

Metacognición en la lectura: empleo de estrategias de lectura en contextos disciplinares

Metacognition in reading: The use of reading strategies in disciplinary contexts

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i32.1588>

Pedro Moreno Badajós*

Jorge Hernández Contreras**

Oscar Zúñiga Sánchez***

Resumen

Este estudio exploró las estrategias metacognitivas de lectura que los estudiantes universitarios reportan emplear en sus prácticas académicas y examinó si existen diferencias en su uso según la disciplina de formación, mediante la aplicación del cuestionario de autoreporte de empleo de estrategias metacognitivas de lectura (MARSÍ) a 381 estudiantes de diversos programas educativos. Los resultados muestran que las estrategias metacognitivas de lectura son utilizadas con frecuencia; sin embargo, las Estrategias de Apoyo a la Lectura, vinculadas a la elaboración de tareas académicas, presentan un uso moderado, particularmente entre estudiantes de ciertas disciplinas. Un hallazgo clave fue la identificación de diferencias estadísticamente significativas en el uso de estas estrategias según la carrera, atribuibles a las prácticas de literacidad disciplinar específicas de cada campo. Estos resultados resaltan la importancia de diseñar programas especializados en educación superior que promuevan el desarrollo de habilidades lectoras alineadas con las demandas de cada disciplina.

Palabras clave: metacognición – estrategias de lectura – educación superior – literacidad disciplinar.

Abstract

This study explored the metacognitive reading strategies that university students report using in their academic practices and examined whether their use varies by academic discipline. Through the application of the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSÍ) to 381 students from various academic programs, the results indicate that metacognitive reading strategies are frequently employed.

* Doctor en Cognición y Aprendizaje. Profesor-investigador, Universidad de Guadalajara. México. pedro.moreno@academicos.udg.mx

** Doctor en Cognición y Aprendizaje. Líneas de investigación: estudios de la web 2.0, salud mental, adicciones comportamentales, bienestar psicológico, trayectoria de fuentes de autoeficacia en investigadores, cognición y aprendizaje. Profesor-investigador, Universidad de Guadalajara. jorge.hernandez@academicos.udg.mx

*** Doctor en Gestión de la Educación Superior. SNI 1. Líneas de investigación: educación para el desarrollo sostenible, políticas educativas y en gestión educativa. Profesor-investigador, Universidad de Guadalajara. México. oscar.zunigas@academicos.udg.mx

However, support strategies, associated with the completion of academic tasks, are moderately used, particularly among students in certain disciplines. A key finding was the identification of statistically significant differences in the use of these strategies depending on the field of study, attributable to the specific disciplinary literacy practices of each domain. These findings underscore the importance of designing specialized programs in higher education that promote the development of reading skills aligned with the demands of each discipline.

Keywords: metacognition – reading strategies – higher education – disciplinary literacy.

Introducción

La lectura es una habilidad esencial para la ciudadanía, ya que permite el acceso al conocimiento y la información necesarios para disminuir desigualdades sociales. A través de ella, las personas pueden ejercer derechos fundamentales como la educación, la cultura, la salud y el trabajo digno. En el ámbito educativo, esta competencia adquiere particular relevancia dado que gran parte de las actividades académicas se centran en el discurso escrito. Por lo tanto, la dificultad de los estudiantes para interpretar y comprender los materiales de lectura afecta negativamente tanto en su formación académica como en su futura incorporación al competitivo mercado laboral.

Diversos estudios han evidenciado que América Latina enfrenta una marcada deficiencia en la capacidad de leer y comprender textos académicos. En el caso de México, los resultados de la prueba PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), para jóvenes de 15 años, reflejan esta problemática: el país ocupa el antepenúltimo lugar en comprensión lectora dentro de la región (OCDE, 2023). Asimismo, se ha observado un retroceso reciente en este indicador. En 2018, los estudiantes mexicanos obtuvieron una media de 420 puntos (OCDE, 2019), mientras que en 2022, tras el impacto de la pandemia, esta cifra disminuyó a 415 puntos, colocándose 61 puntos por debajo de la media global (OCDE, 2023). Estas carencias no solo se manifiestan en la juventud, sino que persisten en la vida adulta; el Módulo sobre Lectura (MOLEC) del INEGI (2023) revela que únicamente 54% de los mayores de 18 años reporta comprender “la mayor parte de lo que lee”.

Esta situación también afecta a los estudiantes universitarios, quienes a menudo enfrentan dificultades para comprender textos de su propio campo disciplinar. Estas limitaciones impactan su capacidad para organizar y elaborar conocimiento, obstaculizando su desempeño académico. Estudios como los de Fernández y Carlino (2010), así como investigaciones realizadas por Guerra-García, Saldívar-Llanos y Sandría-López (2021); Guevara, Guerra, Delgado y Flores (2014); Cárdenas (2014); Carlino (2003, 2013); González, Jiménez y Rosas (2016); Henao, Londoño-Vásquez y Frías-Cano (2014); y Cuadrado, Durango, Menco y Morales (2013), han documentado ampliamente las dificultades de los estudiantes universitarios latinoamericanos para desarrollar una lectura atenta, analítica y reflexiva de textos académicos.

En este contexto, se vuelve crucial promover cambios en la formación de estudiantes en todos los niveles educativos, con el propósito de fortalecer sus prácticas lectoras. Este esfuerzo no solo mejorará la calidad de la educación, sino que también apoyará el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS), que exhorta a gobiernos e instituciones a impulsar políticas y estrategias para garantizar una educación inclusiva y de calidad (Zúñiga, Marúm, Curiel, 2022).

El presente estudio busca contribuir a este objetivo enfocándose en un aspecto fundamental: el uso de estrategias metacognitivas de lectura. Mediante el análisis del reporte de uso de estas estrategias en las prácticas académicas de estudiantes de nivel superior, se pretende aportar herramientas para el diseño de estrategias pedagógicas que fomenten prácticas lectoras más profundas y críticas en el estudiantado universitario, a fin de incidir favorablemente en la calidad educativa en el ámbito de la educación superior.

El uso de estrategias metacognitivas en la lectura

La lectura implica la activación de múltiples mecanismos cognitivos que permiten interpretar y comprender los textos. Entre estos procesos destacan la concentración en las letras y palabras, el desplazamiento visual de derecha a izquierda para articular oraciones y darles sentido. Durante esta actividad, la memoria a corto plazo organiza las palabras en una secuencia coherente, mientras que la memoria a largo plazo facilita la asociación con esquemas de conocimiento y experiencias previas. Además, la atención selectiva desempeña un papel crucial al filtrar estímulos internos y externos que podrían interferir con la concentración (Smith, Kosslyn, 2008; Vallés, 2005).

Los procesos cognitivos antes enunciados y otros más, permiten interpretar y darle sentido al texto; se utilizan de forma habitual, casi imperceptible, por lectores experimentados. No obstante, durante la lectura se toman decisiones conscientes que regulan estas operaciones. Por ejemplo, los lectores pueden decidir centrarse en una palabra o enunciado específico, retroceder en el texto, o incluso omitir ciertas secciones. Estas decisiones, que implican la supervisión y regulación de los procesos cognitivos, son conocidas como procesos metacognitivos.

