

# Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios

**JORGE GUERRA-GARCÍA\***

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) – México

**YOLANDA GUEVARA-BENÍTEZ\*\***

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) – México

**DIANA PÉREZ-GONZÁLEZ\*\*\***

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) – México

Recibido el 23-07-20; primera evaluación el 12-07-22;  
segunda evaluación el 12-08-22; aceptado el 24-08-22

## RESUMEN

La comprensión lectora es una competencia que puede desarrollarse formalmente en la institución educativa. *Objetivo:* Implementar un curso-taller para valorar sus efectos sobre comprensión lectora, uso de estrategias y motivación por la lectura. *Método.* Participaron 13 alumnos de la carrera de Psicología de una universidad pública mexicana. Antes y después de la intervención se aplicaron dos instrumentos para comparar los valores de las variables estudiadas. El curso-taller consistió en promover el uso de estrategias lectoras vinculadas a niveles específicos de comprensión: literal, reorganización de información, inferencial, crítico y apreciativo.

---

\* Estudió el doctorado en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesor titular C de tiempo completo en la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI-UNAM). Autor de capítulos de libro, artículos en revistas nacionales e internacionales, ponencias y conferencias. Integrante de la línea de investigación «Factores asociados al desempeño académico» que se desarrolla en la Unidad de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación (FESI-UNAM). Correo electrónico: guerra@unam.mx. <https://orcid.org/0000-0003-1273-5752>

\*\* Estudió el doctorado en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora titular C de tiempo completo en la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI-UNAM). Autora de libros, capítulos de libro, artículos en revistas nacionales e internacionales, ponencias y conferencias. Jefa académica de la línea de investigación «Factores asociados al desempeño académico» que se desarrolla en la Unidad de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación (FESI-UNAM). Correo electrónico: yolaguevara@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-5659-7246>

\*\*\* Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Becaria de la Universidad Nacional Autónoma de México, bajo el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME, PE310716), dentro del proyecto «Fomento de la comprensión lectora en alumnos universitarios», durante el año 2018. De 2017 a 2019, colaboró como consejera de universitarios de diferentes carreras académicas, en el Centro de Apoyo y Orientación a Estudiantes (CAOPE). Correo electrónico: tsamaxan.diana.1726@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4778-5610>



*Resultados.* Se observaron incrementos en comprensión lectora, uso de estrategias y motivación hacia la lectura. Se discuten los resultados tomando en cuenta los porcentajes de desempeño de los alumnos, el tamaño del efecto de la intervención y los resultados estadísticos.

**Palabras clave:** comprensión de lectura, estrategias de lectura, estudiantes, intervención educativa, educación superior

### **Course-workshop oriented to the knowledge and use of reading strategies in college students**

#### **ABSTRACT**

Reading comprehension is a competence that can be formally developed in the educational institution. *Objective:* Implement a workshop-course to assess its effects on reading comprehension, use of strategies and motivation for reading. *Method.* 13 students from the psychology degree of a Mexican public university participated. Two instruments were applied before and after the intervention to compare the values of the variables studied. The workshop-course consisted of promoting the use of reading strategies linked to specific levels of understanding: literal, information reorganization, inferential, critical and appreciative. *Results.* There were increases in reading comprehension, use of strategies and motivation towards reading. The results are discussed taking into account the percentages of student performance, the size of the effect of the intervention and the results of the statistical analyses.

**Keywords:** reading comprehension, reading strategies, students, educational intervention, higher education

### **Curso-workshop orientado ao conhecimento e uso de estratégias de leitura em estudantes universitários**

#### **RESUMO**

A compreensão de leitura é uma competência que pode ser formalmente desenvolvida na instituição educacional. *Objetivo.* Implemente um workshop para avaliar seus efeitos na compreensão da leitura, uso de estratégias e motivação para a leitura. *Método.* Treze estudantes do curso de psicologia de uma universidade pública mexicana participaram. Antes e após a intervenção, dois instrumentos foram aplicados para comparar os valores das variáveis estudadas. O curso-workshop consistiu em promover o uso de estratégias de leitura vinculadas a níveis específicos de entendimento: literal, reorganização da informação, inferencial, crítica e apreciativa. *Resultados.* Foram observados aumentos na compreensão da leitura, uso de estratégias e motivação para a leitura. Os resultados são discutidos levando em consideração as percentagens de desempenho dos alunos, o tamanho do efeito da intervenção e os resultados estatísticos.

**Palavras-chave:** compreensão de leitura, estratégias de leitura, estudantes, intervenção educacional, ensino superior

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto escolar son diversas las competencias académicas que los estudiantes pueden desarrollar con base en los planes y programas de estudio de las instituciones educativas. Una de las más importantes es la comprensión lectora, que ha sido definida como un proceso mediante el cual el lector interactúa con el texto, a través del uso de diversas estrategias de lectura, así como de su experiencia previa, para elaborar un significado de lo leído (Pérez, 2005). Dado que dicha interacción es una condición necesaria para que el alumno logre el aprendizaje, la comprensión lectora es considerada como una competencia genérica, en virtud de que se aplica al aprendizaje de diversas tareas y habilidades, y debe ser generalizable a distintos ámbitos (Guevara y Guerra, 2013).

En estudiantes mexicanos, la comprensión lectora ha sido evaluada a través de pruebas de aplicación nacional e internacional, aunque solamente en alumnos de educación básica y media superior.

En cuanto a evaluaciones nacionales, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) desarrolló el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) para evaluar, en estudiantes del tercer año de secundaria y del último grado de educación media superior, los aprendizajes claves de los campos de lenguaje y comunicación (donde se ubica la comprensión lectora) y matemáticas, así como factores de contexto que se asocian al logro educativo.

La más reciente de las evaluaciones PLANEA (2018) —que se llevó a cabo en 2017— reporta, respecto a la comprensión lectora, que 34% de los estudiantes del tercer año de secundaria se encuentran ubicados en el nivel I, lo cual refleja un dominio insuficiente de los aprendizajes claves; sus habilidades lectoras les permiten, únicamente, reconocer el tema central de un texto informativo, así como identificar, localizar y extraer información en textos y gráficos sencillos. El 40% tiene un dominio básico de los aprendizajes, y se sitúan en el nivel II, con las mismas habilidades mencionadas para el nivel I, más las relacionadas con la identificación de la estructura de textos —literarios e informativos— y la capacidad de vincular información explícita. En el nivel III se ubica al 18%, con un dominio satisfactorio, dado que sus habilidades lectoras les permiten relacionar contenido gráfico con textual, y el 8% se ubica en el nivel IV, con un dominio sobresaliente que les posibilita jerarquizar argumentos complejos desde diferentes tipos de textos.

