



CONTRIBUCIONES EN INVESTIGACIÓN
Research Contributions

Estrategias lectoras y motivación hacia la lectura en universitarios

JORGE GUERRA, YOLANDA GUEVARA, JUAN PABLO RUGERIO Y ÁNGELA HERMOSILLO
Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El objetivo de este trabajo fue conocer y comparar las estrategias metacognoscitivas y el nivel de motivación hacia la lectura en estudiantes de seis carreras de una universidad pública mexicana, esto con el fin de contrastar luego la información recabada con las variables sociodemográficas y académicas de los alumnos. El estudio fue transversal, descriptivo, comparativo y observacional. Participaron 900 estudiantes de primer semestre de las carreras Biología, Enfermería, Medicina, Odontología, Optometría y Psicología. Para ello, y a través de una plataforma digital, se aplicó el Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura. Los resultados indican algunas diferencias significativas según la carrera de estudio y las variables académicas y sociodemográficas de los estudiantes.

Palabras clave: *estrategias, lectura, metacognición, motivación, universitarios*

Strategies for reading and motivation towards reading in university students

Abstract

The principal aim of this study was to know and compare metacognitive strategies and the level of motivation towards reading in university students enrolled in six different undergraduate degrees from a Mexican public university. In the same way, the strategies and level of motivation by sociodemographic and academic variables were compared. This is a transversal, descriptive, comparative and observational study. Nine hundred first-semester students from several academic careers (Biology, Nursing, Medicine, Dentistry, Optometry, and Psychology) participated. They answered an assessment tool (Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura) through a digital platform. Results indicated some significant differences by academic career as well as by sociodemographic and academic variables.

Keywords: *Strategies, reading, metacognition, motivation, university students*

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos más importantes de toda institución educativa es lograr el pleno cumplimiento de sus funciones formativas, para lo cual se puede recurrir a la evaluación como sistema integral, ya que esta puede servir para precisar sus fortalezas y debilidades. Ahora bien, entre las evaluaciones realizadas en las instituciones universitarias de habla hispana destacan aquellas que se enfocan en conocer algunas de las principales limitaciones de los estudiantes en torno a

Dirigir toda correspondencia sobre este artículo a: Juan Pablo Rugerio Tapia. Dirección postal: Avenida de los Barrios, n.º 1, Col. Los Reyes Iztacala. Tlalnepantla, Estado de México, C. P. 54090. México. Teléfono (55) 5623 1333, ext. 39759. Correo electrónico: pablorigerio@hotmail.com

RMIP 2018, Vol. 10, No. 1, pp. 17-29.
ISSN-impresa: 2007-0926; ISSN-digital: 2007-3240
www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
Derechos reservados ©RMIP

la comprensión lectora (Arrieta & Meza, 2005; Calderón & Quijano, 2010; Gordillo & Del Pilar, 2009; Guevara, Guerra, Delgado, & Flores, 2014; Velázquez, Cornejo, & Roco, 2008), pues este tipo de deficiencias suelen impactar de forma negativa en sus desempeños académicos (Espinosa, Santoyo, & Colmenares, 2010), lo cual ha servido a algunos autores para plantear la necesidad de crear institutos universitarios dedicados expresamente a la enseñanza y al desarrollo de la comprensión lectora y la redacción académica (Arrieta, Batista, Meza, & Meza, 2006).

Esas limitaciones se evidencian en el escaso interés (Arrieta *et al.*, 2006), la ausencia de estrategias lectoras (Guerra, Guevara, López, & Rugerio, 2014; Valdez, 2014) y la carencia de técnicas de autorregulación (Daura, 2015; Escanero, Soria, Escanero, & Guerra, 2013; Schell, 2013) que suelen demostrar los universitarios de nuevo ingreso cuando consultan obras académicas de diversa índole y formato, lo cual es esencial para apropiarse de la terminología y del conocimiento específico de cada disciplina. Por este motivo, se considera que la comprensión lectora es una de las competencias genéricas más importantes para desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes más concretas (Gilbert, Balatti, Turner, & Whitehouse, 2004; Washer, 2007).

En este sentido, la comprensión lectora de textos académicos solo puede cumplirse plenamente cuando los estudiantes utilizan estrategias metacognoscitivas y cuando están motivados intrínsecamente para lograr asimilar los contenidos presentados (Anmarkrud & Braten, 2009; Silvers, Kreiner, & Natz-González, 2009). Las estrategias metacognoscitivas son aquellas técnicas que se emplean para seleccionar y llevar a cabo acciones durante el proceso de lectura, como conocer el significado de los términos leídos, ubicar las ideas principales, relacionar los contenidos con otros revisados anteriormente, reflexionar sobre el tema y elaborar nuevas ideas y conclusiones (Wang, 2009).

Sobre este aspecto, se sabe que los estudiantes que tienen mejores estrategias lectoras son aquellos cuya motivación hacia su formación y hacia la comprensión de los textos es de tipo intrínseco, y se centra en el aprendizaje y en el logro académico, situación que se diferencia de aquellos alumnos cuya motivación es extrínseca, pues sus metas se enfocan en la obtención de calificaciones y en la aprobación de una materia o grado (Hernández, García, Martínez, Hervás, & Maquilón, 2002; Houtveena & van de Griffth, 2007; Ortiz *et al.*, 2014; Zhang & Wu, 2009).