Los procesos metacognitivos adquieren especial relevancia frente a las dificultades en actividades de aprendizaje, ya que permiten regularlas mediante la selección, aplicación y evaluación de estrategias que favorecen la comprensión e interpretación de textos, especialmente en contextos desafiantes. En el ámbito de la lectura, destacan tres dimensiones clave de las actividades metacognitivas:

1. Conocimiento sobre los propios recursos cognitivos: implica reconocer las fortalezas y limitaciones personales relacionadas con el texto y las condiciones específicas de la lectura.
2. Mecanismos autorreguladores: se refieren a la habilidad para ajustar y adaptar las estrategias de lectura con el fin de superar barreras y optimizar la comprensión.

3. Estrategias compensatorias y remediales: consisten en emplear acciones concretas, como formular hipótesis, validar su pertinencia o realizar inferencias para resolver problemas de comprensión y facilitar el entendimiento del texto (Baker, Brown, 1984).

Estas estrategias comprenden el uso del conocimiento previo, la relación entre informaciones, la deducción de propósitos y la construcción de significados contextuales, entre otras operaciones reflexivas que se adaptan al género discursivo y al propósito del texto (Cassany, 2006; Flotts *et al.*, 2016). Esto subraya que la lectura no es una actividad aislada, sino que ocurre en contextos sociales específicos donde los textos adquieren significado dentro de prácticas culturales compartidas.

De acuerdo con Kalman (2002), los procesos de lectura deben entenderse como prácticas situadas en un entorno social, lo que implica reconocer la interacción entre las operaciones cognitivas individuales y los escenarios sociales donde se desarrollan. Desde esta perspectiva, las prácticas letradas son definidas como “un conjunto de prácticas sociales observables en eventos mediados por textos escritos” (Barton, Hamilton, 2000: 9). En este sentido, el concepto de práctica lectora abarca actividades de lectura moldeadas por los contextos sociales en los que se realizan (Barton, 1994; González, 2013), destacando su naturaleza social.

A partir de lo expuesto, es crucial entender los procesos cognitivos no solo como una actividad individual, sino como una práctica profundamente vinculada a lo social, considerando a la lectura como una actividad situada en un contexto determinado. Esto implica establecer un vínculo entre las operaciones mentales activadas durante la lectura y los aspectos sociales en los que se desarrolla. De este modo, el componente cognitivo de la lectura se contextualiza dentro de un marco social, lo que facilita la articulación de las dinámicas mentales propias de la lectura con las variables culturales, comunicativas y situacionales que las configuran.

En el contexto universitario, la autorregulación de los procesos cognitivos mediante estrategias metacognitivas es particularmente relevante. Los estudiantes se enfrentan a textos en contextos disciplinares específicos que influyen en su manera de leer y comprender. Estas estrategias metacognitivas permiten un enfoque reflexivo sobre los textos, favoreciendo tanto la comprensión lectora como el aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento (Montes, López, 2017). Además, fomentan el desarrollo de lectores autorregulados que ajustan sus estrategias según el género discursivo y las demandas del texto (Gaeta, 2015; Flotts *et al.*, 2016). Así, el uso de estas estrategias no solo mejora la comprensión lectora, sino que también potencia el aprendizaje disciplinar y la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y profesionales.

Literacidad disciplinar

Como se discutió anteriormente, las formas de aproximarse a la lectura adquieren diversos matices según el contexto en el que se desarrollan. A esta variedad de formas de abordar la lectura

en función de su situación social de uso se le denomina *literacidad*. En los contextos educativos formales como las universidades, estas prácticas reciben el nombre de *literacidad académica*.

Desde una perspectiva tradicional, la literacidad académica refleja los valores implícitos en las instituciones educativas, tales como la objetividad, la lógica, la racionalidad y el pensamiento científico. Estos valores, dominantes en el pensamiento occidental, legitiman ciertas prácticas de lectura y escritura consideradas adecuadas para los fines educativos. Sin embargo, estas prácticas responden a una perspectiva hegemónica que dicta cómo deben llevarse a cabo las actividades lectoras, especialmente en lo que respecta a la adquisición y comunicación de contenidos temáticos (Zavala, 2008).

En el ámbito universitario, las prácticas lectoras deben analizarse desde un marco disciplinar, ya que cada área de conocimiento tiene géneros discursivos específicos. Esto significa que, en estos contextos, la lectura y la escritura no solo sirven como herramientas genéricas de aprendizaje, sino que son parte integral de las prácticas propias de cada disciplina. Las disciplinas no solo se distinguen por sus contenidos, sino también por la manera en que estos son producidos, comunicados y legitimados. Así, la enseñanza en contextos universitarios no solo incluye la transmisión de conocimientos temáticos, sino también la incorporación de prácticas de lectura, razonamiento e indagación propias de cada disciplina (Goldman *et al.*, 2016).

El uso de textos en actividades académicas está situado dentro de un marco social y disciplinar particular, lo que significa que los textos académicos están estructurados por géneros discursivos específicos que responden a un área de conocimiento y desempeño profesional. En este contexto, Montes y López (2017) diferencian entre la *literacidad académica*, que se refiere a prácticas lectoras generalizables en contextos educativos, y la *literacidad disciplinar*, que engloba prácticas más especializadas, vinculadas a dominios específicos del conocimiento. La literacidad disciplinar implica leer y escribir como actividades inherentes a cada disciplina, las cuales pueden ser aprendidas, enseñadas y reproducidas en sus respectivos contextos.

De acuerdo con Parodi (2008), la literacidad disciplinar se desarrolla de manera gradual, comenzando con los textos escolares y evolucionando hacia los textos académicos y profesionales universitarios. Este enfoque enfatiza no solo las técnicas básicas de lectura, sino también el desarrollo de habilidades y conocimientos que permitan comprender y comunicar de manera efectiva el contenido dentro de una disciplina. Además, aborda cómo los expertos –en su mayoría profesores universitarios– transmiten sus valores y conocimientos sobre el abordaje de los textos y la construcción del conocimiento disciplinar (Shanahan, Shanahan, 2012; Reynolds, Rush, 2017).

Entre los componentes que se consideran relevantes en literacidad disciplinar está la regulación de los procesos cognitivos, como la atención, la asociación, el uso de la memoria de trabajo y episódica, entre otros, que implican el uso de estrategias metacognitivas que apoyan la lectura, la escritura y el diálogo presente en los diversos contextos académicos (Castillo-Martínez, Regalado, Glasserman-Morales, Ramírez-Montoya, 2023). Este estudio se enfoca en ex-

plorar estas estrategias metacognitivas, fundamentales para comprender cómo se desarrollan las prácticas de literacidad disciplinar y cómo pueden fortalecerse para mejorar la comprensión lectora y la producción académica en los estudiantes universitarios.

Objetivos e hipótesis

El objetivo principal de esta investigación es conocer y analizar la frecuencia de uso de las estrategias metacognitivas que los estudiantes universitarios reportan emplear en sus prácticas de lectura académica, así como identificar si existen diferencias significativas en el uso de estas estrategias según la disciplina de formación. Para alcanzar este propósito, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cuáles son las estrategias metacognitivas de lectura que reportan utilizar los estudiantes universitarios en sus lecturas disciplinares?; y 2) ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el reporte del uso de estrategias metacognitivas de lectura según la disciplina académica que cursan?

Estas preguntas guían el desarrollo de esta investigación empírica cuyo interés radica en explorar el componente metacognitivo de las prácticas lectoras, tomando en cuenta la influencia de los contextos disciplinarios en las habilidades de autorregulación de los estudiantes.

