

Guerra García, Jorge; Guevara Benítez, Yolanda; López Hernández, Alfredo; Rugerio Tapia, Juan Pablo  
Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos  
CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 19, julio-diciembre, 2014, pp. 254-277  
Instituto de Investigaciones en Educación  
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303009>



*CPU-e, Revista de Investigación Educativa,*  
ISSN (Versión electrónica): 1870-5308  
cpu@uv.mx  
Instituto de Investigaciones en Educación  
México



## Revista de Investigación Educativa 19

julio-diciembre, 2014 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

### Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos

**C. a Dr. Jorge Guerra García**

Correo: guerra@unam.mx

**Dra. Yolanda Guevara Benítez**

Correo: yolaguevara@hotmail.com

**Lic. Alfredo López Hernández\***

Correo: ihea@campus.iztacala.unam.mx

**C. a Dr. Juan Pablo Rugerio Tapia\***

Correo: pablorigerio@hotmail.com

\*Facultad de Estudios Superiores Iztacala  
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Las estrategias de comprensión lectora y la motivación intrínseca hacia la lectura son aspectos relacionados con la comprensión de textos expositivo-argumentativos, aunque no suelen evaluarse. El objetivo del estudio fue evaluar dichos aspectos en estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad pública. Participaron 570 estudiantes de cuatro semestres escolares. Se aplicó individualmente el Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura. Las estrategias más utilizadas fueron de identificación de información o ideas en el texto, las de nivel intermedio fueron de análisis de la lectura, y las de nivel bajo fueron de consulta de fuentes adicionales. La motivación intrínseca presentó un nivel intermedio. No hubo diferencias significativas entre los alumnos de distintos semestres, pero sí en el uso de apoyos para la lectura del texto. Las actividades escolares no parecen promover el uso de estrategias metacognoscitivas para la lectura de textos académicos, ni motivación intrínseca en los alumnos.

**Palabras clave:** Estrategias, metacognición, comprensión de lectura, motivación, estudiantes universitarios.

**Recibido:** 07 de septiembre de 2013 | **Aceptado:** 10 de marzo de 2014

Jorge Guerra García, Yolanda Guevara Benítez, Alfredo López Hernández y Juan Pablo Rugerío Tapia

Reading comprehension strategies and intrinsic motivation towards reading are related features regarding comprehension of argumentative-expository texts, although they are not always assessed. The main purpose was to identify such variables with college students enrolled in a Psychology course at a Mexican public university. 570 students participated from 19 groups at four semesters. The Metacognitive and Motivational Reading Strategies Inventory was individually administered. Most of the students used strategies related to identify information or ideas in the text; in the middle were those for the reading analysis, and the least used was the additional sources review. Intrinsic motivation for reading academic texts was shown in an intermediate level. No statistically significant differences between students of different semesters were found, however, there were some differences in the use of supports for reading. School activities do not appear to increase the use of metacognitive strategies, neither they promote greater intrinsic motivation.

**Keywords:** Strategies, metacognition, reading comprehension, motivation, college students.

## Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos

### Introducción

La comprensión lectora se entiende como una interacción entre el texto y el lector, en el cual éste, a partir del uso de diversas estrategias y con base en su conocimiento o experiencia previa, asigna un significado personal a lo que el autor pretende comunicar. Por consiguiente, el proceso de inferencias que establece el lector a partir de lo que lee, el uso que hace de diversas estrategias de lectura, así como la valoración que hace de los contenidos, son fundamentales para construir una versión individual del texto o, en otras palabras, para comprenderlo (Pérez, 2005; Sánchez, 1997). Como señalan Brown, Campione y Day (1981), cualquier estrategia de lectura que lleve a cabo un lector estará influenciada, al menos, por tres factores: la estructura del texto, su conocimiento previo y las características de la tarea.

Según Van Dijk y Kintsch (1983), una estrategia es “la idea de una persona acerca de la mejor manera de actuar, con el fin de lograr una meta [...], es una representación global de los medios para alcanzar una meta” (pp. 64-65). Es decir, el concepto de es-

trategia implica acciones, metas y criterios de efectividad (optimización) en el logro de dichas metas. Chadwick (1988) menciona que las estrategias cognoscitivas “son procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales” (p. 167), es decir, son estructuras que se forman para facilitar el aprendizaje. Por lo anterior, la persona aprende los contenidos, pero también la manera de aprender, el proceso con el cual logró el aprendizaje (el qué y el cómo).

En el caso específico de la lectura, las estrategias adecuadas implican que el lector sea capaz de seleccionar y realizar una serie de acciones encaminadas a la comprensión de los aspectos contenidos en el texto –de acuerdo con cada situación y tipo de texto –, así como de evaluar la efectividad de dichas acciones y decidir si ha de persistir en ellas o abandonarlas, en función de lograr o no la comprensión (Peña, 2000). En la literatura sobre el tema puede ubicarse que muchas de las investigaciones se enfocan al estudio de las técnicas que el lector utiliza para seleccionar y llevar a cabo acciones durante el proceso de lectura; como por ejemplo, el autocuestionamiento (Chen, Aist & Mostow, 2009; Mostow & Chen, 2009; Taboada, Tonks, Wigfield & Guthrie, 2009), el uso de mapas conceptuales (Oliver, 2009), de resúmenes (MacLellan, 1997), el resaltado apropiado del texto (Silvers, Kreiner & Natz-González, 2009), entre otras. Recientemente se han realizado estudios que analizan las estrategias lectoras en función del tipo de metas que se plantea el lector y las encaminadas a evaluar la efectividad de sus propias acciones para la consecución de la comprensión lectora (Fenollar, Román & Cuestas, 2007; Taboada et al., 2009; Taraban, Kerr & Rynearson, 2004; Zhang & Wu, 2009).

Las investigaciones que se enfocan en el estudio de las estrategias de lectura en función de las acciones durante el proceso lector han señalado que entre las principales estrategias lectoras se encuentran: asegurarse de conocer el significado de los términos utilizados por el autor del texto, ubicar las ideas principales y comprender su contenido, relacionar los contenidos de un texto con otros revisados con anterioridad y/o con experiencias cotidianas, parafrasear lo leído, reflexionar sobre el tema, analizar si se está de acuerdo con el autor, y elaborar nuevas ideas y conclusiones después de la lectura. Como estrategias adicionales, o de apoyo, se incluyen la búsqueda del significado de palabras por medio de diccionarios o enciclopedias, o la consulta de otras fuentes bibliográficas (Echevarría, 2006; Mei-yun, 2007; O’Reilly & McNamara, 2007).

Tales estrategias lectoras son útiles para que los estudiantes de todos los niveles educativos puedan comprender textos de distintos tipos, pero son de especial interés los textos de tipo expositivo-argumentativo, que son aquellos que se utilizan para la enseñanza de las materias de índole científica y académica.

