



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Psicología

Unidad de Posgrado

**Mediación de estrategias de comprensión lectora en la
relación de la autoeficacia académica y la comprensión
lectora de los estudiantes universitarios**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con
mención en Psicología Educativa

AUTOR

Miryam Patricia INCISO ROJAS

ASESOR

Dra. Lupe Célida GARCÍA AMPUDIA

Lima, Perú

2021



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Inciso, M. (2021). *Mediación de estrategias de comprensión lectora en la relación de la autoeficacia académica y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Miryam Patricia Inciso Rojas
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	41240127
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-5122-2525
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Lupe Cécica García Ampudia
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08323635
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-1204-660X
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	María Luisa Matalinares Calvet
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07669021
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Ana Cecilia Pareja Fernández
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07735674
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	María Rosario Quesada Murillo
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	07609576
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	Antonio Serpa Barrientos
Tipo de documento	DNI

Número de documento de identidad	41225216
Datos de investigación	
Línea de investigación	B.5.3.3. Intervención psicológica en la enseñanza de la lectoescritura.
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Latitud: -16.4027143 Longitud: -71.5341968
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2018 - 2019
URL de disciplinas OCDE	Psicología (incluye terapias de aprendizaje, habla, visual y otras discapacidades físicas y mentales) https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.02



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

(Universidad del Perú, DÉCANA DE AMÉRICA)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Av. Germán Amezaga n.º 375-Ciudad Universitaria-Teléfono: 6197000-3208

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA

Siendo las 15:30 horas del día lunes 22 de noviembre de 2021, en la Plataforma Virtual de Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ciudad Universitaria, Av. Germán Amezaga n.º 375 Lima), el Jurado Examinador de Tesis presidido por la Dra. María Luisa Matalinares Calvet e integrado por:

Dra. María Luisa Matalinares Calvet	(Presidente)
Dra. Lupe Cécica García Ampudia	(Asesora)
Dra. Ana Cecilia Pareja Fernández	(Miembro)
Mg. María Rosario Quesada Murillo	(Informante)
Mg. Antonio Serpa Barrientos	(Informante)

Se reunió para la sustentación pública para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa de la Bachiller **MIRYAM PATRICIA INCISO ROJAS** quien procedió a la exposición de la Tesis titulada *Mediación de estrategias de comprensión lectora en la relación de la autoeficacia académica y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios*, con el fin de optar el Grado Académico de **MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA** con mención en Psicología Educativa.

Concluida la exposición, se procedió a la calificación correspondiente, de acuerdo con la Escala de Calificación que aparece en el artículo 8.º del Reglamento para el otorgamiento del Grado Académico de Magíster, obteniendo la siguiente calificación.

17 (Diecisiete) Muy Bueno

A continuación el Presidente del Jurado Examinador recomienda que la Facultad de Psicología acuerde otorgar el Grado Académico de:
Magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa

Se extiende la presente ACTA a las...5.00 pm.....del 22 de noviembre de 2021.

Dra. María Luisa Matalinares Calvet
Presidente

Dra. Lupe Cécica García Ampudia
Asesor

Dra. Ana Cecilia Pareja Fernández
Miembro

M. Rosario Quesada Ull

Mg. María Rosario Quesada Murillo
Informante

A. Serpa Barrientos

Mg. Antonio Serpa Barrientos
Informante

A mis padres, Matias y Luisa, por su infinito amor.

AGRADECIMIENTO

A la doctora Lupe García Ampudia por todo su valioso apoyo y asesoría en este estudio, a los jueces expertos que contribuyeron en la validación de los instrumentos, a los directores y docentes de las carreras de Ingeniería de Sistemas y Comunicaciones de ambas universidades por las facilidades brindadas para el recojo de los datos, y por supuesto, a los estudiantes que participaron en esta investigación.

Asimismo, agradezco a mis profesores de la maestría por sus valiosas enseñanzas y a mis amigos de la promoción por los momentos compartidos y el cariño sincero. Muchísimas gracias a todos ellos.

ÍNDICE

I. CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	10
1.1. Situación problemática	10
1.2. Formulación del problema.....	15
1.2.1. Problema general	15
1.2.2. Problemas específicos.....	15
1.3. Justificación de la investigación.....	16
1.4. Objetivos	17
1.4.1. Objetivo General.....	17
1.4.2. Objetivos específicos	17
II. CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	18
2.1. Antecedentes de investigación	18
2.2. Bases teóricas	27
2.2.1. Aproximación teórico conceptual de la lectura	27
2.2.2. La lectura a través de la historia	29
2.2.3. El proceso cognitivo de la lectura.....	30
2.2.4. Modelos del proceso de la lectura.....	31
2.2.5. Contribución de la lectura en la educación.....	36
2.2.6. Comprensión lectora	37
2.2.7. Definición de la comprensión lectora	38
2.2.8. Niveles de comprensión lectora.....	39
2.2.9. Comprensión de textos narrativos y expositivos	41
2.2.10. Programas de intervención para mejorar la comprensión lectora.....	42
2.2.11. Estrategias de comprensión lectora.....	46
2.2.12. Definición de las estrategias de comprensión lectora.....	47
2.2.13. Enseñanza de las estrategias de comprensión lectora.....	51
2.2.14. El modelo mediacional de las estrategias de comprensión lectora.....	55
2.2.15. Autoeficacia académica	56
2.2.16. Evolución histórica del desarrollo de la autoeficacia	57
2.2.17. Teoría Social Cognitiva	59

2.2.18. Factores de la autoeficacia.....	60
2.2.19. Niveles de la autoeficacia	61
2.3. Definición de variables	62
2.3.1. Variables del estudio.....	62
2.4. Hipótesis.....	63
2.4.1. Hipótesis General.....	63
2.4.2. Hipótesis específicas.....	64
III. CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	65
3.1. Tipo y Diseño de Investigación.....	65
3.2. Población de estudio.....	65
3.3. Muestra de estudio.....	66
3.4. Instrumentos de recolección de datos.....	68
3.4.1. Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Comprensión Lectora	68
3.4.2. Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas	69
3.4.3. Test de Cloze	70
3.5. Procedimiento de recolección de datos	71
IV. CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....	73
4.1. Análisis descriptivo de las variables.....	73
4.2. Comprobación de la normalidad de los datos	76
4.3. Análisis de correlaciones entre las variables	77
4.4. Estimación del modelo mediacional de las ECL.....	80
4.5. Comparación de las puntuaciones según el sexo y la carrera que estudian....	82
V. CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN	86
CONCLUSIONES.....	92
RECOMENDACIONES.....	94
REFERENCIAS	95
ANEXOS	117

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Niveles de la Comprensión Lectora</i>	40
Tabla 2 <i>Conceptualización de la Autoeficacia Académica</i>	58
Tabla 3 <i>Diferentes tamaños muestrales según Valores de Nivel de Confianza (α), Prevalencia (p) y Precisión (d)</i>	66
Tabla 4 <i>Características sociodemográficas de la muestra</i>	67
Tabla 5 <i>Reducción de puntajes a porcentajes y clasificaciones en el test de Cloze</i> ..	70
Tabla 6 <i>Estadísticos descriptivos de las Estrategias de Comprensión Lectora</i>	74
Tabla 7 <i>Estadísticos descriptivos de la Autoeficacia Académica</i>	75
Tabla 8 <i>Estadísticos descriptivos de la comprensión lectora</i>	76
Tabla 9 <i>Análisis de la bondad de ajuste de las variables estudiadas</i>	76
Tabla 10 <i>Correlaciones entre las dimensiones de las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora</i>	78
Tabla 11 <i>Estimación de las variables estudiadas</i>	81
Tabla 12 <i>Estimación de la mediación de las estrategias de comprensión lectora</i>	81
Tabla 13 <i>Diferencias en las dimensiones de las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora según el sexo</i>	83
Tabla 14 <i>Diferencias en las dimensiones de las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora según la carrera</i>	84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Modelo de mediación</i>	15
Figura 2 <i>Modelo de lectura</i>	33
Figura 3 <i>Esquema de la estrategia del programa TWA</i>	45
Figura 4 <i>Estrategias Metacognitivas en la Comprensión Lectora</i>	51
Figura 5 <i>Modelos para el análisis de mediación</i>	56

RESUMEN

La adquisición de los nuevos aprendizajes se logra en gran medida a través de la lectura, pero muchos estudiantes universitarios tienen dificultades para poder comprender los textos que leen y esto les genera diversos problemas durante su vida universitaria, como el bajo rendimiento académico y la deserción, por lo que este estudio tuvo como objetivo conocer la mediación de las estrategias de comprensión lectora en la relación de la autoeficacia académica y la comprensión lectora en estudiantes universitarios. La muestra estuvo conformada por 497 estudiantes del primer año de las carreras de Comunicaciones e Ingeniería de Sistemas de una universidad pública (153) y una privada (344), y se emplearon los instrumentos: Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) (adaptada por Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez, 2012) para evaluar la autoeficacia, el test de Cloze (González, 1998) para la comprensión lectora y el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Comprensión Lectora-CEECOL, adaptado y diseñado por la autora de este estudio, respectivamente. Los resultados muestran que las estrategias de comprensión lectora median completamente la asociación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora. Además, se hallaron correlaciones significativas entre las estrategias de comprensión lectora y la autoeficacia académica, las mujeres usan con mayor frecuencia las estrategias de comprensión lectora, los estudiantes de Comunicaciones utilizan más las estrategias de comprensión que sus pares de Ingeniería de Sistemas y que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes es deficitario-malo.

Palabras clave: Comprensión lectora, mediación, autoeficacia, estrategias de lectura, universitarios.

ABSTRACT

The acquisition of new learnings is largely achieved through reading, but many university students have difficulty understanding the texts they read and this generates various problems during their university life, such as the bass academic performance and desertion, so this study aimed to know mediation of variable reading comprehension strategies in the relationship of academic self-efficacy and the reading comprehension of university students. The sample consisted of 497 first-year students from the Communications and Systems Engineering careers of a public (153) and a private (344) university, and the instruments were used: Scale of Self-efficacy Specific to Academic Situations (EAPESA) (adapted by Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos and Ramirez, 2012), the Cloze test (González, 1998) and the Reader-CEECOL Understanding Strategies Assessment Questionnaire, adapted and designed by autor of this study, respectively. The results show that reading comprehension strategies completely mediate the association between academic self-efficacy and reading comprehension. In addition, significant correlations were found between reading comprehension strategies and academic self-efficacy, women more often use reading comprehension strategies, Communications students use more comprehension strategies than their Systems Engineering peers and that students' level of reading comprehension is poor-bad.

Keywords: Reading compression, mediation, self-efficacy, reading strategies, university.

CAPÍTULO 1

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Situación problemática

La lectura es sin duda un pilar fundamental de la educación por el rol que desempeña en el proceso de adquisición de los nuevos aprendizajes de los estudiantes (Fajardo et al., 2012), que también les permite analizar, criticar, reflexionar, sintetizar, etc. Durante el acto de la lectura no se considera importante el texto en sí, sino la relación que establece el lector con el texto para que pueda darse ese contacto, esa empatía y deseo por continuar la lectura hasta el final del texto (Larrosa, 2011), muchas veces atrapados por la decoración lingüística y por la manera de comunicar del autor.

Empero el aporte de la lectura va más allá, también es el umbral de la imaginación, a la que accede el lector en cada texto, es una conexión entre la realidad y la ficción que contribuye en la creatividad, imaginación e innovación del lector, ya que durante la lectura el cerebro va ordenando las ideas, interrelaciona los conceptos, se ejercita la memoria y la imaginación (Flores, 2016). Sin duda el aporte de la lectura es significativo en el desarrollo de las personas y en la educación, en cada una de sus etapas, por lo que lograr la comprensión de este resulta una tarea permanente de los centros educativos.

En los últimos años se ha profundizado la preocupación por conocer los diferentes aspectos que intervienen o que se relacionan con la comprensión lectora de los estudiantes, sobre todo en el nivel educativo de secundaria, debido principalmente por la baja calificación que obtienen los estudiantes de países latinoamericanos, y

sobre todo Perú en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) (puesto 64 de 77 países participantes en la edición de 2018), que se realiza cada cuatro años desde el 2000 con la finalidad de medir los estándares de calidad educativa de los países socios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y los invitados a participar, así como para fijar políticas educativas futuras (León et al., 2009).

Los estudiantes de primaria también son evaluados a nivel internacional a través de la prueba Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce), que es una evaluación regional de los países latinoamericanos constituida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). En su última edición del 2013, los niños de tercer grado obtuvieron calificaciones por sobre el promedio de todos los países evaluados, mientras que los escolares de sexto grado, no difieren estadísticamente del promedio (Unesco, 2016) .

En la realidad peruana también existen otros mecanismos de medición, por parte del Ministerio de Educación, como la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), que mide las competencias logradas en las áreas de comunicación (comprensión de textos), matemática, historia, geografía y economía de los estudiantes de segundo año de secundaria, así como de los estudiantes que cursan el segundo y el cuarto grado de educación primaria. En el 2016, fecha en la que se realizó la última edición, del total de los alumnos que cursaban el segundo de media solo el 14,3% de ellos comprendían lo que leen (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Al culminar la educación secundaria, un gran porcentaje de los estudiantes se preparan por un periodo corto en las academias preuniversitarias, en donde continua el problema de comprensión de textos y no se emplea alguna estrategia de enseñanza que contribuya en contrarrestar esta dificultad, ya que el objetivo de dichas instituciones es principalmente que sus estudiantes refuercen ciertos conocimientos que son evaluados en los exámenes de admisión, con la finalidad de asegurar que obtengan un puntaje adecuado para lograr su ingreso a la universidad elegida.

Con este precedente, los estudiantes inician su vida académica en las aulas universitarias peruanas. Durante el transcurso del primer ciclo el problema de

comprensión lectora comienza a generar una serie de dificultades en el desarrollo de los cursos y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes no resulta ser el esperado (Riffo y Contreras, 2012) y acarrea una serie de consecuencias significativas en el aspecto emocional, motivacional y hasta de frustración, pero a pesar de esta problemática la mayoría de las instituciones superiores, públicas o privadas, no brindan programas o algún tipo de estrategia especializada que los ayuden a superar o mejorar su nivel de comprensión lectora.

Al finalizar el ciclo académico, una parte de la población estudiantil abandona temporalmente sus estudios o deserta del sistema por diversas causas, entre ellas el bajo rendimiento académico (Fontalvo, Castillo y Polo, 2014). Por lo que, algunas universidades, como parte de su estrategia de retención estudiantil, ofrecen el servicio de mentoría o tutoría, pero que involucra sobre todo el apoyo emocional y consejería para los estudiantes, sin embargo, el aspecto académico queda sin atención.

Pero qué se entiende por comprensión lectora, para algunos investigadores como González (1998), Hoover y Gough (1990) y Silva (2014), es la decodificación y construcción de significados, ya sean de textos informativos, humanísticos, especializados o de cualquier otra índole, mientras que para otros estudiosos como Gutiérrez (2016), Sánchez (2012) y Llanos (2013), es la construcción que realiza el lector tomando como base sus propios conocimientos y los nuevos que adquiere de la lectura, en ese proceso es fundamental el rol del lector, así como el objetivo de la lectura, ya que muchas veces el docente tiene un propósito distinto en la evaluación de la lectura que el estudiante.

Entre los estudios realizados sobre este tema, destacan la contribución de Flores-Macías, Jiménez y García (2015), quienes estudiaron la asociación de los procesos cognoscitivos con la comprensión lectora en estudiantes universitarios mexicanos; según los resultados hallados en el estudio, los investigadores concluyeron que deben considerarse las fortalezas y déficits de los lectores para desarrollar programas educativos de apoyo.

González (1998) estudió la comprensión lectora inferencial de los estudiantes del primer ciclo de diversas carreras universitarias, de dos universidades peruanas, una

pública y una privada. Entre sus principales resultados destaca la prevalencia de los lectores dependientes en los textos básicos informativos, documentarios y numéricos, y de lectores deficitarios en textos literarios, humanísticos y científicos. Él también coincide con la necesidad del desarrollo de programas de apoyo.

En esa realidad problemática se constituye la autoeficacia académica como un factor primordial que puede contribuir en situaciones complejas como la dificultad de comprensión de textos, ya que la autoeficacia es la capacidad que uno posee para lograr una meta académica o un cierto nivel de ejecución (Bandura, 1986), así como identificar sus potencialidades para poder emplearlos en el logro de sus metas académicas (Velásquez, 2012). El grado o nivel de autoeficacia que desarrollen los jóvenes dependerá de ellos mismos, pero mientras más baja sea menos posibilidades tendrán de superar dificultades como la comprensión lectora (Butler, 2002).

Entre las investigaciones más recientes sobre esta variable destaca la de Ornelas, Blanco, Gastélum y Muñoz (2013), y Dominguez-Lara (2016), quienes determinaron que los estudiantes con mayor autoeficacia emplean estrategias para controlar su ansiedad frente a los exámenes y que existen diferencias notorias en la percepción de su propia autoeficacia entre los jóvenes universitarios según el sexo.

También es importante destacar a las estrategias de comprensión lectora, que son actividades intencionadas que emplean los aprendices activos, en muchos casos para remediar las fallas cognitivas que tienen al leer y que requieren ser enseñadas para lograr que el lector las automatice, se conviertan en parte de él y con la frecuencia de su uso las ejecute de manera espontánea (Gardner, 1987). Para el reconocimiento de letras y palabras se requieren estrategias básicas o de bajo nivel, mientras que, para comprender los conceptos y las ideas implicadas en el texto, se necesitan estrategias de alto nivel (Fonseca et al., 2019).

Algunas estrategias propuestas que se pueden mencionar son las de Solé (1987), quien propone un modelo interactivo en el que se consideran como ejes centrales aprender a formular hipótesis, aprender a verificar hipótesis y el diseño de estrategias dirigidas a que los alumnos se den cuenta de sus errores. Y las estrategias planteadas por Elosúa y García (1993), enfocadas más a nivel cognitivo: focalización

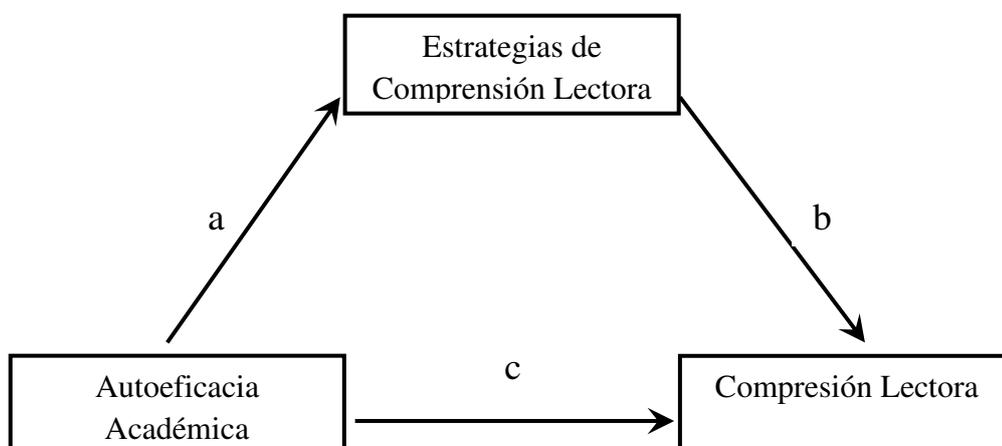
(centra la atención en información importante), organización (reestructura la lectura) y de resolución de problemas (procedimiento para solucionar dificultades).

Asimismo, Guerra y Forero (2015) estudiaron en una población universitaria colombiana cómo las estrategias de lectura pueden contribuir en la modificación del comportamiento del lector y cómo los estudiantes pueden llegar a comprender los textos académicos o mejorar sus niveles de comprensión gracias al apoyo de programas de enseñanza o remediación de las estrategias de lectura.

Otro de los roles que pueden desempeñar las estrategias de comprensión lectora es la mediación (Z) en la relación entre una variable explicativa (X) y una variable respuesta (Y), tal efecto es probado por un análisis de mediación (Ato y Vallejo, 2015). Se puede mencionar por ejemplo, la mediación de las estrategias de lectura, el conocimiento del vocabulario y la fluidez lectora en la motivación intrínseca para la lectura y su comprensión (Völlinger, Spörer, Lubbe y Brunstein, 2018), así como el modelo mediacional de la comprensión lectora en las estrategias de lectura, vocabulario lector, inferencias, tópico prioritario del área en estudio y fluidez de palabras en la lectura (Cromley, Snyder-Hogan y Luciw-Dubas, 2010).

En el contexto previamente mencionado, es fundamental estudiar la mediación de las estrategias de comprensión lectora en la relación de la autoeficacia académica y la comprensión lectora (figura 1), así como la asociación de las tres variables en estudio, ya que aportan significativamente en la adquisición de los nuevos aprendizajes. Por un lado, la autoeficacia académica contribuye en la seguridad y conocimiento de las fortalezas de los estudiantes, mientras que, las estrategias de comprensión lectora y la misma comprensión de textos son cruciales para el logro de los diversos aprendizajes y habilidades que necesitan desarrollar los estudiantes.

Figura 1

Modelo de mediación

Nota: Representación del *path analysis*, adaptado de Ato y Vallejo (2015).

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Las estrategias de comprensión lectora son variables mediadoras en la relación de la autoeficacia académica con la comprensión lectora en estudiantes universitarios?

1.2.2. Problemas específicos

1.2.2.1 ¿En qué medida la autoeficacia académica explica a las estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios?

1.2.2.2 ¿En qué medida las estrategias de comprensión lectora explican a la comprensión lectora en estudiantes universitarios?

1.2.2.3 ¿En qué medida la autoeficacia académica explica a la comprensión lectora en estudiantes universitarios?

1.2.2.4 ¿Cuál es la relación de las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora en estudiantes universitarios según el sexo?

1.2.2.5 ¿Cuál es la relación de las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora en estudiantes universitarios según la carrera que estudian?

1.3. Justificación de la investigación

A nivel teórico, los resultados del estudio contribuirán a brindar conocimiento científico sobre el papel mediador de las estrategias de comprensión lectora en la relación de la autoeficacia académica y la comprensión lectora, así como la relación entre las tres variables en los estudiantes universitarios, quienes cursan el primer año académico.