Método

El diseño metodológico de esta investigación es de enfoque cuantitativo, no experimental, de corte transversal y con un alcance descriptivo y correlacional. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo por conglomerados, en el cual participaron estudiantes de diversos programas educativos de dos instituciones educativas. La recolección de datos se llevó a cabo durante las estancias de verano de investigación de 2022 y 2023, en las que se contó con el apoyo de los estudiantes participantes.

El instrumento utilizado fue un cuestionario administrado a través de un formulario en línea. Previo a la aplicación, se solicitó a los participantes su consentimiento informado, para garantizar la voluntariedad de su participación y asegurar la confidencialidad de los datos proporcionados.

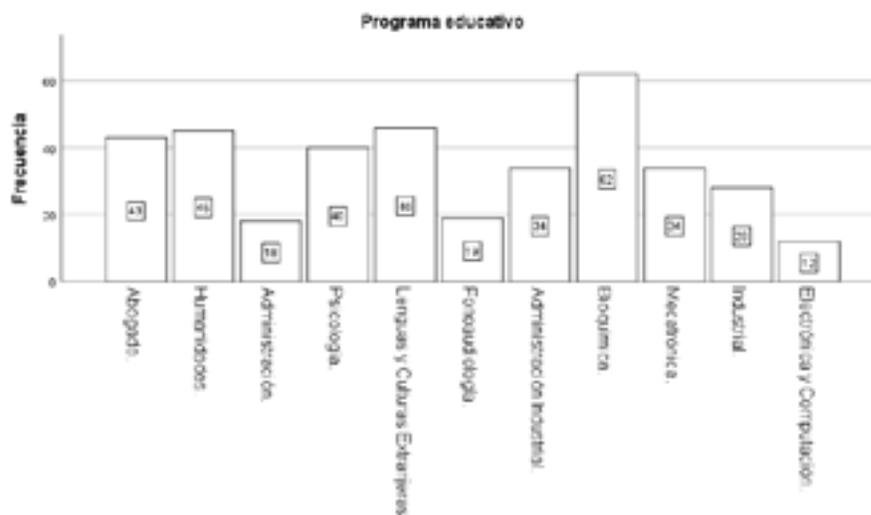
Participantes

La muestra estuvo conformada por 381 estudiantes que respondieron un cuestionario de autorreporte sobre el uso de estrategias metacognitivas de lectura. De ellos, 362 pertenecen a diez programas educativos del Centro Universitario de los Lagos (CULagos) de la Universidad de Guadalajara (México). Este centro universitario regional y multitemático abarca áreas como ciencias de la salud, ingeniería y tecnología, ciencias económico-administrativas, ciencias sociales y humanidades. Se encuentra en la región de los Altos Norte del estado de Jalisco y cuenta con una matrícula de 3,009 estudiantes distribuidos en dos sedes: Lagos de Moreno y San Juan de los Lagos.

Por otro lado, también participaron en el estudio 19 estudiantes del programa de Fonoaudiología de la Escuela Colombiana de Rehabilitación, ubicada en Bogotá (Colombia). Esta institución, de carácter temático, se especializa en programas educativos en el área de ciencias de la salud y cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 1,100 estudiantes en una única sede.

La Gráfica 1 presenta la distribución de participantes según sus programas educativos, y proporciona una visión detallada de la composición de la muestra.

Gráfica 1. Distribución de estudiantes participantes en el estudio por programa educativo



Instrumento

Para esta investigación se utilizó el Inventario de Conciencia Metacognitiva de Estrategias de Lectura (*Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – MARS*), diseñado por Mokhtari y Reichard (2002) en la Universidad de Oklahoma. Este instrumento fue desarrollado con el propósito de ayudar a los estudiantes a diagnosticar y mejorar su conocimiento metacognitivo y el uso de estrategias durante la lectura. El MARS ha sido ampliamente utilizado en niveles educativos medio y superior, y ha sido traducido y adaptado a diversos idiomas.

En este estudio se utilizó la versión en español adaptada por Vallejos (2012), quien verificó la confiabilidad del instrumento en una muestra de 827 estudiantes universitarios peruanos. El cuestionario consta de 30 ítems, organizados en tres dimensiones:

1. Estrategias de Lectura Global (13 ítems): orientadas al análisis general y estructural del texto.
2. Estrategias de Resolución de Problemas (8 ítems): empleadas para abordar dificultades en la lectura de textos complejos.

3. Estrategias de Apoyo a la Lectura (9 ítems): relacionadas con el uso de recursos externos y acciones específicas para facilitar la comprensión lectora.

En la Tabla 1 se presenta un desglose detallado de las 30 estrategias incluidas en el inventario, agrupadas según las dimensiones mencionadas.

Tabla 1. Estrategias metacognitivas que constituyen el instrumento MARSÍ

Componente	Dimensiones	Estrategias
Estrategias Metacognitivas	Autopercepción de habilidades de Lectura	ERC 1. Autopercepción positiva/negativa de habilidades de lectura.
	Estrategias de Lectura Global	EGL 1. Tengo un propósito en mente cuando leo. EGL 2. Pienso en lo que conozco para ayudarme a comprender lo que leo. EGL 3. Le doy un vistazo previo al texto para ver de qué se trata antes de leerlo. EGL 4. Pienso si el contenido del texto se ajusta a mi propósito de lectura. EGL 5. Hojeo el texto para ver sus características, como la longitud y la organización. EGL 6. Decido qué leer atentamente y qué ignorar. EGL 7. Utilizo tablas, figuras e imágenes que aparecen en el texto para aumentar mi comprensión. EGL 8. Utilizo pistas del contexto para mejorar la comprensión de lo que leo. EGL 9. Uso ayudas tipográficas como negrita y cursiva para identificar información clave. EGL 10. Analizo y evalúo críticamente la información leída. EGL 11. Compruebo mi comprensión cuando me encuentro con información contradictoria. EGL 12. Intento averiguar de qué trata el texto cuando leo. EGL 13. Compruebo si mis suposiciones sobre el texto son correctas o no.
	Estrategias de Apoyo de Lectura	EAL 1. Mientras leo tomo notas que me ayuden a entender la lectura. EAL 2. Cuando el texto es difícil, leo en voz alta para entenderlo mejor. EAL 3. Escribo resúmenes para reflexionar sobre las ideas clave del texto. EAL 4. Hablo de lo que leo con otros para comprobar mi comprensión. EAL 5. Subrayo o circulo la información en el texto para recordarla. EAL 6. Uso materiales de referencia como diccionarios o páginas web para ayudarme a comprender lo que leo. EAL 7. Parafraseo (reformulo las ideas con mis propias palabras o traduzco) para entender mejor lo que leo. EAL 8. Voy hacia delante y atrás en el texto para encontrar relaciones entre las ideas. EAL 9. Me hago preguntas que me gustaría responder con el texto.
	Estrategias de Resolución de Problemas	ERP 1. Leo lenta y cuidadosamente para estar seguro de entender lo que leo. ERP 2. Me regreso párrafos atrás cuando pierdo la concentración. ERP 3. Ajusto mi velocidad de lectura según lo que estoy leyendo. ERP 4. Cuando el texto se vuelve difícil, empiezo a prestar más atención a lo que estoy leyendo. ERP 5. Me detengo de vez en cuando para pensar en lo que estoy leyendo. ERP 6. Intento imaginar o visualizar la información que me ayude a recordar lo que leo. ERP 7. Cuando el texto me resulta difícil, vuelvo a leerlo para mejorar mi comprensión. ERP 8. Intento inferir el significado de palabras o frases desconocidas.

Fuente: Mokhtari y Reichard (2002).

Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo utilizando el software SPSS 25. Inicialmente, se evaluó la confiabilidad del cuestionario MARSÍ aplicado; se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.90, lo que indica una alta consistencia interna en la población participante.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo con el propósito de identificar la frecuencia de uso de estrategias metacognitivas de lectura reportadas por los estudiantes. Este análisis permitió observar patrones generales en las estrategias de lectura de los participantes según las tres dimensiones del MARSÍ: estrategias de lectura global, estrategias de resolución de problemas y estrategias de apoyo a la lectura.

Para examinar la distribución de frecuencias en el uso de estrategias metacognitivas entre los estudiantes de diferentes programas educativos, se optó por pruebas no paramétricas de diferencia de medias debido a que la muestra no cumplió con el supuesto de normalidad. La prueba de Kolmogorov-Smirnov arrojó un p-valor de 0.014 (< 0.05), indicando que los datos no siguen una distribución normal. En consecuencia, se emplearon las siguientes pruebas: 1) Prueba de Kruskal-Wallis: utilizada para identificar si existen diferencias estadísticamente significativas en el uso de estrategias metacognitivas entre los estudiantes de los diversos programas educativos; y 2) Prueba U de Mann-Whitney: aplicada posteriormente para determinar específicamente entre qué programas educativos se presentan dichas diferencias.

Estos análisis proporcionaron una visión más detallada sobre las variaciones en el uso de estrategias metacognitivas de lectura, permitiendo establecer relaciones entre las prácticas lectoras y el contexto disciplinar de los estudiantes.

Resultados

Los análisis realizados reflejan que los estudiantes universitarios reportan un uso alto de estrategias metacognitivas de lectura en sus prácticas lectoras académicas, con un promedio global de 3.54 en la escala del inventario MARSÍ. Los criterios establecidos por Mokhtari y Reichard (2002) para interpretar los resultados del inventario son: *uso alto*: media aritmética de 3.5 o mayor; *uso medio*: media entre 2.5 y 3.4; *uso bajo*: media menor a 2.4.

Con base en estos parámetros, el promedio obtenido por los estudiantes indica que, en general, hacen un uso significativo de las estrategias metacognitivas en el contexto de la lectura académica, lo que sugiere un manejo consciente y reflexivo de las herramientas que apoyan su comprensión y aprendizaje a partir de textos académicos.

El análisis más detallado por dimensiones y programas educativos permitirá identificar patrones específicos y posibles diferencias en el uso de estas estrategias según las disciplinas académicas de los participantes.

Frecuencia de uso de las estrategias metacognitivas de lectura

Las estrategias metacognitivas reportadas como de uso más frecuente, con una media superior a 3.80, reflejan un enfoque en la resolución de problemas y el control de la comprensión durante la lectura:

1. Me regreso párrafos atrás cuando pierdo la concentración.
2. Cuando el texto me resulta difícil, vuelvo a leerlo para mejorar mi comprensión.
3. Cuando el texto se vuelve difícil, empiezo a prestar más atención a lo que estoy leyendo.
4. Leo lenta y cuidadosamente para estar seguro de entender lo que leo.

Estas estrategias, mayoritariamente incluidas en la dimensión de estrategias de resolución de problemas, sugieren que los estudiantes utilizan mecanismos para manejar las dificultades al leer textos académicos, lo que es indicativo de una regulación activa de su proceso lector.

Por otro lado, las estrategias menos reportadas, relacionadas con el análisis detallado y la reflexión activa sobre el texto, presentan medias significativamente menores y están vinculadas principalmente con la dimensión de estrategias de apoyo a la lectura:

1. Escribo resúmenes para reflexionar sobre las ideas clave del texto.
2. Me hago autopreguntas que me gustaría responder con el texto.
3. Mientras leo tomo notas que me ayuden a entender la lectura.
4. Decido qué leer atentamente y qué ignorar.
5. Uso ayudas tipográficas como negrita y cursiva para identificar información clave.

Este menor uso puede estar relacionado con el tiempo y esfuerzo adicional que estas estrategias requieren, así como con posibles carencias en la formación de hábitos de estudio más estructurados.

La Tabla 2 presenta el desglose completo de las medias de frecuencia de uso de las estrategias, organizadas de mayor a menor. Este análisis permite visualizar tendencias generales en la manera en que los estudiantes universitarios se aproximan a sus lecturas académicas.

Tabla 2. Media de reporte de frecuencia de uso de estrategias metacognitivas de lectura en MARSI

Estrategias Metacognitivas de Lectura	Media
Me regreso párrafos atrás cuando pierdo la concentración.	4.08
Cuando el texto me resulta difícil, vuelvo a leerlo para mejorar mi comprensión.	4.02
Cuando el texto se vuelve difícil, empiezo a prestar más atención a lo que estoy leyendo.	3.95
Leo lenta y cuidadosamente para estar seguro de entender lo que leo.	3.88
Pienso en lo que conozco para ayudarme a comprender lo que leo.	3.82
Ajusto mi velocidad de lectura según lo que estoy leyendo.	3.77
Intento imaginar o visualizar la información que me ayude a recordar lo que leo.	3.76
Tengo un propósito en mente cuando leo.	3.75
Me detengo de vez en cuando para pensar en lo que estoy leyendo.	3.69
Compruebo mi comprensión cuando me encuentro con información contradictoria:	3.63
Intento averiguar de qué trata el texto cuando leo.	3.62

Intento adivinar el significado de palabras o frases desconocidas:	3.59
Parafraseo (reformulo las ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo.	3.58
Hojeo el texto para ver sus características como la longitud y la organización.	3.54
Analizo y evalúo críticamente la información leída.	3.52
Utilizo tablas, figuras e imágenes que aparecen en el texto para aumentar mi comprensión.	3.51
Le doy un vistazo previo al texto para ver de qué se trata antes de leerlo.	3.50
Utilizo pistas del contexto para mejorar la comprensión de lo que leo.	3.50
Cuando el texto es difícil, leo en voz alta para entenderlo mejor.	3.46
Pienso si el contenido del texto se ajusta a mi propósito de lectura.	3.44
Compruebo si mis suposiciones sobre el texto son correctas o no.	3.44
Hablo de lo que leo con otros para comprobar mi comprensión.	3.38
Subrayo o círculo la información en el texto para recordarla.	3.37
Voy hacia delante y atrás en el texto para encontrar relaciones entre las ideas en él.	3.37
Usos materiales de referencia como diccionarios o páginas web para ayudarme a comprender lo que leo.	3.33
Uso ayudas tipográficas como negrita y cursiva para identificar información clave.	3.30
Decido qué leer atentamente y qué ignorar.	3.25
Mientras leo tomo notas que me ayuden a entender la lectura.	3.20
Me hago autopreguntas que me gustaría responder con el texto.	3.12
Escribo resúmenes para reflexionar sobre las ideas clave del texto.	2.97

Los resultados del análisis por categoría reflejan una jerarquización en la frecuencia de uso de los tipos de estrategias metacognitivas durante la lectura académica, según se muestra en la Tabla 3. Las Estrategias de Resolución de Problemas son las reportadas como más utilizadas, con un promedio de 3.84. Esto evidencia que los estudiantes están orientados a superar obstáculos en su proceso lector, particularmente cuando el texto presenta un mayor grado de dificultad. Le siguen las Estrategias de Lectura Global, con un promedio de 3.53. Este grupo de estrategias, centradas en la comprensión general del texto y su estructura, ocupa un lugar intermedio en cuanto a su frecuencia de uso. Refleja que los estudiantes son conscientes de aspectos macro del texto, como su propósito o ideas principales. Finalmente, las que reportan con una frecuencia de uso más baja son las Estrategias de Apoyo a la Lectura, con un promedio: 3.31. Este tipo de estrategias está relacionado con actividades auxiliares que apoyan la comprensión, como tomar notas, resumir o formular preguntas sobre el texto. Aunque su frecuencia de uso corresponde a un nivel medio, el promedio menor sugiere que estas acciones son menos habituales, probablemente debido a que requieren un mayor esfuerzo.