Estos textos se caracterizan por presentar un conjunto de ideas y hechos comprobados, estructurados y conjuntados a través de argumentos y relaciones lógicas entre acontecimientos; tienen la finalidad de informar, explicar y convencer al lector sobre diversos fenómenos, a través de argumentación razonada. La mayoría de estos textos tiene una estructura denominada tripartita o de doble encuadre que consiste en: a) plantear la o las ideas desde el principio del texto; b) desarrollar la argumentación aportando datos, causas, efectos y ejemplos, y c) reafirmar finalmente la idea o exponer una idea derivada de ella que adquiere valor dentro del marco de lo expuesto y argumentando en las dos partes anteriores (Colombi, 2001; Pérez, 2005; Sánchez & Álvarez, 2001).

Zarzosa, Luna, De Parrés y Guarneros (2007) mencionan que un texto expositivo-argumentativo se caracteriza por tener un discurso continuo, en el cual se postula una tesis central sustentada por argumentos debidamente articulados y se analizan evidencias con la ayuda de ejemplos. La información que contiene es estática, es una serie de proposiciones relacionadas entre sí, que puede asumir diferentes formatos de organización. La comprensión de un texto expositivo-argumentativo incluye: reconocer las diferentes proposiciones del autor, sin deformarlas, e identificar sus argumentos; juzgar la adecuación entre las proposiciones del autor y las ilustraciones, argumentos o ejemplos de las mismas; identificar las ideas centrales y diferenciarlas de sus ejemplos e ilustraciones; identificar las relaciones entre las diferentes proposiciones y su vínculo con la tesis central; ubicar jerárquicamente las diferentes proposiciones, es decir, reconocer los niveles de importancia de cada argumento; juzgar la claridad del autor en la exposición de sus ideas. “Un texto argumentativo requiere una actitud crítica donde haya reflexión y evaluación. Es necesario que el lector juzgue si los elementos expuestos son suficientes y proponga soluciones para eliminar estas deficiencias, en caso de haberlas” (Zarzosa et al., 2007, p. 4).

En el caso de la educación superior, los textos expositivo-argumentativos se pueden considerar una de las herramientas más importantes que los profesores utilizan para la enseñanza de las distintas disciplinas científicas y académicas.

Otro aspecto que se ha estudiado está relacionado con los efectos positivos que se observan en la comprensión lectora de los alumnos –de diferentes grados educativos– cuando aprenden a utilizar estrategias encaminadas a poner en práctica ciertas acciones como técnicas de lectura. Silvers et al. (2009) señalan que una de las técnicas más utilizadas es el resaltado (o subrayado) del texto; su investigación probó los efectos positivos de esta técnica, cuando la selección de los contenidos a resaltar es realizada de manera apropiada, es decir, como una estrategia planeada para definir las ideas principales del autor. Wang (2009) plantea que otra estrategia de lectura alta-

Jorge Guerra García, Yolanda Guevara Benítez, Alfredo López Hernández y Juan Pablo Rugerío Tapia

mente recomendable, para que el lector separe lo importante de lo superfluo, es analizar la estructura de un texto y generar la idea principal del texto general, así como las ideas centrales de cada párrafo o sección de la lectura. Para ello, el alumno puede colocar, al margen, notas que le permitan localizar rápidamente dichas ideas centrales. En algunos tipos de texto el alumno sólo debe extraer las ideas explícitas, en otros de mayor complejidad la labor del alumno lector puede requerir la deducción de ideas que están planteadas implícitamente por el autor, por lo que la estrategia encaminada a este objetivo requiere habilidades como encontrar relaciones de contenido entre la lectura actual y lecturas previas, deducir lógicamente relaciones entre eventos y elaborar inferencias.

Algunos estudios indican que la comprensión está fuertemente influenciada por el grado de similitud entre el conocimiento previo del lector y el contenido del texto (Taboada et al., 2009; O'Reilly & McNamara, 2007). Al respecto se señala que los errores de los alumnos en la realización de diferentes tareas están más relacionados con la falta de conocimientos que con conocimientos erróneos; por ejemplo, algunos textos escolares son difíciles de entender porque omiten información importante y los estudiantes fracasan para comprenderlo al no poder relacionar conceptos a lo largo de la lectura. El conocimiento que el lector tiene sobre un tema le provee de un marco de referencia para realizar inferencias, y que éstas tengan sentido en los textos leídos, o bien, para llenar los vacíos conceptuales que presentan dichos textos. Estos estudios demuestran que el papel de los conocimientos previos y la habilidad de los alumnos para realizarse preguntas con respecto al texto (autocuestionamiento), son estrategias que contribuyen de forma independiente y significativa para incrementar los niveles de comprensión lectora.

Mientras que Oliver (2009) señala los efectos positivos del uso de diagramas por parte de los alumnos para obtener mayores niveles de comprensión lectora, porque les permiten establecer relaciones (por ejemplo, causa-efecto) entre los diversos aspectos contenidos en el texto. Aunque el autor aclara que los mapas conceptuales son más flexibles, en la medida en que pueden representar múltiples relaciones (de causalidad, explicativas y secuenciales).

Una de las técnicas que ha probado su utilidad para el desarrollo de la comprensión lectora es la elaboración adecuada de resúmenes del texto leído. De acuerdo con Maclellan (1997), tal elaboración implica que el estudiante realice acciones tales como juzgar la importancia relativa de las ideas contenidas en el texto, para después condensarlo y producir una forma abreviada de él. Por tanto, la realización de resúmenes permite a los alumnos seleccionar la información relevante, organizarla alrededor de uno o varios ejes rectores y, en un nivel óptimo, utilizar sus conocimientos previos

sobre el tema para ir más allá de lo que dice el texto, todo lo cual implica realizar de manera interactiva diversas acciones. De acuerdo con Sánchez (1988), la comprensión implica utilizar estrategias para operar de forma flexible –adaptativa a las demandas de diferentes situaciones–, reconocer la dificultad de algunas tareas y compensar dichas dificultades; por lo que tales estrategias son llamadas estrategias de control.

Los estudios que –además de considerar las actividades realizadas durante el proceso de lectura– analizan las estrategias lectoras en función del tipo de metas que se plantea el lector, así como los que se enfocan en las estrategias que se usan para el automonitoreo de la comprensión lectora, tienen su origen en la concepción de las estrategias de lectura como un proceso metacognoscitivo (Paris & Winograd, 1990; Taraban et al., 2004). Hacker (1998a) aclara que, aunque no hay un acuerdo absoluto con respecto a todos los factores que abarca el concepto,

parece haber un consenso general en que la definición de la metacognición debe incluir al menos estas nociones: el conocimiento del propio conocimiento, de los procesos, y de los estados cognitivos y afectivos; además de la habilidad para monitorear y regular, de manera consciente y deliberada, el propio conocimiento, los procesos y los estados cognitivos y afectivos. (p. 11)

Conciencia y regulación son componentes importantes de la metacognición (Rojas-Drummond, Peña, Peón, Rizo & Alatorre 1992).