Ahora bien, a pesar de los señalamientos anteriores, en el contexto latinoamericano son pocos los estudios que han aportado datos acerca de las estrategias lectoras y el grado de motivación hacia la lectura de alumnos universitarios. De hecho, son aún más escasas las investigaciones que han procurado conocer la influencia que tienen en el desarrollo de las competencias lectoras las variables de índole personal, socio-demográfica y académica.

Entre los estudios disponibles se encuentran el de Martín y Camarero (2001), quienes documentan cómo las diferencias en los procesos de aprendizaje se pueden atribuir al sexo de los estudiantes, o el trabajo de Gaeta (2015), quien señala la influencia que tienen algunos aspectos personales y académicos sobre la autorregulación del aprendizaje y la comprensión de textos académicos. Igualmente, sobresale la investigación de Gaeta y Cavazos (2016), quienes demuestran las estrechas relaciones que existen entre el uso de estrategias lectoras, el tiempo dedicado a tareas académicas, la motivación y el rendimiento escolar, o los estudios de Gargallo y Suárez (2014) y Thornberry (2008), quienes documentan la importancia del rendimiento escolar previo y la trayectoria académica de los alumnos.

Otras experiencias, a su vez, han reportado diferencias tanto en el nivel de comprensión inferencial (Velázquez *et al.*, 2008) como en el uso de estrategias y los aspectos motivacionales (Hernández *et al.*, 2002), según la carrera que

curan los estudiantes. Esto último se puede explicar porque la lectura es una práctica social que se concreta dentro de una comunidad textual que cambia en función del momento, la situación, los objetivos y los contenidos leídos (Estienne & Carlino, 2005).

Planteado lo anterior, se puede indicar que el objetivo del presente estudio fue conocer y comparar las estrategias metacognoscitivas de lectura que utilizan los estudiantes de seis carreras de licenciatura de una universidad pública mexicana, así como sus niveles de motivación hacia la lectura de textos académicos; esto para determinar si tales variables se vinculan con factores de otra naturaleza, como las particularidades personales, sociodemográficas y académicas de los alumnos. Para esto, se han planteado dos hipótesis de investigación: 1) existen diferencias en las estrategias lectoras utilizadas por los estudiantes de acuerdo con sus carreras, 2) existen diferencias entre las estrategias y la motivación hacia la lectura en función de algunas variables sociodemográficas y académicas de los alumnos.

MÉTODO

El tipo de estudio fue transversal, descriptivo, comparativo y observacional (Méndez, Namihira, Moreno, & Sosa, 2006).

Participantes

Para la elección de los participantes se realizó un muestreo intencional entre los alumnos inscritos en el primer año de licenciatura de las seis carreras impartidas en una universidad pública mexicana. Dado que en una de las carreras (Optometría) el número total de grupos fue de cinco (tres matutinos y dos vespertinos), se invitó a todos ellos a incorporarse al estudio, y se eligieron de manera aleatoria cinco grupos de cada una de las otras carreras que se imparten de manera presencial (Biología, Enfermería, Medicina, Odontología y Psicología), esto con el propósito de contar con un número similar de alumnos por carrera.

Este procedimiento no se pudo realizar con los alumnos de la carrera de Psicología en modalidad a distancia porque no estaban ubicados por grupos escolares, de modo que la invitación fue abierta para todos ellos. La participación de los alumnos fue voluntaria, por lo que no se contó con un número igual de participantes por carrera. En total, se incorporaron al estudio 900 estudiantes (290 hombres y 610 mujeres), con un promedio de 20.6 años de edad.

Variables e instrumentos

La variable *estrategias que emplean los alumnos para la comprensión lectora* fue definida como la acción o conjunto de acciones que regulan el comportamiento lector de los estudiantes para seleccionar, evaluar, abandonar o persistir en dichas tareas en función de lograr o no la comprensión (Peña, 2000). Este nivel de comprensión fue medido a través del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) desarrollado y validado por Guerra, Guevara y Robles (2012) para estudiantes universitarios mexicanos.

El mencionado instrumento está constituido por 27 reactivos, con una escala de tipo Likert conformada con los siguientes valores: 1 (nunca), 2 (rara vez), 3 (a veces), 4 (frecuentemente) y 5 (siempre). A través del inventario, los alumnos reportaron cuáles estrategias usaban para leer textos académicos, las cuales fueron divididas en tres tipos: análisis de la lectura (once reactivos), identificación de información o ideas (cinco reactivos) y consulta de fuentes adicionales (tres reactivos). Asimismo, se indagó en los factores de motivación intrínseca hacia la lectura de textos en general (cinco reactivos) y hacia la lectura de textos académicos (tres reactivos). En el proceso de validación del inventario, los autores reportaron que los cinco factores explicaron 62.8 % de la varianza total, así como una consistencia interna de 0.92, la cual fue medida a través del alfa de Cronbach.

Las variables sociodemográficas y académicas fueron calculadas a través de un cuestionario

de autorreporte. Las variables sociodemográficas evaluadas fueron las siguientes: sexo del participante (masculino o femenino), edad en años, estado civil (soltero, casado, divorciado, unión libre), contar con una actividad laboral remunerada (número de horas que trabaja al mes), contar con empleo relacionado con los estudios, turno académico en que cursaba la licenciatura (matutino o vespertino) y escolaridad de los padres.

Las variables académicas evaluadas fueron estas: tiempo invertido en la lectura de textos académicos (definido como el número de horas semanales dedicadas a esta actividad, para lo cual se presentaron seis rangos: de 1 a 5 horas, de 6 a 10 horas, de 11 a 15 horas, de 16 a 20 horas, de 21 a 25 y más de 26 horas) y promedio académico obtenido en el bachillerato.