La evaluación PLANEA dirigida a los alumnos de educación media superior arrojó como resultados que el 34% de la población evaluada se ubica

en el nivel I, lo cual implica que son capaces de comprender información explícita en textos sencillos, con temas que les son familiares y con un orden típico (inicio, desarrollo y conclusión); sin embargo, no logran identificar la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas, ni pueden parafrasear la información de un texto sencillo. En el nivel II se encuentra el 28% de esta población; entre sus habilidades resaltan que pueden identificar las ideas principales de un artículo de opinión breve, discriminar y relacionar información oportuna y confiable, y que la pueden organizar a partir de un propósito. El 29% se ubica en el nivel III, y son capaces de reconocer el propósito en un artículo de opinión, los conectores argumentativos, la tesis sustentada, argumentos clave y conclusión, así como de identificar las diferencias entre información objetiva, opinión y valoración del autor. Por último, el 9% se localiza en el nivel IV, dado que son capaces de seleccionar y organizar información pertinente de un texto argumentativo, identificar la postura del autor, interpretar información de textos, y producir textos de forma coherente y creativa con introducción, desarrollo y conclusión.

Una de las evaluaciones académicas internacionales de mayor reconocimiento es la realizada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés) a través del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés). Su principal objetivo consiste en indagar —cada tres años— en qué grado los alumnos que están por concluir la educación básica han adquirido conocimientos y habilidades esenciales para desarrollarse plenamente en las sociedades modernas. Específicamente explora los campos de lectura, matemáticas y ciencias, y más recientemente examina además otras áreas relacionadas con los propios estudiantes —bienestar, autopercepciones, experiencias escolares y de aprendizaje— o con el personal administrativo de las escuelas, como directores y docentes (OECD, 2019a).

La más reciente evaluación realizada por PISA ocurrió en 2018 con alumnos de 79 países participantes, y su interés se centró en el campo de la lectura. La clasificación empleada para categorizar a los estudiantes constó de nueve niveles de logro, el inferior fue nombrado *por debajo del nivel 1c*, seguido por *1c*, *1b*, *1a*, luego el nivel 2, y de esta forma hasta el nivel 6.

Los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos evaluados muestran que 44,7% de ellos se ubican en el nivel 1 (*c*, *b* o *a*); cuyas máximas habilidades lectoras les permiten localizar varias unidades de información explícita, reconocer el tema principal o el propósito del autor de un texto con contenido que les es conocido, y vincular la información del texto con el conocimiento común de todos los días. Mientras que el 49,2% se encuentra dividido entre

el nivel 2 (31,7%) y el 3 (17,5%); en estos últimos, se ubican habilidades para localizar y reconocer la relación entre diversas unidades de información, integrar varias partes de un texto para identificar o deducir la idea principal, interpretar el significado de una palabra o frase con base en el texto, responder adecuadamente a preguntas extraídas del texto aun cuando la información requerida no se encuentra destacada, entre otras. El porcentaje restante se localiza en el nivel 4 (5,3%) y en el 5 (0,7%), y ningún estudiante fue ubicado en el nivel 6 (OECD, 2019b).

Los datos aportados por los programas PLANEA y PISA evidencian que los estudiantes mexicanos de educación básica y media superior tienen limitantes para utilizar a la lectura como una herramienta que les permita adquirir nuevos conocimientos y habilidades a través de la lectura. Ello lleva a suponer que los estudiantes pueden tener dificultades para comprender plenamente los contenidos escritos de sus cursos a nivel licenciatura.

Respecto a los estudiantes de nivel universitario, al no existir un programa de evaluación que permita dar cuenta de sus habilidades lectoras, se hace necesario recurrir a los resultados de evaluaciones realizadas a través de diversas investigaciones. En su mayoría, las investigaciones parten de que las habilidades de comprensión lectora deben distinguirse por tipos o niveles, y una de las categorizaciones más utilizadas ubica cinco niveles (Pérez, 2005), que son: nivel *literal*, relacionado con reconocer y recordar el contenido de un texto; *reorganización de la información*, cuando el lector ordena las ideas mediante clasificación y síntesis; *inferencial*, cuando el lector hace uso de su experiencia y conocimientos previos en relación con el tema, para realizar conjeturas o suposiciones; *crítico*, que se refiere al juicio valorativo que hace el lector, y de *apreciación lectora* que se refiere al impacto psicológico y estético que tiene el texto en el lector.

Diversos autores (Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010; Guerra, Guevara, López y Rugerio, 2014; Guevara, Guerra, Delgado y Flores, 2014; Pozo, Castillo, González y Sánchez-Domínguez, 2020; Rosendo y Villasmil, 2010) coinciden en que amplias muestras de alumnos universitarios presentan deficiencias en la comprensión lectora en general, y que los principales problemas se ubican en los niveles de *reorganización de la información*, *inferencial* y *crítico*.

Una posible explicación del bajo desempeño de los estudiantes en la comprensión de textos es que no se cuenta con programas dirigidos a la enseñanza explícita y directa de las diversas estrategias lectoras que les permitan desarrollar los cinco niveles de comprensión definidas.

## 2. MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora se presenta cuando existe una interacción continua entre el texto y el lector. Para establecer dicha interacción, el lector utiliza diversas estrategias que, aunadas a sus conocimientos previos, le permiten asignar un significado personal a lo que el autor pretende comunicar. La valoración que el lector hace a partir de lo que lee, incluyendo sus inferencias y opiniones, solo es posible cuando utiliza diversas estrategias de lectura. En el caso específico de la comprensión de textos académicos, solo puede cumplirse plenamente cuando los alumnos utilizan estrategias metacognoscitivas y cuando están motivados intrínsecamente para asimilar los contenidos presentados (Anmarkrud y Braten, 2009; Silvers, Kreiner, y 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). En ellas, están implicadas acciones, metas y criterios de efectividad (optimización) en el logro de dichas metas.