En el caso de la lectura, se hace referencia a la conciencia del lector, tanto de los procesos implicados en sus propios actos de lectura, como del repertorio de estrategias con que cuenta para plantearse objetivos y para evaluar la efectividad de sus propios procedimientos de lectura. A todo este conjunto se le ha denominado estrategias metacognoscitivas, y se ha probado consistentemente (Brown, 1987; Houtveena & Van de Griffb, 2007; Zhang & Wu, 2009) el rol significativo que juegan para lograr la comprensión lectora.

Un indicador poderoso de la comprensión de un texto es la capacidad del estudiante para reconstruirlo con sus propias palabras; si es incapaz de hacerlo o ignora que no ha comprendido o aprendido, entonces es muy difícil que se involucre en acciones para remediar sus fallas. Según Garner (1990), es común que el alumno posea un monitoreo metacognoscitivo deficiente, y que éste sea afectado por factores del contexto del aprendizaje; por ejemplo, cuando el alumno percibe la lectura como poco importante, cuando su esfuerzo invertido en ella no es valorado por los demás, o cuando se focaliza solamente en lo que es importante para él, pierde de vista lo conceptualmente significativo. Maclellan (1997) puntualiza que, para lograr un óptimo desempeño, el lector debe utilizar estrategias que le aclaren el significado del texto y le permitan sintetizar la información, pero además, se debe asegurar del recuerdo y la



comprensión a través de una evaluación de su capacidad para realizar una sinopsis y un análisis del texto.

Diversos estudios (Taraban et al., 2004; Zhang & Wu, 2009) muestran que los lectores que usan estrategias metacognoscitivas realizan la lectura y seleccionan las técnicas con base en el objetivo que tienen cuando leen y en las demandas de la tarea; después evalúan los efectos de la técnica seleccionada y la cambian si se dan cuenta de que no les da resultado. Por ello, el automonitoreo es considerado en sí mismo uno de los recursos más importantes.

Algunos psicólogos educativos conceptualizan el monitoreo de la comprensión como un proceso multidimensional, que incluye la evaluación y la regulación. La evaluación implica monitorear la comprensión del texto leído, y la regulación involucra el monitoreo de la propia lectura para resolver problemas e incrementar la comprensión. (Hacker, 1998b, p. 165)

Como señala Brown (1987), el estudiante puede reconocer si ha desarrollado o no un aprendizaje evaluando sus progresos o la falta de ellos; cuando esto último ocurre, es más probable que se involucre en actividades para corregir sus errores, y así motivarse para obtener un mejor desempeño.

Otro de los aspectos estudiados está relacionado con el hecho de que los estudiantes tengan o no una motivación intrínseca hacia la tarea; es decir, que estén interesados en realizar la tarea por el hecho de realizarla o para conocer algo en particular, más que en obtener una gratificación por ello, como pueden ser los comentarios positivos de otros, o buenas calificaciones (a lo cual se le denomina motivación extrínseca). Las investigaciones al respecto (Anmarkrud & Braten, 2009; Fenollar et al., 2007; Taboada et al., 2009) han encontrado correlaciones positivas entre la comprensión lectora y la motivación intrínseca hacia la lectura. En diversas poblaciones estudiantiles, de distintos grados escolares, se ha visto que quienes presentan una alta motivación intrínseca responden mucho mejor en pruebas de lectura y muestran una mayor autoeficacia percibida. También se ha probado que aquellos alumnos que tienen una meta motivacional de aprendizaje centrada en la tarea utilizan estrategias de aprendizaje profundo.

Adicionalmente, se ha reportado que el control percibido por el estudiante, al poder elegir sus lecturas, está relacionado positivamente con el logro en las habilidades lectoras, y con el interés del estudiante. Y que los alumnos suelen tener mayor motivación para la lectura de textos académicos cuando la tienen también por la lectura de otros temas, porque el disfrute que suscita la lectura es uno de los aspectos que motivan el comportamiento lector en los estudiantes (Mujica, Guido & Mercado, 2011). Como señala Tobías (1994), las personas con un gran interés en algo, han adquirido



probablemente más conocimiento respecto a ese algo, que aquellas otras personas sin ese mismo interés; quizá, porque invirtieron más tiempo en actividades relacionadas con ello. De tal forma que el interés facilita el aprendizaje, especialmente cuando es asociado al conocimiento previo.

En atención a todos los aspectos implicados en la comprensión lectora, se puede definir un perfil de lector competente como aquel que: a) utiliza sus conocimientos previos, b) puede identificar la estructura del texto, c) posee habilidades de lectura para identificar y representar lo esencial del texto, d) tiene la capacidad de hacer inferencias, e) se realiza preguntas sobre el texto, autocuestionamientos, f) puede asignarse metas de dominio, g) tiene una motivación intrínseca hacia la lectura, y g) emplea el automonitoreo para evaluar su nivel de comprensión lectora.

A pesar de la importancia de las estrategias lectoras y de la motivación, en el contexto educativo suelen aplicarse pruebas de comprensión lectora para evaluar qué tanto comprenden los alumnos cuando leen textos expositivo-argumentativos, pero difícilmente se evalúa qué hacen los estudiantes o qué dificultades tienen para lograr la comprensión o para la práctica cotidiana de sus lecturas académicas. Algunos estudios realizados con estudiantes universitarios latinoamericanos (Sánchez & Acle, 2001; Silva, 2010; Quintana, Raccoursier, Sánchez, Sidler & Toirkens, 2007; citados en Guerra, Guevara & Robles, 2012) reportan bajos niveles de comprensión lectora; incluso se ha documentado que, en general, los alumnos no incrementan sus porcentajes de logro promedio en comprensión lectora conforme avanzan en los ciclos escolares universitarios (Cisneros, Olave & Rojas, 2012; Maldonado, Sandoval & Rodríguez, 2012; citados en Guerra et al., 2012).

Ante la necesidad de contar con un instrumento expresamente diseñado para evaluar las estrategias metacognoscitivas y la motivación hacia la lectura en alumnos mexicanos de educación superior, Guerra et al. (2012) llevaron a cabo el diseño y la validación del instrumento que denominaron Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML). Su principal aportación es que permite evaluar de manera confiable estas variables y, con ello, dar cuenta de las herramientas que utilizan los alumnos para lograr la comprensión lectora de los textos que leen (en particular los de tipo expositivo-argumentativo), así como de las fallas que presentan en sus estrategias de lectura. Aspectos que guardan una estrecha relación con la comprensión lectora y el aprendizaje de los alumnos universitarios.

El objetivo de la presente investigación fue identificar las estrategias metacognoscitivas que utilizan estudiantes de los distintos semestres de la carrera de Psicología, así como su motivación hacia la lectura de textos académicos, a través de la aplicación

del IEMML, además de observar las diferencias en función del semestre académico que cursan los alumnos.