En el aspecto práctico, con los resultados de la investigación las instituciones educativas podrán plantear estrategias y elaborar programas de intervención que ayuden a mejorar el desempeño de sus educandos en las asignaturas de su formación profesional. Mientras que los estudiantes universitarios podrán ser entrenados en las estrategias de lectura y en la optimización de la autoeficacia académica, con la finalidad de potenciar su nivel académico y lograr la adquisición de los nuevos aprendizajes.

A nivel metodológico, se realizarán dos aportes a la comunidad científica, el primero será la elaboración y validación del test que evalúe las estrategias de comprensión lectora empleadas por los estudiantes de los primeros ciclos de las diversas carreras profesionales de las universidades peruanas, y el segundo será la adaptación y validación del test de Cloze, creada para el contexto peruano por González (1998), y mide la comprensión lectora de los jóvenes universitarios.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Establecer si las estrategias de comprensión lectora son variables mediadoras en la relación de la autoeficacia académica con la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

1.4.2. Objetivos específicos

1.4.2.1 Determinar en qué medida la autoeficacia académica afecta a las estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios.

1.4.2.2 Determinar en qué medida las estrategias de comprensión lectora afectan a la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

1.4.2.3 Determinar en qué medida la autoeficacia académica afecta a la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

1.4.2.4 Examinar la relación de las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora en estudiantes universitarios según el sexo.

1.4.2.5 Examinar la relación de las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora en estudiantes universitarios según la carrera que estudian.

CAPÍTULO 2

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación

Völlinger, Spörer, Lubbe y Brunstein (2018) estudiaron la mediación de las estrategias de lectura, el conocimiento del vocabulario y la fluidez lectora en la motivación intrínseca de la lectura y la comprensión lectora con la finalidad de analizar el efecto de dicha mediación, así como para determinar la variable que mejor media las relaciones. La muestra estuvo conformada por 1,105 estudiantes alemanes de quinto año. Entre sus principales resultados se puede mencionar que las estrategias de comprensión lectora actúan como mediador en la transmisión del efecto de conocimiento del vocabulario en la comprensión lectora.

Flores-Carrasco, Díaz-Mujica y Lagos-Herrera (2017) estudiaron la comprensión de lectora con la autorregulación del aprendizaje de los universitarios chilenos, con la finalidad de examinar los grados de autorregulación y comprensión de textos, así como comparar la comprensión en el soporte digital e impreso. Participaron en el estudio 55 estudiantes del primer y tercer año de las carreras de Educación en Lenguaje y Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales, Pedagogía en Matemática y Educación Tecnológica, y Pedagogía en Matemática y Computación. Los investigadores hallaron que el rendimiento de los estudiantes en comprensión lectora es bajo, con mejores resultados en el soporte impreso que en el electrónico.

Afsharrad y Sadeghi (2017) investigaron cómo los estudiantes universitarios iraníes emplean las estrategias de lectura con el objetivo de encontrar las diferencias entre los sujetos bilingües y monolingües respecto a la comprensión lectora. La

muestra estuvo conformada por 50 jóvenes que hablaban persa y turco, y 36 estudiantes que solo dominan el primer idioma mencionado, y en ambos casos estudiaban inglés como lengua extranjera. Entre sus principales resultados sobresale que los estudiantes bilingües superan a los monolingües en comprensión lectora y que existe una diferencia significativa en el uso de estrategias metacognitivas, pero no cognitivas, que favorece al primer grupo.

Barboza-Palomino y Ventura-León (2017) desarrollaron un programa con la finalidad de mejorar la velocidad y comprensión lectora de los estudiantes universitarios peruanos. Participaron en el estudio 1181 jóvenes, divididos en 29 grupos, que estaban matriculados en el primer ciclo de las diversas carreras profesionales. Los investigadores utilizaron un texto y un cuestionario de preguntas para evaluar la comprensión lectora en las diferentes sesiones. Al culminar el programa, concluyeron que los participantes no lograron mejorar de manera significativa su velocidad y comprensión lectora.

Borzzone (2017) investigó cómo se correlaciona la autoeficacia en conductas académicas con las vivencias académicas de los estudiantes universitarios con el objetivo de establecer las relaciones existentes de ambas variables. Participaron en el estudio 405 alumnos de Psicología, Ingeniería y Pedagogía de cuatro universidades chilenas. Entre los resultados del estudio se destaca las relaciones directas de las dimensiones de la autoeficacia y la convivencia académica, con excepción de la autoeficacia académica y dificultades personales, así como la descripción de los estudiantes según la carrera elegida.

Oropeza, Ávalos y Ferreyra (2017) realizaron un estudio comparativo entre el rendimiento académico y la autoeficacia académica de los estudiantes universitarios que practican algún deporte y los que no lo hacen, con el objetivo de identificar las diferencias que se dan entre ambos constructos. La muestra estuvo integrada por 331 jóvenes que cursaban el tercer, quinto, sétimo y noveno ciclo de Psicología, en una institución educativa estatal mexicana. Al culminar el estudio se concluyó que existe una relación significativa entre la práctica del deporte y el rendimiento académico, así como que dicha actividad física contribuye en la autoeficacia de los estudiantes.

Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz (2017) analizaron la autoeficacia académica en relación con el aprendizaje de la investigación y sus concepciones. La muestra estuvo constituida por 1304 estudiantes de las diversas carreras de ciencias sociales, de una universidad ecuatoriana. Los investigadores determinaron que la autoeficacia de los estudiantes hacia el aprendizaje por investigar se encontraba en proceso de formación y que las experiencias previas contribuyen en su autoconfianza e interés por aprender.

Albazi y Shukri (2016) estudiaron la relación entre las estrategias y comprensión lectora para determinar cómo un programa de entrenamiento ayuda a mejorar las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora. El estudio fue desarrollado en tres momentos, antes del programa, las sesiones y después del programa; contaron con la participación de 14 estudiantes, todas mujeres, de una institución de educación superior de Arabia Saudita. Concluyeron que el programa tiene un efecto positivo en la comprensión lectora, sobre todo con las instrucciones directas y semánticas que pueden realizar los docentes.

Goctu (2016) realizó una investigación experimental para analizar el impacto de la lectura por placer en la comprensión lectora de los estudiantes. Trabajó con una muestra de 42 estudiantes del primer año de Filología Inglesa de una universidad de Georgia, divididos en dos grupos, uno control y otro experimental. A los estudiantes del primer grupo mencionado les asignaron textos y fragmentos de los libros de sus cursos, mientras que los segundos pudieron elegir los textos y artículos periodísticos en los que estaban interesados. Como resultado, el investigador halló que los estudiantes del grupo experimental mostraron mejora en sus habilidades de lectura.

Georgiou y Das (2016) estudiaron los efectos directos e indirectos de los cambios, inhibición y memoria de trabajo en la comprensión lectora, con el objetivo de determinar su nivel de predictibilidad en la variable mencionada. La muestra estuvo conformada por 90 jóvenes, 65 mujeres y 25 varones, de la facultad de Educación de una universidad canadiense. Los investigadores hallaron que solo el cambio predice directamente la comprensión lectora y que la función ejecutiva tiene un lugar en los modelos de mediación de la comprensión de lectura y en la velocidad lectora y el vocabulario.

Sanders, Wang, Schooler y Smallwood (2016) ejecutaron un estudio experimental con el objetivo de investigar el efecto de las diversas estrategias para controlar la mente errante y mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Participaron 96 jóvenes de una universidad norteamericana, que fueron instruidos para mejorar el enfoque de lo leído y de la meta, luego ellos tenían que leer dos textos y responder a las preguntas de comprensión. Al finalizar, se halló que las tácticas ayudan a los estudiantes a estar atentos a sus pensamientos y reducir la mente errante, y que diferentes estrategias contribuyen de manera diferente en la comprensión lectora.

Mozafari y Barjesteh (2016) desarrollaron un programa con la finalidad de mejorar la competencia literaria de los estudiantes universitarios iraníes a través de las estrategias de lectura. Participaron 109 jóvenes de la disciplina de Lengua y Literatura Inglesa, todos nativos hablantes de la lengua persa, con uno a cinco años de aprendizaje del inglés; fueron divididos en dos grupos: experimental y control, los primeros recibieron instrucción para el uso de diversas estrategias de lectura y los del segundo grupo mencionado continuaron con los métodos tradicionales de lectura. Los resultados obtenidos muestran una diferencia significativa en la competencia lectora de los estudiantes del grupo experimental después de la intervención, y que la enseñanza de estrategias para conocer, explicar, analizar y responder a las preguntas que se plantean en un texto conduce a un progreso en la comprensión lectora.

Dominguez-Lara (2016) analizó la relación de autoeficacia académica con la ansiedad de los estudiantes frente a los exámenes. Para su estudio contó con una muestra de 208 jóvenes de Ciencias de la Salud de una universidad privada peruana, y según sus principales hallazgos, las personas con mayor autoeficacia académica tienden a emplear estrategias para controlar su ansiedad, antes y durante los exámenes, y menos las estrategias de buscar apoyo, en comparación con los estudiantes que poseen menor autoeficacia, quienes necesitan mejorar su manejo emocional ante los exámenes.

Dias, Semprebon, Baron y Dezevecki (2016) estudiaron la procrastinación en la evaluación del desempeño académico según los niveles de percepción de autoeficacia de los estudiantes universitarios brasileños, con el objetivo de determinar

la influencia de la primera variable sobre la segunda con la moderación de la autoeficacia. La muestra estuvo conformada por 469 jóvenes, de Ciencias Contables, Administración, Economía, Marketing y Turismo. Entre sus principales resultados se puede mencionar que existe una influencia negativa de la procrastinación académica en la autoevaluación del desempeño académico y que esta desciende en los estudiantes con baja autoeficacia.

Guerra y Forero (2015) analizaron la relación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, y la comprensión lectora en una muestra de 84 estudiantes universitarios colombianos, de las carreras de Licenciatura en Matemáticas e Ingeniería Electrónica. Para el estudio, los jóvenes fueron divididos en dos grupos, uno experimental y uno control, los primeros participaron en el programa de aplicación de las estrategias. Según los resultados de la investigación, los estudiantes que aplican estrategias de lectura pueden modificar su comportamiento lector y comprender los textos académicos.

Neira, Reyes y Riffo (2015) investigaron el nivel de comprensión lectora con el que ingresan los estudiantes a la carrera de Pedagogía y qué estrategias de lectura emplean. Para tal fin, trabajaron con una muestra de 40 estudiantes del primer año de una universidad chilena, con los que conformaron dos grupos, uno llamado lectores hábiles y el otro de lectores menos hábiles, según previa evaluación, para describir las estrategias que emplean. Ambos grupos obtuvieron un desempeño general bajo, pero son los lectores hábiles quienes tienen una mayor reflexión al momento de utilizar las estrategias de comprensión lectora.

Paucar (2015) estudió la correlación del constructo de la motivación, las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. Para ello, seleccionó una muestra de 290 estudiantes del programa de Educación, en una institución educativa superior pública peruana. Los resultados de la investigación demostraron que existe una relación muy significativa entre la motivación para el estudio y la comprensión lectora, así como de las estrategias de aprendizaje con la comprensión de textos.

Karpiuk, Opazo y Gómez (2015) investigaron cómo se asocian la autoeficacia académica y el burnout con el desgranamiento de los estudiantes argentinos, con el objetivo de analizar las diferencias entre individuos que pasaron y no pasaron por la última variable mencionada, referida al avance continuo de los estudios. La muestra estuvo conformada por 286 jóvenes de las carreras de Psicología, Derecho, Contabilidad y Economía de universidades públicas y privadas. Como resultado del estudio se concluyó que la autoeficacia académica no es un predictor determinante del desgranamiento y los estudiantes no tienen una percepción global de su competencia.

Guerra, Guevara, López y Rugerio (2014) examinaron las estrategias de lectura y su asociación con la motivación intrínseca con la finalidad de identificar los niveles de estas variables. Contaron con la participación de 570 alumnos mexicanos de Psicología y para recoger los datos emplearon el Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML), creado por dichos autores en un estudio previo. Sus principales resultados evidenciaron que las estrategias que se usan con mayor frecuencia son: identificación de información, análisis del texto y consulta de fuentes adicionales con un nivel intermedio de motivación intrínseca.

Fajardo, Hernández y González (2012) analizaron la relación del desempeño del acceso léxico con las habilidades de comprensión lectora con el objetivo de esclarecer cómo el pobre acceso léxico genera bajo rendimiento lector. La muestra estuvo conformada por 108 estudiantes universitarios colombianos del primer ciclo académico. Como resultado del estudio se obtuvo que los estudiantes que tuvieron mayor error en los ítems de las palabras de baja frecuencia y pseudopalabras tienen mayores desaciertos en la comprensión lectora.

Madhumathi y Arijit (2012) investigaron el uso de las estrategias de lectura y el logro de la comprensión lectora de los estudiantes universitarios de India, con el objetivo de determinar la correlación de ambas variables. Participaron 52 jóvenes matriculados en el primer año de la disciplina de Ingeniería y que eran parte del curso de inglés en el laboratorio de idiomas. Destacan entre sus resultados que los estudiantes que emplean diversas estrategias de lectura tienen un alto nivel de comprensión, similares a los lectores nativos de inglés, y escogen apropiadamente las estrategias para el buen planeamiento y monitoreo de la comprensión lectora, mientras que los que

no utilizan estrategias de lectura o las escogen inadecuadamente no tienen éxito en la comprensión lectora.

Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea (2012), analizaron la autoeficacia académica que tienen los estudiantes mexicanos con el propósito de comparar sus percepciones de comunicación, atención y excelencia según el sexo. Participaron en el estudio 2089 alumnos de los diversos programas de pregrado de una institución de educación superior. Los investigadores hallaron que las mujeres se perciben significativamente mejores en los factores de atención y excelencia, pero sin diferencias significativas en cuanto a la comunicación, mientras que los varones tienen mayor probabilidad de mejorar su percepción de autoeficacia en excelencia.

Veliz-Burgos y Apodaca (2012) analizaron los niveles de los constructos autoconcepto, la autoeficacia académica y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios chilenos, con el objetivo de determinar las características psicométricas y si existen diferencias entre los niveles de las tres variables. La muestra estuvo compuesta por 691 estudiantes de las carreras del área Psicosocial, Salud, Educación, Ingeniería y Cocina Internacional. Los resultados muestran que, en lo referido a la autoeficacia, a medida que los estudiantes tienen mayor edad tienden a percibirse más capaces de lograr el éxito en su vida académica.

Ornelas, Blanco, Gastélum y Chávez (2012) estudiaron la autoeficacia percibida y el desempeño académico de las universitarias mexicanas con el objetivo de determinar sus características según la carrera que estudian. La muestra estuvo conformada por 902 mujeres del primer año de las carreras de Educación y Humanidades, Ciencias de la Salud, Educación Física, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Políticas, Ciencias Sociales y Administrativas e Ingeniería y Tecnología. Entre los principales resultados se debe destacar que sin importar la disciplina las alumnas se perciben autoeficaces y con probabilidades de mejora.

Ornelas, Blanco, Peinado y Blanco (2012) realizaron un estudio comparativo entre la autoeficacia percibida y el desempeño académico que tienen los alumnos del programa de Educación Física y las otras carreras profesionales, para caracterizar a los estudiantes de la carrera mencionada. Participaron en la investigación 2089 jóvenes de

una universidad mexicana. Los estudiosos hallaron que la autoeficacia en conductas académicas es muy similar en las carreras, aunque los estudiantes de Educación Física se perciben con menor nivel de autoeficacia en el factor comunicación.

Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez (2011) desarrollaron un programa basado en el andamiaje asistido por parte del docente para ayudar a mejorar la comprensión lectora de los alumnos, sobre todo en los escritos científicos, previa indagación de los procesos de comprensión lectora. Participaron en el estudio 40 estudiantes colombianos del tercer y cuarto ciclo de la facultad de Psicología, que fueron divididos en dos grupos, experimental y control. Como parte del estudio realizaron pruebas antes y después del programa, con el primero pudieron determinar que los docentes no se han preocupado por la manera en cómo los estudiantes abordan los textos, mientras que con el postest hallaron que si es posible mejorar la comprensión lectora con la mediación del profesor.

Fernández y Bernardo (2011) analizaron el nivel de percepción de la autoeficacia, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico de los jóvenes españoles, con el objetivo de determinar la relación de los dos primeros constructos con el rendimiento académico. Participaron 562 jóvenes del primer ciclo de 12 carreras universitarias como parte de la muestra. Los investigadores hallaron que al incrementarse los niveles de autoeficacia igualmente aumentan las estrategias de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico.

Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010) estudiaron los niveles de comprensión lectora de los jóvenes colombianos que cursan los primeros ciclos, con el objetivo de identificar sus características y habilidades hacia la lectura. Participaron en la investigación 44 estudiantes de las carreras de Psicología y Derecho. Entre los principales resultados hallados, cabe mencionar que los estudiantes no evidencian un manejo adecuado del lenguaje, no tienen capacidad para leer entre líneas, su léxico es reducido y no comprenden las normas gramaticales, por lo que su nivel de comprensión es literal.

Cromley, Snyder-Hogan y Luciw-Dubas (2010) analizaron las relaciones de la comprensión lectora, el uso de estrategias de comprensión lectora, vocabulario lector,

inferencias, tópico prioritario del área en estudio y fluidez de palabras en la lectura con el objetivo de identificar el mejor predictor y modelo mediacional. En el estudio participaron 737 estudiantes del primer año de la carrera de Biología de universidades de la región Atlántica. Hallaron que el vocabulario tiene un efecto directo en las estrategias de lectura, y que estas a su vez tienen un efecto indirecto significativo en la comprensión lectora a través de la inferencia (variable mediadora).

Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñero y González (2010) estudiaron cómo las expectativas de autoeficacia podrían ser claves en la explicación de la aparición del estrés y su afrontamiento. Participaron en el estudio 258 alumnos del programa de Salud, de una institución de educación superior española. Al finalizar el estudio, los investigadores concluyeron que los jóvenes con baja autoeficacia presentan altos niveles de ansiedad y estrés en comparación con sus compañeros que tienen elevados niveles de autoeficacia, y estos últimos son quienes emplean estrategias de afrontamiento activo para las demandas académicas.

Serra (2010) investigó la relación de la autoeficacia académica con las habilidades y el logro académico de los estudiantes universitarios puertorriqueños. Su muestra estuvo constituida por 320 jóvenes de diversas disciplinas. Como resultado del estudio se desprende que la autoeficacia académica, el número de créditos, así como el tiempo de permanencia en la institución son las variables más significativas en el aprovechamiento académico, y que la autoeficacia desempeña un papel fundamental en la selección, esfuerzo y persistencia de los estudiantes.

Silva y Witter (2008) estudiaron la correlación de la comprensión lectora con la variable desempeño académico para poder conocer todos los aspectos de la comprensión lectora de los universitarios. Participaron en la investigación 18 alumnos brasileños del programa de Psicología, del quinto ciclo académico. Ellos fueron evaluados en dos momentos, al inicio y al culminar el semestre. Entre sus principales resultados se puede destacar que solo leer un tema y asistir a clases de lectura es insuficiente para que los estudiantes aumenten su desempeño, y resulta necesario promover estrategias específicas para mejorar la competencia de comprensión de textos.

González, Castañeda, Noriega y González (2008) analizaron la comprensión lectora apoyados en el cuestionario de Castañeda (1996), que está conformado por ítems de contextos de reconocimiento (fácil) y de recuerdo (difícil). Contaron con una muestra de 187 jóvenes del primer ciclo de las carreras de Química Biología, Psicología, Economía, Derecho y Ciencias de la Computación. Entre los resultados hallados se resalta que existen diferencias significativas según el programa que estudian, y que tienen dificultades para la activación los procesos relacionados con el vocabulario, la construcción de ideas principales, elaborar un resumen y realizar la enumeración de los elementos de la historia.

Lu (2007) estudió la asociación de las variables motivación, conciencia metacognitiva y comprensión lectora. Participaron en el estudio 81 jóvenes taiwaneses del segundo y tercero año de la carrera de Lengua y Literatura, y estudian el español como segunda lengua. Uno de sus principales hallazgos es que los estudiantes reportan un nivel considerable de creencia en su autoeficacia, se perciben capaces y competentes para resolver problemas encontrados en las tareas, lo que facilita la comprensión lectora, y que las estrategias no afectan en gran medida a la comprensión lectora.

González (1998) exploró la comprensión lectora inferencial de los estudiantes que recién ingresan al nivel de educación superior. Como parte de su estudio, aplicó el test de Cloze en una muestra de 82 estudiantes de dos universidades peruanas, una privada y una pública. Entre sus principales resultados destaca la prevalencia de los lectores dependientes en los textos básicos informativos, documentarios y numéricos, y de lectores deficitarios en textos literarios, humanísticos y científicos, así como la necesidad del desarrollo de programas de apoyo por parte de la universidad.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Aproximación teórico conceptual de la lectura

La lectura es la puerta de los nuevos conocimientos, la imaginación, la fantasía, acceso a los hechos históricos y culturales de las diversas partes del mundo. Pero,

entonces ¿qué es leer? Para algunos estudiosos es un acto complejo que no puede ser reducido a la comprensión de las palabras que lo componen, es mucho más que pasear los ojos por el texto e identificar las palabras, que es una competencia indispensable y que debe ser adquirida lo antes posible, y al ser automatizada deja de cargar las capacidades cognitivas del lector (Alegría, 2006).

Otros investigadores como Carrillo (2007) consideran que la lectura es una experiencia personal cuya práctica, y solo su práctica, garantiza el acercamiento continuo de los lectores hacia los libros. Esta experiencia o acto complejo se facilita con la información previa de la naturaleza del texto, las características y valores que expresan, ya que se constituyen como herramientas que ayudan al lector a tener un contexto de la lectura que van a realizar, así como a identificar los objetivos o propósitos tanto del texto como del autor de la obra en cuestión.

Sin embargo, otros investigadores como Schraw y Bruning (1996) consideran que debe hacerse una diferenciación a la hora de conceptualizar la lectura, de acuerdo con el objetivo o naturaleza implícita del texto. Ambos estudiosos, basados en las investigaciones de Bogdan y Straw (1990), identifican tres tipos de conceptualizaciones: modelo de transmisión, _el lector solo debe “exponerse al texto” para captar su sentido, es decir que el autor trasmite directamente el mensaje al lector_, modelo de traducción, _ el lector requiere habilidades e intenciones para poder construir el significado que se deriva de la lectura, sin tener en cuenta las experiencias previas_.