Diversas investigaciones se han enfocado a desarrollar programas de intervención para promover el desarrollo de la comprensión lectora, en alumnos de distintos niveles educativos, a través de la enseñanza de estrategias.

El estudio de Soriano-Ferrer, Sánchez-López, Soriano-Ayala y Nieves-Cazorla (2013) tuvo como objetivo evaluar la eficacia de la Enseñanza Recíproca (ER) para el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora, y comparar sus efectos en función del tamaño del grupo en que estaban inscritos los estudiantes (grupo pequeño vs. grupo grande). Los profesores de ambos grupos enseñaron a sus respectivos alumnos de educación primaria a utilizar cuatro estrategias básicas de la ER para comprender textos de un libro que utilizaban en clase. Las estrategias fueron: *predecir* el contenido del texto, *clarificar* dificultades, *generar* preguntas sobre el contenido y *resumirlo*. Los autores reportan que los alumnos incrementaron su conocimiento sobre las estrategias y su uso para regular su propia comprensión, e incrementaron sus habilidades para captar ideas principales implícitas e inferir significado, así como recordar las ideas importantes del texto.

El programa de intervención desarrollado por Flores y Duran (2016) se centró en tutorías entre iguales, en donde uno de los alumnos fungía como tutor de otro, dirigiendo las actividades de lectura y comprensión, ayudándose de una hoja que contenía un texto y una guía de actividades y estrategias rela-

cionadas con su lectura. Los resultados mostraron que la tutoría entre iguales mejoró la comprensión lectora de los niños de educación primaria que participaron en el estudio.

Por otro lado, Mézquita, Vázquez, Chi Moo y Cerda (2020) diseñaron, aplicaron y evaluaron una intervención psicoeducativa para contribuir a mejorar la habilidad lectora y las estrategias de estudio y de autorregulación en estudiantes de preparatoria. El programa de intervención se centró en la enseñanza de estrategias relacionadas con (a) adquisición de información –subrayado e identificación de ideas principales, (b) procesamiento de información –análisis de textos por medio de preguntas de ensayo-reflexión, (c) recuperación de la información –organizadores gráficos, lectura de instrucciones, (d) autorregulación –jerarquización de prioridades, uso de agenda. Los autores reportan un incremento significativo en la competencia lectora, especialmente en la generación de inferencias, conclusiones y opiniones propias.

La investigación de Mohseni, Seifoori y Ahangari (2020) examinó el efecto de un programa dirigido al desarrollo de estrategias metacognoscitivas y pensamiento crítico, sobre la comprensión lectora de textos de tipo causa-efecto y argumentativos. Los participantes fueron estudiantes iraníes inscritos en cursos de inglés. Las estrategias fueron enseñadas de manera directa, a través de la práctica de la lectura individual de textos y las respuestas a una serie de preguntas relacionadas. Por parejas, los alumnos verificaban sus respuestas y recibían retroalimentación por parte de todo el grupo. Así, se desarrollaron habilidades para interpretar, analizar, evaluar y explicar los textos, a través de: identificar el propósito principal y el punto de vista del escritor con respecto al tema, identificación del significado de palabras desconocidas en función del contexto de la lectura, explicación del texto a manera de resumen, establecer relaciones inferenciales entre argumentos, preguntas y descripciones. Los efectos del programa fueron mayores en lo relativo a la comprensión de textos de tipo argumentativo.

Ghazi (2004) presentó evidencia de que un programa para enseñar a pensar en voz alta durante la lectura de textos tuvo efectos positivos sobre la comprensión lectora y la metacognición de estudiantes adolescentes de educación básica; el efecto de la intervención fue mayor sobre los niveles de comprensión *crítico e inferencial*. Mientras que Alarfaj y Alshumaimeri (2012) llevaron a cabo un estudio para evaluar la eficacia de un programa de capacitación en velocidad de lectura y comprensión lectora, en alumnas de una universidad de Arabia Saudita. Se enfocó en la capacitación de diferentes habilidades para la lectura rápida, como: captar varias palabras en una mirada, reducir el número y la duración de las pausas durante la lectura, continuar leyendo sin retroceder,

controlar la velocidad en la lectura, concentrarse en la lectura, entre otras. Los resultados mostraron que la capacitación, que fue realizada por medio de un programa de cómputo, tuvo un efecto positivo tanto en la velocidad de lectura como en la comprensión lectora de las estudiantes.

Como se puede apreciar, los programas para mejorar la comprensión lectora han estado dirigidos, principalmente, a poblaciones de alumnos que cursan educación básica o educación media superior. Son escasos los estudios enfocados a desarrollar habilidades de comprensión lectora en estudiantes de educación superior, probablemente porque se parte del supuesto —tanto por parte de profesores como de directivos de las instituciones educativas— de que los alumnos que cursan diversas carreras universitarias ya tienen plenamente desarrolladas las diversas habilidades englobadas en esta competencia genérica. Sin embargo, como ya fue señalado, se cuenta con evidencias de que, al menos en contextos mexicanos y latinoamericanos, se hace necesario implementar programas para que los alumnos logren el dominio de diversos niveles de comprensión lectora.

El objetivo de la presente investigación fue implementar un curso-taller, dirigido a promover el uso de diversas estrategias lectoras por parte de estudiantes de la licenciatura en Psicología de una universidad pública mexicana. Al finalizar la intervención se evaluaron los posibles efectos del programa sobre: los niveles de comprensión lectora, las estrategias metacognitivas y la motivación hacia la lectura.

Con base en los resultados reportados por la literatura sobre comprensión lectora y su relación con el uso de estrategias por parte de los alumnos, se establecieron las siguientes hipótesis:

- Después de participar en el curso-taller, los estudiantes incrementarán sus desempeños en diversos niveles de comprensión lectora.
- Después de participar en el curso-taller, los estudiantes aumentarán sus estrategias lectoras y su motivación hacia la lectura.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Diseño y tipo de estudio**

El diseño utilizado fue pre-experimental, con un grupo de intervención en donde cada participante fue su propio control, al comparar sus puntajes pretest-posttest.