Se planteó como pregunta de investigación: ¿En qué aspectos difieren los puntajes obtenidos por los alumnos de los distintos semestres académicos en el instrumento que evalúa estrategias y motivación hacia la lectura de textos académicos (IEMML)?

## Método

El estudio fue de tipo no experimental, transversal, descriptivo, comparativo y observacional.

## Participantes

La población universo estuvo definida por la totalidad de los grupos inscritos durante el ciclo escolar 2013-1, en la carrera de Psicología de una universidad pública ubicada en el Estado de México. Los semestres en curso correspondieron al primero, tercero, quinto y séptimo, es decir, los cuatro que estaban vigentes en ese ciclo escolar. Se consideró como unidad de análisis el grupo escolar en el que estaban inscritos los participantes, del turno matutino y vespertino. Se utilizó un muestreo probabilístico estratificado de tipo proporcional considerando semestre y turno (Méndez, Namihira, Moreno & Sosa, 2006). La Tabla 1 muestra la población universo y la conformación de la muestra de grupos escolares seleccionados aleatoriamente. El total de participantes fue de 570 alumnos, distribuidos en 19 grupos de ambos turnos, inscritos en los cuatro semestres escolares. El número promedio de alumnos por grupo fue de 30, con un rango de 17 a 40. La edad promedio de los alumnos fue de 19.9 años ( $DE = 2.50$ ), se tuvo una distribución por sexo de 28% para el masculino y 72% para el femenino, 93% eran solteros y 3,5% casados.

Tabla 1. Número de grupos escolares de la población y de la muestra

Semestre	Número de grupos en la población universo		Número de grupos en la muestra seleccionada		Número de estudiantes que participaron en el estudio		
	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino	Total
Primero	11 (25%)	9 (32.1%)	3	3	105	90	195
Tercero	11 (25%)	7 (25.1%)	3	2	111	67	178
Quinto	11 (25%)	6 (21.4%)	3	1	88	28	116
Séptimo	11 (25%)	6 (21.4%)	3	1	62	19	81
Total	44	28	12	7	366	204	570

## Variables e instrumento

La variable *estrategias que emplean los alumnos para la comprensión lectora*, es definida como la acción o conjunto de acciones que regulan el comportamiento lector de los estudiantes, permitiéndoles seleccionar, evaluar, persistir o abandonar dichas acciones, en función de lograr o no la comprensión (Peña, 2000).

La variable de motivación por la lectura se define como el conjunto de metas e ideas que tiene una persona acerca de la lectura, y que influye en las actividades e interacciones que realiza con el texto, así como su aprendizaje (Guthrie & Wigfield, 1999).

Dichas variables fueron medidas a través del IEMML diseñado y validado por Guerra et al. (2012). La validez de contenido se obtuvo a través de un procedimiento de validación por jueces expertos, y el estudio de validación de constructo y consistencia interna se realizó con la aplicación en una muestra de 301 estudiantes, de los cuatro grados académicos de la carrera de Psicología de una universidad pública mexicana.

Después de los procesos de validación, el instrumento final quedó constituido por 27 reactivos, que se contestan y califican con base en una escala tipo Likert de cinco categorías, cada reactivo con valores de 1 (nunca), 2 (rara vez), 3 (a veces), 4 (frecuentemente) y 5 (siempre), y que quedaron agrupados en cinco factores que explicaron el 62.80% de la varianza: 1. *Estrategias de análisis de la lectura* ( $\alpha = .90$ ), incluye relacionar los contenidos de un texto con otros revisados anteriormente y/o con experiencias cotidianas, parafrasear lo leído, reflexionar sobre el tema, analizar si

se está de acuerdo con el autor y elaborar nuevas ideas y conclusiones. 2. *Estrategias para identificación de información o de ideas* ( $\alpha = .76$ ), que se refiere a estrategias del lector para localizar las ideas principales en el texto, o la información que busca, y comprender su contenido. 3. *Estrategias de consulta de fuentes de información* ( $\alpha = .65$ ), con reactivos que se refieren a la búsqueda del significado de palabras y la consulta de nuevas fuentes bibliográficas. 4. *Motivación intrínseca por la lectura en general* ( $\alpha = .82$ ), se relaciona con actividades de lectura de cualquier tipo de texto por iniciativa propia. 5. *Motivación intrínseca por la lectura de textos académicos* ( $\alpha = .61$ ), los reactivos que conforman este factor se relacionan con el interés de los alumnos hacia la lectura de textos académicos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Ejemplos de reactivos del IEMML

		Carga factorial
<b>Factor 1</b>	<b>Estrategias de análisis de la lectura</b>	<b><math>\alpha = .90</math></b>
	Al finalizar la lectura de un capítulo elaboro mis propias conclusiones acerca de la información.	.722
	Mis conclusiones las confronto con las del autor.	.605
	Expongo con mis propias palabras las ideas centrales de los textos leídos.	.567
	Soy capaz de relacionar los contenidos de un texto leído con otros revisados con anterioridad.	.549
	Al terminar la lectura puedo dar una explicación verbal de lo leído.	.549
<b>Factor 2</b>	<b>Estrategias para identificación de información o de ideas</b>	<b><math>\alpha = .77</math></b>
	Soy capaz de encontrar la información que necesito a partir de la lectura que realizo de un texto.	.597
	Cuando leo puedo identificar las ideas del autor.	.591
	Al revisar un texto logro identificar las ideas principales de aquellas que no lo son.	.587
<b>Factor 3</b>	<b>Estrategias de consulta de fuentes adicionales</b>	<b><math>\alpha = .66</math></b>
	Leo cuando tengo dudas de algún tema.	.675
	Cuando leo, busco el significado de las palabras que no entiendo.	.612
	Acostumbro leer otros textos además de los señalados en clase, con el objetivo de ampliar mis conocimientos	.513

	<b>Carga factorial</b>
<b>Factor 4 Motivación intrínseca por la lectura en general</b>	<b><math>\alpha = .82</math></b>
Acostumbro buscar libros de mi interés.	.745
Leo por iniciativa propia.	.743
Leo para ampliar mis conocimientos de manera personal.	.539
<b>Factor 5 Motivación intrínseca por la lectura de textos académicos</b>	<b><math>\alpha = .62</math></b>
Me parece que los textos que detallan los temas de manera amplia son interesantes.	.688
Me gusta leer textos académicos.	.544
Acostumbro leer otros textos además de los señalados en clase, con el objetivo de ampliar mi conocimiento.	.513
Alfa de Cronbach del instrumento total: <b><math>\alpha = 0.93</math></b>	

Como reportan Guerra et al. (2012), los altos coeficientes de consistencia interna obtenidos en cada uno de los cinco factores del IEMML, indican que es un instrumento confiable (Kerlinger, 2001), y el hecho de que los factores se hallan correlacionados entre sí de manera significativa (con valores de  $p < .01$ ) indica que el instrumento es homogéneo y coherente en su composición. Que dicha correlación entre los cinco factores sea positiva sugiere que las actividades guardan relación entre sí. Las correlaciones más altas se obtuvieron entre las estrategias de identificación de información o de ideas y las estrategias de análisis de la lectura.