Y modelo transaccional, en este último se considera fundamental el contexto en el que se produce la interacción del lector con la lectura, que a diferencia de las dos primeras propuestas mencionadas no eran necesarias ni las experiencias previas ni el entorno. Esta dinámica que ocurre entre el lector – contexto – lectura es crucial para la construcción o interpretación del texto, el cual podría tener distintos significados ya que cada lector tiene sus propios conocimientos, necesidades e intenciones (Hernández, 2008).

2.2.2. La lectura a través de la historia

La lectura es sin duda el umbral de los nuevos conocimientos, aunque en las diferentes épocas que han acontecido en la historia su propósito ha ido variando debido a los cambios políticos, sociales, el enfoque de la educación, etc. Así, en la edad antigua, precisamente en Grecia, en el siglo V a.C., la lectura era practicada solo por un grupo de privilegiados como historiadores, poetas, dramaturgos y filósofos, quienes eran admirados por leer en voz alta, debido al esfuerzo que significaba memorizar y declamar, mientras que el acto de la lectura silenciosa no era tan reconocido.

Para la religión, la práctica de la lectura se constituyó en un importante instrumento de preparación para la comunidad religiosa, era un acto de recogimiento en el que participaban los monjes, quienes incluso escuchaban las lecturas con mucha atención mientras consumían sus alimentos y no estaba permitido siquiera escuchar el susurro de alguien, solo podía oírse la voz del lector (De Luján, 2010).

Las lecturas de los domingos eran muy especiales, por lo que el monje que había sido designado para ese día debía prepararse durante toda la semana previa para poder realizarla. En cuanto a las religiosas femeninas, fue Hroswitha de Gandersheim, alemana del siglo X, quien destacó por escribir en latín obras de teatro y promover la memorización de los libretos para la puesta en escena, con el objetivo de mejorar la expresión oral y corporal, la pronunciación y la articulación de la voz, con lo cual se dio paso a la práctica individual (Pardo y Gutiérrez, 2011).

La práctica individual era considerada para la época como una virtud desconocida que podía realizarse en cualquier espacio, pero que debía ser privado e íntimo; esta revolucionó las formas de aprender, conocer y enseñar, dio apertura a nuevas posibilidades creativas a los lectores y los escritores, se comenzó a establecer la relación autor – lector (Manguel, 2013). El lector comenzó a tener un rol protagónico, a interpretar la realidad y su vivencia en la comunidad, lo que le permitió la adquisición de nuevos conocimientos.

Con la invención de la imprenta, en el siglo XV, se dio paso de los manuscritos a los documentos impresos, lo que permitió el acceso masivo a los diversos textos y facilitó la enseñanza de la lectura en los diferentes ámbitos. Los libros dejaron de ser reservados para un grupo selecto de personajes, custodiados por los monjes en diversas Abdías, y como consecuencia en Europa se produjeron cambios en la visión política, económica, social y educativa, que afectarían también a Latinoamérica (Pardo y Gutiérrez, 2011).

Posteriormente, en el siglo XX, con la llegada de la computadora e internet se produce una revolución en la información, en ese contexto las páginas de papel y la tapa dura (cubierta) de los libros físicos pasaron a los textos digitales, *e-books*, que pueden ser adquiridos en diversas librerías virtuales o incluso los pueden descargar de manera gratuita en la computadora, tablet o teléfono móvil, ofreciéndole al lector la oportunidad de poder leerlos en cualquier momento del día.

2.2.3. El proceso cognitivo de la lectura

La lectura de los textos, y por supuesto, su comprensión, involucra una serie de procesos cognitivos por parte del lector, que pueden ser clasificados en: a) Proceso de alto nivel, donde participan tanto el análisis sintáctico (relacionado con la concordancia), la semántica (relacionado al significado), así como el contexto; b) proceso de bajo nivel, intervienen el lenguaje visual, reconocimiento de palabras y la interpretación que se le otorga al significado, en los cuales interactúan los sistemas de memoria y de atención (Cerchiaro, Paba y Sánchez, 2011; González et al., 2008; Castañeda, 1996).

También destacan los siguientes procesos cognitivos: la conciencia fonológica _ habilidad metalingüística compuesta por tres factores principalmente: fonema, sílaba y rima, y considerada como un requisito previo para el aprendizaje de la lectura_, el reconocimiento semántico, la memoria verbal, la abstracción, la categorización verbal, identificación y segmentación de los fonemas, el reconocimiento visual ortográfico y el conocimiento de las letras del alfabeto (Bravo, Villalón y Orellana, 2011; Bravo, Villalón y Orellana, 2004).

Cuetos (1989) considera que el lector puede emplear dos vías para llegar desde la representación gráfica de las palabras hasta su significado, la primera es la ruta visual, en ella el lector realiza la conexión directa de la forma de la palabra (codificación gráfica) con su representación léxica (su significado). La segunda es la ruta fonológica, en la que se emplea el sistema de conversión grafema-fonema para darle sonido a los signos gráficos (representación), y es precisamente el sonido el que contribuye en la identificación del significado de las palabras.

Por otro lado, cuando el lector identifica diversas dificultades en el texto y es consciente de sus propios procesos cognitivos comienza a ejercer sus habilidades metacognitivas, por lo que puede recurrir a tres tipos de operaciones: a) supervisión, el lector percibe como transcurre el proceso de comprensión, evalúa las fallas e intenta resolverlos; b) planificación, está relacionada con el planteamiento de objetivos antes de comenzar la lectura; y c) evaluación, al finalizar la lectura el lector compara el grado de comprensión con sus objetivos planteados al inicio (De Almeida, 2008; Sánchez, 1998).

2.2.4. Modelos del proceso de la lectura

Durante la lectura se activan o emplean una serie de procesos y subsistemas lingüísticos y cognitivos para que el lector pueda reconocer los grafemas, las palabras, el significado de estas, asociarlas para formar las oraciones, etc., hasta lograr la comprensión del texto. En este contexto, diversos investigadores proponen teorías o modelos que se seguirían para poder leer, algunos de ellos son:

Modelo dual

De acuerdo con Cuetos y Valle (1988) el proceso de la lectura sigue un modelo dual, el cual puede darse por la ruta rápida, que sería la visual, o la ruta larga, referida a la fonológica, empleadas sobre todo en el inglés, la cual es una lengua opaca porque no necesariamente los grafemas se corresponden con los fonemas. En el caso del

castellano, _ lengua transparente en la que no existen las palabras irregulares como en el inglés_ se utilizaría sobre todo la ruta fonológica.

a) La ruta visual

Es el proceso que sigue el lector para poder leer las palabras conocidas, _las que utiliza con mayor frecuencia_ ya sean regulares o irregulares, pero esta ruta léxica no le permite leer las pseudopalabras, que son aquellas a las que se les ha alterado el orden de una de sus consonantes o vocales.

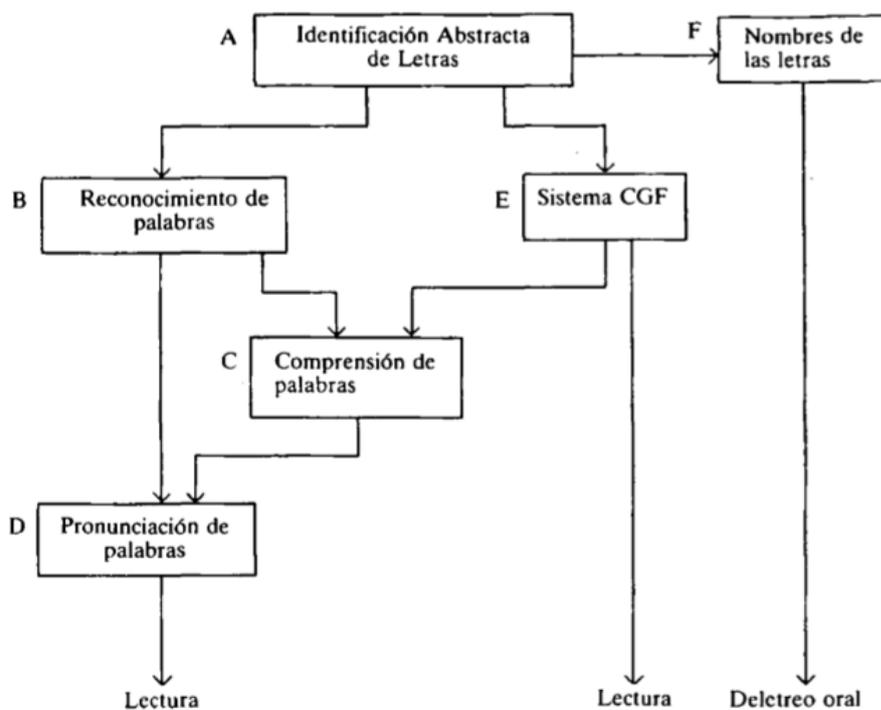
b) La ruta fonológica

Es el proceso que realiza el lector para poder leer las palabras regulares (la correspondencia de los grafemas y fonemas es exacto) y las pseudopalabras, pero no las palabras irregulares, que en las lenguas transparentes como el castellano no sería necesario.

Ambas rutas, tanto la visual como la fonológica, son esquematizadas en el modelo de lectura de Coltheart (1981) (Cuetos y Valle, 1988), que toma como base el modelo logogen de Morton (1979). En la ruta visual se sigue la siguiente secuencia: A (identificación abstracta de palabras) → B (reconocimiento de palabras) → C (comprensión de palabras) → D (pronunciación de palabras).

Mientras que en la ruta fonológica el lector realiza dos procesos diferenciados, si se tratan de palabras conocidas comenzará por A (identificación abstracta de palabras) → E (sistema de conversión grafema fonema) → C (comprensión de palabras) → D (pronunciación de palabras), pero cuando son palabras desconocidas o pseudopalabras solo pasará de la A (identificación abstracta de palabras) → E (sistema de conversión grafema fonema) (figura 2).

Figura 2

Modelo de lectura

Fuente: Coltheart (1981).

Modelo interactivo de lectura

El modelo interactivo es la conjugación e interacción de diversos modelos de lectura, entre ellos el *bottom-up*, el cual comienza con la identificación de los grafemas y que de manera ascendente prosigue con las palabras, las oraciones, etc., para que el lector pueda avanzar con la lectura del texto. Está enfocado principalmente en la decodificación, aunque al finalizar la lectura pueden plantearse preguntas literales referidas al texto, que podrían ayudar a saber si el lector comprendió el texto (Solé, 1987).

El modelo *top down* también es acogido por el modelo interactivo. Este inicia cuando el lector –en base a su experiencia y conocimientos previos- plantea hipótesis referidos a unidades específicas del texto, y parte de lo global -en sentido descendente- para analizar las partes específicas de la lectura. Está enfocado en la significación, pero no garantiza que se logre la comprensión, que es el objetivo central del proceso lector.

En base a los dos modelos previamente mencionados, el modelo interactivo propone que en la lectura intervienen tanto el proceso ascendente (*bottom-up*) como el descendente (*top down*), pero no de manera independiente sino en paralelo, en interacción constantemente, ya que el primero, gracias al esquema y habilidad para decodificar que posee el lector, contribuye a asociar la información que se desprende de la lectura con los conocimientos que posee el lector, de esta manera se generan nuevos conocimientos, que sería el aporte del segundo (Solé, 1987).

Modelo epistémico

El modelo epistémico considera como relevantes los modelos de transmisión, translación y transaccional. El primero se centra en el paso directo del mensaje del autor hacia el lector sin la necesidad de realizar mayor esfuerzo -el lector asume una postura de receptor pasivo-, y la significación que se presenta de manera literal en el texto, es así que todos los lectores entenderán la comunicación de la misma manera y la intención del autor (Moore y Narciso, 2011).

El segundo modelo propone que el lector debe extraer el significado en el mismo texto, sin considerar las intenciones del autor ni sus propios conocimientos previos, es decir, no contextualiza la lectura y su único propósito es la decodificación; mientras que el modelo transaccional el lector construye su propia significación, basado en sus experiencias previas y objetivos planteados al iniciar la lectura. En este modelo el lector no desempeña un rol pasivo, sino por el contrario participa activamente para comprender el texto, por lo que los diversos lectores de un mismo texto tendrán diferentes interpretaciones (Moore y Narciso, 2011).

En síntesis, los tres modelos proponen diversos procesos que debe seguir el lector para poder leer, aunque no precisamente para comprender el texto leído, por ejemplo, el modelo transaccional contribuye a la comprensión, mientras que el de transmisión lo limita porque solo pasa el mensaje del autor al lector sin el análisis e interpretación correspondientes. También es posible combinar los modelos, de acuerdo al tipo del texto o el objetivo trazado por parte del lector (Pressley y Afflerbach, 1995; Wineburg, 1991).

Modelo de la situación

Este modelo propone que de acuerdo a la complejidad o el tipo de texto se requieren lograr ciertos niveles para poder lograr la comprensión del mismo, en este sentido Van Dijk y Kintsch (1983) consideran los siguientes niveles: 1) Microestructura, es un proceso básico en el que se requiere del reconocimiento de palabras y su significado, que se van agrupando en proposiciones y se forman redes proposicionales que pasan a la memoria de trabajo, donde son relacionadas y se eliminan las duplicaciones para luego agregarlas en la memoria secundaria.

2) Macroestructura, en este siguiente nivel ocurre la selección de las proposiciones más importantes y su reforzamiento, –y la eliminación de las que nos son relevantes– así como la información que posee el lector en su memoria secundaria o a largo plazo para poder establecer una idea global del texto, para poder contextualizarla y comprender dicha lectura.

3) Superestructura, es el tercer nivel de comprensión y está referida a la organización de las ideas que se tienen en un texto, al análisis de cada una de sus partes para poder concebir un esquema global, a partir del cual se pueda realizar la interpretación de la lectura. Este modelo de lectura también considera que existen representaciones múltiples del texto como el superficial –referido al mismo texto–, proposicional –los elementos del texto y su asociación–, y mental –contextualización explícita en el texto– (Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez, 2011).

2.2.5. Contribución de la lectura en la educación

La lectura es sin duda el umbral a los nuevos conocimientos, los cuales contribuyen en la formación personal, el análisis y pensamiento crítico, el desarrollo social, económico, cultural, entre otros. También es la piedra angular de la educación, porque es a través de ella que los estudiantes aprenden las distintas disciplinas que son impartidas en la educación formal; es imposible concebir que el estudiante aprenda y progrese en sus grados académicos sin la lectura, o que el docente prepare sus clases sin leer diversos libros, artículos científicos y otros textos académicos.

Es en la educación donde se promueve con ahínco la lectura, desde la etapa de preescolarización hasta la universitaria. En la primera, es donde los niños -a través de actividades lúdicas- aprenden el alfabeto, incrementan su vocabulario, desarrollan su conciencia fonológica, realizan lecturas compartidas, trabajan en pequeños grupos y fortalecen vínculos afectivos; aunque es necesario que los niños lleguen a esta etapa con un lenguaje oral desarrollado que les permita comunicarse y apoyar los aprendizajes iniciales y posteriores del texto (Flórez-Romero y Arias-Velandia, 2010; Flórez-Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2009).

En los primeros grados de la primaria, la escuela enfatiza el aprendizaje de la lectura por ser un prerequisite para que los estudiantes logren aprobar con éxito las otras asignaturas (Gil, 2009), como por ejemplo, las matemáticas, ya que es importante comprender bien los enunciados de los problemas matemáticos para poder resolverlos. En los siguientes años, la motivación académica disminuye, tal vez por el incremento de cursos, dejándose de lado los soportes brindados hasta ese momento hacia la lectura, y se convierte en un instrumento al servicio del estudio, sin afianzar los aprendizajes en la comprensión del texto (De Almeida, 2008).

En la secundaria, los estudiantes deben desarrollar trabajos académicos un poco más complejos y es gracias a lectura que logran desarrollarlos porque le ayuda a revisar, analizar, organizar y sintetizar la información que requieren (Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010), así como a distinguir los tipos de textos, que mayormente son narrativos. Pero también ocurre que muchas veces los docentes no les proporcionan una retroalimentación de dicha tarea, por lo que los estudiantes no

pueden identificar si poseen las competencias lectoras necesarias o si tienen deficiencias y cómo las podrían remediar.

En lo que se refiere a la educación superior, cuando el estudiante domina sus habilidades lectoras estas le ayudan a lograr el éxito académico esperado porque puede investigar, procesar información, producir conocimiento, comunicar resultados, entre otros (Caldera y Bermúdez, 2007). Mientras que los estudiantes que tienen falencias para leer deberán corregir o aprender estrategias de lectura que les permitan desenvolverse con regularidad en todas las materias de la carrera profesional que estudian, y así evitar la reprobación o incluso la deserción estudiantil.

Por otro lado, en el contexto universitario existen algunos factores que se relacionan con la lectura como la diversificación de saberes, otras formas de aprender, y la exigencia de un comportamiento flexible y propicio para nuevos aprendizajes (Velásquez, Cornejo y Roco, 2008; Stone Wiske, 1999), los cuales contribuyen a que los estudiantes puedan estar abiertos a nuevos aprendizajes, sean analíticos, críticos, puedan seleccionar la información de fuentes confiables, elaborar trabajos académicos de calidad e investigar los tópicos de su interés.

2.2.6. Comprensión lectora

En los años 90 surge una profunda preocupación en los países latinoamericanos por las dificultades que presentaban los estudiantes para comprender los textos que leían, primero en la educación básica regular que comprende los niveles de primaria y secundaria, sobre todo a partir de las pruebas internacionales como la evaluación PISA, en donde ocupan los últimos lugares, en función a esos resultados han comenzado a plantear nuevas estrategias para contribuir en la mejora de esta problemática.

En el nivel universitario también se presenta esta dificultad, y prueba de ello, son las diversas investigaciones que se realizan en torno a esta variable y su relación con otros constructos vinculados a la parte académica, ya que entorpece el aprendizaje, el razonamiento, el análisis crítico, la construcción de nuevos conocimientos, el

progresivo desarrollo de los cursos, así como la formación profesional de los estudiantes.

2.2.7. Definición de la comprensión lectora

La comprensión de textos es definida por diversos investigadores como la construcción que realiza el lector a partir de su propio conocimiento y la nueva información de la lectura, en donde las características y conocimientos del lector son tan importantes para la comprensión como las propias características del texto en sí (Gutiérrez, 2016). En dicho proceso es fundamental el rol del lector porque el significado emerge de ambas instancias, tanto de la interacción entre los conocimientos previos del lector y lo que el autor del texto propone en su escrito, cuya práctica contribuye en la formación del lector crítico (Machado, 2012; Zapata, 2011).

Para Meissner y Yun (2008) la construcción de significados se da antes, durante y después de leer el texto, gracias a la integración que realiza el lector con sus conocimientos previos y lo que lee. El entendimiento que resulta de esa construcción es llamada comprensión lectora (Afsharrad, Sadeghi y Benis, 2017), que involucra a tres factores: el lector, la lectura y el ambiente donde el texto es leído, y sin el sustento de uno de ellos probablemente no se logre la comprensión, ya sea por la falta de interés del lector, el texto es inapropiado o por no utilizar las estrategias apropiadas para llegar al significado (Rodríguez y Rodríguez, 2009).

Para otros investigadores como González (1998) y Hoover y Gough (1990) la comprensión lectora es la decodificación y construcción de significados, ya sean de textos informativos, humanísticos, especializados o de cualquier otra índole, pero si una de esas habilidades falla no se podrá comprender el texto (Silva, 2014), mientras que para otros estudiosos como Gutiérrez (2016), Sánchez (2012) y Llanos (2013), es la construcción que realiza el lector considerando su conocimiento previo y la nueva información proporcionada en la lectura, en este proceso es fundamental el rol del lector, así como el objetivo de la lectura, ya que muchas veces el docente tiene un propósito distinto en la evaluación de la lectura que el estudiante.

La comprensión de textos puede darse de manera literal o inferencial. En el primero se accede estrictamente a la información contenida explícitamente en el texto. Mientras que, en el segundo, considerado como el nivel superior de la comprensión lectora, el pensamiento proposicional se apoya en la comprensión literal, pero la desborda porque involucra la interpretación proposicional (explicitación de contenidos subtextuales aludidos por el enunciado), reestructuración proposicional (reordenamiento de los contenidos a través de comparación, selección, eliminación, jerarquización y condensación proposicional) e implicación proposicional (procesamiento de oraciones y reestructuración proposicional para lograr la comprensión profunda) (González, 1998).

2.2.8. Niveles de comprensión lectora

Autores como García (1993) consideran que la comprensión lectora se produce en tres niveles: a) Sintáctico, está referido a la habilidad del lector para entender la estructura de las oraciones (sujeto, verbo y complementos) y sus reglas sintácticas; b) semántico, aborda la identificación del significado teniendo en cuenta la representación mental que realiza el lector; c) textual, está referido a comprender la estructura superior del texto, el cual incluye la relación de las proposiciones de la lectura, el conocimiento previo de la persona que lee, las inferencias y la interpretación que se le da a la lectura.

Por otro lado, investigadores como González subcategorizan tres niveles: a) Primer nivel o independiente, el lector es autónomo y logra la comprensión con fluidez y precisión, se subdivide en excelente (el lector alcanza un 100-90% de comprensión del texto) y bueno (logra un 89-75%); segundo nivel o lector dependiente, el estudiante logra la comprensión de manera global, pero pierde detalles, requiere apoyo pedagógico, y se subdivide en instruccional (el lector alcanza el 74-58%) y dificultad (solo logra el 57-44%); tercer nivel o deficitario, el estudiante tiene serias dificultades para la comprensión del texto, y se diferencian en malo (el lector solo logra 43-30% de comprensión) y pésimo (no supera el 29-0%) (González, 1998).

Al respecto, Condemarín y Milicic (1990) explican que consideran como lector independiente al estudiante que logra leer el texto con fluidez, claridad y comprende,

se equivoca muy pocas veces y recuerda perfectamente las partes más importantes del texto. El lector instruccional, frecuentemente logra una comprensión correcta, pero olvida algunos detalles o recuerda en forma incorrecta. La lectura es lenta, pero medianamente fluida porque el lector aún no se siente seguro con el contenido (Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010).

Y el lector que se siente frustrado porque todavía no siente listo o capaz de leer la lectura de una manera fluida y con precisión, tiene muchas dudas, no comprende el texto, pero trata de continuar, aunque se pierde la calidad del contenido del texto. Es común que el estudiante repita las oraciones o “palabra a palabra” en su intento por continuar leyendo, la situación se torna tensa y puede evidenciar cierta incomodidad física, por lo que cuando se le pide que ya no continúe se siente aliviado (Condemarín y Milicic, 1990) (tabla 1).