Materiales

Originalmente, el IEMML y el formato de autorreporte de datos sociodemográficos y académicos fueron diseñados para ser respondidos usando un lápiz o bolígrafo. Sin embargo, para el presente estudio se diseñó un formato digital de dichos instrumentos debido a la utilidad que supone el empleo de este tipo de recursos para abarcar muestras más amplias de la población y para recabar los resultados directamente en programas de análisis cuantitativos, lo cual disminuye los errores en la calificación de instrumentos y en la captura de datos.

Para llevar a cabo ese trabajo de adaptación, un programador profesional en informática desarrolló un sistema para que los instrumentos fueran aplicados en línea, a través de una plataforma de la universidad. Los resultados fueron procesados directamente en una base de datos Excel.

Procedimiento

Se solicitó el apoyo de las autoridades escolares para acceder a los grupos, así como a la plataforma de la universidad, los servicios de cómputo y las salas de computadoras de la institución. Luego, se llevó a cabo la programación de los horarios de aplicación (una hora para cada gru-

po) y se solicitó la colaboración de los profesores titulares para que permitieran que sus alumnos asistieran al laboratorio de cómputo en los lapsos establecidos.

A los estudiantes se les explicó el objetivo de la investigación y se les invitó a colaborar en el estudio. Se aclaró que la participación no era obligatoria ni repercutiría en las evaluaciones académicas, por lo que debían responder de manera honesta, pues sus respuestas serían tratadas de manera confidencial, con fines estrictamente académicos. Cada grupo de alumnos fue conducido por uno de los investigadores al laboratorio de cómputo, equipado aproximadamente con 40 computadoras con acceso a Internet. A cada alumno se le proporcionó una computadora para que respondiera los instrumentos de forma individual; para esto, debían acceder a la plataforma de la universidad con una clave particular. Dos investigadores permanecieron en el laboratorio para resolver cualquier duda. Conforme concluían, los estudiantes abandonaban la sala y se les agradecía su participación. La duración de la aplicación fue de 20 minutos, en promedio, para ambos instrumentos.

Análisis de datos

Los datos fueron capturados en Excel y posteriormente exportados al programa de análisis estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 20. Para conocer si existían diferencias estadísticamente significativas entre los participantes de las distintas carreras universitarias, en relación con las estrategias lectoras utilizadas y su motivación hacia la lectura, se procedió a realizar un ANOVA de un factor, para lo cual se compararon los puntajes promedio obtenidos en el total del IEMML, así como los puntajes promedio conseguidos en cada una de las tres estrategias y los dos factores de motivación que conformaron el inventario.

En los casos donde se encontraron diferencias, se procedió a ubicar a favor de qué carrera, para lo cual se utilizaron las pruebas *post hoc* de Games-Howell y de Bonferroni, tomando en

cuenta los resultados de la prueba de homogeneidad de Levene. Si esta arrojaba diferencias significativas, se utilizaba la primera prueba; en caso opuesto, la segunda. La pertinencia de utilizar la prueba Games-Howell radica en que es poderosa (pequeña probabilidad de cometer el error tipo II) y exacta para muestras de tamaños desiguales. La prueba Bonferroni se usó porque minimiza la posibilidad de cometer el error tipo I, además de ser poderosa cuando es pequeño el número de comparaciones (Field, 2000).

Por último, se realizaron contrastes para observar si se encontraban diferencias en los puntajes medios obtenidos por los alumnos en el IEMML y en cada uno de sus cinco factores (tres tipos de estrategias y dos de motivación), usando como variables de comparación las características sociodemográficas y académicas evaluadas. Para ello, se efectuó un análisis de varianza de un factor cuando las variables tenían más de dos valores (politómicas), por ejemplo, edad, estado civil, promedio académico, tiempo invertido en la lectura de textos académicos, nivel de estudios del padre y de la madre; las comparaciones se realizaron a través de la prueba *t* de Student cuando las variables constaban de dos valores (dicotómicas), como sexo del participante, turno académico (matutino/vespertino), contar o no con empleo, y si este se relacionaba con la carrera académica.

RESULTADOS

La tabla 1 enseña las principales características de la muestra en función de las variables personales, sociodemográficas y académicas evaluadas.

Los puntajes obtenidos en el total del IEMML, así como en cada uno de sus factores se ubicaron en cinco categorías con base en rangos equidistantes: muy alto (135-109), alto (108-82), medio (81-55), bajo (54-28) y muy bajo (27-1). El puntaje total del IEMML obtuvo un promedio de 96, lo cual indica que los estudiantes reportaron un uso frecuente de las estrategias evaluadas y una motivación alta hacia la lectura. La tabla 2 muestra los puntajes

Tabla 1. Características sociodemográficas y académicas de la muestra total (n = 900)