Se consideró importante observar si los alumnos realizaban subrayados o algunas anotaciones al margen de un texto, como parte de una estrategia para lograr la comprensión de la lectura. Para obtener dicho dato a los alumnos participantes en la presente investigación se les proporcionaron hojas impresas con un texto expositivo-argumentativo y una serie de reactivos relacionados con él. El texto utilizado se denomina “La evolución y su historia”, de 965 palabras, cuyo contenido explica la evolución biológica haciendo énfasis en sus causas y procesos; fue extraído de un texto de Cela y Ayala (2001). Se optó por este escrito debido a que toca un tópico general de las ciencias biológicas y por tanto, no está vinculado de forma directa con la psicología. Se asumió que el conocimiento previo que pudieran tener los alumnos sobre este tema sería similar en todos ellos, debido a los programas académicos de educación básica y media superior en los cuales fueron formados, de esta forma no se podía considerar que éste fuera un factor clave que influyera en el uso de apoyos como el subrayado o las anotaciones al margen.

El dato a considerar en este estudio fue si los alumnos realizaban subrayados en partes del texto, o si realizaban alguna anotación al margen, como apoyo para su lectura. De acuerdo con Silvers et al. (2009) y Wang (2009), el uso de estos apoyos escritos se relaciona con estrategias para la ubicación de ideas en el texto.

## Contexto

La aplicación del instrumento a los alumnos participantes se llevó a cabo por parte de un psicólogo educativo, en un aula bien iluminada y ventilada, de aproximadamente 4 x 4 metros, donde los alumnos acuden a clases regularmente. Dicha aplicación se realizó en una sesión grupal de aproximadamente una hora y media de duración, para cada uno de los grupos escolares por separado.

## Procedimiento

Al inicio del estudio se explicó brevemente a cada grupo de alumnos en qué consistía la investigación. Se les dijo que se estaba llevando a cabo un estudio relativo a los estudiantes y los planes de estudio de la carrera, para lo cual se les solicitaba que contestaran una serie de preguntas de un instrumento, cuyos resultados no repercutirían en las evaluaciones de ninguna de las asignaturas que estaban cursando. Se les aclaró que no estaban obligados a participar y que si decidían incorporarse voluntariamente al estudio firmarían un consentimiento informado antes de proceder a la aplicación del instrumento; también se aclaró que todos los datos proporcionados se mantendrían con absoluta confidencialidad. A los estudiantes que aceptaron participar se les proporcionaron las instrucciones específicas para contestar el instrumento y cada uno recibió una serie de hojas escritas que contenían: el instrumento IEMML, la carta de consentimiento informado, el texto expositivo-argumentativo y los reactivos a responder, relacionados con dicho texto. Se explicó a los alumnos que podían utilizar cualquier procedimiento que les permitiera la comprensión de la lectura, incluyendo la realización de marcas, resaltados o notas escritas sobre el texto. Cada alumno entregaba sus hojas cuando concluía y salía del aula.

## Conteo y captura de datos

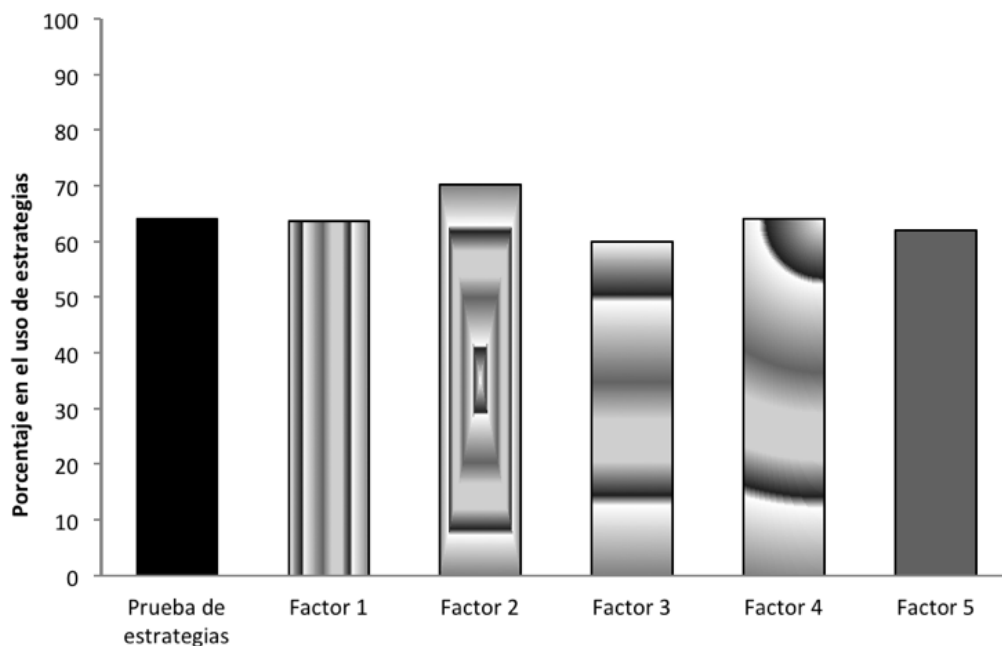
Las calificaciones obtenidas en el IEMML fueron capturadas en una base de datos del programa SPSS Versión 15.0, con la participación de dos psicólogos educativos con experiencia en dichas tareas. Ambos verificaban que no hubiera errores en la captura de la calificación dada por cada estudiante a cada reactivo. De esta manera se obtuvieron porcentajes promedio del total de respuestas para cada factor del instrumento. Con las calificaciones se aplicó un análisis ANOVA de un factor para observar las posibles diferencias en el uso de las estrategias de comprensión lectora (factores 1, 2 y 3 del IEMML), así como en los dos tipos de motivación hacia la lectura (factores 4 y 5 del mismo instrumento), entre los estudiantes inscritos en cada semestre académico.

Adicionalmente, los evaluadores anotaron (y capturaron en la base de datos) si las hojas que contenían el texto expositivo-argumentativo habían sido marcadas durante su lectura, por parte de cada alumno. El uso de apoyos para la ubicación de ideas en el texto se registró con base en cuatro opciones: a) Ninguna, cuando las hojas aparecían sin marca de ningún tipo, b) Subrayados, c) Anotaciones al margen, y d) Subrayados y anotaciones.