### 3.2. Participantes

Participaron 13 alumnos inscritos en el cuarto semestre de la carrera de Licenciatura en Psicología, durante el periodo 2018-2, de una universidad pública ubicada en el Estado de México. Su edad promedio fue de 21 años, y 92 % fueron de sexo femenino. La muestra fue no probabilística, por conveniencia. A todos los participantes se les explicó la finalidad de la investigación y se les aclaró que su participación era voluntaria. Se les facilitó un documento de consentimiento informado que garantizó la confidencialidad y el anonimato de los datos y resultados recabados en este trabajo. Se siguieron los principios del Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2019), artículos 47, 48 y 49, que norman la calidad del trabajo desempeñado en la investigación.

### 3.3. Variables e instrumentos

- A. *Comprensión lectora*. Se parte de la definición de Pérez (2005) que ubica a la comprensión lectora como un proceso de interacción del lector con el texto para elaborar un significado acerca de él. Fue medida a través del Instrumento para Evaluar la Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU), desarrollado y validado por Guerra y Guevara (2013). Dicho instrumento está conformado por: 1) un texto denominado *La evolución y su historia*, extraído de Cela y Ayala (2001), que es una narración de 965 palabras cuyo contenido explica la evolución biológica haciendo énfasis en sus causas y procesos; 2) una prueba de siete reactivos orientados a indagar los niveles de comprensión que manifiestan los alumnos, dos ítems evalúan el nivel de comprensión *literal*, uno el nivel de *reorganización de la información*, dos el nivel de *inferencia*, uno el nivel *crítico* y otro el nivel de *apreciación*.
- B. *Estrategias de comprensión lectora*. Son definidas por Peña (2000) como las acciones o conjunto de acciones que regulan el comportamiento lector de los estudiantes, permitiéndoles seleccionar, evaluar, persistir o abandonarlas en función de lograr la comprensión de un texto. Fueron medidas por medio del Inventario de Estrategias Metacognitivas y Motivación hacia la Lectura (IEMML), diseñado y validado por Guerra, Guevara y Robles (2014) para evaluar las estrategias de comprensión lectora que el estudiante lleva a cabo a la hora de realizar la lectura. Se compone de 27 reactivos que se contestan en una escala tipo Likert, agrupados en cinco factores: 1) estrategias de *análisis de la*

*lectura*, 2) estrategias para la *identificación de información o de ideas*, 3) estrategias de *consulta de fuentes adicionales o externas*, 4) motivación intrínseca por la lectura en general y 5) motivación intrínseca por la lectura de textos académicos.

### 3.4. Procedimiento

Los participantes fueron contactados por medio de una invitación abierta que se les hizo a estudiantes de cuarto semestre de la carrera de Psicología de una universidad pública; los interesados se inscribieron al curso-taller *Fomento de la comprensión lectora en estudiantes de Psicología*, como parte del Programa de Superación Académica Permanente (PROSAP) de la universidad.

#### 3.4.1. Conformación del Curso-Taller

Se contó con tres fases, realizadas en nueve sesiones de dos horas: 1) pretest, en la primera sesión; 2) implementación del curso-taller, y 3) posttest, en la última sesión. La Tabla 1 muestra la conformación y estructura de las sesiones.

**Tabla 1. Estructura y conformación de las fases y sesiones del curso-taller para estudiantes**

Fase/sesión	Objetivos específicos	Actividades	Metodología
Fase 1/sesión 1 Pretest	Evaluar a los participantes por medio de los instrumentos ICLAU e IEMML.	Presentación del Curso-Taller. Aplicación de los instrumentos.	Explicación de las instrucciones para contestar cada uno de los instrumentos.
Fase 2/sesión 2 Unidad 1 Presentación de generalidades e importancia de la comprensión lectora	Los participantes conocerán generalidades sobre la comprensión lectora y su importancia.	Proyección de un video explicativo sobre generalidades de la comprensión lectora. Introducción de los conceptos: comprensión lectora, procesos psicológicos implicados, estrategias de comprensión, factores ambientales y motivación. Identificación de expectativas de los participantes sobre el Curso-Taller.	Proyección de videos. Exposición sobre cada uno de los conceptos claves a través de una presentación Power Point.
Unidad 2 Nivel Literal de comprensión lectora.	Los participantes conocerán en qué consiste el nivel literal de comprensión lectora.  Al término de la unidad cada participante será capaz de conocer y aplicar la estrategias de <i>subrayado</i> , <i>anotaciones</i> y <i>repetición</i> .	Proyección del video explicativo sobre el nivel literal. Introducción al nivel y las características que lo componen, los procesos psicológicos implicados en él y las estrategias que se sugieren para alcanzarlo. Instrucción directa de cada una de las estrategias. Ejercicio individual de cada una de las estrategias. Retroalimentación de las actividades.	Modelamiento e instrucción de la estrategia del subrayado. Ejercicio del subrayado: en pareja y posteriormente de forma individual.  Modelamiento e instrucción de la estrategia de anotaciones. Ejercicio de anotaciones: en pareja y posteriormente de forma individual.  Modelamiento e instrucción de la estrategia de repetición. Ejercicio en pareja y después en forma individual.

## Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios

Sesiones 3 y 4	Unidad 3 Nivel de Reorganización de la información	<p>Los participantes conocerán en qué consiste el nivel de comprensión lectora referente a reorganización de la información.</p> <p>Al término de la unidad cada participante será capaz de conocer y aplicar las estrategias de elaboración de <i>resumen</i>, <i>mapa conceptual</i> y <i>cuadro comparativo</i>.</p>	<p>Proyección de un video explicativo sobre el nivel de reorganización de la información.</p> <p>Introducción al nivel y las características que lo componen, los procesos psicológicos implicados en él y las estrategias que se sugieren para alcanzarlo.</p> <p>Instrucción directa de cada una de las estrategias.</p> <p>Ejercicio individual de cada una de las estrategias.</p> <p>Retroalimentación de las actividades.</p>	<p>Proyección de un video.</p> <p>Exposición introductoria al nivel.</p> <p>Modelamiento e instrucción de la elaboración de un resumen.</p> <p>Ejercicio en pareja y después de forma individual de la elaboración de un resumen.</p> <p>Modelamiento e instrucción de la elaboración del mapa conceptual.</p> <p>Ejercicio en parejas y después de forma individual de la elaboración del mapa conceptual.</p> <p>Modelamiento e instrucción de la elaboración de un cuadro comparativo.</p> <p>Ejercicio en parejas y luego de forma individual de la elaboración del cuadro comparativo.</p>
Sesión 5	Unidad 4 Nivel Inferencial	<p>Los participantes conocerán en qué consiste el nivel inferencial.</p> <p>Al término de la unidad cada participante será capaz de conocer y aplicar las estrategias de <i>análisis contextual</i> y de <i>análisis de relaciones análogas y referenciales</i>.</p>	<p>Proyección de un video explicativo sobre el nivel inferencial.</p> <p>Introducción al nivel y las características que lo componen, los procesos psicológicos implicados en él y las estrategias que se sugieren para alcanzarlo.</p> <p>Instrucción directa de cada una de las estrategias.</p> <p>Ejercicio individual de cada una de las estrategias.</p> <p>Retroalimentación de las actividades.</p>	<p>Proyección de un video.</p> <p>Exposición introductoria al nivel.</p> <p>Modelamiento e instrucción del análisis contextual.</p> <p>Ejercicio en parejas y después de forma individual del análisis contextual.</p> <p>Modelamiento e instrucción del análisis de relaciones análogas y referenciales.</p> <p>Ejercicio en parejas y después de forma individual, del análisis de relaciones análogas y referenciales.</p>
Sesiones 6 y 7	Unidad 5 Nivel crítico	<p>Los participantes conocerán en qué consiste el nivel crítico.</p> <p>Al término de la unidad cada participante será capaz de conocer y aplicar las estrategias de <i>cuestionamiento</i> y <i>debate</i>.</p>	<p>Proyección de un video explicativo sobre el nivel crítico.</p> <p>Introducción al nivel y las características que lo componen, los procesos psicológicos implicados en él y las estrategias que se sugieren para alcanzarlo.</p> <p>Instrucción directa de cada una de las estrategias.</p> <p>Ejercicio individual de cada una de las estrategias.</p> <p>Retroalimentación de las actividades.</p>	<p>Proyección de un video.</p> <p>Exposición introductoria al nivel.</p> <p>Modelamiento e instrucción de la estrategia de autocuestionamiento.</p> <p>Ejercicio individual del autocuestionamiento.</p> <p>Modelamiento e instrucción del debate.</p> <p>Ejercicio grupal del debate.</p>
Sesión 8	Unidad 6 Nivel Apreciativo	<p>Los participantes conocerán en qué consiste el nivel apreciativo.</p> <p>Al término de la unidad cada participante será capaz de conocer y aplicar las estrategias de <i>identificación de género textual</i>, de <i>identificación de género discursivo</i> y de <i>identificación de impacto psicológico, estados emotivos o estéticos</i>.</p>	<p>Proyección de un video explicativo sobre el nivel inferencial.</p> <p>Introducción al nivel y las características que lo componen, los procesos psicológicos implicados en él y las estrategias que se sugieren para alcanzarlo.</p> <p>Instrucción directa de cada una de las estrategias.</p> <p>Ejercicio individual de cada una de las estrategias</p> <p>Retroalimentación de las actividades.</p>	<p>Proyección de un video.</p> <p>Exposición introductoria al nivel.</p> <p>Modelamiento e instrucción de la estrategia de identificación del género textual.</p> <p>Ejercicio en parejas y luego de forma individual, de identificación de género textual.</p> <p>Modelamiento e instrucción del género discursivo.</p> <p>Ejercicio en parejas y luego de forma individual, de género discursivo.</p> <p>Modelamiento e instrucción del análisis de la identificación del impacto psicológico, estados emotivos o estéticos.</p> <p>Ejercicio en parejas y luego de forma individual, de la identificación del impacto psicológico, estados emotivos o estéticos.</p>
Fase 3 Postest Sesión 9	<p>Evaluar a los participantes por medio de los instrumentos ICLAU e IEMML.</p>	<p>Aplicación de los instrumentos de evaluación.</p>	<p>Explicación de las instrucciones para contestar cada uno de los instrumentos.</p>	

Cada fase de evaluación tuvo una duración aproximada de cincuenta minutos; en ellas, los facilitadores proporcionaron a cada uno de los participantes los cuadernillos correspondientes al ICLAU y al IEMML, y se les instruyó en la manera de responder a los instrumentos.

Dentro de la fase 2, de intervención, todas las unidades didácticas estuvieron conformadas de la misma manera. Primero se proyectaba un vídeo explicativo, de aproximadamente cuatro minutos, relacionado con el nivel de comprensión lectora a ejercitar; después, los facilitadores llevaban a cabo una exposición introductora sobre el nivel de comprensión correspondiente, que incluía las características que lo componen, los procesos psicológicos implicados y las estrategias sugeridas para alcanzarlo. Posteriormente, se instruía de forma directa sobre cada una de las estrategias vinculadas al nivel específico de comprensión, para enseguida proporcionar a los alumnos pequeños textos y ejercicios en donde pudieran aplicar las estrategias. Finalmente, se les proporcionaba retroalimentación sobre la actividad en su totalidad.

Las estrategias que se trabajaron para promover cada nivel de comprensión lectora fueron diferentes. Para propiciar el nivel literal se ponderó el uso de estrategias como subrayado, anotaciones y repetición; para el nivel de reorganización de la información se utilizaron resumen, mapa conceptual y cuadro comparativo; para el nivel inferencial se incluyeron análisis contextual, relaciones análogas y referenciales; para el nivel crítico se trabajó con el autocuestionamiento y el debate, y para propiciar el nivel apreciativo se trabajaron estrategias para la identificación del género textual y discursivo, así como identificación de impacto psicológico, estados emotivos o estéticos, en función del texto leído.

### 3.5. Análisis de datos

Los datos obtenidos en esta investigación se capturaron primeramente en Microsoft Excel® y posteriormente fueron exportados al *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versión 20). Con los datos individuales de pretest y postest, en los instrumentos ICLAU e IEMML, se obtuvieron porcentajes de respuestas correctas, así como las puntuaciones medias y desviaciones estándar. Los resultados se describen considerando las diferencias entre evaluación inicial y evaluación final, en términos de porcentajes individuales de cada nivel de comprensión lectora. Los datos también fueron analizados a través de la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon, y se utilizó el *software* G\*Power Version 3.1.9.6 para indagar el tamaño del efecto y poder estadístico.