Tabla 1

Niveles de la Comprensión Lectora

Investigadores	Niveles de la comprensión
Arrieta de Meza, Meza y Batista (2008)	Comprende explícitamente la lectura, sin mucho esfuerzo; infiere con el propósito de entender el texto; y crítica el contenido de la lectura (ideas principales, intención del autor, etc.) para determinar su calidad.
García (1993); Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez (2011)	Sintáctico (reglas sintácticas de las oraciones); semántico (identificación del significado teniendo en cuenta la representación mental que realiza el lector); y el textual (proposiciones del texto, conocimiento del mundo por parte del lector, inferencias según los esquemas cognitivos e interpretación del texto).
González (1998)	Independiente (lee con fluidez y precisión), puede ser excelente (alcanza el 100-90% de comprensión) o bueno (89-75%); dependiente (comprende de manera global y requiere apoyo pedagógico), se subdivide en instruccional (logra 74-58%) y dificultad (57- 44%); y deficitario (tiene serias dificultades para comprender el texto), malo (43-30%) y pésimo (29-0%).
Condemarín y Milicic (1990), Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela (2010)	Independiente (logra leer con fluidez, claridad y comprende); instruccional (comprende el texto en general, pero lee lento y siente que el material no es fácil); y frustración (no se siente capaz de leer un texto fluidamente, pero lo intenta, aunque se pierde la calidad del texto).

Nota: Los autores consideran al menos dos niveles.

2.2.9. Comprensión de textos narrativos y expositivos

Las primeras lecturas que se ofrecen a los niños, por lo general, son textos narrativos porque, por ejemplo, los cuentos contienen una historia, cuyo inicio augura una trama fantástica y poco a poco se van relatando detalladamente los personajes y el espacio donde suceden los hechos, así como la interacción que se da entre ellos, para culminar con un desenlace feliz o esperanzador. Este tipo de lecturas motiva a los lectores iniciales porque utilizan un lenguaje muy familiar y por su mayor proximidad a la oralidad (De Almeida, 2008).

De acuerdo con algunos investigadores como Eco (1996), los textos narrativos, ya sean narrados o contados, contribuyen en el desarrollo cognitivo de los niños porque ellos realizan una tarea de inferencia para poder completar esos espacios vacíos que no son mencionados literalmente. Incluso realizan una representación mental de las situaciones descritas en el texto, que a su vez se relacionan con algunos elementos de la memoria (Sundermeier, van den Broek y Zwaan, 2005), lo cual les permite comprender la lectura y recordarla.

En lo que se refiere a los textos expositivos, son aquellos que abordan temas de carácter científico y académico, que son novedosos y poco familiares, por lo que suelen ser más difíciles de comprender que los textos narrativos (van den Broek et al., 2002; Irrazába y Saux, 2005). Sin embargo, este tipo de textos son los que más aportan en la formación de lectores con pensamiento crítico y autónomos, ya que deben esforzarse para inferir con la poca información que poseen sobre dicho tópico.

Otra diferencia que se da entre los textos expositivos y los narrativos es la estructura, el primero puede tener una organización descriptiva, causa-efecto, de comparación, enumeración y problema-solución (Meyer, 1984); y el segundo, tiene una estructura más clásica, pues la narrativa tiene un inicio –donde los personajes tienen una carencia y quieren lograr un objetivo–, el desarrollo que se compone de un programa de manipulación –los personajes enfrentan dificultades para lograr su propósito–, y sanción –que es la evaluación de las acciones realizadas para superar los

inconvenientes para la meta-, y el desenlace o fin –se logra o no el objetivo (Duque, Vera y Hernández, 2010).

2.2.10. Programas de intervención para mejorar la comprensión lectora

Debido a las dificultades que presentan los lectores para poder comprender los textos, diversos investigadores han creado programas de intervención para poder ayudarlos a mejorar su comprensión lectora, los cuales pueden ser aplicados de manera preventiva durante los primeros años de la etapa escolar o en grados más avanzados para remediar dichos inconvenientes, ya que la lectura es fundamental para que los estudiantes puedan adquirir nuevos conocimientos durante su desarrollo.

Entre los programas preventivos, se puede mencionar el Programa de Recuperación y Enriquecimiento PASS Lector (PREP-L), diseñado especialmente para mejorar los procesos de planificación, atención, simultaneidad y sucesión para que contribuyan en el aprendizaje de la lectura, sobre todo a través de la experiencia (Das et al., 1997; Ramos, Conde, Alfonso y Deaño, 2014). Este programa está focalizado en niños entre 5 y 7 años, y está compuesto por 10 tareas que promueven la unión de las letras, conexión entre ellas, la secuenciación memorizada de elementos, construcción de estructuras, entre otras (Alfonso et al., 2017).

El *Informed Strategies for Learning* (ISL), creado por Cross y Paris en 1998, es otro programa que puede implementarse en los primeros años de la educación primaria porque fomenta la conciencia metacognitiva. Está conformado por 20 módulos instructivos, liderados por el docente, en los que se les enseña a los estudiantes a planificar, construir el significado, evaluar, reflexionar y monitorear la comprensión. Durante el desarrollo del programa, el profesor va transfiriéndole a los estudiantes la responsabilidad de determinar qué estrategias son las más adecuadas para los textos que van a leer, los empodera (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012).

En lo que respecta a los programas remediales, que son los más utilizados, se debe considerar el PQ4R creado por Thomas y Robison en 1972, que sería una versión actualizada del PQ3R. Este programa está constituido por seis actividades: a) El

docente promueve la lectura del título y las primeras líneas del texto para que los estudiantes activen sus conocimientos previos; b) se realizan preguntas referidas al contenido; c) los estudiantes avanzan con la lectura con el propósito de responder las consultas; d) los lectores responden las preguntas; e) se incita el recuerdo de la información del texto; y f) se reflexiona y promueve la conexión con otras informaciones (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012).

El *Concept-Oriented Reading Instruction* (CORI) se basa en cuatro principios: a) La tematización conceptual de los tipos y géneros de los textos; b) la interacción en la vida cotidiana de los estudiantes para que pongan en práctica lo que se menciona en las lecturas; c) el autodireccionamiento para que los lectores comprendan por sí mismos los diversos tipos de textos; y d) la colaboración para que los estudiantes aprendan a comunicarse de manera efectiva con sus compañeros o grupos de lectura. Paralelamente se enseña la planificación de metas, parafraseo, resúmenes y síntesis (Aragón y Caicedo, 2009; Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012).

El programa *Question Answer Relationship* (QAR) promueve que los estudiantes interconecten la información de su experiencia personal con la que está contenida en el texto para que puedan lograr comprenderlo. Otro aspecto que se considera importante es el entrenamiento de tres estrategias de lectura: a) Localización de la información; b) identificar cuál es la estructura de la lectura, así como el propósito del autor; y c) establecer en qué situaciones es necesario que se realicen las inferencias (Aragón y Caicedo, 2009).

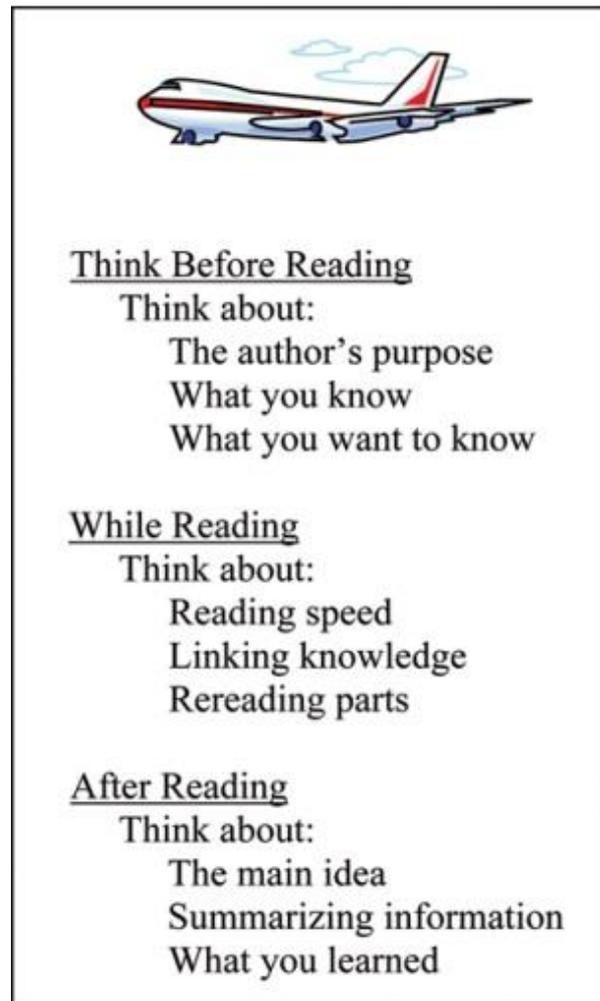
Otro programa con buenos resultados es el *Collaborative Strategic Reading* (CSR), creado por Kligner, Vaughn y Schumm en 1998, que se desarrolla de manera colaborativa, en grupos de cuatro o cinco estudiantes, y son acompañados durante todo el proceso por su docente, quien les brinda retroalimentación constantemente (Aragón y Caicedo, 2009). Las estrategias que se enseñan son: a) Exploración del texto para activar los conocimientos previos; b) el clic _fragmentos de la lectura que se comprenden_ y clic _enunciados difíciles de comprender; c) escribir los aspectos más relevantes del texto; y d) elaborar conclusiones en base a las ideas primordiales de la lectura para afianzar la comprensión (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012).

El *Student Team Reading and Writing* (STRW) es un programa que no solo contribuye en la enseñanza de las estrategias de lectura sino también de la escritura. Está enfocado en adolescentes y se trabaja en pequeños equipos, como círculos de estudios, para que los estudiantes se apoyen y potencien entre ellos durante el desarrollo del programa _van revisando sus propios avances y los de sus compañeros_. Realizan actividades en colaboración, aplican estrategias específicas para lograr la comprensión, así como para mejorar su expresión oral, escrita y vocabulario (Aragón y Caicedo, 2009).

El programa *Thinking before reading, think While reading, think After reading* (TWA) considera tres momentos o fases para mejorar la comprensión lectora. El primero es el *Thinking before*, que sería pensar antes de leer y se consideran las estrategias de propósito del autor, qué sabes tú y qué esperas saber o aprender; el segundo es *While reading*, durante la lectura, que involucra la vinculación del conocimiento; y el *Think After reading*, pensar después de la lectura, conformada por la idea principal y el resumen (figura 3) (Aragón y Caicedo, 2009; Mason, 2013).

Figura 3

Esquema de la estrategia del programa TWA



Fuente: Mason (2013).

Finalmente, el programa *Students Achievement Independent Learning* (SAIL) promueve la mejora de las habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales, así como la interrelación del conocimiento, realizar resúmenes y considerar el contexto como ayuda para entender o interpretar las palabras u oraciones del texto. Este programa es trabajado desde dos enfoques, el primero está centrado en la enseñanza de los procesos de decodificación, comprensión y estrategias interpretativas, y la segunda por la colaboración en grupo, en la que los estudiantes se potencian entre ellos (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012).

2.2.11. Estrategias de comprensión lectora

Son actividades intencionadas que emplean los aprendices activos, en muchos casos para remediar las fallas cognitivas que tienen al leer y que requieren ser enseñadas para lograr que el lector las automatice, se conviertan en parte de él y con la frecuencia de su uso las ejecute de manera espontánea (Gardner, 1987). Para el reconocimiento de letras y palabras se requieren estrategias básicas o de bajo nivel, mientras que, para comprender los conceptos y las ideas implicadas en el texto, se necesitan estrategias de alto nivel (Fonseca et al., 2019).

Solé (1987) propone un modelo interactivo para poner en práctica las estrategias que contribuyen en la comprensión de los textos, en el que es fundamental tener como ejes centrales el aprender a formular hipótesis, aprender a verificar dichas hipótesis y el diseño de las estrategias dirigidas o que tienen como propósito que los alumnos se den cuenta de sus errores para que a partir de ese autoanálisis puedan remediar las dificultades que tienen para comprender la lectura.

Este tipo de estudios, sobre la aplicación de estrategias, comenzó a cobrar mayor relevancia a partir de los años 90, con la finalidad de que los lectores logren comprender lo que leen, y el rol del docente cobró mayor fuerza, ya que su intervención resulta esencial en el adiestramiento de las diferentes estrategias lectoras. Los programas también comenzaron a ser considerados por diversos investigadores para la enseñanza de las estrategias de lectura.

En investigaciones recientes se consideran como estrategias propias de la lectura y como las utilizadas por los estudiantes, según su grado de maduración, en este caso universitarios, el subrayado, construcción de mapas conceptuales o cognitivos, hacer resúmenes, identificación de la proposición temática, entre otros, así como, la posibilidad de que el autor considere, al momento de elaborar el texto, algunas señas que destaquen las ideas principales, el ordenamiento o las relaciones lógicas dominantes (Paradiso, 1966; Cano, 2015).

2.2.12. Definición de las estrategias de comprensión lectora

La conceptualización de este constructo ha pasado por una serie de modificaciones con el transcurrir de los años. En la década de los 80, algunos investigadores sugirieron que para un mejor entendimiento se debe hacer una comparación o diferenciación con las habilidades, procedimientos, destreza o técnica, por lo que podría resultar necesario explicar que estos términos están comprendidos en la palabra procedimiento, cuya finalidad es la consecución de una meta (Coll, 1987).

Las estrategias también son consideradas como procedimientos por su utilidad para regular la actividad de las personas, ya que su adecuada aplicación contribuye en la selección, evaluación o abandono de acciones para poder lograr las metas trazadas (Solé, 1998; Valls, 1990). Siguiendo esa línea, es importante la evaluación de las estrategias a emplear según el objetivo planteado, en el caso específico de la lectura, es recomendable que estas sean enseñadas y aprendidas por los lectores, quienes poco a poco podrán ir volviéndose más diestros con la práctica.

Acercándose a la definición, Gardner (1987) dice que las estrategias de lectura son actividades intencionadas generalmente utilizadas por los aprendices activos, en muchos casos para remediar las fallas cognitivas que tienen al leer. Este autor también menciona que las estrategias lectoras deben y necesitan ser enseñadas para lograr que el lector las automatice, se conviertan en parte de ellos y que con la frecuencia de su uso llegarán a ejecutarlas de manera espontánea.

Para Klingler (2001) las estrategias son habilidades que tienen las personas para comprender y descifrar lo que leen. Corresponde a una experiencia personal, de reflexión y refinamiento de la comprensión individual de cada uno de los aspectos de la vida, de cómo se percibe y se vive. Estas estrategias van a ser procesos de orden más elevado, muy relacionadas con la metacognición, que involucran la identificación detallada y secuencial de las letras, palabras, patrones de ortografía y unidades mayores de lenguaje (Chirinos, 2012).

Según Parodi et al. (2010) las estrategias de comprensión lectora son aquellos procedimientos cognitivos y lingüísticos que realiza el lector para lograr un

determinado objetivo cuando enfrenta una tarea de lectura. En ese mismo sentido, Cohen (1998) considera que las estrategias de lectura son procesos mentales que los estudiantes seleccionan conscientemente con la finalidad de comprender lo que leen.

Por su parte, Elosúa y García (1993) definen a las estrategias de lectura como procedimientos u operaciones mentales que realiza la persona mientras lee, se da el procesamiento de la información del texto escrito con el objetivo de entender su significado. Dichas estrategias pueden ser mejoradas cuando el lector evalúa el alcance de ellas en función del logro de la comprensión, ya que puede utilizar las más convenientes para su aprendizaje.

Elosúa y García (1993) consideran las siguientes estrategias a nivel cognitivo:

1. Estrategias de focalización.

Son las estrategias que el lector utiliza para centrar su atención en las informaciones más importantes de la lectura, así como para resumir el texto, reconstruir las ideas principales, diferenciar la información esencial de los ejemplos y detalles. También se consideran técnicas de tomar notas, subrayar, hacer esquemas, entre otros.

2. Estrategias de organización

Como parte de su estrategia el autor puede reestructurar el orden de la lectura para hacerlo más significativo y comprensible, según la jerarquía de los hechos, el tiempo, número o duración, secuencia causa-efecto e inducción-deducción, así como también puede esquematizar el texto, a partir de la identificación de las ideas principales y secundarias, y establecer relaciones entre conceptos para poder lograr una comprensión profunda.

3. Estrategias de resolución de problemas

Son los procedimientos que emplea el lector para poder resolver los problemas que encuentra en el texto, como la dificultad para comprender las palabras, oraciones, relación entre oraciones, esquema de texto. En estas situaciones el lector puede, por ejemplo, buscar en el diccionario las

palabras desconocidas, inferir el significado a partir del contexto, deducir el significado descomponiendo la palabra, releer y parafrasear el texto, etc.

4. Estrategias de elaboración

Son las estrategias que permiten la integración de los conocimientos previos del lector con los nuevos que ofrece la lectura, con el propósito de comprender con mayor claridad el significado y este podrá ser recuperado posteriormente. Se promueven el comentario y valoración del texto, generar imágenes y analogías relacionadas con el contenido, reescribir el texto, formular hipótesis, conclusiones, implicaciones teóricas y prácticas.

Mientras que Pressley (2000) sostiene que los lectores son conscientes de los siguientes procesos cognitivos:

- Tener consciencia de sus metas, por lo que hacen una revisión rápida del texto para verificar si este guarda relación con dichas metas.
- Leer de forma selectiva y asociar el contenido del texto con sus conocimientos previos.
- Formular hipótesis, evaluarlas y revisarlas al culminar el texto.
- Interpretar el texto y evaluar su calidad.
- Subrayar, volver a leer, tomar notas y parafrasear si es necesario.
- Reflexionar sobre las futuras aplicaciones que podría darle al material contenido en la lectura.

En este mismo escenario también se encuentran las estrategias metacognitivas, que son definidas por Flavell (1981) como las estrategias que se emplean para supervisar el progreso de las estrategias cognitivas, necesarias para mejorar la actividad cognitiva con el objetivo de alcanzar la meta (Heit, 2012). Las estrategias metacognitivas son como un nivel superior de las estrategias cognitivas, ya que lector tiene pleno conocimiento y control sobre sus propios procesos de comprensión lectora (Elosúa y García, 1993).

Entre las principales estrategias metacognitivas, de acuerdo con Elosúa y García (1993) y, Osses y Jaramillo (2008), se pueden mencionar las siguientes:

a) Planificación

En esta fase, previa a la lectura, el lector define los objetivos, el plan de acción y las estrategias que utilizará, considerando las características del texto, sus conocimientos previos y el contexto. La elección de las estrategias a emplear está supeditada a los objetivos propuestos por el lector, que generalmente es comprender el texto, muchas veces con el fin de prepararse para un examen, lograr nuevos aprendizajes o disfrutar de la lectura.

b) Supervisión

En esta fase, durante la lectura, se corrobora si el proceso está realizándose de acuerdo con el plan de acción, o si hay dificultades para poder replantear o cambiar de estrategias que permitan solucionarlas. Es el momento en el que el lector debe reflexionar si las estrategias que está empleando son eficaces y apropiadas para que pueda lograr los objetivos trazados antes de comenzar la lectura.

c) Evaluación

En esta fase, posterior a la lectura, el lector evalúa el nivel de comprensión alcanzado, así como todo el proceso realizado, entendiéndose en este sentido el establecimiento de los objetivos, el grado de consecución de los mismos, las estrategias empleadas y su eficacia, las dificultades presentadas y cómo las resolvió, y modificaciones realizadas durante la actividad lectora.

Las estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación (figura 4) de la aplicación de las estrategias cognitivas no se realizan desligadas unas de otras, por el contrario, se da una estrecha interrelación entre ellas, ya que el lector puede supervisar y evaluar lo que había planificado, así como planificar la evaluación que debe realizar al culminar la lectura del texto, para verificar si logró los objetivos propuestos.

Figura 4

Estrategias Metacognitivas en la Comprensión Lectora

COMPONENTES	AUTOPREGUNTAS-GUIA
PLANIFICACION	
Conocimientos previos	Antes de leer, ¿qué conoces sobre el tema y qué necesitas conocer?
Objetivos de la lectura	¿Qué objetivos te propones al leer?
Plan de acción	¿Al planificar tu acción, tienes en cuenta: a) tus características personales b) las condiciones ambientales adecuadas y c) las características del texto a trabajar?
SUPERVISION	
Grados de aproximación a la meta	¿Te das cuenta de si estás consiguiendo lo que te propones?
Detección de dificultades y problemas	¿Estás comprendiendo lo que lees? ¿qué dificultades encuentras?
Causas de las dificultades	¿Por qué crees que dejaste de comprender?
Efectividad de las estrategias	¿Han sido eficaces las estrategias que utilizaste?
Adecuación de las estrategias	¿Si no han sido apropiadas las estrategias has introducido modificaciones?
EVALUACION	
Evaluación de los resultados	¿Has comprendido lo dicho? ¿cómo compruebas?
Evaluación de los procesos	¿En qué momentos y por qué has encontrado dificultades? ¿cómo las superaste?

Fuente: Elosúa y García (1993).

2.2.13. Enseñanza de las estrategias de comprensión lectora

La enseñanza de las estrategias de comprensión lectora es fundamental y es en la escuela donde se generan espacios o tiempos propicios para su aprendizaje. La enseñanza de dichas estrategias, entendida como la ayuda que se brinda al lector para dominarlas, es una labor que se trabaja en conjunto entre docentes y estudiantes, para que los segundos sean lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole y variados, generalmente distintos de los

que se usan cuando están en proceso de aprendizaje. Las estrategias no son técnicas ni claves del éxito (Solé, 1998).

De acuerdo con Rincón et al. (2003) el rol del docente es ofrecerle al estudiante el andamiaje mientras se brinda el entrenamiento de las estrategias, es decir, primero el profesor asume la responsabilidad de dirigir la actividad del aprendizaje de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora -se da la figura del mentor o guía- y poco a poco va llevando al estudiante hasta que éste tome el control del proceso. Para abreviar el proceso de transferencia se puede dar la instrucción explícita, la práctica guiada, la práctica cooperativa y la práctica individual (Mateos, 2001; Santiago, Castillo y Morales, 2007).