Características	Categorías	n	%
Sexo	Hombres	290	32.2
	Mujeres	610	67.8
	Solteros	841	93.4
Estado civil	Casados	30	3.3
	Divorciados	8	0.9
	Otro	21	2.3
Licenciatura en	Biología	157	17.4
	Cirujano Dentista	122	13.6
	Enfermería	121	13.4
	Médico Cirujano	168	18.7
	Optometría	117	13.0
	Psicología (presencial)	160	17.8
	Psicología (a distancia)	55	6.1
Empleo	Sí	187	20.7
	No	719	79.3
Empleo relacionado con los estudios	Sí	34	18.1
	No	153	81.8
Promedio académico	6 a 7	11	1.2
	7.1 a 8	290	32.2
	8.1 a 9	477	53.0
	9.1 a 10	122	13.6
Tiempo de lectura	1 a 5	337	37.4
	6 a 10	263	29.2
	11 a 15	154	17.1
	16 a 20	79	8.8
	21 a 25	43	4.8
	más de 25	24	2.7
Estudios del padre	Primaria	107	11.9
	Secundaria	207	23.0
	Carrera técnica	131	14.6
	Preparatoria	192	21.3
	Universidad	262	29.1
Estudios de la madre	Primaria	127	14.1
	Secundaria	191	21.2
	Carrera técnica	201	22.3
	Preparatoria	147	16.3
	Universidad	233	25.9

Nota: Se presenta tiempo invertido en la lectura de textos académicos en horas semanales. *Empleo-estudio* se refiere al empleo relacionado con la carrera cursada.

promedio obtenidos por parte de los alumnos de las distintas carreras.

Al considerar el puntaje total del IEMML, la carrera con mayor promedio (100 puntos) fue Biología y la de menor promedio (90 puntos)

fue Optometría, pero en todos los casos el nivel puede considerarse alto. El promedio también se ubica en nivel alto en cuanto a las estrategias de *análisis de la lectura*, con medias entre 36 y 41 puntos. Sin embargo, en las estrategias de *identificación de la información y consulta de fuentes adicionales*, así como en los dos tipos de motivación hacia la lectura de textos (generales y académicos), varias carreras muestran niveles medios. Las carreras de Odontología y Optometría son las que obtuvieron menores niveles en el uso de estrategias y en motivación hacia la lectura.

Los resultados del ANOVA de un factor indicaron diferencias significativas entre los alumnos de diferentes carreras, en lo relativo al puntaje total del IEMML ($F(6,893) = 7.303, p = .000$). Las pruebas *post hoc* mostraron que las diferencias fueron las siguientes: a favor de la carrera de Biología ($M = 99.52$) con respecto a Odontología ($M = 93.7, p = .007$) y Optometría ($M = 89.9, p = .000$); a favor de Medicina ($M = 99.4$) en comparación con Odontología ($M = 93.7, p = .003$) y Optometría ($M = 89.9, p = .000$), y a favor de Psicología (presencial) ($M = 97.8$) con respecto a Optometría ($M = 89.9, p = .026$).

Al aplicar el ANOVA de un factor, también se encontraron diferencias entre los alumnos de distintas carreras en relación con los puntajes obtenidos en los tres tipos de estrategias y los dos factores de motivación intrínseca ($p < .01$). Los resultados de las pruebas *post hoc* se observan en la tabla 3: en negritas se indican las carreras con mejores puntajes, que además fueron significativamente mayores que las carreras que se presentan en cursivas. En el primer bloque (estrategias de análisis) puede observarse que la carrera de Biología obtuvo puntajes significativamente mayores que Odontología, Optometría y Psicología; similarmente, la carrera de Medicina obtuvo puntajes mayores que las demás carreras en estrategias de *consulta de fuentes adicionales*; en *motivación intrínseca hacia la lectura en general*, las carreras de Odontología y Optometría obtuvieron las puntuaciones más bajas.

Al comparar los puntajes promedio del IEMML en relación con las variables académicas, por medio del ANOVA y la prueba *post hoc* de Bonferroni, se encontraron diferencias estadísticamente significativas. El uso de estrategias y motivación hacia la lectura fue mayor ($F(3,896) = 4.216, p = .006$) en aquellos alumnos con un promedio académico entre 8.1 y 9

Tabla 2. Puntajes promedio en el total del IEMML, en cada estrategia de lectura y en el factor de motivación por carrera

Estrategias motivación lectura

	IEMML	Análisis	Identificación	Fuentes	General	Académica
Carrera	<i>M/DE</i>	<i>M/DE</i>	<i>M/DE</i>	<i>M/DE</i>	<i>M/DE</i>	<i>M/DE</i>
Biología	100/14.8	41/6.68	19/2.59	11/2.14	19/4.05	11/1.95
Enfermería	95/14.7	38/6.73	19/2.71	11/2.14	18/4.35	11/1.85
Medicina	99/13.0	40/6.34	19/2.58	12/1.83	19/3.56	11/1.76
Odontología	94/12.2	38/5.75	18/2.65	11/1.84	17/3.40	10/1.83
Optometría	90/16.1	36/7.66	18/2.81	10/2.09	17/4.14	10/2.06
Psicología (presencial)	97/13.9	38/6.59	19/2.32	10/2.08	19/3.57	11/1.82
Psicología (a distancia)	98/17.9	39/8.62	18/3.32	11/2.39	19/3.95	11/1.94

Tabla 3. Resultados de las pruebas *post hoc* al comparar los puntajes de las seis carreras en los factores del IEMML