El patrón identificado pone de manifiesto que los estudiantes tienden a priorizar estrategias que les permitan resolver problemas inmediatos durante la lectura, mientras que las estra-

tegrías orientadas a la planificación y organización (lectura global) y aquellas vinculadas con el apoyo complementario al proceso lector (estrategias de apoyo) quedan en un segundo plano. Esto puede interpretarse como una inclinación hacia una lectura reactiva frente a problemas y desafíos, más que hacia una lectura proactiva y reflexiva que facilite un aprendizaje más profundo y estructurado.

Tabla 3. Media de uso de estrategias de lectura por dimensiones del MARSÍ

Dimensión MARSÍ	Media
Estrategias de Resolución de Problemas	3.8432
Estrategias de Lectura Global	3.5319
Estrategias de Apoyo de Lectura	3.3100

Diferencias en la frecuencia de uso de las estrategias de lectura por programa educativo

Respecto a la diferencia en la frecuencia de uso de estas estrategias de lectura dependiendo del programa educativo, se comprobó la hipótesis de investigación, confirmando que existe una diferencia estadísticamente significativa en el uso de dichas estrategias dependiendo del programa educativo en el que estudian los alumnos.

La prueba Kruskal-Wallis confirmó diferencias estadísticamente significativas en la frecuencia de uso de estrategias metacognitivas de lectura según el programa educativo. Los valores obtenidos para las tres dimensiones del MARSÍ y el total del inventario ($p < 0.05$) destacan la influencia del contexto disciplinar en las prácticas lectoras:

MARSÍ total: $p = 0.004$

Estrategias de Lectura Global: $p = 0.007$

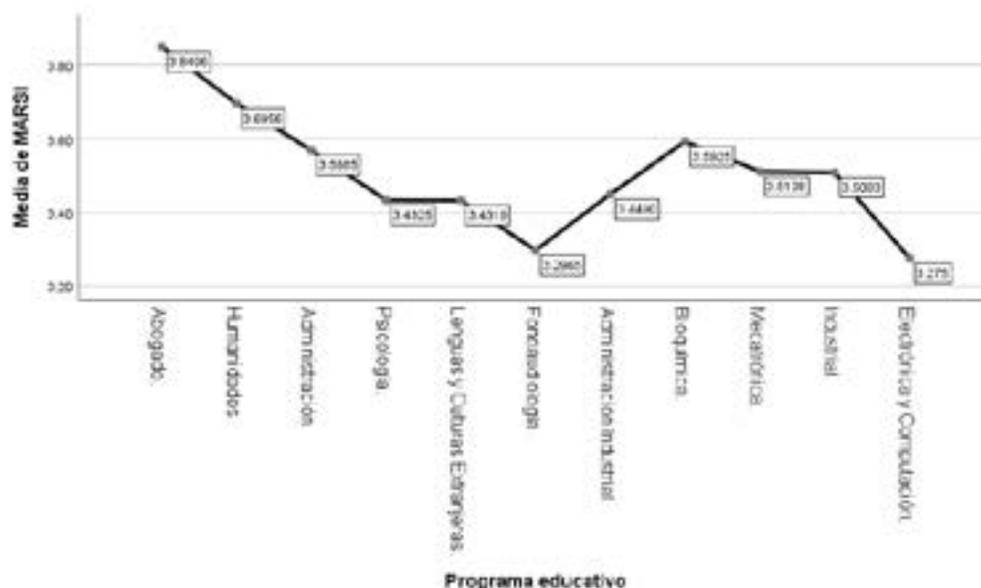
Estrategias de Resolución de Problemas: $p = 0.002$

Estrategias de Apoyo a la Lectura: $p = 0.000$

El programa educativo "Abogado" sobresale con un promedio de 3.85, interpretado como uso alto de estrategias de lectura. Esto sugiere una tendencia en los estudiantes de esta carrera a emplear estrategias de comprensión y apoyo que mejoran el aprendizaje en textos jurídicos, probablemente debido a las demandas analíticas y argumentativas de la disciplina. En contraste, programas como Electrónica y Computación, Fonoaudiología, Lenguas y Culturas Extranjeras, Psicología, y Administración Industrial presentan promedios entre 3.30 y 3.45, clasificándolos como de uso medio. Estas disciplinas podrían requerir enfoques de lectura menos intensivos en comparación con las demandas de las lecturas de otros programas como los de Abogado y Humanidades.

En la Gráfica 2 se representan las diferencias entre programas educativos, lo que permite identificar patrones y contrastes claros entre los niveles de uso reportados.

Gráfica 2. Medias en la frecuencia de reporte de uso de las estrategias de lectura del MARSÍ



Estas diferencias refuerzan la importancia del contexto disciplinar en la formación de prácticas lectoras. La variación en las estrategias metacognitivas utilizadas puede estar vinculada tanto a las características del material de lectura como a los objetivos de aprendizaje específicos de cada disciplina.

Los resultados del análisis de la prueba U de Mann-Whitney confirman que existen diferencias significativas en la frecuencia de uso de estrategias de lectura reportadas por los estudiantes del programa de Abogado en comparación con los estudiantes de los programas de Electrónica y Computación, Fonoaudiología, Lenguas y Culturas Extranjeras, Psicología y Administración Industrial. A continuación, en la Tabla 4 se describen los resultados detallados:

Tabla 4. Resultados de prueba U de Mann Whitney comparando medias de la prueba MARSÍ

Programa Educativo	Media MARSÍ \bar{x}	Prueba U de Mann Whitney	Significación (p)
Abogado	3.85	-	-
Psicología	3.43	U= 0.006	p < 0.05
Lenguas y Culturas Extranjeras	3.43	U= 0.004	p < 0.05
Fonoaudiología	3.30	U= 0.003	p < 0.05
Administración Industrial	3.45	U= 0.008	p < 0.05
Electrónica y Computación	\bar{x} 3.28	U= 0.009	p < 0.05