## Resultados

La Figura 1 presenta el porcentaje obtenido por los alumnos de la muestra total ( $N = 570$ ) en el IEMML, considerando el porcentaje global de la prueba y el correspondiente a cada factor evaluado; en todos los casos se obtuvieron niveles entre el 60% y el 70%. Dentro de ese rango, las estrategias que los alumnos reportaron utilizar más fueron las ubicadas en el Factor 2, relacionadas con la identificación de información o ideas en el texto (70%); un nivel intermedio de uso (64%) se reportó para las estrategias de análisis de la lectura (Factor 1), y las que reportaron utilizar menos fueron las relativas al Factor 3, que implican la consulta de fuentes adicionales (60%). La motivación intrínseca por la lectura en general (Factor 4) y la motivación por la lectura de textos académicos (Factor 5) presentaron porcentajes similares al del Factor 1 (64% y 62%, respectivamente), es decir, los alumnos contestaron estas secciones del inventario indicando un nivel intermedio de motivación.





**Figura 1. Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos**

Muestra el porcentaje de respuestas obtenidas por los alumnos en la prueba completa del uso de estrategias metacognoscitivas y motivación hacia la lectura (IEMML), así como el relativo a cada factor: 1) Estrategias de análisis de la lectura, 2) Estrategias para identificación de información o ideas, 3) Estrategias de consulta de fuentes adicionales, 4) Motivación intrínseca por la lectura en general, y 5) Motivación intrínseca por la lectura de textos académicos.

El resultado obtenido para el total del inventario fue similar para todos los alumnos, independientemente del semestre que cursaban, lo cual se vio reflejado en los valores de media y desviación estándar: primer semestre ( $M = 69$  y  $DE = 12.5$ ), tercero ( $M = 70$  y  $DE = 13.9$ ), quinto ( $M = 70$  y  $DE = 14.3$ ) y séptimo ( $M = 68$  y  $DE = 15.0$ ). Al comparar las respuestas dadas por los alumnos inscritos en los diferentes semestres, el análisis indicó que no existieron diferencias estadísticamente significativas, en ninguno de los cinco factores del instrumento. Los resultados de la comparación estadística a través del ANOVA de un factor se presentan en la Tabla 3.

**Tabla 3. Resultados del ANOVA para el IEMML y semestre académico**

Factores	F	gl 1	gl 2	p
Estrategias de análisis de la lectura	0.496	3	566	.685
Estrategias de identificación de la información o ideas	0.122	3	566	.947
Estrategias de consulta de fuentes adicionales	0.219	3	566	.883
Motivación intrínseca por la lectura en general	0.739	3	566	.529
Motivación intrínseca por la lectura de textos académicos	1.491	3	566	.216

Los datos sobre el uso de apoyos para la ubicación de ideas en el texto expositivo-argumentativo por parte de los participantes, aparecen en la Tabla 4. Se observa que el 73% de los alumnos de primer semestre y el 69% de los de tercer semestre utilizaron algún tipo de apoyo; en ambos casos, la mayoría utilizó subrayados (62%). Los alumnos de quinto semestre mostraron menor porcentaje (51%) en el uso de estos apoyos, y quienes sí usaron alguno, prefirieron subrayados (41%). En el caso de los alumnos de séptimo semestre la proporción se muestra invertida; la mayoría de ellos (65%) leyó el texto sin dejar marcas en él; del 35% de alumnos que sí emplearon algún apoyo escrito, la mayor parte correspondió a subrayados. En todos los casos las anotaciones al margen fueron poco frecuentes.

**Tabla 4. Estrategia para la ubicación de ideas en el texto**

Estrategias	Semestre				Total
	1° (n = 195)	3° (n = 178)	5° (n = 116)	7° (n = 81)	
Ninguna	27.2% (53)	30.3% (54)	49.1% (57)	65.4% (53)	38.1% (217)
Subrayados	62.6% (122)	62.4% (111)	41.4% (48)	30.9% (25)	53.7% (306)
Anotaciones	4.6% (9)	0% (0)	0.9% (1)	2.5% (2)	2.1% (12)
Subrayados y anotaciones	5.6% (11)	7.3% (13)	8.6% (10)	1.2% (1)	6.1% (35)

## Discusión

Abordaremos primero los resultados que se relacionan con la pregunta de investigación del presente estudio. La aplicación del IEMML, a los estudiantes de los cuatro semestres de la carrera de Psicología, indicó similitudes entre los grupos. Dado que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, la respuesta es que los puntajes no son diferentes en ningún aspecto de las estrategias lectoras y en ninguno relacionado con la motivación hacia la lectura. Esto lleva a suponer que los contenidos curriculares, y el desarrollo académico que siguen los estudiantes conforme avanzan en sus grados escolares no parecen tener un impacto sobre tales aspectos. Hallazgo que puede interpretarse como contrario a lo deseable, porque los alumnos, a medida que avanzan en su carrera profesional –esto es, cada vez que acreditan un nuevo ciclo escolar–, tendrían que mostrar un mayor dominio de estrategias lectoras y una mayor motivación por la lectura de textos académicos.

Ahora bien, los resultados indican que los estudiantes son conscientes de algunos de los procesos estratégicos implicados en los actos de lectura, pero reportan utilizar especialmente estrategias relacionadas con la identificación de información o ideas, tales como conocer el significado de los términos empleados por el autor, identificar las ideas del texto y diferenciar las ideas principales de aquellas que no lo son. Aunque el 70% obtenido en esos aspectos no puede considerarse un nivel óptimo de utilización, menor aún es el porcentaje de uso reportado para las estrategias relacionadas con la consulta de fuentes adicionales (60%), entre las que se encuentran recurrir a información adicional o consultar otros textos, para conocer el significado de palabras de uso técnico que no entienden, o para ampliar sus conocimientos.

Los datos más preocupantes son los bajos niveles de estrategias relacionadas con el análisis de la lectura y con aspectos motivacionales, porque dentro de dichos factores están implicados aspectos como tener la capacidad de hacer inferencias, realizarse preguntas sobre el texto (autocuestionamiento), asignarse metas de dominio, tener una motivación intrínseca hacia la lectura y emplear el automonitoreo para evaluar su nivel de comprensión lectora.

El bajo nivel en el uso de estrategias de lectura puede explicar los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios, reportados en diversos estudios realizados en el contexto mexicano y latinoamericano (Echevarría & Gastón, 2000; Loret de Mola, 2011; Mac Dowall, 2009; Sánchez & Acle, 2001; Silva, 2010; Zarzosa, 1997). Al respecto es importante considerar los planteamientos de González, Castañeda, Maytorena y González (2008), en el sentido de que, cuando los estudiantes son evaluados en el contexto de recuperación de recuerdo, necesitan activar diversos pro-

cesos cognoscitivos, lo cual les puede representar una gran dificultad. Sin olvidar lo reportado por Garner (1990) sobre la frecuencia con que los alumnos realizan auto-monitoreos metacognoscitivos deficientes.

