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2014/363/re363-07.html>
- Heit, I. A. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. *Revista de Psicología*, 8(15), 79-96. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2442/2272>
- Jian, Y. C. (2022). Reading in Print Versus Digital Media Uses Different Cognitive Strategies: Evidence From Eye Movements During Science-Text Reading. *Reading and Writing*, 35, 1549-1568. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10246-2>
- Lazarus, K. U. y Anwalimhobor, B. I. (2023). Metacognitive Awareness of Reading Strategies as Predictors of Reading Comprehension Achievement among Students with Learning Disabilities in Nigeria. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 10(1), 83-94. <https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2023.010.01.07>
- Moratilla, E. (2021). Aprendizaje autodirigido en la educación superior: una perspectiva para la modalidad en línea. *Revista Digital Universitaria*, 22(3). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.3.11>
- Márquez, C., Fasce, E., Ortega, J., Bustamante, C., Pérez, C., Ibáñez, P., Ortiz, L., Espinoza, P., Camila y Bastías, N. (2015). Learning Strategies of Autonomous Medical Students. *Revista Médica de Chile*, 143(12), 1579-1584. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872015001200011>
- Martínez-Sánchez, L. M., Molina-Valencia, J. L., Rodríguez-Padilla, L. M., Ruiz-Rodríguez, J. P. y Jaramillo-Jaramillo, L. I. (2022). Relación entre formación investigativa, fortalecimiento del aprendizaje autónomo y gestión del tiempo en educación médica de pregrado. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 147-167. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.9>
- Mokhtari, K. y Reichard, C. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Graó.
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 121-138. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40a833f1-db59-4b9d-984b-164ae496892e/re200510-pdf.pdf>
- Platas-García, A., Reyes-Meza, V. y Castro-Manzano, J. M. (2021). Estrategias de lectura empleadas por estudiantes universitarios de tres áreas académicas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 37-56. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7105>

- Ponce, P. M. (2016). La autogestión para el aprendizaje en estudiantes de ambientes mediados por la tecnología. *Diálogos sobre Educación*, 12, 1-23. <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/258>
- Sotelo, M., Ramos, D. y Tánori, A. (2009). *Habilidades y actitudes en estudiantes que cursan materias en modalidad virtual-presencial en una institución de educación superior* (ponencia). X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área temática 1: Aprendizaje y desarrollo humanos, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0978-F.pdf
- Stockdale, S. L. (2003). *Development of an Instrument to Measure Self-Directedness* (tesis de doctorado, University of Tennessee). https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1619
- Tittarelli, A. M. y Alonso, M. C. (2004). *Estrategias metacognitivas en lectura* (ponencia). XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-029/94>
- Wu, J. Y. y Peng, Y. C. (2016). The Modality Effect on Reading Literacy: Perspectives From Students' Online Reading Habits, Cognitive and Metacognitive Strategies, and Web Navigation Skills Across Regions. *Interactive Learning Environments*, 25(7), 859-876. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1224251>