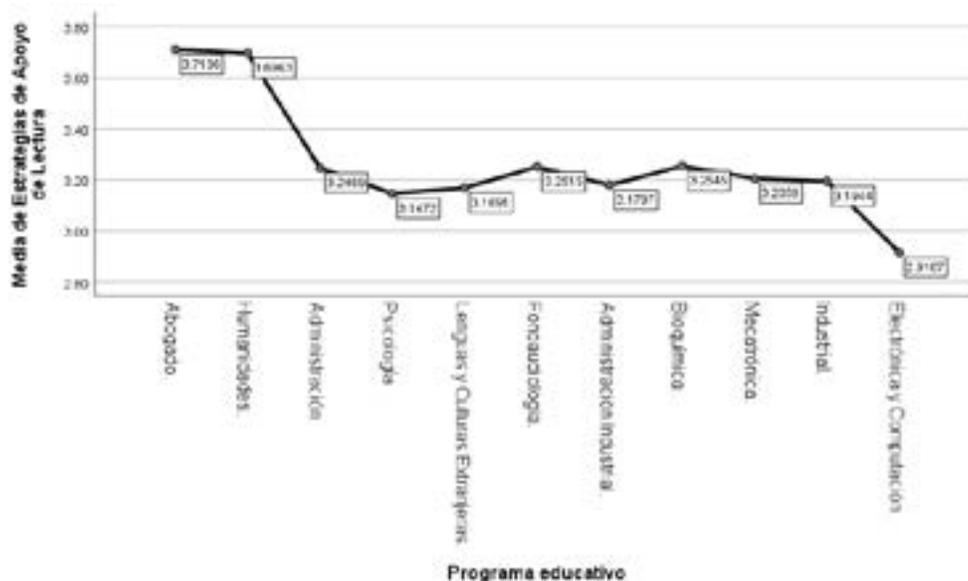
Estos resultados sugieren que los estudiantes de Abogado desarrollan estrategias metacognitivas de lectura con mayor frecuencia, probablemente debido a la naturaleza de su formación académica, la cual requiere una interpretación crítica y analítica de textos normativos y jurisprudenciales. En contraste, en programas educativos como Fonoaudiología y Electrónica y Computación y Psicología la naturaleza práctica y técnica de sus disciplinas podría limitar la práctica de estrategias de lectura más detalladas. Por su parte, los estudiantes de Lenguas y Culturas Extranjeras pueden priorizar estrategias orientadas a la comprensión global y la resolución de problemas lingüísticos más que al análisis de estructuras específicas de los textos.

Aun cuando se identificó que existen diferencias significativas en la frecuencia de uso en las tres dimensiones de estrategias de lectura que componen el MARSÍ: Estrategias de Lectura Global, Estrategias de Resolución de Problemas y Estrategias de Apoyo a la Lectura, es en estas últimas en las que en este artículo se presentará un análisis más detallado. Lo anterior, en función de ser en las que se presentó un mayor contraste en su uso y debido a su relevancia para la integración de conocimiento y la gestión de información académica. Su menor uso puede limitar la capacidad de los estudiantes para realizar actividades como resúmenes, esquemas o análisis detallados de textos, habilidades necesarias en diversas tareas universitarias.

Distribución de frecuencia en el uso de estrategias de apoyo a la lectura por programa educativo

Como se mencionó, en lo que respecta al uso de las estrategias de apoyo a la lectura, destacan los alumnos de los programas educativos de Abogado (con una media de 3.71) y de Humanidades (con una media de 3.70). Ambos programas superan el umbral de 3.50, lo que indica un uso alto de estas estrategias. Estas estrategias, esenciales para el procesamiento detallado de textos académicos, se utilizan con mayor frecuencia en programas con mayor énfasis en el análisis crítico de textos. Lo anterior contrasta con el uso de estas estrategias en los otros programas educativos cuyas medias oscilan entre 2.50 y 3.49, indicando un uso medio. La diferencia marcada en la frecuencia de uso de este tipo de estrategias se aprecia en la gráfica 3.

Gráfica 3. Medias en el reporte de frecuencia de uso de las Estrategias de Apoyo a la Lectura del MARSI



Mediante la prueba U de Mann Whitney, se comprobó que las diferencias en la frecuencia de uso entre los estudiantes de Abogado y Humanidades respecto a los otros programas educativos son estadísticamente significativas, con un p-valor < 0.05 en todos los casos. Los detalles de estas comparaciones se presentan en la Tabla 6, la cual muestra los valores específicos obtenidos para cada comparación.

Tabla 6. Resultados de prueba U de Mann Whitney comparando medias de Estrategias de Apoyo a la Lectura de la prueba MARSI

Programa Educativo	Media Estrategias Apoyo a la Lectura (\bar{x})	Prueba U de Mann Whitney para Abogado	Prueba U de Mann Whitney para Psicología	Significación (p)
Abogado	3.85	-	-	-
Psicología	3.69	-	-	-
Administración	\bar{x} 3.25	U= 0.039	U= 0.014	p < 0.05
Psicología	\bar{x} 3.15	U= 0.001	U= 0.001	p < 0.05
Lenguas y Culturas Extranjeras	\bar{x} 3.17	U= 0.001	U= 0.000	p < 0.05
Fonoaudiología	\bar{x} 3.25	U= 0.018	U= 0.005	p < 0.05
Administración Industrial	\bar{x} 3.18	U= 0.003	U= 0.000	p < 0.05
Bioquímica	\bar{x} 3.35	U= 0.002	U= 0.000	p < 0.05
Mecatrónica	\bar{x} 3.21	U= 0.002	U= 0.001	p < 0.05

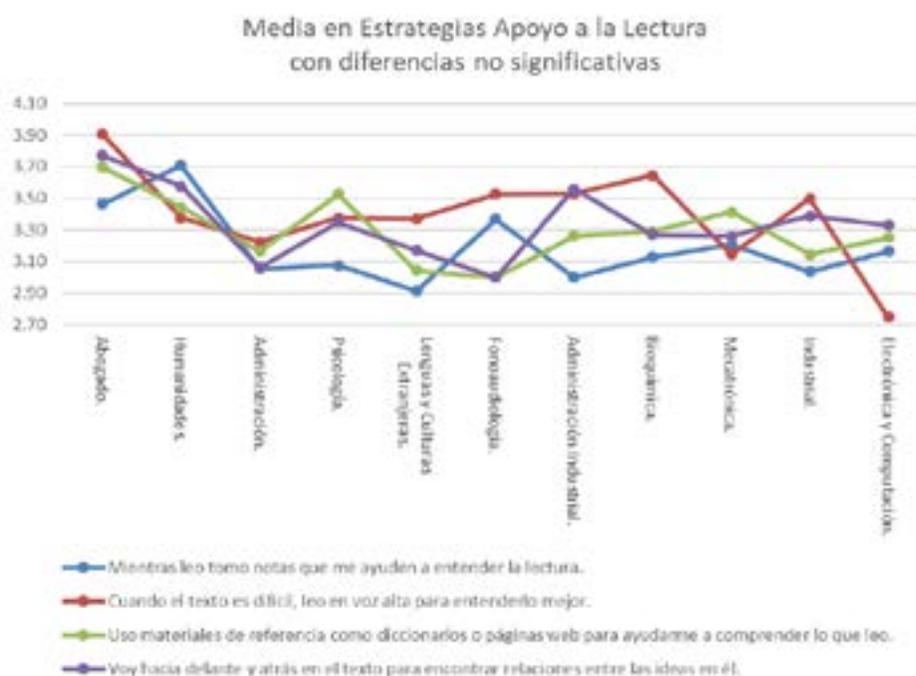
Industrial	\bar{x} 3.19	U= 0.006	U= 0.002	p < 0.05
Electrónica y Computación	\bar{x} 2.92	U= 0.000	U= 0.000	p < 0.05

A continuación, se presentan las diferencias en la distribución de uso de cuatro estrategias específicas de apoyo a la lectura entre programas educativos. Aunque las diferencias en la media de reporte de uso no resultaron estadísticamente significativas, su análisis permite identificar tendencias que destacan cómo algunas estrategias son preferidas en ciertos contextos disciplinares. Estas estrategias son:

1. Mientras leo tomo notas que me ayuden a comprender la lectura; cuando el texto es difícil
2. Cuando el texto es difícil, leo en voz alta para entenderlo mejor;
3. Usos materiales de referencia como diccionarios o páginas web para ayudarme a comprender lo que leo;
4. Voy hacia delante y atrás en el texto para encontrar relaciones entre las ideas en él.