Collins y Smith, (1980) afirman que las estrategias se enseñan de manera progresiva, en tres fases:

a) Modelado

En esta primera fase el docente se desempeña como modelo para sus estudiantes mediante su propia lectura en voz alta y a medida que avanza realiza algunas pausas, en ellas comenta qué procesos –estrategias- le permiten comprender el texto, las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y las estrategias que utiliza para resolverlos, entre otros.

Esta demostración que realiza el profesor es vital para el aprendizaje de los estudiantes, porque se convierte en una clase vivencial y no solo expositiva, y ellos pueden ver cómo el docente planea las estrategias a utilizar y cómo va resolviendo, paso a paso, las dificultades que se presentan durante la lectura del texto, probablemente con un replanteamiento de las estrategias, y que al finalizar logra la comprensión del mismo.

b) Participación del alumno

En esta segunda fase, el docente guía a los estudiantes durante el aprendizaje de las estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos. Comienza, por ejemplo, con el planteamiento de preguntas que sugieran una hipótesis bastante determinada sobre el contenido del texto, y luego preguntas abiertas,

siempre animando a los estudiantes a proponer estrategias, y a que pierdan el temor al error, ya que él también puede equivocarse, y durante el proceso los va felicitando por brindar sus opiniones.

En síntesis, en esta fase se da progresivamente el traspaso de la responsabilidad y el control del docente al estudiante. Poco a poco el profesor va dejando que los alumnos decidan por sí mismos las estrategias que utilizarán al leer, hasta convertirse en competentes y autónomos, aunque el docente estará atento para intervenir de forma contingente si fuera necesario. Lo más importante es la finura con que puedan ir ajustándose las estrategias de comprensión lectora.

c) Lectura silenciosa

En esta fase -posterior al modelo y participación del alumno, caracterizadas por el acompañamiento del docente-, el estudiante debe realizar por sí mismo las actividades que ejecutaba antes, durante y después de leer un texto, por ejemplo, plantearse objetivos e hipótesis, buscar y encontrar apoyo para contrastar sus hipótesis, predecir, detectar y compensar las fallas que pudieran darse para lograr la comprensión, etc.

Aunque ahora es el estudiante quien decide las estrategias de comprensión a emplear, el docente puede ayudarlo de una manera distinta, como ofreciéndole textos preparados que lo obliguen a realizar determinadas inferencias, textos tal vez con errores para solucionar, o textos de diversos tipos, desde los más sencillos o generales hasta los más complejos o especializados para que utilicen diferentes estrategias.

Por otro lado, Palincsar y Brown (1984) afirman que la mejor manera de enseñar las estrategias de comprensión lectora es a través de la enseñanza recíproca, porque el estudiante desempeña un papel activo durante todo el proceso. Primero el docente participa como un modelo experto para que los estudiantes vean cómo actúa para solucionar los problemas que surgen durante la lectura, luego ayuda a mantener los objetivos, la discusión en el texto supervisa y corrige la aplicación de las estrategias, sin quitarle el protagonismo y responsabilidad a los estudiantes.

La enseñanza recíproca se caracteriza por la aplicación de cuatro estrategias básicas y concretas (Brown y Palincsar, 1989; Soriano-Ferrer, Sánchez-López, Soriano-Ayala y Nieves-Cazorla, 2013):

a) Formular predicciones

Esta estrategia se emplea al inicio de la lectura, cuando el estudiante lee el título del texto e inmediatamente comienza a activar sus conocimientos previos sobre el tema para poder predecir el contenido de los siguientes párrafos o incluso de la lectura en sí. Es como una proyección de lo que pudiera hallar en el contenido del texto.

b) Plantearse preguntas sobre el texto

Los estudiantes pueden utilizar esta estrategia antes y durante la lectura, por ejemplo, si se trabaja en pequeños grupos de alumnos, ellos pueden leer el primer fragmento o párrafo del texto y luego hacer una pausa para plantearse preguntas que los demás compañeros deberán responder, y puede ser moderado por el docente.

c) Clarificar dudas

La estrategia de clarificar las dudas es fundamental porque permite que los estudiantes avancen la lectura del texto dejando todo esclarecido. Por ejemplo, durante lectura se hacen breves pausas para consultar si los miembros del grupo tienen alguna duda respecto al texto o algún término, si fuera el caso se realizan las aclaraciones respectivas.

d) Resumirlo

A medida que los estudiantes avanzan con la lectura del texto se van realizando pausas para resumir el contenido de los últimos párrafos leídos. Gracias a esta estrategia los alumnos son motivados a verificar si están comprendiendo y al finalizar el texto realizan un resumen global. Siempre con la guía y retroalimentación del docente.

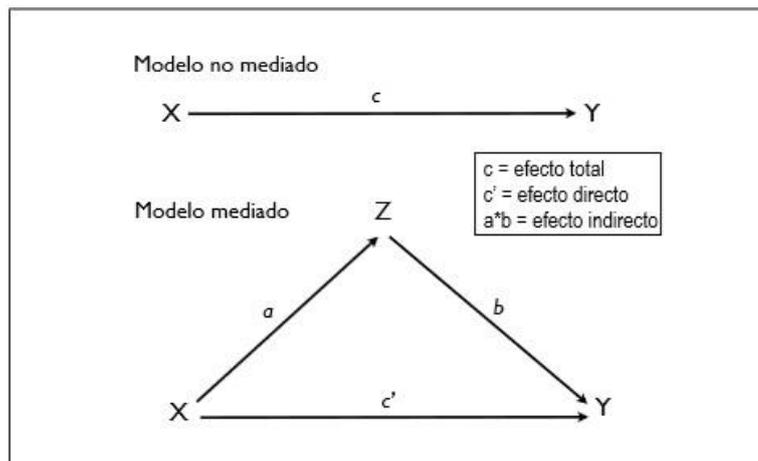
2.2.14. El modelo mediacional de las estrategias de comprensión lectora

Algunos estudios referidos a esta variable miden los efectos directos de esta con la comprensión lectora (y sus niveles), motivación intrínseca, vocabulario lector, el impacto de la lectura por placer, también se han desarrollado diversos programas de entrenamiento para mejorar la comprensión lectora, las estrategias metacognitivas, la competencia literaria, entre otros (Afsharrad y Sadeghi Benis, 2017; Albazi y Shukri, 2016; Goctu, 2016; Guerra et al., 2014; Martínez-Díaz et al., 2011; Mozafari y Barjesteh, 2016; Neira et al., 2015).

Pero sobre el rol mediador de las estrategias de lectura existen muy pocas investigaciones, entre ellas la mediación de este constructo en los efectos que pueden causar la motivación intrínseca, la fluidez en la lectura y conocimiento del vocabulario sobre la comprensión lectora (Völlinger, Spörer, Lubbe y Brunstein, 2018), así como el modelo mediacional de la comprensión lectora en la relación de las estrategias de lectura, el vocabulario lector, las inferencias, tópico prioritario del área en estudio y fluidez de palabras en la lectura (Cromley, Snyder-Hogan y Luciw-Dubas, 2010).

Por lo que el papel mediador de las estrategias de comprensión lectora en la relación de dos o más variables aún no queda claro; debe considerarse que el modelo mediacional sostiene que el efecto causal de una variable (X) sobre otra (Y) puede ser mediado por una tercera variable (Z), ocasionando la cadena causal $X \rightarrow Z \rightarrow Y$, donde Z desempeña el papel de variable mediadora y dicho efecto puede ser probado por un análisis estadístico de mediación (Ato y Vallejo, 2015).

Figura 5

Modelos para el análisis de mediación

Fuente: Ato y Vallejo (2015).

La mediación de terceras variables puede tener un efecto directo o indirecto. En el primer caso, está referido a la relación que puede darse entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora ($X \rightarrow Y$, no mediado por Z), y en el segundo caso, se asume que la autoeficacia académica es causa posible de las estrategias de lectura, y esta segunda variable afecta probablemente la comprensión lectora ($X \rightarrow Z \rightarrow Y$, mediado por Z) (Ato y Vallejo, 2011, 2015).

2.2.15. Autoeficacia académica

La autoeficacia académica es el conocimiento de la propia capacidad que uno posee para lograr una meta académica o un cierto nivel de ejecución (Bandura, 1986). Está se incrementa o fortalece gracias a las experiencias de pertinencia del estudiante, por la vivencia de situaciones y acciones de otros, las sugerencias que se dan entre pares, así como por los cambios fisiológicos relacionados a la ansiedad (Pajares, 2002; Blanco et al., 2012).

También es definida como el conjunto de juicios que cada estudiante hace sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar acciones que se requieren para el

manejo y afrontamiento de situaciones relacionadas con el área académica (Dominguez et al., 2012), así como la creencia de poseer la capacidad para conseguir lo deseado a nivel de rendimiento académico (Gutiérrez y Tomás, 2019).

Este constructo ha sido relacionado generalmente con el rendimiento académico, por lo que en los primeros años de esta década se elaboró el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) (Pérez y Cupani, 2008), con la finalidad de medir el nivel de confianza de los adolescentes cuando realizan actividades académicas vinculadas a las inteligencias múltiples.

Asimismo, ha sido relacionada con la vocación porque cuando los estudiantes tienen que elegir la carrera que estudiaran necesitan de la confianza en sus capacidades para rendir en esa área académica, tal como lo menciona Betz (2006). Y su relación con el aspecto social se profundizó con la Escala de Autoeficacia Social para Universitarios (EAS-U), que evalúa la creencia de los jóvenes respecto a su capacidad interpersonal (Olaz y Pérez, 2012).

2.2.16. Evolución histórica del desarrollo de la autoeficacia

En base a los estudios de Bandura con pacientes que tenían problemas fóbicos, y su poca mejoría con el tratamiento terapéutico, debido al enfoque en el objeto (fobia) e ignorar al sujeto (sistema de creencias) (Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz, 2017), con este precedente él plantea el aprendizaje de conductas a través de métodos simbólicos y la motivación, entendida como generadora de confianza para la observación (Bandura, Blanchard y Ritter, 1969; Criollo et al., 2017; Bandura y Barab, 1973). Esta teoría integrativa de Bandura intenta explicar y predecir los cambios psicológicos del hombre, que no solo es producto, sino productor de su propio ambiente y sistema social (Bandura, 1977).

Con el transcurrir de los años el constructo de la autoeficacia fue cobrando cierta especificidad para cada área en el que se desenvuelven las personas, es decir, es de acción específica como la autoeficacia académica, que es componente principal de la motivación académica y el aprendizaje, entre ellos la lectura, la autoeficacia docente,

que está vinculada a la pedagogía, y la autoeficacia laboral que aborda el aspecto profesional, entre otros (Bandura, 1997; Bandura, 2006; Sanjuán et al., 2000; Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez, 2012).

En cuanto a su conceptualización, la autoeficacia es definida como la creencia que tiene una persona sobre sus propias capacidades para lograr una meta, que puede influir en su manera de pensar, sentir y comportarse (Bandura, 1986,1995) (tabla 2). En lo que se refiere al área académica, la autoeficacia desempeña un rol fundamental en el fortalecimiento de la motivación académica, gracias a su relación con otros constructos involucrados en la consecución de las metas académicas y altas expectativas en alcanzar mejores resultados (Zimmerman, 2000; Fernández y Bernardo, 2011).

Tabla 2

Conceptualización de la Autoeficacia Académica

Investigadores	Definición
Bandura (1986)	La autoeficacia académica es el conocimiento de la propia capacidad que uno posee para lograr una meta académica o un cierto nivel de ejecución.
Pajares (2002), Blanco et al. (2012)	La autoeficacia se incrementa o fortalece gracias a las experiencias de pertinencia del estudiante, por la vivencia de situaciones y acciones de otros, las sugerencias que se dan entre pares, así como por los cambios fisiológicos relacionados a la ansiedad.
Blanco, Martínez, Zueck y Gastélum (2011)	Es la valoración que hace el alumno sobre las capacidades que posee para ejecutar tareas académicas, considerando los elementos: atención, comunicación y excelencia.
Dominguez (2014)	La autoeficacia para situaciones académicas haría referencia a un conjunto de juicios de cada individuo sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar acciones requeridas en el manejo y afronte de situaciones relacionadas con ámbitos académicos.
Gutiérrez y Tomás (2019)	La autoeficacia puede considerarse como la parte del autoconcepto que aborda la percepción que tiene un estudiante sobre su capacidad para realizar con éxito una determinada tarea, y por extensión, la autoeficacia académica es la creencia de poseer la capacidad para conseguir lo deseado a nivel de rendimiento académico.

Nota: La mayoría de los autores toman como referencia la definición de Bandura.

El constructo de la autoeficacia se fundamenta en las siguientes dimensiones: a) Magnitud o nivel de complejidad de las tareas percibidas que pueden contribuir en la formación y reforzamiento de las habilidades si las experiencias son exitosas; b) la seguridad que posee el estudiante para hacer sus trabajos académicos y alcanzar sus objetivos trazados; y c) lograr transferir los resultados exitosos a todos los ámbitos en los que se desenvuelve (Criollo et al., 2017).

Respecto a los diversos estudios realizados sobre la autoeficacia, en el contexto latinoamericano ésta ha sido relacionada generalmente con el rendimiento académico, la ansiedad frente a los exámenes, la procrastinación y el bienestar psicológico, y como parte de las investigaciones se validaron test como el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R), que mide el nivel de confianza de los adolescentes cuando realizan actividades académicas (Pérez y Cupani, 2008) y la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) (adaptada al contexto peruano por Dominguez et al., 2012).

2.2.17. Teoría Social Cognitiva

La autoeficacia es el elemento central de la teoría social cognitiva de Bandura (1986), la cual explica que las personas son sus propios artífices y no simples máquinas que se dejan influenciar por su entorno, en el que se distinguen tres tipos de desarrollo en la estructura de influencias: la imposición del entorno, selección del entorno y la construcción del entorno. También se considera la difusión social de nuevos estilos de desarrollo en función de tres constituciones y mecanismos.

La primera incluye la adquisición de conocimientos, nuevas ideas, prácticas y evaluación de las experiencias ganadas; la segunda está referida a la adopción de determinantes incluida la autoeficacia como requisito de competencia, que evalúa los costos y beneficios de los nuevos estilos de conocimiento, percepción de oportunidades e impedimentos donde las personas se adaptaran; y la tercera está vinculada con la red o entorno social en el que se interrelacionan las personas.

Por otro lado, la autoeficacia posee fuentes o procesos que la fortalecen como: a) Los procesos cognitivos, conciben el trazado de metas, que las personas se adapten rápidamente a situaciones cambiantes, evalúen las funciones, organicen, seleccionen estratégicamente sus opiniones y piensen en las consecuencias; b) los procesos motivacionales, están relacionados con la capacidad que tienen las personas para motivarse, generar expectativa, guiar y regular sus actividades con la finalidad de lograr sus metas propuestas.

c) Los procesos afectivos, se vinculan con las emociones reguladoras que permiten disminuir los pensamientos negativos o controlar los estados de ansiedad de las personas, para que puedan continuar con las actividades que tenían previstas realizar; y d) los procesos selectivos, permiten que las personas sean capaces de seleccionar las actividades requeridas para alcanzar los objetivos propuestos, dejando de lado aquellas que no le ayudarán a lograrlo, esta decisión la toma en base a sus creencias de desempeño.

2.2.18. Factores de la autoeficacia

El constructo de la autoeficacia tiene tres factores:

a) La atención

Este factor está referido a la focalización o concentración que el estudiante mantiene de manera constante sobre las actividades académicas. Es como un interés especial por saber lo que ocurre en su entorno académico para tener más posibilidades de alcanzar el éxito. Mientras que los estudiantes con dificultades para atender probablemente también tengan problemas para aprobar los cursos (Blanco et al., 2011).

b) La comunicación

Es un factor relacionado con el intercambio y difusión de información académica entre los estudiantes, quienes procuran mantener una interacción con la comunidad académica para participar en diversas actividades que complementan los procesos de enseñanza-aprendizaje, valiéndose de sus

habilidades y capacidades cognitivas, metacognitivas, psicolingüísticas, socioculturales y psicopedagógicas (Valdivieso et al., 2013).

c) La excelencia

Este factor está referido o supeditado al seguimiento de las pautas o buenas prácticas que se dan en el ambiente académico, que exigen algunas habilidades por parte del estudiante, entre ellas la planificación de actividades, fijarse metas específicas e identificar las estrategias que lo ayudarán a alcanzarlos (Herrera, 2013).

2.2.19. Niveles de la autoeficacia

El nivel de autoeficacia que poseen los estudiantes es determinante para que superen las diversas metas académicas en la universidad, pues mientras más alta sea esta se mantendrán constantes en el logro de sus objetivos, pero cuando es baja tienden a desistir en la consecución de estas, por lo que resulta importante revisar los niveles, que de acuerdo con los investigadores Tuckman y Monetti (2011) son los siguientes:

a) Dificultad de la tarea

Los estudiantes con una percepción alta o positiva de autoeficacia se sienten capaces de realizar todas las tareas, pero los que tienen una baja autoeficacia se muestran inseguros ante los desafíos que se plantean en las clases y prefieren no asistir porque probablemente no están acostumbrados a ese tipo de situaciones. Se les dificulta utilizar las estrategias necesarias para poder superar con éxito las tareas y actividades que se proponen en clase.

b) Generalización de la propia eficacia

Un grupo de estudiantes puede sentirse capaz de lograr todas las tareas académicas, la mayoría de ellas, mientras que otros solo algunas o casi ninguna. Además, cuando la autoeficacia es específica para un campo concreto no siempre esta relaciona con la eficacia para otro, aunque en algunos casos sí puede generalizarse de un dominio a otro.

c) **Fuerza de los juicios de la propia autoeficacia**

Los estudiantes con baja autoeficacia probablemente desistan en realizar una actividad académica si observan que uno de sus pares falla en la tarea o la ejecuta con mucha dificultad y con poco éxito. Pero los universitarios con alta autoeficacia generalmente perseveran aun cuando evidencian que otro compañero tenga una pobre actuación.

2.3. Definición de variables

2.3.1. Variables del estudio

Estrategias de comprensión lectora: son actividades intencionadas que emplean los aprendices activos, en muchos casos para remediar los fallos cognitivos que tienen al leer (Gardner, 1987; Jiménez, 2004). Será considerada como variable mediadora en la relación de la autoeficacia académica y la comprensión lectora.

Autoeficacia académica: concebida como el propio conocimiento que tienen las personas para lograr una meta académica o un cierto nivel de ejecución (Bandura, 1986), es el factor que les permite a los estudiantes trazarse objetivos académicos, aunque muchos de ellos aún no tienen conciencia de su propia capacidad o de cómo logran ciertos conocimientos.

Comprensión lectora: conceptualizada como la construcción que realiza el lector con la nueva información de la lectura y el conocimiento que posee (Gutiérrez, 2016). Las dificultades para comprender los textos, es un problema que no solo se da en la educación básica regular sino también en las universidades, en donde los estudiantes comienzan a presentar serios inconvenientes en su proceso de formación profesional.

2.3.2. Variables de comparación

Sexo: Varones y mujeres.

Carrera que estudian: Ingeniería de Sistemas y Comunicaciones.

2.3.3. Operacionalización de variables

2.3.3.1 Estrategias de comprensión lectora

Son las estrategias específicas que emplean los lectores para comprender los textos, las cuales se evidencian con las puntuaciones alcanzadas en las dimensiones de estrategias para identificar ideas o información del texto, estrategias de consulta de otras, fuentes, análisis del contenido del texto, estrategias de autocuestionamientos acerca del texto y conocimientos previos para las nuevas lecturas, que serán medidas por el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Comprensión Lectora–CEECOL, cuando se les aplique a la muestra de este estudio.

2.3.3.2 Autoeficacia académica

Son las capacidades que sienten que tienen los jóvenes para enfrentar con éxito cualquier tarea académica, y estas serán medidas con las puntuaciones alcanzadas en la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) (test unidimensional), al ser aplicadas a los estudiantes que conforman la muestra del estudio.

2.3.3.3 Comprensión lectora

Es la construcción que realiza el lector para comprender los textos que lee, y es medido con las puntuaciones alcanzadas en el test de Cloze, conformado por seis textos con cierre gestáltico, al ser aplicados a los estudiantes universitarios que aceptaron ser parte de la investigación.

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis General

Las estrategias de comprensión lectora son variables mediadoras en la relación de la autoeficacia académica con la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

2.4.2. Hipótesis específicas

H1: La autoeficacia académica afecta directamente a las estrategias de comprensión lectora en estudiantes de universitarios.

H2: Las estrategias de comprensión lectora afectan directamente a la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

H3: La autoeficacia académica afecta directamente a la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

H4: Las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora en estudiantes universitarios se diferencian significativamente según el sexo.

H5: Las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora en estudiantes universitarios se diferencian significativamente según la carrera que estudian.

CAPÍTULO 3

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y Diseño de Investigación

El tipo de investigación es Empírica, de estrategia asociativa y de diseño explicativo (Ato, López y Benavente, 2013; Ato y Vallejo, 2015). Una de las propiedades más importantes del diseño explicativo es el estudio del efecto de una o más terceras variables, como el modelo de mediación (Ato, López y Benavente, 2013), dicho modelo teórico afirma que el efecto causal de una variable (X) sobre otra (Y) puede ser mediado por una tercera variable (Z) (Ato y Vallejo, 2015).

Asimismo, para probar la hipótesis general del estudio se siguió la estrategia analítica descrita por Ato y Vallejo (2015) y Baron y Kenny (1986): (1) analizar el efecto directo de la autoeficacia académica y la comprensión lectora (coeficiente c); (2) analizar el efecto indirecto que resulta de la autoeficacia académica y la comprensión lectora teniendo a las estrategias de comprensión lectora como mediador (producto de los coeficientes $a \times b$); (3) verificar el tipo de mediación, si el efecto directo e indirecto son significativos ($p \leq .05$) la mediación sería parcial, pero si el efecto directo no es significativo ($p \geq .05$) la mediación sería completa.

3.2. Población de estudio

La población para este estudio estuvo compuesta por 543 estudiantes, 360 de una universidad privada y 183 de una pública, quienes estaban matriculados en el primer año de las carreras profesionales de Ingeniería de Sistemas y Comunicaciones. Son

varones y mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 16 y 24 años, provenientes de instituciones educativas públicas y privadas.

Se trabajó en el estudio con estudiantes del primer año para poder evaluar con qué nivel de comprensión lectora ingresan a las universidades, y que a su vez estos hallazgos sirvan de línea base para la implementación de estrategias en dichas instituciones, que contribuyan a mejorar esta habilidad metalingüística de sus estudiantes, ya que la lectura es eje fundamental en la adquisición de los nuevos conocimientos.