#### 4. RESULTADOS

Al inicio del estudio se contaba con 32 alumnos participantes; sin embargo, la fase final solo la completaron 13 de ellos. Las razones que mencionaron para separarse del programa fueron la falta de tiempo para emplearlo en el curso-taller aunado a las tareas que debían hacer para las asignaturas cursadas. Los resultados se muestran exclusivamente considerando a los participantes que concluyeron las tres fases del estudio.

La Tabla 2 muestra los porcentajes de respuestas correctas obtenidos por cada participante, durante pretest y postest, en el total del ICLAU y en cada nivel de comprensión lectora.

**Tabla 2. Porcentajes obtenidos por cada participante en pretest y postest, del total del ICLAU y por cada nivel de comprensión.**

Participantes	Total ICLAU		Niveles de comprensión									
			Literal		Reorganización		Inferencial		Crítico		Apreciación	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
1	68	64	100	100	50	58	100	100	67	33	100	100
2	80	88	50	100	92	100	100	100	67	67	67	67
3	84	80	100	100	100	83	100	100	50	67	67	67
4	52	60	50	100	50	58	100	100	33	33	67	67
5	72	72	50	100	75	67	100	100	67	67	67	67
6	64	52	100	50	83	50	100	100	0	33	67	67
7	72	72	100	100	83	83	100	100	33	33	67	67
8	44	64	50	100	33	67	100	100	33	17	67	100
9	64	84	50	100	58	8	100	100	67	67	67	67
10	76	88	100	100	75	100	100	100	67	67	67	67
11	80	84	50	100	83	83	100	100	83	83	67	67
12	76	84	100	100	92	92	100	100	33	67	67	67
13	72	52	100	100	83	25	100	100	33	67	67	67

Al comparar los resultados de ambas evaluaciones, se puede identificar que 12 de los 13 participantes mostraron un incremento en su porcentaje de respuestas correctas. Seis estudiantes obtuvieron una ganancia en la puntuación total del ICLAU, que varió entre un 4% y un 20%; en 12 alumnos se observaron aumentos en el porcentaje de uno, dos o tres niveles de comprensión. El nivel *literal* fue en el que se observaron mayores incrementos, dado que seis

alumnos tuvieron un 50% de aumento, y 12 de los participantes alcanzaron el 100% en este nivel; en los niveles de *reorganización de la información* y *crítico* se observaron tanto cambios positivos como negativos, así como estudiantes que se mantuvieron sin modificar su porcentaje de respuestas; en el nivel *inferencial* todos los alumnos obtuvieron 100% de respuestas correctas, en ambas evaluaciones, y en el nivel de *apreciación* solo un alumno mostró un incremento de 33%.

El puntaje de pretest del ICLAU arrojó una media de 17.38 (DE=2.84; Min=11, Max=21) mientras que en postest fue de 18.15 (DE=3.29; Min=13, Max=22). La puntuación máxima en dicho instrumento es de 25 puntos. Para analizar estadísticamente las diferencias, primeramente se llevaron a cabo las pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk y de homogeneidad de varianzas de Levene, obteniendo en ambos casos valores de significancia menores a .05; con base en esto, se utilizó la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon, sin obtener diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes totales de pretest y postest, con un tamaño del efecto pequeño (de acuerdo con los criterios especificados por Cohen, 1988) y una potencia estadística baja ( $Z = -1.029$ ,  $p = .303$ ,  $d_z = 0.29$ ,  $1 - \beta = 0.25$ ). Los mismos análisis se realizaron para cada nivel de comprensión, cuyos resultados se muestran en la Tabla 3. Como puede verse, los datos obtenidos fueron similares a los ya mencionados respecto al total del ICLAU: sin diferencias significativas entre pretest y postest, y con tamaños del efecto muy similares; la excepción fue el nivel *literal* de comprensión, en donde se obtuvo 0.58 como tamaño del efecto.

**Tabla 3. Resultados del análisis estadístico comparando los puntajes de pretest y postest del ICLAU**

Niveles	Pretest		Postest		Z	p	d <sub>z</sub>	1-β
	M	DE	M	DE				
Literal	1.54	0.519	1.92	0.277	-1.890	.059	0.58	0.61
Reorganización de la información	8.85	2.375	8.08	3.328	-.667	.505	0.25	0.21
Inferencial	2	.000	2	.000	.000	1.000	-	-
Crítico	2.92	1.382	3.23	1.235	-1.000	.317	0.27	0.23
Apreciativo	2.08	.277	2.15	0.376	-1.029	.303	0.25	0.21

En relación con el IEMML, que evalúa las estrategias lectoras y la motivación hacia la lectura, la puntuación media obtenida por los alumnos en pretest fue de 90.31 (DE= 15.05) y en postest de 102.38 (DE= 13.67). La puntuación máxima posible para este instrumento es de 135 puntos. Aplicando la prueba de los rangos con signos de Wilcoxon para comparar las puntuaciones antes y después de la intervención, se encontró una diferencia estadísticamente significativa y un tamaño del efecto mayor al del ICLAU ( $Z = -3.06$ ,  $p = .002$ ,  $d_z = 1.22$ ,  $1 - \beta = 0.99$ ).

Los mismos análisis estadísticos se hicieron para cada factor del IEMML, que son mostrados en la Tabla 4. En cuanto a las estrategias de *análisis de la lectura*, se encontraron incrementos estadísticamente significativos, con un tamaño del efecto de 0.81, llegando a 42.15 como puntaje medio (el puntaje máximo es de 55); las estrategias para *identificación de información o de ideas* mostraron incremento pero las diferencias no fueron significativas estadísticamente, el tamaño del efecto fue de 0.56, y la media final fue de 19.08 (puntaje máximo: 25); las estrategias de consulta de fuentes adicionales alcanzaron un puntaje medio de 11.38 (puntaje máximo: 15), con diferencias estadísticamente significativas y un tamaño del efecto de 1.15; la motivación intrínseca por la lectura en general también incrementó a 18.69 (puntaje máximo: 25), con diferencias significativas y un tamaño del efecto de 1.01; y la motivación intrínseca por la lectura de textos académicos mostró un ligero incremento, llegando a 11.08 (puntaje máximo: 15), sin diferencias significativas y un tamaño del efecto de 0.44.