Factores	Post hoc	Carrera	M	DE	p =
Estrategias de análisis	Games-Howell	Biología	41	6.68	
		<i>Odontología</i>	38	5.75	.012
		<i>Optometría</i>	36	7.66	.000
		<i>Psicología</i>	38	6.59	.040
		Medicina	40	6.34	
		<i>Optometría</i>	36	7.66	.001
Estrategias de identificación de información	Games-Howell	Biología	19	2.59	
		<i>Optometría</i>	18	2.81	.013
		Psicología	19	2.32	
		<i>Optometría</i>	18	7.66	.036
Estrategias de consulta de fuentes adicionales	Bonferroni	Medicina	11.7	1.83	
		<i>Biología</i>	10.7	2.14	.001
		<i>Odontología</i>	10.6	1.84	.000
		<i>Enfermería</i>	10.8	2.14	.004
		<i>Optometría</i>	10.1	2.09	.000
		<i>Psicología</i>	10.4	2.08	.000
Motivación intrínseca por la lectura en general	Games-Howell	Biología	18.9	4.05	
		<i>Odontología</i>	17.3	3.40	.010
		<i>Optometría</i>	16.7	4.14	.000
		Medicina	18.6	3.54	
		<i>Odontología</i>	17.3	3.40	.038
		<i>Optometría</i>	16.7	4.14	.002
		Psicología	19.1	3.57	
		<i>Enfermería</i>	17.6	4.35	.049
		<i>Odontología</i>	17.3	3.40	.001
		<i>Optometría</i>	16.7	4.14	.000
		Psi. (distan.)	18.8	3.95	
<i>Optometría</i>	16.7	4.14	.035		
Motivación intrínseca por la lectura de textos académicos	Bonferroni	Biología	11.0	1.95	
		Optometría	10.2	2.06	.008
		Medicina	11.3	1.76	
		<i>Odontología</i>	10.4	1.83	.000
		<i>Optometría</i>	10.2	2.06	.000
		Psi. (distan.)	11.3	1.94	
<i>Optometría</i>	10.2	2.06	.014		

Nota: En negritas se indican las carreras con mayores puntajes en comparación con las otras, las cuales se presentan en cursivas. Psi. (distan.) = Psicología a distancia.

($M = 97.3$) al compararlos con aquellos que tenían entre 7.1 y 8 ($M = 94.2$). Lo mismo ocurrió al comparar la variable *tiempo invertido en la lectura de textos académicos* ($F(5,894) = 27.059, p = .000$), pues todos los estudiantes que refirieron dedicar más de seis horas a la lectura tuvieron puntajes mayores que quienes lo hacían entre una y cinco horas a la semana (tabla 4).

Tabla 4. Frecuencia de participantes por rango de tiempo dedicado a la lectura de textos académicos, así como la media y desviación en el IEMML

Rangos en horas	Frecuencia	M	DE
1 a 5	337	89.7	14.5
6 a 10	263	97.7	13.2
11 a 15	154	101.7	12.8
16 a 20	79	102.9	12.3
21 a 25	43	101.5	14.1
Más de 25	24	104.0	17.2

Al comparar mediante el ANOVA los puntajes promedio del IEMML en relación con las variables sociodemográficas estudiadas, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la variable *escolaridad de la madre* ($F(4,894) = 5.097, p = .000$). Dichas diferencias fueron a favor de los estudiantes que reportaron que sus progenitoras contaban con estudios universitarios ($M = 98.9$) en comparación con aquellos que dijeron que sus madres tenían estudios de secundaria ($M = 93.8$) o de preparatoria ($M = 93.6$).

DISCUSIÓN

Aplicar el IEMML a una muestra de estudiantes universitarios de seis carreras del área de la salud permitió conocer y comparar sus niveles de uso de estrategias metacognoscitivas y de motivación hacia la lectura. Considerando el puntaje global del instrumento, los resultados indican altos porcentajes en ambos aspectos de los estudiantes de todas las carreras analizadas, aunque cabe destacar que el análisis estadístico comparativo indicó que los promedios de las

carreras de Biología y Medicina fueron significativamente mayores que los de Odontología y Optometría; además, los promedios de Psicología presencial fueron estadísticamente mayores que los de Optometría.

Adicionalmente, la revisión de los resultados por cada uno de los factores del instrumento permitió apreciar que las únicas estrategias que obtuvieron un nivel alto en el promedio de cada una de las carreras estudiadas fueron las de *análisis de la lectura*, aunque las estrategias de *identificación de información o ideas* obtuvieron nivel medio en tres de las carreras (Odontología, Optometría y Psicología a distancia), lo cual se repitió con la categoría *consulta de fuentes adicionales* en Optometría y Psicología presencial.

La motivación hacia la lectura de textos en general también obtuvo un nivel medio entre los alumnos de tres carreras (Odontología, Optometría y Enfermería) y la motivación hacia la lectura de textos académicos fue de nivel medio en dos de ellas (Odontología y Optometría), lo cual coincide con el trabajo de Ortiz *et al.* (2014), quienes al evaluar las estrategias de alumnos de recién ingreso a la carrera de Odontología, encontraron que, específicamente en la escala de motivación intrínseca, los alumnos reportaban un nivel medio en el interés por el aprendizaje de los contenidos a través de textos académicos.

Estos datos son relevantes porque los factores motivacionales y las estrategias lectoras guardan estrechas relaciones con la comprensión lectora, los estilos de aprendizaje y los logros académicos de los alumnos, lo cual ha sido reportado en diversos estudios realizados con distintas poblaciones estudiantiles (Arrieta *et al.*, 2006; Escanero *et al.*, 2013; Houtveena & Griftb, 2007; Muijselaar *et al.*, 2017; Zhang & Wu, 2009).