3.3. Muestra de estudio

La muestra se seleccionó con la técnica de muestreo no probabilístico, muestreo de conveniencia porque los participantes tenían que cumplir ciertos criterios de inclusión y exclusión para poder ser parte del estudio (Fuentelsaz, 2004). De acuerdo con estos criterios establecidos la muestra quedó constituida por 497 estudiantes universitarios, 344 de la institución privada y 153 de la pública, lo que posibilitó realizar los diferentes análisis estadísticos con mejor nivel de confianza (tabla 3).

Tabla 3

Diferentes tamaños muestrales según valores de nivel de confianza (α), prevalencia (p) y precisión (d)

α ($Z \alpha$)	P	d	N
0,05 (1,96)	0,20	0,08	97
0,05 (1,96)	0,20	0,04	385
0,01 (2,576)	0,20	0,08	166
0,01 (2,576)	0,20	0,04	664
0,05 (1,96)	0,40	0,08	145
0,05 (1,96)	0,40	0,04	576

Nota: N= número de muestra. Fuente: Fuentelsaz (2004).

3.3.1. Criterios de inclusión de la muestra

De los 543 estudiantes solo 497 fueron seleccionados como parte de la muestra de este estudio porque cumplían con los siguientes criterios de inclusión:

- Estar matriculados en el primer año académico en las carreras profesionales de Comunicaciones e Ingeniería de Sistemas.
- Ser peruano de nacimiento.
- Tener entre 16 y 24 años de edad.
- Las aulas de estudio son mixtas.

Teniendo en cuenta los criterios mencionados se excluyeron 46 estudiantes por no cumplirlos o por decisión de los mismos participantes.

3.3.2. Descripción de la muestra

La muestra de la investigación quedó conformada por 497 alumnos, de los cuales 344 pertenecía a una universidad privada (69%) y 153 de una universidad pública (31%), y sus características sociodemográficas se detallan a continuación (tabla 4).

Tabla 4

Características sociodemográficas de la muestra

	f	%
Edad		
16-19	358	72
20-24	139	28
Sexo		
Varones	346	69
Mujeres	151	31
Carrera que estudian		
Ingeniería de Sistemas	258	52
Comunicaciones	239	48

Nota: N= 497; f=frecuencia; %= porcentaje.

3.4. Instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Comprensión Lectora

Para la evaluación de las estrategias de comprensión lectora la autora de este estudio diseñó el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Comprensión Lectora–CEECOL, considerando como base el Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) (Guerra, Guevara y Robles (2012), y el Cuestionario de Metacompreñión Lectora (Araujo, 2016).

El instrumento está conformado por 28 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert (1= Nunca a 5= Siempre), los cuales se organizan en seis dimensiones: Estrategias de análisis de la lectura, técnicas para identificar ideas principales, estrategias de consulta de otras fuentes, técnicas de organización del texto, análisis del contenido de la información y estrategias de auto cuestionamientos acerca del texto.

Como parte del procedimiento de validación del instrumento este fue sometido a criterio de jueces _10 en total_, quienes calificaron y sugirieron algunas modificaciones, con los ajustes realizados el cuestionario fue administrado en la muestra de este estudio. Los datos fueron analizados primero con el coeficiente de V de Aiken, en el que todos los ítems fueron $> .70$, el cual se consideró adecuado, con este resultado se obtuvo la validez basada en el contenido de los ítems.

Seguidamente se realizó un análisis descriptivo preliminar de los ítems (media aritmética, desviación estándar, asimetría y curtosis) en el que el reactivo 1 (Lees el título y subtítulos del texto para darte una idea de lo que tratará la lectura) obtuvo la mayor media aritmética (4.43). Luego para analizar la estructura interna a través del análisis factorial exploratorio, previamente se revisaron los índices de ajuste y se eliminaron dos ítems porque sus cargas factoriales estaban por debajo de <30 .

Asimismo, se obtuvo una medida de adecuación $KMO = .90$ y Bartlett: $p < .001$, considerados significativos. La determinación del número de factores se realizó mediante la evaluación de varios criterios de extracción factorial: Kaiser (K-1), Inspección del gráfico de sedimentación, Análisis paralelo y Criterio teórico; se obtuvieron seis factores con los 28 ítems conservados. Los factores explicaban el 54.05% de la varianza total de la prueba y el primer factor explicaba el mayor porcentaje de varianza (27.5%).

En cuanto a la confiabilidad, en el coeficiente de alfa de Cronbach se obtuvieron indicadores por encima de .70, en todas las dimensiones, lo cual se ha considerado como adecuado.

3.4.2. Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas

Para evaluar la autoeficacia académica se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), elaborada por Palenzuela (1983), en la versión adaptada en universitarios peruanos (Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez, 2012), conformada por 09 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1=Nunca a 4=Siempre) y con estructura interna unidimensional, donde la calificación más alta (suma simple de las puntuaciones) indica una mayor Autoeficacia Académica.

Con la finalidad de obtener las evidencias de la validez de la estructura interna de la escala para este estudio se realizó un análisis factorial exploratorio, considerando la medida de adecuación K-M-O donde se obtuvo una puntuación de .95 y $p < 0,001$ en la prueba de esfericidad de Bartlett, estimados como adecuados. Y en el análisis para determinar los factores (análisis paralelo de Horn), se observó que mediante un solo factor se explicaba el 84.68% de la varianza total del instrumento, lo cual muestra la consistencia de unidimensionalidad teórica de la prueba.

En lo que respecta a la confiabilidad, se realizó un análisis de consistencia interna mediante en el coeficiente de alfa de Cronbach, en el que se obtuvo .88, considerado como adecuado.

3.4.3. Test de Cloze

Con el propósito de evaluar la comprensión lectora se adaptó el test de Cloze (González, 1998), conformado por seis textos: Informativo, documental, científico de divulgación, literario, numérico y humanístico; con omisiones de palabras, cuya calificación resulta de la sumatoria de las respuestas correctas por cada texto, dos promedios parciales (básicos y complementarios), y el promedio del puntaje total de los seis textos. Las puntuaciones se convierten en porcentajes para poder realizar las comparaciones, de acuerdo con los criterios de la tabla 5.

Tabla 5

Reducción de puntajes a porcentajes y clasificaciones en el test de Cloze

Puntajes	00-05	06-08	09-11	12-14	15-17	18-20
Porcentaje	00-29	30-43	44-57	58-74	75-89	90-100
Subcateg.	Pésimo	Malo	Dificulta d	Instruccion al	Bueno	Excelente
Lector	Deficitario		Dependiente		Independiente	

Fuente: González (1998).

De la prueba original se reemplazó el texto informativo (con una nota informativa de un hecho reciente) y se actualizaron los textos documental y numérico (datos de PBI del Perú y costo de platos de comida), con los cambios realizados se sometió a criterio de jueces (7 expertos), quienes sugirieron algunas precisiones y con los arreglos requeridos el test fue aplicado en la muestra de este estudio.

Para obtener la validez de contenido, los resultados fueron analizados con el coeficiente de V de Aiken, en el que todos los ítems alcanzaron valores por

encima de 0.70, lo cual se consideró adecuado. Posteriormente se realizó un análisis descriptivo preliminar de los ítems y se revisó si los datos tenían la bondad de ajuste requerido para el análisis factorial. Asimismo, se tuvo una medida de adecuación $KMO = .97$, considerado adecuado, y en el test de esfericidad de Bartlett = $p < .001$; y se observó que a través de un solo factor se explicaba el 49.39 % de la varianza total del instrumento.

Con relación a la confiabilidad, fue calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach donde se obtuvo .99, considerado como adecuado.

3.5. Procedimiento de recolección de datos

Se solicitaron cartas de autorización en la Unidad de Posgrado de la Facultad de Psicología de la UNMSM, para poder solicitar el permiso respectivo para la recolección de datos. Una vez aceptadas las cartas, por parte de los directores de las carreras profesionales de Comunicaciones e Ingeniería de Sistemas, en ambas casas de estudios, una pública y una privada, se coordinó con los docentes sobre los horarios apropiados para aplicar los test.

Según el horario acordado, la investigadora ingresaba a las aulas y les explicaba a los estudiantes el propósito del estudio, seguidamente, todos los jóvenes que aceptaron participar en la investigación de manera voluntaria firmaron el informe de consentimiento informado. Luego se les proporcionó las pruebas que miden la autoeficacia académica y estrategias de comprensión lectora, y en una segunda sesión, el test de comprensión lectora, esto debido a los tiempos de duración de cada una de las pruebas.

Cabe señalar que los tres cuestionarios fueron codificados para anonimizar y confidencializar los datos de los estudiantes, quienes no recibieron una compensación material por su participación.

3.6. Técnicas de procedimiento y análisis de datos

Para el análisis de los datos recogidos en el estudio se utilizaron dos programas estadísticos, el primero fue el IBM SPSS Statistics 24 (IBM, 2019) y el segundo fue Jamovi 0.9.5.12 (Innovative Solutions, 2019) sobre todo para analizar la mediación de una de las variables en la relación de las otras dos. Los análisis realizados fueron los siguientes:

a) Comprobación de la normalidad de los datos

Las pruebas de bondad de ajuste a la curva normal de los tres constructos que forman parte de la investigación fueron efectuadas con el estadístico Shapiro Wilk porque contrasta la distribución normal de las variables.

b) Correlación entre las variables

Para el análisis se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), que tiene como finalidad determinar si existen asociaciones entre las variables del estudio. En dicha medición pueden emplearse los valores de los rangos, estadísticos de orden y compararlos (Martínez, Tuya, Martínez, Pérez y Cánovas, 2009).

c) Comparación de las variables en función a variables sociodemográficas

Con el propósito analizar las diferencias en los puntajes logrados por los estudiantes en cada uno de los constructos se empleó el estadístico U de Mann-Whitney, el cual permite el análisis comparativo de dos grupos.

d) Mediación de una variable

Para determinar la mediación de una variable en la relación entre las otras dos variables se realizó el análisis con el programa Jamovi 0.9.5.12, así como el análisis para identificar el tipo de mediación, parcial o completa.

CAPÍTULO 4

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo de las variables

Como parte del proceso del análisis de los datos es necesario detallar los hallazgos descriptivos obtenidos con los tres instrumentos aplicados en el este estudio. En lo referido a las estrategias de comprensión lectora, los estudiantes utilizan mayormente las estrategias de análisis de la lectura ($M=24.82$), conformada por los ítems: Leer el título y subtítulo del texto con el propósito de darse una idea o aproximarse a lo que abordará la lectura y preguntarse qué sabe acerca del tema, así como leer el resumen o introducción para darse una idea de lo que tratará la lectura.

A este factor le sigue las estrategias de consulta de otras fuentes y las técnicas para identificar las ideas principales como las más empleadas por los jóvenes universitarios para lograr comprender los textos que leen. Mientras que las menos usadas por los estudiantes son las estrategias de autocuestionamiento y las técnicas de organización del texto (tabla 6).

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de las Estrategias de Comprensión Lectora

Dimensiones	M	DE
Estrategias de análisis de la lectura	24.82	4.87
Técnicas para identificar ideas principales	16.78	4.01
Estrategias de consulta de otras fuentes	17.15	4.04
Técnicas de organización del texto	9.91	3.57
Análisis del contenido de la información	13.71	2.63
Estrategias de autocuestionamiento acerca del texto	12.04	2.08

Nota: M=Media; DE: Desviación estándar.

En cuanto a la autoeficacia académica de los jóvenes universitarios, la mayoría de ellos considera que, si se lo proponen y creen que tienen la suficiente capacidad pueden obtener un buen récord académico ($M=3.50$), creen que están preparados y capacitados para conseguir muchos éxitos académicos, también se sienten capacitados y competentes en sus vidas académicas.

Sin embargo, no todos los estudiantes piensan que tienen la capacidad para comprender bien y con rapidez una materia ($M=2.98$), les cuesta tener la seguridad o convicción que pueden pasar los cursos con bastante facilidad o que pueden sacar buenas notas si se lo proponen (tabla 7), por lo que el rol de la autoeficacia es crucial para ayudar a mejorar estas creencias o actitudes de los jóvenes durante su vida universitaria.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de la Autoeficacia Académica

Ítems	M	DE
Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica	3.04	0.70
Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia	2.98	0.75
Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica	3.06	0.75
Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes	3.07	0.81
No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica	3.05	0.83
Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica	3.16	0.75
Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen récord académico	3.50	0.70
Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas	2.89	0.82
Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos	3.24	0.73

Nota: M=Media; DE: Desviación estándar.

En relación a la comprensión lectora, la mayoría de los estudiantes universitarios (M=53.22) comprenden los textos informativos y documentales, los cuales juntamente con los documentos numéricos (M=20,66) corresponden a los textos básicos, considerados como los de dificultad menor.

Mientras que solo un grupo de jóvenes universitarios (M=16,59) comprenden los textos científicos, literarios y humanísticos, considerados como de dificultad mayor (tabla 8). De las tres lecturas de este grupo la que resulta más compleja o requiere más tiempo y esfuerzo para comprenderla es el literario (M=12,91), y en general menos de la mitad de los estudiantes consigue comprender los seis textos (M=29.09).

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de la Comprensión Lectora

Texto	M	DE
Informacional	53.22	23.07
Documental	50.90	27.92
Científico	20.90	18.51
Literario	12.91	13.96
Numérico	20.66	21.70
Humanístico	15.96	18.00
Básico	31.72	16.26
Complementario	16.59	13.68
Total	29.09	15.48

Nota: M=Media (de los porcentajes); DE: Desviación estándar.

4.2. Comprobación de la normalidad de los datos

Para poder trabajar con los datos recolectados en la investigación se procedió a realizar los análisis de la bondad de ajuste a la curva normal de las variables del estudio (estrategias de comprensión lectora, autoeficacia académica y comprensión lectora), los cuales fueron realizados a través de la prueba de Shapiro Wilk, cuyos resultados se muestran en la tabla 9. Como los valores de significancia fueron menores a .05 se confirma que los puntajes no se acercaron a una distribución normal.

Tabla 9

Análisis de la bondad de ajuste de las variables estudiadas

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Estrategias de análisis de la lectura	0.989	488	0.001
Técnicas para identificar ideas principales	0.990	488	0.003
Estrategias de consulta de otras fuentes	0.988	488	0.001
Técnicas de organización del texto	0.973	488	0.000
Análisis del contenido de la información	0.984	488	0.000

Estrategias de autocuestionamiento acerca del texto	0.964	488	0.000
Autoeficacia académica	0.977	488	0.000
Comprensión lectora	0.910	488	0.000

Nota: Sig= Significancia estadística; *= > 0.05

4.3. Análisis de correlaciones entre las variables

Una vez que los datos fueron normalizados para determinar los estadísticos que deberían de emplearse en estudios no paramétricos, se utilizó el estadístico de correlación de Spearman (ρ) con el objetivo analizar las relaciones y determinar si existen asaciones entre los tres constructos del estudio: Estrategias de comprensión lectora, autoeficacia académica y comprensión lectora (tabla 10).

Tabla 10

Correlaciones entre las dimensiones de las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora

	EAL	TIIP	ECO	TOT	ACI	EAAT	AA	CL
Estrategias de análisis de la lectura	1							
Técnicas para identificar ideas principales	.449**	1						
Estrategias de consulta de otras fuentes	.515**	.401**	1					
Técnicas de organización del texto	.419**	.545**	.358**	1				
Análisis del contenido de la información	.571**	.447**	.459**	.455**	1			
Estrategias de autocuestionamiento acerca del texto	.515**	.342**	.403**	.314**	.455**	1		
Autoeficacia académica	.300**	.205**	.189**	.230**	.356**	.257**	1	
Comprensión lectora	-.096*	-.082	.052	-.006	.007	-.062	-.053	1

Nota: EAL= Estrategias de análisis de la lectura; TIIP= Técnicas para identificar ideas principales; ECO= Estrategias de consulta de otras fuentes; TOT= Técnicas de organización del texto; ACI= Análisis del contenido de la información; EAAT= Estrategias de autocuestionamiento acerca del texto; AA= Autoeficacia académica; CL= Comprensión lectora; **= Significativa al nivel 0.01 (bilateral); *= Significativa al nivel 0.05 (bilateral).

En la tabla 10 se presentan las correlaciones y nivel de significación entre las estrategias de comprensión lectora, autoeficacia académica y comprensión lectora. Se confirma que dicha relación es positiva y estadísticamente significativa entre los factores análisis del contenido de la información, estrategias de análisis de la lectura, estrategias de autocuestionamiento acerca del texto, técnicas de organización del texto y la autoeficacia académica ($p < .01$) de los estudiantes universitarios.

Asimismo, se observa que existe una relación negativa y estadísticamente significativa entre el factor estrategias de análisis de la lectura y la comprensión lectora ($\rho = -.096$; $p < .05$), mientras que con las otras cinco dimensiones de las estrategias de comprensión lectora las correlaciones no resultan ser significativas. De igual modo, entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora no existe una relación estadísticamente significativa.

4.4. Estimación del modelo mediacional de las estrategias de comprensión lectora

Para poder verificar el modelo de mediación de las estrategias de comprensión lectora en la relación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora, previamente se estimaron los efectos entre cada una de las tres variables para poder obtener los coeficientes a , b y c , y sus niveles de significancia. Como puede observarse en la tabla 11, los resultados indican que aparentemente la autoeficacia académica no estaría generando un efecto directo sobre la comprensión lectora ($c = 0.053$), la autoeficacia académica afecta a las estrategias de comprensión lectora ($a = 0.342$) y estas a su vez también generan un efecto directo sobre la comprensión lectora ($b = 0.611$), siendo su porcentaje varianza explicada de 0.398.

Tabla 11

Estimación de las variables estudiadas

Efecto	Lab el	Estimate	β	SE	95% CI		Z	p
					LL	UL		
AA → EC L	a	1.121	0.342	0.139	0.848	1.394	8.05	<.001
EC L → CL	b	0.082	0.611	0.005	0.072	0.091	16.38	<.001
AA → CL	c	0.023	0.053	0.016	-0.009	0.055	1.41	0.158

Nota: AA=Autoeficacia Académica; ECL=Estrategias de Comprensión Lectora; CL=Comprensión Lectora. β = estandarizado; CI=Intervalo de confianza; LL= Límite inferior; UL= Límite superior.

Asimismo, los resultados obtenidos en el análisis de mediación (tabla 12) muestran que el valor de $a \times b = .091$, es una puntuación no estandarizada con un efecto indirecto, el cual es equivalente al 79,9% ($[p < .001]$, estadísticamente significativo) de la mediación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora. Mientras que $c = .023$ ($[p > .001]$, $p = .158$ estadísticamente no significativo) es una puntuación no estandarizada equivalente al 20,1% del efecto directo, y con el valor de $c + a \times b = .114$ (puntuación no estandarizada) de la estimación total se evidencia el 100% del efecto ($[p < .001]$, estadísticamente significativo).

Tabla 12

Estimación de la mediación de las estrategias de comprensión lectora

Efecto	Label	Estimate	SE	95% CI		Z	p	%M
				LL	UL			
Indirecto	$a \times b$	0.091	0.013	0.067	0.116	7.23	<.001	79.9
Directo	c	0.023	0.016	-0.009	0.055	1.41	0.158	20.1
Total	$c + a \times b$	0.114	0.019	0.077	0.152	6	<.001	100

Nota: CI=Intervalo de confianza; LL= Límite inferior; UL= Límite superior; %M= Porcentaje de mediación.

Con los resultados antes mostrados, se confirma la mediación de las estrategias de comprensión lectora en la relación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora (tabla 12). En otros términos, las estrategias de comprensión lectora explican el 79.9% de la relación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora, y se asume que la autoeficacia académica afecta a la comprensión lectora solo en 20,1%, por lo que puede afirmarse que el tipo de mediación es completa al cumplirse que el efecto indirecto es estadísticamente significativo y el efecto directo no lo es.

4.5. Comparación de las puntuaciones según el sexo y la carrera que estudian

Con el propósito de identificar si existen diferencias en los puntajes de las tres variables: Estrategias de comprensión lectora, autoeficacia académica y comprensión lectora en función de las variables sociodemográficas: Sexo (varones y mujeres) y la carrera que estudian (Ingeniería de Sistemas y Comunicaciones), se empleó el estadístico U de Mann-Whitney porque permite el análisis comparativo de dos grupos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos (tablas 13 y 14).

Tabla 13

Diferencias en las dimensiones de las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora según el sexo

Variable	RP	RP	U	P	PS _{est}
	Varones (n = 346)	Mujeres (n = 151)			
Estrategias de análisis de la lectura	231.27	289.63	19987.5	.000*	0.38
Técnicas para identificar ideas principales	224.23	302.15	17795	.000*	0.34
Estrategias de consulta de otras fuentes	234.78	281.58	21204	.001*	0.41
Técnicas de organización del texto	241.17	266.94	23414.5	.065*	0.45
Análisis del contenido de la información	232.06	286.41	20263	.000*	0.39
Estrategias de autocuestionamiento acerca del texto	226.3	301.01	1827	.000*	0.03
Autoeficacia académica	249.87	240.32	24551.5	.494	0.47
Comprensión lectora	249.98	243.48	2539	.641	0.05

Nota: n= 497; RP= Rango promedio; U= U de Mann-Whitney; P= Nivel de significancia estadística al 95%; PS_{est} = Probabilidad de Superioridad (tamaño del efecto).

En la tabla 13 se presentan las diferencias encontradas en las variables en estudio de acuerdo con el sexo. En relación con las estrategias de comprensión lectora, en promedio son las mujeres quienes tienen más altas puntuaciones en comparación con sus pares, siendo las diferencias estadísticamente significativas, sobre todo en las dimensiones: técnicas para identificar las ideas principales y las estrategias de autocuestionamiento a cerca del texto.

Sin embargo, en el análisis de las variables de la autoeficacia académica y la comprensión lectora se invierten los promedios antes mencionados, ya que son los

varones quienes tienen más altas puntuaciones en comparación con las mujeres, aunque las diferencias no resultan ser estadísticamente significativas.