Cabe hacer la observación de que, durante la aplicación del instrumento aquí utilizado (IEMML), los puntajes promedio se agruparon alrededor de la opción 3 de respuesta de los reactivos; es decir, la mayoría de los alumnos tuvo como respuesta más frecuente “a veces” cuando se les preguntó sobre la utilización de las diferentes estrategias metacognoscitivas y sobre los aspectos motivacionales hacia la lectura. Esto podría atribuirse a una limitación de la escala utilizada que, al contener valores intermedios, propicia que los jóvenes participantes se inclinen a ubicar sus respuestas en dichos valores. Aunque ese hallazgo también puede ser indicativo de que los alumnos no son consistentes en la utilización de las estrategias, o que su motivación hacia la lectura no sea siempre de tipo intrínseco, sino que depende de factores externos. Al respecto, se ha reportado (Muñoz, Ferreira, Sánchez, Santander, Pérez & Valenzuela, 2012) que el principal factor relacionado con la motivación de los alumnos universitarios es la utilidad percibida de la tarea (factor que se ubica como motivación extrínseca), por arriba del factor expectativas sobre su propia capacidad para enfrentar la tarea (autoeficacia percibida), y de factores asociados con la motivación intrínseca, como el costo de la actividad de lectura, la importancia que le confieren y el interés que tienen hacia ella.

Por otra parte, los datos obtenidos de los textos que leyeron los alumnos para el presente estudio indicaron que ellos utilizaron, en general, solamente el subrayado del texto; fueron muy pocos los que realizaron anotaciones al margen para ubicar o recordar una idea central contenida en la lectura. Lo que llama la atención es que la proporción de estudiantes que utilizaron algún tipo de apoyo escrito en el texto fue disminuyendo conforme avanzaban en la carrera universitaria (73%, 69%, 51% y 35% de alumnos, de primero a séptimo semestre respectivamente; porcentaje que se obtiene considerando todos los tipos de apoyo utilizados, que se observan en la Tabla 3). Dato que llama la atención porque no parece concordar con el hecho de que no se encontraran diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias que los alumnos de los distintos semestres reportan utilizar. Una posible interpretación de este dato puede estar dada por que los alumnos de los semestres más avanzados pueden llevar a cabo la identificación de información o ideas de los textos sin necesidad de realizar anotaciones o subrayados en ellos, aunque también es posible que los alumnos dejen de utilizar tales apoyos escritos y no se percaten de que los requieren para ubicar tales ideas centrales.

Es importante señalar que el uso del autorreporte como vía para obtener información, ha sido criticado por aumentar la posibilidad de que el participante no re-

porte exactamente lo que hace y cómo lo hace; ya sea porque conteste con base en la deseabilidad social, o porque no recuerde exactamente lo que suele hacer. En contraparte, este método presenta varias ventajas, entre ellas, que le permite al investigador estudiar diversas variables en una muestra poblacional amplia.

Según los señalamientos de autores como Kimble, Díaz-Loving, Hosh, Zárate, Lucker y Hirt (2002), las desventajas de este método se pueden atenuar, y a la vez ganar en la precisión de la medida, al requerirles a los amigos o personas cercanas de cada participante, que informen sobre la conducta bajo estudio. De esta forma, se tendrían dos datos sobre el mismo fenómeno estudiado y se podría obtener un índice de confiabilidad. Al respecto cabe aclarar que, en situaciones como las que privaron en la presente investigación, en que participaron varios cientos de estudiantes, tal sugerencia pudiera resultar inviable. Para investigaciones futuras es importante estudiar la conducta individual más directamente, lo cual aportaría datos valiosos sobre las estrategias que utiliza el alumno para la comprensión lectora, las condiciones bajo las cuales lee o estudia (postura adoptada, iluminación, ruido, tiempo continuo o discontinuo), así como los contextos físicos en los que realiza dicha actividad (en casa, en bibliotecas, en una cafetería, u otros contextos). Aspectos que pueden estar relacionados con la comprensión lectora.

Kimble et al. (2002) también hablan de minimizar los efectos negativos del autorreporte comparándolo con un *estándar de oro*, establecido a partir de la medición directa realizada por expertos. Para el caso de futuras investigaciones que aborden esta temática, además de utilizar instrumentos que incluyan autorreportes, se puede recurrir al diseño de situaciones para observar y evaluar las estrategias que utiliza el estudiante, en el momento mismo en que se enfrenta a un texto, por ejemplo a través de protocolos verbales (*thinking-aloud*). Ello implicaría estudiar a los alumnos mientras leen, solicitarles que verbalicen sus pensamientos, o que se autoinstruyan mientras lo hacen, que reporten por escrito en qué consistieron sus estrategias inmediatamente después de utilizarlas, o bien realizarles una entrevista semiestructurada para que puedan aportar datos más precisos sobre las estrategias que utilizan y la forma específica de llevarlas a cabo. Procedimientos similares pueden realizarse para indagar más profundamente sobre su grado de motivación hacia la lectura de textos literarios y académicos.

Con base en los resultados encontrados en la presente investigación, y en vías de aportar soluciones a los problemas detectados, se proponen varias líneas de investigación. La primera está relacionada con el análisis de una serie de factores del proceso formativo, que son relevantes para el incremento en la comprensión lectora. Un estudio que pudiera coadyuvar a lo anterior, tendría como propósito indagar qué aspectos

de los planes curriculares se encaminan a promover prácticas de comprensión lectora y el uso de estrategias eficientes, y cuáles no lo hacen. Se requiere identificar –en el programa de cada asignatura–, los objetivos generales y específicos, las estrategias metodológicas y pedagógicas empleadas, las prácticas de formación y enseñanza, así como las formas de evaluación utilizadas.

En directa relación con lo anterior, es necesario indagar qué habilidades lectoras y qué estrategias de lectura se pueden identificar en los alumnos cuando se enfrentan a un texto (literario, académico o de otro tipo) en una pantalla de computadora (u ordenador). Es probable que sus formas de lectura y aprendizaje sean diferentes cuando leen y estudian un libro o un artículo científico, disponibles en Internet, que cuando lo hacen ante un texto impreso. La presente investigación sólo indagó lo relativo a un texto expositivo-argumentativo de biología, pero es probable que los resultados varían si se empleara otro medio de lectura, otro tipo de texto u otro tipo de contenido y tema (Brown et al., 1981).

Un protocolo más de investigación implicaría conocer los hábitos y los usos que le dan a la lectura los estudiantes universitarios; de forma específica se tendría que indagar cómo, cuándo, por qué, dónde y qué leen. Los resultados seguramente contribuirían a describir el papel que pudieran tener dichos hábitos y usos, tanto en los niveles de comprensión como en el uso de las estrategias lectoras. Como señala Lemos (2008), es escasa la información sobre este tema.