Cabe aclarar que las relaciones entre estrategias y comprensión lectora no necesariamente son unidireccionales, como lo demuestra la investigación longitudinal de Muijselaar *et al.* (2017), quienes evaluaron en comprensión y

estrategias lectoras a los mismos niños cuando cursaban el cuarto y quinto grado. En efecto, cuando analizaron las trayectorias de los estudiantes, mediante un modelo de ecuaciones estructurales, encontraron efectos cruzados en dichas variables. Hallaron, por ejemplo, que las estrategias de lectura evaluadas en los alumnos cuando cursaban el cuarto grado parecían afectar su nivel de comprensión lectora cuando fueron evaluados en quinto grado. Asimismo, percibieron que la comprensión lectora, evaluada en cuarto grado, tuvo un efecto en las estrategias de lectura durante el quinto grado. Este tipo de relación, sin embargo, tendría que estudiarse con poblaciones universitarias para determinar si tales efectos bidireccionales persisten.

Los resultados de la presente investigación, por otra parte, permitieron confirmar la hipótesis planteada al inicio, pues se detectaron diferencias en las estrategias lectoras utilizadas por los alumnos según la carrera que cursaban. Para una posible explicación de estas desigualdades se puede hacer alusión a lo señalado por Estienne y Carlino (2005), quienes mencionan que la lectura y su comprensión están restringidas a demandas específicas de una comunidad textual, que puede estar representada por un profesor o por los programas de materias particulares, los cuales dirigen u orientan las lecturas de los alumnos en función de los requerimientos establecidos por la asignatura impartida, la cual se encuentra situada en el plan de estudios de una carrera específica. Por lo tanto, las estrategias utilizadas por los alumnos pueden responder a dichos requerimientos.

También es necesario considerar que las diferencias encontradas en el presente estudio no fueron muy marcadas, probablemente por las siguientes razones: porque todas las carreras analizadas pertenecían a las ciencias de la salud, porque todos los participantes estudiaban en una universidad pública y porque todos estaban inscritos en su primer año de universidad. Esas características compartidas pueden relacionarse

con ciertas semejanzas en los antecedentes académicos de los estudiantes de la muestra, por ejemplo, los tipos de contenidos curriculares estudiados por los alumnos durante la escuela preparatoria, así como los centros escolares de los cuales provienen.

En la literatura enfocada en la comparación entre poblaciones de estudiantes universitarios, que abordan temas relacionados con la presente investigación, se puede mencionar el trabajo de De Brito y Angeli (2005), quienes no encontraron diferencias entre los estudiantes de diversas áreas académicas atribuibles al sexo de los participantes o a la carrera que estudiaban, aunque se debe acotar que dicho estudio fue realizado con una prueba de comprensión lectora en estudiantes de primer grado que estaban incorporados en dos universidades privadas brasileñas. Igualmente, Velázquez *et al.* (2008) examinaron la comprensión lectora inferencial en estudiantes iniciales de tres universidades chilenas, y los resultados demostraron diferencias significativas a favor de los alumnos inscritos en carreras del área biológica en comparación con los de carreras del área humanista.

Otros estudios comparativos reportaron diferencias entre estudiantes de distintas carreras e instituciones en lo relativo al uso de estrategias y motivación (Hernández *et al.*, 2002), en el nivel de motivación entre estudiantes de universidades públicas y privadas (Daura, 2015), en el uso de estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y de regulación de recursos entre alumnos de primero, tercero y quinto año de la carrera de Microbiología (Calderón & Chiecher, 2010).

Por otra parte, y en lo concerniente al segundo conjunto de resultados de la presente investigación, se encontró que las estrategias metacognoscitivas y el nivel de motivación hacia la lectura de textos sí se relacionaban con algunos factores académicos y sociodemográficos de los alumnos, particularmente con el promedio académico de bachillerato, el tiempo invertido en la lectura de textos académicos y la escolaridad de sus madres.

Estos datos permiten confirmar la segunda hipótesis planteada al inicio del estudio.

Efectivamente, los resultados de la presente investigación coinciden con lo reportado por Thornberry (2008) y Jürgens (2016), quienes también encontraron relaciones positivas entre el uso de estrategias de comprensión lectora y el rendimiento escolar. En concordancia con esto, Guerra y Guevara (2017) igualmente hallaron diferencias significativas en los puntajes de estrategia lectoras a favor de los alumnos con un promedio académico alto (entre 9 y 10), en comparación con aquellos cuyo promedio académico era menor.

Del mismo modo, y en relación con la variable *tiempo invertido en la lectura de textos académicos*, los datos recabados en el presente estudio concuerdan con la investigación de Guerra y Guevara (2017), quienes indicaron diferencias significativas en el uso de estrategias lectoras y en la motivación a favor de los estudiantes que dedicaban más de seis horas a la lectura de textos académicos. De hecho, y según estos autores, los alumnos con mayor promedio académico fueron quienes dedicaban más horas a la lectura de textos. En esta misma línea, Gaeta y Cavazos (2016) encontraron una relación entre tiempo de estudio, las estrategias lectoras, el promedio académico y la autorregulación del aprendizaje, pues llegaron a la conclusión de que si los alumnos percibían como útil el aprendizaje autorregulado, entonces emplearían más horas de estudio y utilizarían estrategias que les permitan conseguir resultados satisfactorios.