Tabla 14

Diferencias en las dimensiones de las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora según la carrera

Variable	RP Comunicaciones (n = 239)	RP Ingeniería (n = 258)	U	P	PS_{est}
Estrategias de análisis de la lectura	280.89	219.46	23209	.000*	0.38
Técnicas para identificar ideas principales	282.99	215.59	22254.5	.000*	0.36
Estrategias de consulta de otras fuentes	262.82	236.19	27527	.038*	0.45
Técnicas de organización del texto	259.83	238.97	28242	.104	0.46
Análisis del contenido de la información	273.28	225.64	24804	.000*	0.40
Estrategias de autocuestionamiento acerca del texto	269.23	230.26	25996	.002*	0.42
Autoeficacia académica	256.64	238.15	28051.5	.149	0.45
Comprensión lectora	244.57	251.2	29773	.606	0.48

Nota: n= 497; RP= Rango promedio; U= U de Mann-Whitney; P= Nivel de significancia estadística al 95%; PS_{est} = Probabilidad de Superioridad (tamaño del efecto).

Como puede observarse la tabla 14 existen diferencias en los tres constructos de la investigación de acuerdo con la carrera de estudio. En lo referido a las estrategias de comprensión lectora, se observa que en promedio los estudiantes de la carrera de

Comunicaciones tienen más altas puntuaciones en comparación a sus pares, siendo las diferencias estadísticamente significativas, sobre todo en los factores: Estrategias de análisis de la lectura y técnicas para identificar las ideas principales.

Pero en lo que se refiere a la técnica de organización del texto las diferencias no son significativas. De igual forma, en el análisis de la autoeficacia académica los estudiantes de Comunicaciones tienen más altas puntuaciones en comparación con los estudiantes de Ingeniería de Sistemas, y en comprensión lectora, son los estudiantes de Ingeniería de Sistemas quienes tienen mayores puntuaciones, sin embargo, en ambos casos las diferencias no resultan ser estadísticamente significativas.

CAPÍTULO 5

V. DISCUSIÓN

El objetivo general de este estudio fue conocer la mediación de las estrategias de comprensión lectora en la relación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora en una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados indican que la autoeficacia académica genera un efecto indirecto en la comprensión lectora a través de las estrategias de comprensión lectora y que esta última variable tiene mayor notoriedad como una variable mediadora.

También se evidencia que la mediación de las estrategias de comprensión lectora alcanza el 79.9%. Estos hallazgos son coherentes con los resultados del estudio de Völlinger, Spörer, Lubbe, y Brunstein (2018), quienes determinaron que las estrategias de lectura actúan como mediador en la transmisión del efecto de conocimiento del vocabulario en la comprensión de textos en los universitarios alemanes.

En cuanto al efecto de la autoeficacia académica sobre las estrategias de comprensión lectora, se evidenció que este es directo y estadísticamente significativo (hipótesis 1), además ambas variables se asocian sobre todo en las dimensiones análisis del contenido de la información, estrategias de análisis de la lectura y estrategias de autocuestionamiento acerca del texto. Este resultado sugiere que los jóvenes universitarios que poseen una autoeficacia académica alta se esfuerzan más por aprender nuevos procedimientos o estrategias que les permitan alcanzar sus metas académicas, se creen capaces de lograr las metas que se proponen en el ámbito académico (Zimmerman, 2000; Fernández y Bernardo, 2011).

En relación al efecto de las estrategias de comprensión lectora sobre la comprensión lectora, se mostró que dicho efecto es directo y estadísticamente significativo (hipótesis 2), lo cual puede indicar que los estudiantes que emplean apropiadamente las estrategias de comprensión lectora pueden comprender los textos; adicionalmente se revisó que la dimensión estrategias de análisis de la lectura se relacionan negativa y estadísticamente significativa con la comprensión lectora.

Este resultado guarda cierta relación con el estudio de Guerra y Forero (2015), quienes determinaron que los estudiantes que aplican estrategias de comprensión lectora pueden modificar su comportamiento lector y comprender los textos académicos, luego de su entrenamiento en un programa de aplicación de estrategias. También Madhumathi y Arijit (2012) afirman que los estudiantes que utilizan diversas estrategias de lectura tienen un alto nivel de comprensión y escogen apropiadamente las estrategias para el buen planeamiento y monitoreo de la comprensión lectora.

En cuanto al efecto de la autoeficacia académica sobre la comprensión lectora, se evidenció que el efecto no es significativo (los resultados no apoyan las hipótesis 3). En base a este resultado se considera necesaria e importante la mediación de las estrategias de comprensión lectora para lograr que la autoeficacia académica afecte a la comprensión lectora, que en la práctica posibilitaría que los estudiantes con creencias sólidas utilicen las estrategias que les permitan superar las dificultades de comprensión lectora.

En lo que se refiere a las diferencias de las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora según el sexo (hipótesis 4), se pudo observar que en la primera variable del estudio las mujeres tienen más altas puntuaciones en comparación con los varones, con diferencias estadísticamente significativas, sobre todo en las dimensiones técnicas para identificar las ideas principales y las estrategias de autocuestionamiento a cerca del texto, lo cual es coherente con el estudio de Madhumathi y Arijit (2012), en el que las mujeres emplean con mayor frecuencia las estrategias de lectura de resolución de problemas y estrategias de soporte.

En cuanto a las diferencias en la autoeficacia académica, las puntuaciones no fueron estadísticamente significativas, aunque los varones obtuvieron puntuaciones ligeramente más altas que las mujeres, lo cual concuerda con los hallazgos de Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea (2012), quienes también encontraron que las diferencias no eran estadísticamente significativas, con excepción de dos dimensiones, comunicación y excelencia, en el que las mujeres se consideran más autoeficaces en comparación con los varones. Es posible que al tener muestras conformadas por más varones que mujeres o no tener una muestra más grande dificulten encontrar diferencias en este constructo.

Asimismo, en la variable comprensión lectora, de acuerdo con los hallazgos de este estudio se confirmó que las diferencias entre los estudiantes varones y mujeres no fueron estadísticamente significativas, con una mínima variación en las puntuaciones a favor de los varones. Este hallazgo concuerda con los resultados del estudio de González (1998), en el que tampoco se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.

En relación a las diferencias de las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora según la carrera que estudian (hipótesis 5), en la primera variable mencionada se observó que los estudiantes de la carrera de Comunicaciones tienen más altas puntuaciones en comparación con los de Ingeniería de Sistemas, cuyas diferencias estadísticas sobresalen en las dimensiones estrategias de análisis de la lectura, técnicas para identificar las ideas principales y análisis del contenido de la información. En las otras tres dimensiones las diferencias se mantienen a favor de los alumnos de Comunicaciones, aunque en menor medida.

En cuanto a la autoeficacia académica se encontró que los estudiantes de la carrera profesional de Comunicaciones presentan más altas puntuaciones en comparación con los de Ingeniería de Sistemas, sin embargo, las diferencias no fueron estadísticamente significativas, lo cual concuerda con el estudio de Borzone (2017), donde en algunas dimensiones como en la autoeficacia versus la vivencia académica fueron los alumnos de las pedagogías quienes obtuvieron mejores puntuaciones, mientras que el factor estilo de comunicación y excelencia fueron los de Español, Educación Física e

Ingeniería quienes mejor la representaban, por lo que afirman que las diferencias no fueron significativas.

En lo que se refiere a la comprensión lectora, fueron los jóvenes de Ingeniería de Sistemas quienes obtuvieron mayores puntuaciones en comparación con sus pares de Comunicaciones, sin embargo, estas diferencias resultaron ser estadísticamente no significativas, como ocurrió en el estudio de González (1998), donde los estudiantes peruanos de las carreras de las áreas de Ciencias y Letras no presentaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones.

Por otro lado, en el caso de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en cada uno de los instrumentos, en lo que se refiere a las estrategias de comprensión lectora los resultados reflejan que los jóvenes universitarios utilizan en mayor medida las estrategias de análisis de la lectura, estrategias de consulta de otras fuentes y las técnicas para identificar las ideas principales con el propósito de poder comprender las lecturas. Estas estrategias son consideradas como actividades intencionadas de los lectores aprendices y necesitan ser enseñadas para lograr que las automaticen (Gardner, 1987; Jiménez, 2004).

Estos resultados concuerdan con algunos de los hallazgos de Guerra, Guevara, López y Rugerio (2014), donde las estrategias más empleadas por los universitarios mexicanos fueron identificación de información o ideas en el texto, seguidas del análisis de la lectura; y en el estudio de Neira, Reyes y Riffo (2015) los estudiantes chilenos obtuvieron un bajo desempeño y el grupo de lectores hábiles eran los que usaban eficazmente las estrategias de lectura.

En cuanto a la autoeficacia académica, se halló que las creencias más enérgicas que tienen los estudiantes son: La creencia en la capacidad de obtener un buen récord académico, la creencia en la capacidad para conseguir muchos éxitos académicos, seguido de la creencia en ser una persona capacitada y competente en la vida académica, las cuales contribuyen en gran medida para afianzar o fortalecer la confianza que tienen los propios jóvenes universitarios para lograr sus metas académicas o un cierto nivel de ejecución (Bandura, 1986).

Estos resultados guardan cierta relación con los estudios de Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez (2012), quienes analizaron la autoeficacia en situaciones académicas, en una muestra de estudiantes peruanos. Las creencias sobresalientes o con mayores puntuaciones fueron la creencia en la capacidad de obtener un buen récord académico, y la creencia que no les importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confían en su propia capacidad académica.

En relación a la comprensión lectora, los resultados obtenidos en la investigación muestran que en general los estudiantes de primer año se encuentran en el nivel Deficitario-Malo (29,09%), evidenciándose los serios problemas o dificultades que tienen para comprender los textos, sobre todo en las lecturas consideradas como complementarias o de mayor dificultad (científica, literaria y humanística), ya que solo el 16,59% logra comprenderlos, en contra posición del 31,72% que consigue comprender los textos básicos o de menor dificultad (informativa, documental y numérico).

Estos resultados coinciden con el estudio de González (1998), quien también trabajó con una muestra de estudiantes universitarios peruanos de primer año. Las diferencias de los promedios en la comprensión de los textos complementarios y los básicos era casi el doble, a favor de este último grupo de lecturas, y el promedio general era de 37,04% confirmándose el bajo nivel lector de los jóvenes universitarios.

La más importante contribución de este estudio es aportar evidencia de la medición de las estrategias de comprensión lectora entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora, lo cual indicaría que los estudiantes que se creen capaces de lograr sus metas académicas podrían comprender los textos porque previamente utilizan estrategias de comprensión lectora. Otro aporte es el diseño del instrumento CEECOL, que según los resultados mostrados sería útil para evaluar las estrategias de lectura. Además, conocer los niveles de comprensión lectora puede servir como punto de partida a las instituciones educativas para la implementación de programas de intervención.

También es pertinente mencionar las limitaciones de este estudio. Primero, el tamaño muestral, el cual debería ampliarse en futuras investigaciones para poder generalizar los hallazgos; segundo, no se ha revisado el índice de simplicidad factorial, por lo que se recomienda realizar este procedimiento u otros para reducir el número de ítems del instrumento CEECOL; tercero, aunque con el análisis factorial exploratorio se considera que la estabilidad de los resultados están garantizados, en futuros estudios se recomienda realizar el análisis factorial confirmatorio para procurar un tipo de evidencia más precisa, así como el análisis de invarianza para precisar la evaluación de los constructos en diversos grupos. A pesar de estas limitaciones, este estudio podría ser uno de los primeros que analiza la mediación de las estrategias de comprensión lectora en la relación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora.

CONCLUSIONES

1. Se alcanzó el objetivo general de este estudio al verificarse que las estrategias de comprensión lectora median la relación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora en estudiantes universitarios en un 79,9 %, lo cual permitió dar respuesta a la pregunta principal de la investigación.
2. En cuanto al efecto de la autoeficacia académica en las estrategias de comprensión lectora, se consiguió el objetivo al confirmarse que la autoeficacia académica afecta directa y significativamente a la otra variable del estudio.
3. Con relación al efecto de las estrategias de comprensión lectora en la comprensión lectora, se alcanzó el objetivo al comprobarse que las estrategias de comprensión lectora afectan directa y significativamente a la segunda variable mencionada.
4. En cuanto al efecto de la autoeficacia académica en la comprensión lectora, se verificó que la autoeficacia académica no afecta directamente a la otra variable del estudio.
5. En lo referido a las diferencias de las variables del estudio según el sexo, se halló que solo en las estrategias de comprensión lectora se tiene una diferencia significativa a favor de las mujeres, sobre todo en las dimensiones técnicas para identificar las ideas principales, las estrategias de autocuestionamiento a cerca del texto y estrategias de análisis de lectura.
6. En lo referido a las diferencias de las variables del estudio según la carrera que estudian, se encontró que la única diferencia significativa se da en las estrategias de comprensión lectora a favor de los estudiantes de Comunicaciones, sobre

todo en las dimensiones estrategias de análisis de la lectura, técnicas para identificar las ideas principales y análisis del contenido de la información.

RECOMENDACIONES

1. Realizar estudios de la mediación de las estrategias de comprensión lectora entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora agregando otras variables para determinar potenciales mediadores.
2. Desarrollar estudios que consideren los niveles de autoeficacia académica y su influencia en las estrategias de comprensión lectora.
3. Realizar estudios longitudinales de las estrategias de comprensión lectora y la comprensión lectora.
4. Desarrollar estudios que incluyan otras variables que pudieran tener un rol importante entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora.
5. Realizar estudios con muestras equitativas de varones y mujeres, más grandes y de las distintas regiones del Perú para poder hacer comparaciones más precisas y que se puedan generalizar.
6. Realizar estudios que incluyan estudiantes de las diversas carreras profesionales para que los hallazgos tengan un mayor alcance y que contribuyan en el planteamiento de estrategias para mejorar la comprensión lectora.

REFERENCIAS

- Afsharrad, M., y Sadeghi Benis, A. R. (2017). Differences between monolinguals and bilinguals/males and females in English reading comprehension and reading strategy use. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 34-51. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1037238>
- Albazi, S., y Shukri, N. (2016). Evaluating the effect of metacognitive strategy training on reading comprehension of female students at KAU. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(3), 172-183. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.3p.172>
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades –20 años después–. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111. <https://logopediacuenca.files.wordpress.com/2013/12/alegrc3ada.pdf>
- Alfonso, S., Deaño, M., Ramos, A., Conde, Á., Gayo Álvarez, M. E., Iglesias-Sarmiento, V., Limia, S., y Tellado, F. (2017). Prevención e intervención de las dificultades de aprendizaje en lectura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1). <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=349853365008>
- Aragón, L., y Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12). <https://doi.org/10.11144/110>
- Araujo, R. (2016). *Metacomprensión lectora en estudiantes de educación media general en el Liceo Nacional Bolivariano “Batalla de Carabobo” Municipio*

- San Carlos, Estado Cojedes* [Maestría en Investigación Educativa, Universidad de Carabobo]. <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/3251>
- Arias, W., Caycho, T., Ventura, J., Maquera, C., Ramírez, M., & Tamayo, X. (2016). Análisis exploratorio de la escala de felicidad de Lima en universitarios de Arequipa (Perú). *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 10(1), 13-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297245905002>
- Arrieta de Meza, B., Meza, R., y Batista, J. (2008). Nuevas unidades léxicas en textos académicos y dificultades para su comprensión lectora. *Educare*, 12(1). <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/49/47>
- Ato, M., y Vallejo, G. (2011). Los efectos de terceras variables en la investigación psicológica. *Anales de Psicología*, 27(2), 550-561. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720051031>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ato, M., y Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en psicología*. Ediciones Pirámide.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall. <https://www.iberlibro.com/Social-Foundations-Thought-Action-Cognitive-Theory/21639952343/bd>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies* (1.^a ed.). Cambridge University Press.

https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/247480203_Selfefficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-efficacy-and-educational-development.pdf

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En Pajares, F. y Urdan, T. (Eds.), *SelfEfficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Bandura, A., y Barab, P. G. (1973). Processes governing disinhibitory effects through symbolic modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 82(1), 1-9.
<https://doi.org/10.1037/h0034968>
- Bandura, A., Blanchard, E., y Ritter, B. (1969). Relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavioral, affective and attitudinal changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(3), 173-199.
<https://doi.org/10.1037/h0028276>
- Barboza-Palomino, M., y Ventura-León, J. (2017). Aplicación de un programa para mejorar la velocidad y comprensión de lectura en estudiantes universitarios. *Investigaciones Sobre Lectura*, 8.
<http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/216>
- Baron, R. M., y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>

- Betz, N. (2006). Developing and using parallel measures of career self-efficacy in adolescents. En Pajares, F. y Urdan, T. (Eds.), *SelfEfficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 225-244). Information Age Publishing.
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck, M., y Gastélum, G. (2011). Análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-27.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10214>
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J., y Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200011&lng=es&tlng=es
- Bogdan, D., y Straw, S. (Eds). (1990). *Beyond communication: Reading comprehension and criticism*. Heinemann.
- Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274.
<https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/1081>
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, 30, 7-19.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514129001>
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2011). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhé*, 11(1).
<https://doi.org/10.7764/psykhe.11.1.452>

- Brown, A. L., y Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. L.E.A.
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 81-92. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_4
- Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129313736006>
- Caldera, R., y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>
- Calderón-Ibáñez, A., y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0124-05792010000100015&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Cano, Á. (2015). Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de Magisterio. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 123-140. <https://doi.org/10.6018/j/232721>
- Carrillo, G. (2007). Realidad y simulación de la lectura universitaria: El caso de la UAEM. *Educere*, 11(36), 97-102. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617701013>
- Castañeda, S. (1996). Interfase afectivo–motivacional en la comprensión de textos: Estudio transcultural México–Holanda. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4, 169–186. https://www.researchgate.net/publication/272153060_Interfase_afectivo-

motivacional_en_la_comprension_de_textos_Estudio_transcultural_Mexico-Holanda

Cerchiaro, E., Paba, C., y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora:

Una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99-111.

<http://dx.doi.org/10.21676/2389783X.258>

Chirinos, N. (2012). Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y

comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. *Zona Próxima*, 17, 142-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85324721010>

Cohen, A. (1998). Strategies and Processes in Test Taking and SLA. En L. Bachman

and A. Cohen (Eds.), *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research* (pp. 90–111). Cambridge University Press.

Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Laia.

Collins, A., y Smith, E. (1980). Teaching the Process of Reading Comprehension. En

Bolt, Bernek y Newman (Eds.), *Project Intelligence: The Development of Procedures*. Universidad de Harvard.

Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of

normal reading. *Visible Language*, 15, 245-286.

<https://psycnet.apa.org/record/1982-29559-001>

Condemarín, M., y Milicic, N. (1990). *Test de Cloze: Aplicaciones*

psicopedagógicas. Visor.

Criollo, M., Romero, M., y Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el

aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63-72. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>

Cromley, J., Snyder-Hogan, L., y Luciw-Dubas, U. (2010). Reading comprehension

of scientific text: A Domain-Specific Test of the Direct and Inferential

- Mediation Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687-700. <https://doi.org/10.1037/a0019452>
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 12(45), 71-84.
<http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1989.10822228>
- Cuetos, F., y Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 11(44), 3-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48313>
- Das, J. P., Carlson, J., Davidson, M. B., y Longe, K. (1997). *PREP: PASS remedial program*. Hogrefe.
- De Almeida, A. (2008). *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora* [Doctoral, Universidad de Salamanca].
https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/22534/1/DPEE_Lectura%20conjunta,%20pensamiento%20en%20voz%20alta.pdf
- De Luján, A. de S. B. (2010). *Regla de San Benito*. La Abadía.
- Dias, H., Semprebon, E., Baron, E., y Dezevecki, A. (2016). Influência da procrastinação acadêmica na autoavaliação de desempenho de acordo com o nível de autoeficácia do discente. *Revista Universo Contabil*, 12(4), 48-67.
<http://dx.doi.org/10.4270/ruc.2016427>
- Dominguez, S. (2014). Autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos: Un enfoque de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología*, 4(4), 45-53.
<http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20>
- Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., y Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones

- académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2(1), 29-39. <http://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8/7>
- Dominguez-Lara, S. (2018). Afrontamiento ante la ansiedad pre-examen y autoeficacia académica en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 19(1), 39-42. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.007>
- Duque, C., Vera, Á., y Hernández, A. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: Una revisión de la literatura. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 6, 35-44. https://doi.org/10.18239/ocnos_2010.06.03
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Lumen.
- Elosúa, R., y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Ediciones Narcea. http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF
- Fajardo, A., Hernández, J., y González, Á. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: Un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 25-33. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/305>
- Fernández, E., y Bernardo, A. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 201-208. http://infad.eu/RevistaINFAD/2011/n1/volumen3/INFAD_010323_201-208.pdf
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. En W.P. Dickson (Eds.), *Children's oral communication skills*. Academic Press.

- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 24, 128-135.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85346806010>
- Flores-Carrasco, P., Díaz-Mujica, A., y Lagos-Herrera, I. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 124-140. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.7>
- Flores-Macías, R., Jiménez, J., y García, E. (2015). Procesos cognoscitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 581-605.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200012
- Flórez-Romero, R., y Arias-Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 329-344.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3516>
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: Una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/17>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., y León, J. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: Impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25, 91-99.
<https://doi.org/10.5093/psed2019a1>

- Fontalvo, W., Castillo, M., y Polo, S. (2014). Análisis comparativo entre las características más relevantes de deserción estudiantil en el programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Autónoma del Caribe: Estudiantes activos en el periodo 2013-01 y desertores académicos de los periodos 2011-01 a 2012-02. *Escenarios*, 12(1), 96-104.
<https://doi.org/10.15665/esc.v12i1.110>
- Fuentelsaz, C. (2004). Cálculo del tamaño de la muestra. *Matronas Prof.*, 5(18), 5-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6125940>
- García, E. (1993). La comprensión de textos, modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 5, 87-117.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9393110087A>
- Gardner, H. (1987). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Basic books.
- Georgiou, G. K., y Das, J. P. (2016). Direct and indirect effects of executive function on reading comprehension in young adults. *Journal of Research in Reading*, 1-16. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12091>
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_13.pdf
- Goctu, R. (2016). The impact of reading for pleasure on Georgian University EFL students' reading comprehension (IBSU Case). *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), 73-81. <https://doi.org/10.31578/jeps.v1i2.20>
- González, D., Castañeda, S., Noriega, Á., y González, N. (2008). Comprensión de textos en estudiantes universitarios: Dos contextos de recuperación de información. *Revista de la educación superior*, 37(146), 41-51.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200003

González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales.