Tomando en consideración los resultados encontrados en la presente investigación (y en la revisión bibliográfica expuesta), una segunda línea de investigación tendría que enfocarse a la búsqueda de soluciones a los problemas de baja comprensión y uso limitado de estrategias. Desde esta óptica, un primer estudio podría relacionarse con el diseño, aplicación y seguimiento de un programa de intervención, encaminado a la enseñanza y uso de las diversas estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y motivacionales. En otras palabras, diseñar estrategias para promover un perfil de lector competente, con el objetivo de impactar de forma directa la aplicación de dichas estrategias por parte de los alumnos y poder incrementar los índices de comprensión lectora. Se espera que los datos aquí presentados, aunados a los aportes de diversos autores latinoamericanos (Echevarría, 2006; González & Ríos, 2010; Rizo, 2004; Rojas-Drummond et al. 1992, entre otros), sean útiles a los investigadores, para fundamentar sus intervenciones y propuestas.



## Lista de referencias

- Anmarkrud, O., & Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252-256.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms. En R. Weinert & H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 10(2), 14-21.
- Cela, C. J., & Ayala, F. J. (2001). *Senderos de la evolución humana*. Madrid: Alianza.
- Chadwick, C. B. (1988). Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje. Parte A. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(2), 163-184.
- Chen, W., Aist, G., & Mostow, J. (2009). *Generating questions automatically from informational text*. Recuperado de <http://www.cs.cmu.edu/~listen/pdfs/QG2009-Wei-informational-text-questions-final.pdf>
- Colombi, M. C. (2001). La enseñanza de los géneros textuales como proceso. En M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativo* (Vol. 3, pp. 79-88). Colombia: Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Echevarría, M. A. (2006). ¿Enseñar a leer en la universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 169-188.
- Echevarría, M. A., & Gastón, B. I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 1-15.
- Fenollar, P., Román, S., & Cuestas, P. J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60, 4, 517-529.
- González, L. D., Castañeda, F. S., Maytorena, N. M., & González, C. N. (2008). Comprensión de textos en estudiantes universitarios: dos contextos de recuperación de información. *Revista de la Educación Superior*, 37(2), 146, 41-51.
- González, M. N., & Ríos, A. J. (2010). Aplicación de un programa de estrategias para la comprensión lectora de los alumnos ingresantes a una escuela de educación. En J. C. Tójar (Ed.), *Trabajos de investigación como catalizadores de la innovación educativa* (pp. 287-298). España: Infornet.



Jorge Guerra García, Yolanda Guevara Benítez, Alfredo López Hernández y Juan Pablo Rugerío Tapia

- Guerra, G. J., Guevara, B. Y., & Robles, M. S. (2012). *Validación del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) en estudiantes de psicología* (Reporte de investigación. Programa PAPCA). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guthrie, J., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199-305.
- Hacker, J. D. (1998a). Definitions and empirical foundations. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1-23). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Hacker, J. D. (1998b). Self-regulated comprehension during normal reading. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 165-191). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Houtveena, A. A., & Van de Griffb, W. J. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 173-190.
- Kerlinger, A. (2001). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.
- Kimble, Ch., Díaz-Loving, R., Hosh, H., Zárate, M., Lucker, G., & Hirt, E. (2002). *Psicología social de Las Américas*. México: Pearson Educación.
- Lemos, V. C. (2008). Las prácticas de lectura en la alfabetización de jóvenes y adultos: ¿qué se tiene que aprender y qué se tiene que hacer? *Decisio*, 21, 13-17.
- Loret de Mola, J. (2011). Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana "Los Andes" de Huancaayo, Perú. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8), 1-37.
- Mac Dowall, E. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM* (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- Maclellan, E. (1997). Reading to learn. *Studies in Higher Education*, 22(3), 277-288.
- Mei-Yun, K. (2007). Bridging theory and practice: Metacognitive reading strategy instruction. *International Journal of Learning*, 14(3), 103-114.
- Méndez, I., Namihira, D., Moreno, L., & Sosa, C. (2006). *El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis*. México: Trillas.
- Mostow, J., & Chen, W. (2009). Generating instruction automatically for the reading strategy of self-questioning. Recuperado de: <https://www.cs.cmu.edu/~listen/pdfs/AIED2009-self-question-final-A4.pdf>
- Mujica, A., Guido, P., & Mercado, S. (2011). Actitudes y comportamiento lector: una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior. *Liberabit*, 17(1), 77-84.

- Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M., & Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 118-132. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n2/v14n2a9.pdf>
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes" measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal*, 44(1), 161-196.
- Oliver, K. (2009). An investigation of concept mapping to improve the reading comprehension of science texts. *Journal of Science Education & Technology*, 18, 402-414.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. En B. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Elmhurst, IL: NCREL.
- Peña, G. J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163.
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138. Recuperado de [http://www.oei.es/evaluacion-educativa/evaluacion\\_compreension\\_lectora\\_perez\\_zorrilla.pdf](http://www.oei.es/evaluacion-educativa/evaluacion_compreension_lectora_perez_zorrilla.pdf)
- Rizo, P. M. (2004). Programa de instrucción para desarrollar estrategias para la comprensión y el aprendizaje de textos escritos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), 113-137.
- Rojas-Drummond, S. M., Peña, L., Peón, M., Rizo, M., & Alatorre, J. (1992). Estrategias autorreguladoras para la comprensión de textos: su desarrollo y promoción en el contexto escolar. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 1(1), 11-32.
- Sánchez, E. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 44, 35-57.
- Sánchez, I., & Álvarez, N. (2001). El discurso argumentativo de los escolares venezolanos. En M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos* (Vol. 3, pp. 89-103). Colombia: Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Sánchez, L. D. (1997). La lectura, conceptos y procesos. En: M. Sastrías (Comp.), *Caminos a la lectura. Diversas propuestas para despertar y mantener la afición por la lectura en los niños* (pp. 2-23). México: Pax.

- Sánchez, V. E., & Acle, T. G. (2001). Relación entre comprensión lectora y niveles de pensamiento en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(2), 225-241.
- Silva, V. O. (2010). La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la educación superior. En M. Cisneros, G. Olave, & I. Rojas, *Estudios Filológicos*, 45, 129-130.
- Silvers, G. V., Kreiner, D. S., & Natz-González, A. (2009). Harmful effects of preexisting inappropriate highlighting on reading comprehension and metacognitive accuracy. *The Journal of General Psychology*, 136(3), 287-300.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Read Write*, 22, 85-106.
- Taraban, R., Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.
- Tobías, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64(1), 35-57.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic press.
- Wang, D. (2009). Factors affecting the comprehension of global and local main idea. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), 34-51.
- Zarzosa, E. L. (1997). La lectura y escritura en una población universitaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(1), 94-123.
- Zarzosa, E. L., Luna, D., De Parrés, T., & Guarneros, E. (2007). Efectividad de una interfaz para lectura estratégica en estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-20. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-zarzosa.html>
- Zhang, L. J., & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59. Recuperado de <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2009/articles/zhang.pdf>