**Tabla 4. Resultados del análisis estadístico comparando los puntajes de pretest y postest del IEMML**

Factores	Pretest		Postest		Z	p	$d_z$	1- $\beta$
	M	DE	M	DE				
Estrategias de análisis	36.15	9.51	42.15	7.59	-2.521	.012	0.81	0.85
Estrategias de identificación de información	17.46	2.26	19.08	2.33	-1.900	.057	0.56	0.59
Estrategias de consulta de fuentes	10.0	1.78	11.38	2.14	-2.754	.006	1.15	0.98
Motivación por la lectura en general	16.23	2.77	18.69	2.36	-2.944	.003	1.01	0.95
Motivación por la lectura de textos académicos	10.46	1.61	11.08	1.38	-1.543	.123	0.44	0.42

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados que se observaron respecto al porcentaje de respuestas correctas en el instrumento que evalúa los diversos niveles de comprensión lectora permitieron identificar que doce de los trece participantes mostraron incrementos entre pretest y posttest, y que dicha ganancia se vio reflejada en uno, dos o tres niveles de comprensión, siendo el nivel *literal* el que obtuvo mayores aumentos (en seis alumnos, fue del 50%). Estos pueden interpretarse como efectos positivos del curso-taller, aunque debe admitirse que los efectos del programa de intervención fueron limitados, dado que no todos los alumnos alcanzaron porcentajes altos en todos los niveles de comprensión lectora.

Al retomar las puntuaciones medias del ICLAU, obtenidas en pretest y posttest, los datos indicaron que estas fueron de 17.38 y 18.15, respectivamente. Si se considera que la puntuación máxima en dicho instrumento es de 25 puntos, en realidad se continuó con un nivel de desempeño que puede considerarse medio, aún después del curso-taller; lo cual se corroboró con los análisis estadísticos que indicaron que no hubo diferencias significativas entre los puntajes totales de pretest y posttest.

También es importante analizar el tamaño del efecto obtenido, para el total del ICLAU (0.29), y para los distintos niveles en los que hubo cambio (0.58 para *literal*, 0.25 para *reorganización de la información*, 0.27 para *crítico*, 0.25 para *apreciativo*). Si se toman en consideración los criterios de Cohen (1988), que son los más utilizados para interpretar el tamaño del efecto, se puede concluir que los efectos de esta intervención fueron *pequeños* en su mayoría, y que solamente se obtuvo un efecto *mediano* en lo relacionado con el nivel *literal*. Sin embargo, recientemente se han desarrollado algunas propuestas que consideran interpretaciones del tamaño del efecto diferentes a las establecidas por Cohen.

Kraft (2019) expone un análisis respecto al concepto de tamaño del efecto, considerando la evolución de la investigación educativa. Señala que para definir el tamaño del efecto han de considerarse los resultados estandarizados de rendimiento académico, la relación costo-beneficio de la intervención, el gradiente de facilidad-dificultad para llevarla a cabo, entre otros criterios. Con tales bases, Kraft sugiere que, para estudios de tipo causal y en intervenciones educativas (principalmente con participantes de educación básica), la clasificación del tamaño del efecto sea considerado: *pequeño* cuando sea menor a 0.05, *medio* de 0.05 a menos de 0.20, y *grande* cuando sea de 0.20 o más. Si los resultados de esta investigación se interpretan con base en los indicadores de Kraft (2019), el tamaño del efecto puede considerarse *grande* en el total del ICLAU y los cuatro niveles de comprensión que mostraron cambios después de la intervención.



## 6. CONCLUSIONES

Respecto a los efectos del curso-taller en lo relacionado con la comprensión lectora, se tienen indicadores de efectos positivos que permiten aceptar la primera hipótesis de investigación, dado que se ubicaron incremento en diversos niveles evaluados por el ICLAU, aun cuando los cambios no fueron tan grandes como se esperaba.

Con respecto a la segunda variable investigada, los resultados mostraron que después de la intervención hubo un aumento estadísticamente significativo en la puntuación total del inventario que evalúa las estrategias metacognoscitivas y la motivación hacia la lectura.

También se ubicaron incrementos significativos en tres de los factores que evalúa el IEMML: estrategias de *análisis de la lectura*, estrategias de *consulta de fuentes adicionales* y motivación intrínseca por la lectura en general. Además, en el total del inventario y en cada uno de los cinco factores que evalúa, el tamaño del efecto se ubicó entre 0.44 y 1.22, en todos los casos por arriba del criterio de Kraft (2019) para considerar un efecto *grande*.

Ante tales resultados, hay indicadores suficientes para aceptar la segunda hipótesis planteada en la presente investigación.

Ahora bien, ante la insuficiencia de reportes relacionados con programas implementados a nivel universitario para el fomento de la comprensión lectora, resulta difícil la comparación de los resultados aquí reportados con los de otras investigaciones similares en cuanto a sus objetivos, diseño metodológico y grado de avance de los participantes. Pero sí puede decirse que las diferencias entre los puntajes de pretest y postest en esta investigación fueron menores a las reportadas en estudios realizados con poblaciones de educación básica (Flores y Duran, 2016; Ghazi, 2004; Soriano-Ferrer et al., 2013), de preparatoria (Mézquita et al., 2020) y de cursos de un segundo idioma (Mohseni et al., 2020), lo que parece indicar que en tales estudios se obtuvieron mejores resultados en cuanto a los desempeños alcanzados en la comprensión lectora.

Es probable que los resultados hayan sido mejores en tales estudios previos porque los respectivos programas de intervención formaban parte de los planes curriculares y se implementaron durante los horarios de clase de los alumnos; mientras que en el curso-taller que aquí se expone, los alumnos participantes debían dedicar dos horas al programa de comprensión lectora después de sus clases regulares. Cabe aclarar que el horario matutino normal de clases curriculares dentro de las universidades públicas mexicanas abarca de las 7:00 h a las 14:00 h. En este caso, asistir al curso-taller implicaba que los alumnos participantes se quedarán dos horas más, sumando nueve horas continuas de

trabajo académico, además de invertir una hora (en promedio) de traslado a sus casas. Así mismo, tenían que organizarse para cumplir con las tareas demandadas por las diferentes asignaturas cursadas. De hecho, varios alumnos que abandonaron el curso-taller mencionaron que lo hacían porque les implicaba un exceso de actividades que los llevaba al cansancio excesivo.