Asimismo, y en relación con las variables sociodemográficas, en la presente investigación se encontró que los estudiantes cuyas madres contaban con estudios universitarios obtuvieron puntuaciones mayores en el uso de estrategias metacognoscitivas y motivación hacia la lectura, en comparación con aquellos cuyas madres solo tenían estudios de secundaria o preparatoria. Es muy probable que este resultado se deba a que las madres que cuentan con una profesión tien-

dan a incorporar la cultura universitaria dentro de sus prácticas de crianza e interacción familiar, bien sea motivando a sus hijos hacia la lectura, generando expectativas formativas de educación superior, enseñando ciertos hábitos de estudio y estilos de aprendizaje o apoyándolos económicamente para que dediquen más tiempo a su formación. Esta explicación, desde luego, tendrá que ser probada específicamente en poblaciones de estudiantes universitarios, aunque se encuentra avalada por diversos estudios realizados con alumnos de educación básica donde se demuestra que los padres cumplen un papel importante en el desarrollo académico.

Por ejemplo, Bazán y Castellanos (2015), utilizando un modelo de ecuaciones estructurales, encontraron una relación directa y positiva entre el logro académico de los estudiantes en la expresión escrita y el apoyo que los alumnos reciben de sus padres, el nivel educativo de estos y las características de los profesores. En este mismo sentido se halla el trabajo de Bazán, Castellanos y López (2010), quienes determinaron que el apoyo familiar percibido es el mejor predictor del logro académico de los alumnos.

Los resultados globales de la presente investigación permiten concluir que los alumnos de todas las carreras estudiadas reportaron un nivel entre medio y alto en el uso de diversas estrategias metacognoscitivas y en la motivación hacia la lectura, lo cual se relaciona, en cierta medida, con la especialidad particular que estudian. Esta afirmación se sustenta, por ejemplo, en que los alumnos de Medicina fueron quienes reportaron realizar más búsquedas en fuentes adicionales, los de Psicología expresaron mayor motivación hacia la lectura de textos en general y los de Biología evidenciaron más altos niveles en las estrategias de análisis.

Por otra parte, se puede señalar que los niveles más elevados en torno a la motivación y el uso de estrategias lectoras se presentan, independientemente de la carrera, en los alumnos con promedios académicos altos (en este caso,

entre 8.1 y 9), los cuales, además, invierten mayor cantidad de tiempo en la lectura de textos académicos y cuentan con madres con estudios universitarios.

Sin embargo, y a pesar de estos resultados, es necesario continuar con esta línea de investigación para recoger un mayor número de datos acerca de las estrategias lectoras y el grado de motivación hacia la lectura en alumnos universitarios latinoamericanos. Además, se debe profundizar en la manera como diversos factores personales pueden relacionarse con las variables lectoras, académicas, sociodemográficas y de carrera. Esto quiere decir que se podría pensar en la pertinencia de realizar nuevas indagaciones para comparar las estrategias lectoras y la motivación hacia la lectura de estudiantes de otras áreas académicas (administrativas, sociales, físico-matemáticas, humanidades) y de distintos semestres. Asimismo, se pueden realizar análisis longitudinales y contrastar las respuestas de alumnos que estudian en instituciones públicas y privadas.

Para esto, se podrían tomar en cuenta los siguientes criterios: evaluar las estrategias lectoras en los alumnos, identificar aquellas de mayor relevancia para cada carrera universitaria o analizar el grado de competencia que los alumnos muestran en relación con los requerimientos de la carrera que cursan. Todo ello permitiría crear programas específicos que preparen mejor a los estudiantes para cubrir las necesidades académicas de cada disciplina y serviría para las universidades ajusten sus lineamientos a las exigencias emergentes.

Por último, resulta necesario considerar planteamientos como los de Muñoz (2007), quien argumenta a favor de que los procesos de evaluación institucional partan de una visión sistémica, donde participen todos los actores que conforman la comunidad educativa evaluada, especialmente los estudiantes, pues, como lo plantean Gaeta y Cavazos (2016), para que los alumnos universitarios puedan lograr el desarrollo de estrategias de autorregulación que les

permitan aprender de forma autónoma, permanentemente y motivada, es necesario que asuman el rol de agentes protagónicos en el proceso educativo.

REFERENCIAS

- Anmarkrud, O., & Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 252-256.
- Arrieta, B., Batista, J., Meza, R., & Meza, D. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Acción Pedagógica, 15*, 94-98.
- Arrieta, B., & Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación, 35*, 1-11. Recuperado de <http://rieoei.org/didactica8.htm>.
- Bazán, A., & Castellanos, D. (2015). Parents' support and achievement in a mexican elementary school: child's perception and parents' self-evaluation. *International Journal of Psychological Studies, 7*, 59-69. Doi: 10.5539/ijps.v7n4p59.
- Bazán, A., Castellanos, D., & López, M. (2010). Structural modeling of variables related to parental support in Mexican children's performance on reading and writing. *Educational Research and Reviews, 5*, 557-568. Retrieved from https://www.academia.edu/7526973/Structural_modeling_of_variables_related_to_parental_support_in_Mexican_children_s_performance_on_reading_and_writing.
- Calderón, L., & Chiecher, A. (2010). Uso de estrategias de aprendizaje y perfiles cognitivos. Un estudio comparativo con estudiantes de Microbiología. *Revista Cognición, 23*. Recuperado de http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&task=view&id=283&Itemid=206.
- Calderón, A., & Quijano, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos, 12*(1), 337-364. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/733/73313677015.pdf>.
- Daura, F. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17*(3), 13-27. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/408/1293>.
- De Brito, N., & Angeli, A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1.º año en distintas carreras. *Paradigma, 26*(2), 1-9. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/4790/0>.
- Escanero, J., Soria, M., Escanero, M., & Guerra, M. (2013). Estilos, metacognición y estrategias de aprendizaje en estudiantes de medicina. Una propuesta para la mejora de la enseñanza/aprendizaje. *Revista de Farmacología de Chile, 6*, 39-47. Recuperado de <http://www.sofarchi.cl/medios/revistas/DocenciaFarmacologia/Escanero.pdf>.
- Estienne, V., & Carlino, P. (2005). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Congreso Internacional de*