La Gráfica 4 ilustra cómo estas estrategias son empleadas con mayor frecuencia en programas específicos, permitiendo observar patrones que reflejan las exigencias particulares de cada disciplina.

Gráfica 4. Media de uso reportada en Estrategias de Apoyo a la Lectura con diferencias no significativas



Así, estrategias como "Mientras leo tomé notas que me ayuden a entender la lectura", son utilizadas con mayor frecuencia por los estudiantes de Humanidades, con una media 3.75 (0.45 puntos por encima de la general, que es de 3.20). Esto revela una práctica que atañe a la exigencia de dar una interpretación a los textos de su disciplina (Moreno-Badajós, 2022).

Por su parte, la estrategia "Cuando el texto es difícil, leo en voz alta para entenderlo mejor", tiene una media de 3.46 para todos los estudiantes, pero en el caso de los estudiantes de Abogado destacan con una media de 3.91 (0.45 puntos por encima). Los estudiantes de este programa educativo parecen enfrentarse a textos cuya dificultad hace necesario poner en marcha la ruta fonológica (Smith, Kosslyn, 2008) para mejorar su comprensión.

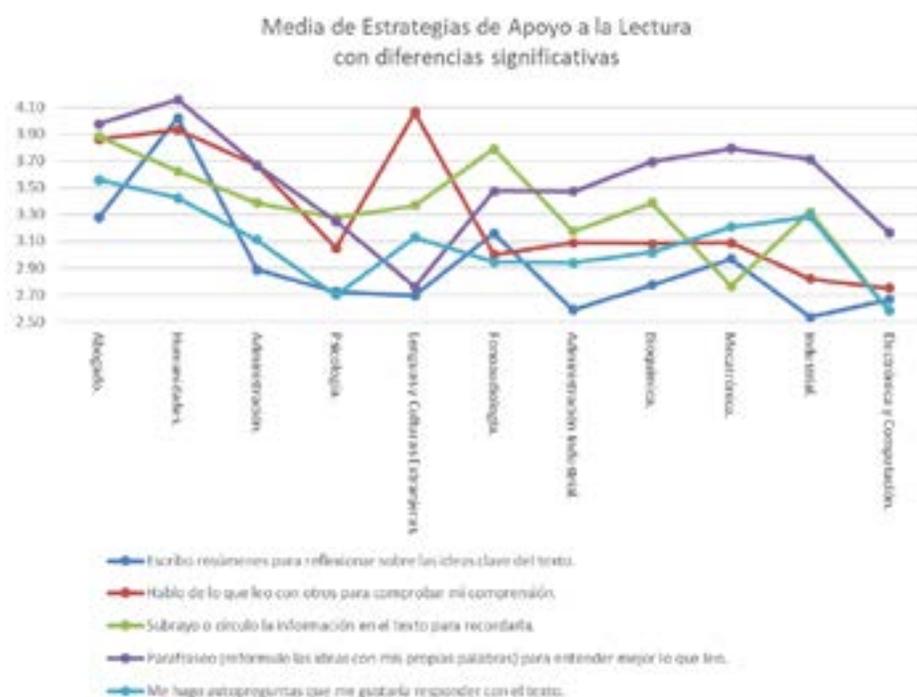
Algo similar ocurre con las estrategias "Uso materiales de referencia como diccionarios o páginas web para ayudarme a comprender lo que leo", que tiene una media general de 3.33, y "Voy hacia delante y atrás en el texto para encontrar relaciones entre las ideas en él", con una media general de 3.37. Estas estrategias suponen la lectura de textos especializados cuya interpretación signifique un reto, en el caso de los estudiantes de abogado destacan con medias de 3.70 y 3.77, respectivamente.

Entre los hallazgos más relevantes están las diferencias en la distribución de frecuencia de uso de las otras cinco estrategias de apoyo a la lectura. Entre las estrategias que muestran diferencias significativas en su distribución de uso, destacan aquellas que requieren una interacción profunda con los textos. Estos hallazgos reflejan cómo las demandas de las disciplinas de Abogado y Humanidades influyen en el empleo más frecuente de las estas estrategias que se enlistan a continuación:

1. Escribo resúmenes para reflexionar sobre las ideas clave del texto
2. Hablo de lo que leo con otros para comprobar mi comprensión
3. Subrayo o circulo la información en el texto para recordarla
4. Parafraseo (reformulo las ideas con mis propias palabras) para entender mejor lo que leo
5. Me hago preguntas que me gustaría responder con el texto

La Gráfica 5 muestra la distribución de estas estrategias entre los programas educativos, destacando las diferencias significativas en los estudiantes de Abogado y Humanidades frente al resto.

Gráfica 5. Medias de uso en estrategias de apoyo a la lectura con diferencias significativas



La estrategia de "Escribo resúmenes para reflexionar sobre las ideas clave del texto", destaca como la menos utilizada en el MARSÍ, con una media general de 2.97. Sin embargo, los estudiantes de Humanidades hacen un uso considerablemente más frecuente de esta estrategia, con una media de 4.02, 1.02 puntos por encima de la media general. La diferencia en el uso de esta estrategia entre los estudiantes de Humanidades y los de otros programas educativos es estadísticamente significativa ($p=0.000$, menor a $\alpha=0.05$), lo que subraya la importancia de esta habilidad en áreas académicas donde la reflexión crítica y la síntesis de ideas son esenciales. La Gráfica 5 ilustra esta diferencia en la frecuencia de uso.

La estrategia "Hablo de lo que leo con otros para comprobar mi comprensión", tiene una media general de 3.38, lo que indica un uso medio. Sin embargo, se observa un uso significativamente mayor en los programas educativos de Abogado (3.86), Humanidades (3.93) y Lengua y Culturas Extranjeras (4.07). La distribución de esta estrategia entre los programas es estadísticamente significativa ($p=0.000$, menor a $\alpha=0.05$) según la prueba Kruskal Wallis. La Gráfica 5 muestra un pico en el uso de esta estrategia por los estudiantes de Lengua y Culturas Extranjeras, lo que refleja la importancia del aprendizaje principiante-experto en esta disciplina (Shanahan, Shanahan, 2012), donde la interacción verbal es clave para el desarrollo de la literacidad.

La estrategia "Subrayo o circulo la información en el texto para recordarla", es útil para recuperar información clave en las tareas académicas, pero presenta una media moderada de

3.37 en general. Sin embargo, tres programas educativos reportan un uso alto de esta estrategia: Abogado (3.88), Fonoaudiología (3.79) y Humanidades (3.62). La diferencia en el uso de esta estrategia entre los programas educativos es estadísticamente significativa ($p=0.002$, menor a $\alpha=0.05$) según la prueba Kruskal Wallis. Esto indica que, aunque su uso es moderado en general, en algunos programas educativos se emplea de manera más destacada.

En lo que respecta a la estrategia "Parafraseo (reformulo las ideas con mis propias palabras para entender mejor lo que leo)" tiene una media general de 3.5, lo que se considera un uso alto. Sin embargo, se observa una diferencia notable en su frecuencia de uso entre programas educativos. En el caso de Humanidades, la media es de 4.16, mientras que en Lenguas y Culturas Extranjeras es de 2.76, lo que representa una diferencia de 1.4 puntos. Esta diferencia es estadísticamente significativa ($p=0.000$, menor a $\alpha=0.05$) según la prueba Kruskal Wallis.