Persona, 1, 43-65.

[http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/\\$file/gonzales.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/$file/gonzales.pdf)

Guerra, E., y Forero, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima, 22*, 33-55.

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6151/7723>

Guerra, J., Guevara, Y., López, A., y Rugerio, J. P. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Investigación Educativa, 19*, 254-277.

<http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/972>

Guerra, J., Guevara, Y., y Robles, S. (2014). Validación del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) en estudiantes de psicología. *Psicogente, 17*(31), 17-32.

<https://doi.org/10.17081/psico.17.31.1467>

Gutiérrez, M., y Tomás, J. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology, 1-20*.

<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519>

Gutiérrez, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura, 5*, 52-58.

<https://doi.org/10.37132/isl.v0i5.118>

- Gutierrez-Brajos, C., y Salmerón, P. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183-202.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42825>
- Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la asignatura Lengua y Literatura. *Revista de Psicología*, 8(15), 79-96.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/577>
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 737-771.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300004
- Herrera, L. (2013). Conceptualización académica de la excelencia en el ámbito universitario. *Omnia*, 19(1), 86-98.
<https://biblat.unam.mx/hevila/OmniaMaracaibo/2013/vol19/no1/6.pdf>
- Hoover, W., y Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- IBM. (2019). IBM SPSS Statistics [Software]. <https://www.ibm.com/pe-es>
- Innovative Solutions. (2019). Jamovi [Software]. <https://jamovi.org>
- Irrazába, N., y Saux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, lenguaje y sociedad*, 3(3), 33-55.
<http://170.210.120.134/pubpdf/ieles/n03a03irrazabal.pdf>
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de*

- una escala de conciencia lectora (Escola)* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- Karpiuk, I., Opazo, R., y Gómez, A. (2015). Autoeficacia académica, burnout académico y desgranamiento universitario. *Revista de Psicología*, 11(22), 45-57. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6158>
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415. <https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Klingler, C. (2001). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. McGraw Hill.
- Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- León, J., Escudero, I., Olmos, R., Mar, M., Dávalos, T., y García, T. (2009). ECOMPLEC: Un Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora en Diversos Tramos de la Educación Secundaria. *Psicología Educativa*, 15(2), 123-142. <https://doi.org/10.5093/ed2009v15n2a4>
- Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria* [Maestría en Educación, Universidad de Piura]. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE_EDUC_106.pdf?sequence=1
- Lu, H. (2007). Influencia de la motivación y el uso de estrategias de comprensión lectora. *Lectura y Vida*, 32-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388006>
- Machado, G. (2012). La relación entre género textual y comprensión lectora de historietas en la modalidad eja: Resultados de una investigación cuasi-experimental. *Revista Eureka*, 9(1), 27-36. <https://www.psicoeureka.com.py/publicacion/9-1/articulo/10>

- Madhumathi, P., y Arijit, G. (2012). Awareness of reading strategy use of indian ESL students and the relationship with reading comprehension achievement. *English Language Teaching*, 5(12), 131.
<https://doi.org/10.5539/elt.v5n12p131>
- Manguel, A. (2013). *Una historia de la lectura* (2a Ed). Alianza.
- Martínez Ortega, R., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., y Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Sperman, caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1729-519X2009000200017yIng=esynrm=isoytIng=es
- Martínez-Díaz, E., Díaz, N., y Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educacion y Educadores*, 14(3), 531-555.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2044/2598>
- Mason, L. (2013). Teaching Students Who Struggle With Learning to Think Before, While, and After Reading: Effects of Self-Regulated Strategy Development Instruction. *Reading y Writing Quarterly*, 29(2), 124-144.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758561>
- Meissner, J., y Yun, T. C. (2008). *GMAT Verbal Solution Guide*. Manhattan Review.
- Meyer, B. (1984). Learning and understanding text. En H. Mandil, N, Stein, y T. Trabasso (Eds.), *Text dimension and cognitive processing* (pp. 3-51). Erlbaum.

- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes. ECE 2016* (p. 90) [Institucional]. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/presentacion-ECE-2016.pdf>
- Moore, P., y Narciso, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1197-1225.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400009
- Mozafari, A., y Barjesteh, H. (2016). Enhancing literary competence through critical oriented reading strategies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(7), 168-177.
<http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/2812>
- Muñiz, J. (2005). La validez desde una óptica psicométrica. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 13(1), 9-20.
<http://revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/14538>
- Neira, A., Reyes, F., y Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, 31, 221-244. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Olaz, F., y Pérez, E. (2012). Creencias de autoeficacia: Líneas de investigación y desarrollo de escalas. *Revista tesis*, 2(1), 157-170.
<https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/2881>
- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., y Chávez, A. (2012). Autoeficacia percibida en la conducta académica de estudiantes universitarias. *Formación universitaria*, 5(2), 17-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000200003>

- Ornelas, M., Blanco, H., Gastélum, G., y Muñoz, F. (2013). Perfiles de autoeficacia en conductas académicas en alumnos de primer ingreso a la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(1), 17-28.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000100002
- Ornelas, M., Blanco, H., Peinado, J., y Blanco, J. (2012). Autoeficiencia percibida en conductas académicas en universitarios: Un estudio respecto de alumnos de educación física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 779-791. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300005&lng=es&tlng=es
- Oropeza, R., Ávalos, M. L., y Ferreyra, D. A. (2017). Comparación entre rendimiento académico, autoeficacia y práctica deportiva en universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1).
<https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27271>
- Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic context: An outline*. Emory University.
- Palincsar, A. S., y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Paradiso, J. C. (1966). Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula. *Anales de Psicología*, 12(2), 167-177.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=815088>

- Pardo, L., y Gutiérrez, R. (2011). Perspectivas historiográficas de las prácticas de lectura. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(2), 221-232.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-09762011000200009&script=sci_abstract&tlng=es
- Parodi, G., Peronard, M., y Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Santillana.
- Paucar, P. (2015). *Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM* [Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4322/1/Paucar_mp.pdf
- Pérez, E., y Cupani, M. (2008). Validation of the multiple intelligences self-efficacy inventory revised (MISEI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 47-58. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v40i1.349>
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? En *Handbook of reading research (Vol. 3)* (pp. 545-561). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum.
- Prieto, G., y Muñoz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-75.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77807709>
- Ramos, A., Conde, Á., Alfonso, S. A., y Deaño, M. (2014). Prevención del riesgo de dificultad lectora en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(1), 15-21. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70003-4](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70003-4)
- Riffo, B., y Contreras, M. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas. *Estudios*

Pedagógicos, 38(2), 201-219. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200013>

Rincón, G., De la Rosa, A., Choís, P., Niño, R., y Rodríguez, G. (2003). Entre textos: La enseñanza y aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca. *Lenguaje*, 31, 142-160.

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2738>

Rodríguez, J., y Rodríguez, G. (2009). Reading Comprehension Strategies: A Case Study in a Bilingual High School. *Matices En Lenguas Extranjeras*, 3, 1-23.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/13816>

Sánchez, L. (2012). La comprensión lectora en el currículo universitario. *Diálogos*, 9, 21-36.

http://www.udb.edu.sv/editorial/index.php/publicaciones/detalle/dialogos_9

Sanders, J., Wang, H.-T., Schooler, J., y Smallwood, J. (2016). Can I get me out of my head? Exploring strategies for controlling the self-referential aspects of the mind-wandering state during reading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70(6), 1053-1062.

<https://doi.org/10.1080/17470218.2016.1216573>

Sanjuán, P., Pérez, A., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72797116>

Santiago, Á., Castillo, M., y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, 26, 27-38.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702007000200003&script=sci_abstract&tlng=es

- Schraw, G., y Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4>
- Serra, J. (2010). Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 3(2), 37-45.
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1877>
- Silva, E., y Witter, G. (2008). Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 395-403.
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300008>
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: Necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-55.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480005>
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39(40), 1-13.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822170>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8.^a ed.). Graó.
<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Soriano-Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Ayala, E., y Nievas-Cazorla, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: Efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401>
- Stone Wiske, M. (1999). La importancia de la comprensión. En M. Stone Wiske (Comp.), *La enseñanza para la comprensión* (pp. 21-31). Paidós.

- Sundermeier, B., van den Broek, P., y Zwaan, R. (2005). Causal coherence and the availability of locations and objects during narrative comprehension. *Memory y Cognition*, 33(3), 462-470.
<https://link.springer.com/article/10.3758/BF03193063>
- Tuckman, B., y Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Cengage Learning.
- Unesco. (2016). *Informe de resultados tercer. Logros de Aprendizaje* (p. 167)
[Institucional]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A., y Martín, L. J. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: Un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-78.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4101316>
- Valls, E. (1990). *Ensenyament i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'Àrea de la Història*. de Barcelona.
- van den Broek, P., Virtue, S., Gaddy Everson, M., Tzeng, Y., y Sung, Y. (2002). Comprehension and Memory of Science Texts: Inferential Processes and the Construction of a Mental Representation. En J. Otero, J. A. León y A. C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp. 131-134). Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprensión*. Academia Press.
- Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L., y García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 1(2), 90-95.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007-50572012000200007&lng=es&nrm=iso

- Velásquez, A. (2012). Revisión histórico conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequén*, 2(1), 148-160.
<http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1838>
- Velásquez, M., Cornejo, C., y Roco, Á. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100007>
- Veliz-Burgos, A., y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(2), 131 – 150.
<https://doi.org/10.22199/S07187475.2012.0002.00002>
- Völlinger, V. A., Spörer, N., Lubbe, D., y Brunstein, J. C. (2018). A path analytic test of the reading strategies mediation model: Relating cognitive competences and motivational influences to individual differences in fifth-grade students' reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 111(6), 733-745. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1412930>
- Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-520. <https://doi.org/10.3102/00028312028003495>
- Zapata, C. (2015). Estrategias de comprensión lectora en libros de inglés como lengua extranjera. *Educare*, 15(3), 27-52. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/204>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn.

Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82-91.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Anexo 2. Instrumento: Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Comprensión Lectora-CEECOL, diseñado y validado para este estudio

Querido estudiante:

A continuación, encontrarás una serie de enunciados referentes al uso de las estrategias de comprensión lectora. Lee cuidadosamente cada una de las frases y responde marcando con una X de acuerdo a tu criterio, según la escala: Nunca (nunca utilizas una estrategia para leer), rara vez (en muy pocas ocasiones utilizas una estrategia para leer), algunas veces (en diversas ocasiones sí empleas estrategias para leer), casi siempre (en muchas oportunidades utilizas estrategias para leer), siempre (en todas las oportunidades empleas estrategias para leer).



Muchas gracias.

N°	Ítems	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	Lees el título y subtítulos del texto para darte una idea de lo que tratará la lectura.					
2	Cuando lees el título de un texto, te preguntas qué sabes acerca del tema.					
3	Lees el resumen o introducción para darte una idea de lo que tratará la lectura.					
4	Empleas la técnica subrayado para identificar las ideas principales o la información que necesitas de la lectura.					
5	Sombreas con resaltadores de colores las ideas principales e información que consideras importante.					
6	Relee el texto para poder identificar las ideas principales de la lectura.					
7	Aplicas la técnica del sumillado (anotaciones) luego de identificar las ideas principales e información que necesitas del texto.					
8	Realizas resúmenes del texto para poder comprenderlo.					
9	Cuando estás leyendo, si no comprendes el significado de una palabra, recurres a buscarla en el diccionario.					
10	Cuando estás leyendo, si no comprendes el significado de una palabra, recurres a buscarla en internet, sobre todo en páginas confiables.					
11	Generalmente, cuando lees temas nuevos, consultas con frecuencia enciclopedias, libros y revistas académicas.					
12	Generalmente, cuando lees temas nuevos, consultas con frecuencia el internet.					

13	Generalmente, cuando lees, marcas las palabras de las cuales no comprendes su significado para buscarlas después.					
14	Elaboras algún organizador mental (ejemplo: árboles de ideas, mapas mentales, etc.) para identificar las ideas principales de la lectura.					
15	Antes de comenzar a leer un texto te planteas objetivos.					
16	Elaboras organizadores visuales o esquemas para jerarquizar la información del texto y poder comprenderla.					
17	Elaboras infografías con información de la lectura para comprenderla mejor.					
18	Cuando estás leyendo, si no comprendes el significado de una palabra, le preguntas al profesor.					
19	Puedes identificar rápidamente los temas y subtemas de la lectura.					
20	Puedes identificar rápidamente, a través de la formulación de hipótesis, los mensajes inferenciales de la lectura.					
21	Cuando lees los primeros párrafos puedes determinar a qué tipo de texto corresponde el que estás leyendo.					
22	Al concluir la lectura, reflexionas para identificar las ideas principales del autor.					
23	Al concluir la lectura, puedes determinar cuál es el tema central.					
24	Al concluir la lectura, confrontas tus ideas con las del autor para poder establecer semejanzas y diferencias.					
25	Al concluir la lectura, realizas conclusiones de la lectura.					
26	Al concluir la lectura, puedes explicar y compartir tus respuestas con tus compañeros.					
27	Conforme avanzas en la lectura, realizas breves pausas para analizar el significado de las palabras que utilizas con poca frecuencia.					
28	Cuando la lectura es de un tema totalmente nuevo reflexionas un poco más para poder comprenderlo.					

Anexo 3. Instrumento: Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), adaptada por Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos y Ramírez (2012)

Querido estudiante:

A continuación, encontrarás una serie de enunciados que hacen referencia a tu modo de pensar. Lee cada frase y contesta marcando con una X de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

N = Nunca, AV= Algunas veces, B = Bastantes veces, S = Siempre

	N	AV	B	S
1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica				
2. Pienso que tengo capacidad para comprender bien y con rapidez una materia				
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica				
4. Tengo la convicción de que puedo obtener buenos resultados en los exámenes				
5. No me importa que los profesores sean exigentes y duros, pues confío en mi propia capacidad académica				
6. Creo que soy una persona capacitada y competente en mi vida académica				
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen record académico				
8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas				
9. Creo que estoy preparado/a y capacitado/a para conseguir muchos éxitos académicos				

Anexo 4. Instrumento: Test de Cloze, creado por González (1998) y adaptado para este estudio

Querido estudiante:

A continuación, encontrarás seis textos de diversos temas, los cuales tienen 20 espacios vacíos, numerados previamente. Por favor lee cuidadosamente cada uno de los textos y completa con la palabra que consideres oportuna en los espacios dejados en ellos.

Muchas gracias.

Texto N° 1

Incendio en el edificio Nicolini

En una maratónica jornada laboral y sin descanso, durante cinco (1) ____, los aguerridos bomberos lograron (2) _____ el fuego que brotaba (3) __ edificio Nicolini, ubicado en (4) __ zona comercial conocido como (5) __ Malvinas. Dicho inmueble funcionaba (6) _____ galería en el primer piso (7) __ este contenía un conjunto (8) __ almacenes para material ferretero (9) __ las plantas superiores. Precisamente, en (10) __ de los almacenes del quinto (11) ____, se halló los restos (12) __ los dos jóvenes, a quienes los hombres de (13) _____ trataron de salvarles la (14) ____, pero la gran (15) _____ de material inflamable y (16) _____ explosiones les impidieron el acceso. Ambos (17) _____ laboraban dentro de estructuras metálicas (18) _____ con candado para ganar (19) _____ más de 20 soles (20) _____, cambiando las etiquetas de fluorescentes chinos para ser vendidos en las galerías.

Texto N° 2

**Incremento del PBI
Comportamiento de la producción en mayo de 2017
(variación porcentual)**

Sector	Mayo	Ene-May.
AGRICULTURA, GANADERÍA, CAZA Y SILVICULTURA	1,6	-0,8
PESCA Y ACUICULTURA	1,8	37,7
Marítima	34,0	107,4
Consumo indirecto	1371,7	165,6
Consumo directo	33,6	42,2
Continental	18,9	-11,1
EXTRACCIÓN DE PETRÓLEO, GAS Y MINERALES	15,7	4,1
Petróleo, gas natural y servicios conexos	-18,3	5,3
Minerales y servicios conexos	25,3	3,9

MANUFACTURA	-2,8	1,7
ELECTRICIDAD, GAS Y AGUA	10,4	1,0
CONSTRUCCIÓN	2,0	-5,3
COMERCIO	2,8	0,1
TRANSPORTE, ALMACENAMIENTO, CORREO Y MENSAJERÍA	3,9	2,5
ALOJAMIENTO Y RESTAURANTES	2,9	0,7
TELECOMUNICACIONES Y OTROS SERVICIOS DE INFORMACIÓN	7,7	8,6
Telecomunicaciones	8,9	11,4
Otros servicios de información	3,6	-1,9
SERVICIOS FINANCIEROS, SEGUROS Y PENSIONES	8,6	-0,4
SERVICIOS PRESTADOS A LAS EMPRESAS	3,0	0,6
ADMINISTRACIÓN PÚBLICA Y DEFENSA	4,7	4,0
OTROS	4,3	3,3
PBI TOTAL	4,3	2,1

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú.

La actividad productiva del país se ha incrementado durante los (1) _____ cinco meses del año (2) __ curso. El crecimiento experimentado (3) __ sido de 2,1%. Todos (4) __ sectores productivos con excepción (5) __ las actividades construcción, agricultura y (6) _____ financieros han crecido. El (7) _____ más desarrollado ha sido (8) __ pesca con un aumento (9) __ 37,7%. Las actividades como (10) __ telecomunicaciones y otros servicios de información crecieron en un (11) _____. Por debajo del promedio (12) ____ crecido los sectores manufactura, (13) _____, gas y agua. Administración (14) _____ y defensa, extracción de petróleo, gas y minerales, y otros crecieron (15) __ encima del promedio. En (16) ____ pasado, la producción nacional (17) __ incrementó en un 4,3% respecto (18) __ mismo mes de este (19) _____. Este incremento se alcanzó (20) ____ consecuencia de los aumentos de casi todos los sectores salvó manufactura que bajó en -0,3%.

Texto N° 3

Viaje a las estrellas

Nos hemos acostumbrado a pensar en viajes a otros mundos (1) __, lejos de ser inhóspitos (2) __ asemejan al nuestro, con (3) _____ respirable, y presión y (4) _____ tolerables. Todos altamente improbables. (5) ____ el deseo de que (6) _____ vida fuera de nuestro (7) _____ y que podamos conocerla, (8) __ muy fuerte. La ciencia (9) _____ lo estimula, y como (10) _____ muchos tienen la convicción (11) __ que los viajes espaciales (12) __ el encuentro con otras (13) _____ de vida son inminentes; (14) ____ es una cuestión de tiempo. (15) ____ es tiempo en magnitudes (16) __ son difíciles de comprender, (17) __ es justamente el factor (18) _____ el que hace que (19) _____ sueños sobre viajes espaciales (20) _____ condenados a ser sólo sueños, si bien debe haber vida en otros lugares del universo es muy probable que nos cruzamos con ella.

Texto N° 4

Ante la tabla de planchar

Vio con agrado sobre la mesa blanca, el atado con (1) _____ camisas del señor. Avanzó (2) _____ cogerlo y abrirlo, como (3) _____ el sol la cegó, (4) _____ vez ella pensó en (5) _____ cortinas para esa ventana, (6) _____ se las había arreglado (7) _____ poner periódicos mientras trabajaba, (8) _____ ahora le daba cansancio (9) _____ que flojera acomodarlos, bastaba (10) _____ ponerse de espaldas a (11) _____ ventana cuando planchaba. El (12) _____ estaba ahí, en un (13) _____ de la tabla de (14) _____, pestañeó para acordarse que (15) _____ había llenado la vasija, (16) _____ se le borró para (17) _____ haberla llenado jamás en (18) _____ vida, volvió a pestañear, (19) _____ le molestó quedarse sin (20) _____ trocitos de pasado para siempre, hay agua. Enchufar la plancha. Volteó porque el enchufe estaba al lado de la ventana, nuevamente la cogió el sol, la cegó completamente.

Texto N° 5

El menú

Menú	Precios
Entradas	
Tamal	S/ 2.80
Palta rellena	S/ 3.80
Papa a la huancaína	S/ 3.75
Causa	S/ 3.60
Cebiche	S/ 5.50
Sopas	
Sopa de la casa	S/ 4.10
Consomé de pollo	S/ 4.60
Sopa a la criolla	S/ 4.45
Menestrón	S/ 5.50
Cazuela	S/ 5.00
Segundos	
Saltados	S/ 7.00
Bistec	S/ 7.50
Arroz a la cubana	S/ 6.00
Ají de gallina	S/ 6.50
Tallarines	S/ 6.80
Postres	
Crema volteada	S/ 4.00
Mazamorra morada	S/ 3.50
Ensalada de frutas	S/ 4.50
Gelatina	S/ 3.00
Leche asada	S/ 3.60

Juan, Rosa y Elsa almuerzan en un restaurante cercano. El (1) _____ escoge un menú de (2) _____ soles, compuesto de la (3) _____ y postre más barato (4) _____ la lista y otro (5) _____ fuerte barato. Rosa no (6) _____ ahorrativa y prefiere un (7) _____ más completo y de (8) _____ calidad. Ella consume

los (9) _____ más caros de cada (10) _____. Éste le cuesta 17.50 (11) _____. Elsa escoge generalmente un (12) _____ de gastos que es (13) _____ de lo que gasta (14) _____ y Rosa. Ese máximo es de 13.50 (15) _____. Ella escoge (16) _____ platos, uno fuerte, siempre (17) _____ segundo de precio intermedio (18) _____ y un día un (19) _____, otro una entrada y (20) _____ una sopa, con precios que no superan su límite.

Texto N° 6

Nuestra actitud ante el pasado

El pasado es, por lo pronto, algo que sólo puede (1) _____ entendido desde un presente. (2) _____ pasado, precisamente por serlo, (3) _____ tiene más realidad que (4) _____ de su actuación sobre (5) _____ presente. De suerte que (6) _____ actitud ante el pasado, (7) _____ pura y simplemente de (8) _____ respuesta que se dé (9) _____ la pregunta: ¿cómo actúa (10) _____ el presente? Para una (11) _____ consideración, en cierto modo, (12) _____, el pasado “ya pasó” (13) _____, por tanto, “ya no (14) _____” La realidad humana es, (15) _____ esta concepción, su puro (16) _____: lo que en él (17) _____ y hace efectivamente. Y (18) _____ es precisamente la historia: (19) _____ sucesión de realidades presentes. (20) _____ pasado no tiene ninguna forma de existencia real: en su lugar poseemos un fragmentario recuerdo de él.