- Promoción de la lectura y el libro*. Buenos Aires: OEI, Fundación El libro y Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/153>.
- Espinosa, J., Santoyo, C., & Colmenares, L. (2010). Mejoramiento de habilidades de análisis estratégico de textos de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 36(1), 65-86. Recuperado de <http://rmac-mx.org/wp-content/uploads/2013/04/vol36-n1-65-86.pdf>.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows. Advanced techniques for the beginners*. London: Sage Publications.
- Gaeta, M. (2015). Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 17-35. Recuperado de http://red-u.net/redu/documentos/vol13_n2_completo.pdf.
- Gaeta, M., & Cavazos, J. (2016). Relación entre el tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en estudiantes universitarios. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 23, 142-166. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283146484008.pdf>.
- Gargallo, B., & Suárez, J. (2014). Una aproximación al perfil de los estudiantes universitarios excelentes. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 143-165. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4845357.pdf>.
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P., & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development*, 23, 3, 375-388.
- Gordillo, A., & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107. Doi: 10.19052/ap.1048.
- Guerra, J., & Guevara, Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78-90. Doi: doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125.
- Guerra, J., Guevara, Y., López, A., & Rugerio, J.P. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19, 254-277. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283131303009.pdf>.
- Guerra, J., Guevara, Y., & Robles, S. (2014). Validación del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) en estudiantes de psicología. *USB Revista Psicogente*, 17, 17-32. Doi:10.17081/psico.17.31.419.
- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U., & Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121. Doi: <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.12>.
- Hernández, F., García, P., Martínez, P., Hervás, R., & Maquilón, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 487-510. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99031>.
- Houtveena, A. A., & van de Griftb, W. J. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- Jürgens, S. (2016). *Evaluación de la motivación, estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile* (tesis de doctorado). España: Universidad de Extremadura, Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4177>.
- Martín, F., & Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), 598-604. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=485>.
- Méndez, I., Namihira, D., Moreno, L., & Sosa, C. (2006). *El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis*. México: Trillas.
- Muijselaar, M., Swart, N., Steenbeek-Planting, E., Mienke, D., Verhoeven, L., & De Jong, P. (2017). Developmental relations between reading comprehension and reading strategies. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 194-209. Doi: 10.1080/10888438.2017.1278763.
- Muñoz, G. (2007). Un nuevo paradigma: "la quinta generación de evaluación". *Laurus*, 13(23), 158-198. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309>.
- Ortiz, L., Morimi, H., Quintana, C., Barra, M., Bustos, J., Cáceres, L., Chein, S., & Rodríguez, C. (2014). Estrategias, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes ingresantes de Odontología. *Odontología Sanmarquina*, 17(2), 76-81. Doi: 10.15381/os.v17i2.11050.
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19397>.
- Schell, C. (2013). *Estrategias de aprendizaje en alumnos de Medicina de la Universidad Nacional de la Plata* (trabajo especial de grado). Argentina: Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Ciencias Médicas. Especialidad en Docencia Universitaria. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36936>.
- Silvers, G. V., Kreiner, D. S., & Natz-González, A. (2009). Harmful effects of preexisting inappropriate highlighting on reading comprehension and metacognitive accuracy. *The Journal of General Psychology*, 136(3), 287-300.
- Thornberry, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Persona*, 11, 177-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117608010>.

- Valdez, N. (2014). *Relación del nivel de comprensión lectora y estrategias de aprendizaje, en los alumnos de la carrera profesional de Odontología de la Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco* (tesis de doctorado). Perú: Universidad Católica de Santa María. Doctorado en Educación. Recuperado de http://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCS-M_749c237015107d1339390af406b75d36.
- Velázquez, M., Cornejo, C., & 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, XXXIV*, 123-138. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v34n1/art07.pdf>.
- Wang, D. (2009). Factors affecting the comprehension of global and local main idea. *Journal of College Reading and Learning, 39*(2), 34-51.
- Washer, P. (2007). Revisiting key skills: A practical framework for higher education. *Quality in Higher Education, 13*(1), 57-67.
- Zhang, L. J., & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language, 21*(1), 37-59.

Recibido: 14 de noviembre de 2017

Revisión final: 20 de abril de 2018

Aceptado: 5 de mayo de 2018

NOTAS DE AUTOR

Conflicto de intereses: Los autores del presente estudio indican no tener ningún tipo de conflicto de interés.

Adherencia a principios éticos e integridad científica: La presente investigación cumplió con los permisos necesarios y con las directrices éticas nacionales e internacionales. Asimismo, se contó con el aval de la Comisión de Ética de la Facultad en la que laboran los autores del estudio.

Todos los procedimientos de elaboración del presente manuscrito fueron llevados a cabo con los principios éticos de la Declaración de Helsinki de 1964 y sus posteriores enmiendas.

Apoyo financiero: Esta investigación se realizó con el apoyo financiero de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) PE310716.