Por lo anterior, se considera necesario que este tipo de cursos complementarios sean incorporados dentro de programas propedéuticos impartidos durante los periodos intersemestrales, de manera previa al inicio de clases regulares. Ello permitiría, por un lado, atender la necesidad de mejorar la comprensión lectora, documentada en diversos estudios (Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010; Guevara et al., 2014; Pozo et al., 2020; Rosendo y Villasmil, 2010) y, por otro lado, poder ampliar el tiempo dedicado al curso-taller. Con tales ajustes, es probable que se tuvieran resultados más contundentes en un programa dirigido a mejorar las habilidades lectoras de alumnos universitarios.

Las principales limitaciones del presente estudio estuvieron relacionadas, por un lado, con el hecho de haber establecido un horario inadecuado que, como ya se señaló, propició que una proporción considerable de los alumnos participantes abandonaran el programa, así como, probablemente, limitar por cansancio el desempeño de quienes continuaron en el curso-taller. Por otro lado, debe mencionarse que el número de sesiones programadas pudo ser insuficiente y no permitir el ejercicio continuo y prolongado de las estrategias lectoras que asegurara su pleno dominio para comprender diversos tipos de texto.

En estudios y programas futuros han de tomarse en consideración las limitaciones expuestas y programar un curso-taller de mayor duración y en periodos más propicios. También puede considerarse la pertinencia de agregar técnicas como la enseñanza recíproca y la inclusión de otras estrategias lectoras, así como trabajar con textos de diversos tipos (narrativos, argumentativos, expositivos) y de distintos temas científicos, incluyendo textos extraídos de la bibliografía básica de las asignaturas cursadas.

Tales proyectos pueden tomar como base los objetivos, procedimientos, técnicas, instrumentos y recursos utilizados en el curso-taller que se reporta en la presente investigación, dado que estuvo diseñado expresamente para estudiantes universitarios.

Finalmente, este trabajo aporta evidencias que contribuyen al conocimiento sobre el uso de estrategias efectivas para la comprensión lectora, en población universitaria.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue realizada con apoyo del Programa UNAM-DGAPA-PAPIME PE310716. Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarfaj, A. y Alshumaimeri, Y. (2012). The effect of a suggested training program on reading speed and comprehension of Saudi female university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 612-628. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.114>
- Anmarkrud, O., y Braten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 252-256 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.002>
- Calderón-Ibáñez, I. A. y Quijano-Peñuela, P. J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.
- Cela, C. C. y Ayala, F. J. (2001). *Senderos de la evolución humana*. Alianza.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Flores, M. y Duran, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. *Universitas Psychologica*, 15(2), 339-352. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.teic>
- Ghazi, G. O. (2004). Effect of think alouds on literal and higher-order reading comprehension. *Educational Research Quarterly*, 27(3), 49-57. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ792862.pdf>
- Guerra, J., Guevara, Y., López, A. y 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. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i19.972>
- Guerra, J., Guevara, Y. y Robles, S. (2014). Validación del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) en estudiantes de psicología. *USB Psicología-Revista Psicogente*, 17(31), 17-32. <https://doi.org/10.17081/psico.17.31.1467>
- Guevara, Y. y Guerra, J. (2013). La comprensión lectora como competencia genérica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(2), 319-339. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/326972222\\_LA\\_COMPRENSION\\_LECTORA\\_COMO\\_COMPETENCIA\\_GENERICA\\_1](https://www.researchgate.net/publication/326972222_LA_COMPRENSION_LECTORA_COMO_COMPETENCIA_GENERICA_1)

- Guevara, Y., Guerra, J., Delgado, U. y Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/170>
- Kraft, M. (2019). Interpreting effect sizes of education interventions. (EdWorkingPaper: 20-10). Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/8pjp-2z74>
- Mézquita, Y., Vázquez, M., Chi Moo, M. y Cerda, R. (2020). Hacia una intervención psico-educativa para el mejoramiento de la comprensión lectora de estudiantes de preparatoria. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 10(19), 44-51. [https://issuu.com/revistacecip/docs/vol\\_10\\_no\\_19\\_enero-junio\\_2020](https://issuu.com/revistacecip/docs/vol_10_no_19_enero-junio_2020)
- Mohseni, F., Seifoori, Z. y Ahangari, S. (2020). The impact of metacognitive strategy training and critical thinking awareness-raising on reading comprehension. *Cogent Education*, 7(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1720946>
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD. (2019a). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework\\_b25efab8-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en)
- Organisation for Economic Co-operation and Development OECD. (2019b). *PISA 2018 Results What students know and can do. (Volume I)*. OECD. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- Peña, G. J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163.
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138. [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005\\_10.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf)
- Pozo, O., Castillo, O., González, P. y Sánchez-Domínguez, J. (2020). Comprensión lectora en alumnos de Licenciatura: procesos cognoscitivos de análisis y síntesis. *Revista Educatéconciencia*, 25(26), 31-56.
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA. (2018). *Resultados nacionales 2017. Tercero de secundaria. Lenguaje y comunicación y matemáticas*. México, Secretaría de Educación Pública. <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>
- Rosendo, F. J. y Villasmil, F. J. (2010). Niveles de comprensión de la lectura del hipertexto expositivo en estudiantes universitarios bajo la modalidad de estudios «Aprendizaje dialógico interactivo» (pp. 185-194). Memoria de

las ponencias del II Seminario internacional de lectura en la universidad y I Congreso nacional de expresiones de cultura escrita en instituciones de educación media superior y superior. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Silvers, G. V., Kreiner, D. S. y Natz-González, A. (2009). Harmful effects of pre-existing inappropriate highlighting on reading comprehension and meta-cognitive accuracy. *The Journal of General Psychology*, 136(3), 287-300. <https://doi.org/10.3200/GENP.136.3.287-302>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2019). *Código ético del psicólogo* (5ta ed.). Trillas.
- 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. [scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-97282013000300024](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000300024).
- Wang, D. (2009). Factors affecting the comprehension of global and local main idea. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), 34-51. <https://eric.ed.gov/?id=EJ831257>