Finalmente, la estrategia "Me hago preguntas que me gustaría responder con el texto" presenta una frecuencia de uso moderada, con una media general de 3.12, siendo la segunda menos utilizada entre las estrategias evaluadas. Sin embargo, se destaca una diferencia significativa entre los estudiantes de Electrónica y Computación, quienes tienen una media de 2.59, y los estudiantes de Abogado, con una media de 3.56. Esta diferencia es estadísticamente significativa ($p=0.000$, menor a $\alpha=0.05$) según la prueba Kruskal Wallis.

Los resultados revelan una frecuencia de uso diversificada de las estrategias de lectura, con diferencias estadísticamente significativas según el programa educativo de los estudiantes. Estas diferencias son especialmente notables en las estrategias de apoyo a la lectura, que requieren una comprensión detallada del texto. Los estudiantes de ciertos programas educativos tienden a emplear con mayor frecuencia estrategias como consultar fuentes externas, subrayar, tomar notas y discutir el contenido con compañeros. Estas estrategias parecen estar relacionadas con los productos que deben entregar para cumplir con las tareas académicas. Es mediante estos productos que se establece una comunicación con los expertos disciplinares, sus profesores (Moreno-Badajós, 2022).

Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio indican que los estudiantes participantes muestran un uso frecuente de estrategias metacognitivas de lectura, con una media general de 3.54 en el inventario MARSI. La categoría con mayor frecuencia de uso es la de estrategias de resolución de problemas (media de 3.84), seguida por las estrategias de lectura global (media de 3.53), mientras que las estrategias de apoyo a la lectura tienen la frecuencia más baja (media de 3.31). Estos resultados son consistentes con estudios previos, como el realizado por Haitham *et al.* (2021), que reporta medias similares en estudiantes universitarios de Estados Unidos (3.45) y Qatar (3.64), destacando que las estrategias de resolución de problemas son las más utilizadas y las de apoyo a la lectura son las menos utilizadas, con medias de 3.84 y 3.94 en ambos países, respectivamente.

En respuesta a la pregunta de ¿Cuáles son las estrategias de lectura que emplea el estudiantado universitario como parte de su proceso metacognitivo para la autorregulación de la lectura?, se observa un uso adecuado de estrategias relacionadas con la regulación de la atención, como regresar párrafos, releer o prestar más atención. Sin embargo, otras estrategias, como realizar resúmenes, autocuestionarse, tomar notas o utilizar recursos de referencia, muestran un uso menos frecuente, especialmente en programas como Electrónica y Computación, Psicología, Lenguas y Culturas Extranjeras, y Administración Industrial. Estas estrategias menos utilizadas son clave para lograr lecturas más profundas y una comprensión crítica de los textos.

Respecto a la pregunta ¿Existen diferencias estadísticamente significativas en el reporte de uso de estrategias en función de la disciplina que cursan?, un hallazgo relevante fue encontrar una disparidad significativa, lo que sugiere que las distintas disciplinas tienen tipos de literacidad hegemónicos que influyen en la forma en que los estudiantes aplican sus estrategias de lectura.

Las estrategias de apoyo a la lectura mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las disciplinas académicas, lo que refuerza su relevancia en la realización de tareas académicas. En programas como Abogado y Humanidades, los estudiantes reportaron un uso elevado de estrategias como leer en voz alta, utilizar fuentes de referencia y consultar a terceros para interpretar textos complejos. Esto sugiere que enfrentan materiales que exigen activar mecanismos como la ruta fonológica y buscar apoyo externo para garantizar la comprensión.

Las estrategias de resumir, subrayar, reformular ideas y autocuestionarse presentaron las mayores diferencias en su frecuencia de uso. Este fenómeno parece estar vinculado con las expectativas de los profesores, quienes, como expertos en literacidad disciplinar, promueven prácticas lectoras específicas para interpretar y comunicar el contenido de los textos. Estas diferencias subrayan particularidades relevantes de las prácticas lectoras en cada contexto disciplinar, destacando la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las demandas de cada campo de estudio.

Los hallazgos invitan a profundizar en el estudio de las estrategias metacognitivas de lectura. Consolidar estos resultados con una muestra más amplia y representativa fortalecería la validez de las conclusiones. Además, la implementación de metodologías mixtas como las propuestas por Moreno y Dueñas (2021) podría ofrecer una comprensión más integral al incluir datos en tiempo real sobre el uso de estas estrategias y analizar su interacción con otros elementos, como los textos, las tareas, el rol docente y las emociones, entre otros factores que influyen en las prácticas lectoras (Hamilton, 2000).

Estos resultados destacan la importancia de diseñar programas educativos que fortalezcan las estrategias de lectura menos utilizadas y promuevan el uso de aquellas que apoyan demandas lectoras complejas. Dichos esfuerzos podrían mejorar el desempeño académico y fomentar prácticas lectoras más profundas y críticas en el estudiantado universitario.

Referencias

Barton, D. (1994). The Social Impact of Literacy. *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications* (vol. 1). John Benjamins Amsterdam, 185-197.

- Barton, D.; M. Hamilton (2000). *Literacy Practices. Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London-New York: Routledge.
- Cárdenas, L. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior: lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el Caribe Colombiano. *Praxis*, 10(1), 60-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907169>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200003yscript=sci_arttextylng=en
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Castillo-Martínez, I.; C. Regalado; L. Glasserman-Morales; M. Ramírez-Montoya (2023). Academic Literacy among the University Students in Mexico and Spain: A Holistic Perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 01-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1055954>
- Cuadrado, E.; Z. Durango; L. Menco; J. Morales (2013). Informe preliminar de la investigación: niveles de comprensión lectora de los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN). *Hexágono Pedagógico*, 4(1), 63-73. <https://doi.org/10.22519/2145888X.308>
- Fernández, G., y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/190653>
- Flotts, P.; J. Manzi; M. Polloni; M. Carrasco; C. Zambra; A. Abarzúa (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Chile: OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>
- Gaeta, M. (2015). Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 17-35. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5436>
- Goldman, S.; M. Britt; W. Brown; G. Cribb; M. George; C. Greenleaf; C. Lee; C. Shanahan; Project READI (2016). Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding: A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy. *Educational Psychologist*, 51(12), 219-246. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741>
- González, Y. (2013). *La lectura en contextos laborales y escolares: un estudio de caso*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- González, Y.; J. Jiménez; J. Rosas (2016). Prácticas lectoras de estudiantes universitarios con fines de escritura académica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21971>
- Guerra-García, J.; A. Saldívar-Llanos; S. Sandría-Lopez.(2021). Evaluación de comprensión lectora, uso de estrategias y su relación con variables académicas y sociodemográficas en estudian-

- tes universitarios. *Revista Innova Educación*, 3(2), 360-373. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/193>
- Guevara, Y.; J. Guerra; U. Delgado; C. Flores (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121. <https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.12>
- Hamilton, M. (2000). Expanding the New Literacies Studies. Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice. *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. London-New York: Routledge, 15-34.
- Henao, J.; D. Londoño-Vásquez; L. Frias-Cano (2014). Leer y escribir en la universidad : El caso de la Institución Universitaria de Envigado. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 27-46. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322014000100003&script=sci_arttext
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). Comunicado de prensa núm. 200/23. Módulo sobre lectura. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/molec/molec2023.pdf>
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (3), 11-28. <https://rieda.crefal.edu.mx/index.php/rieda/article/view/296>
- Montes, M.; G. López (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: Enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-168. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162
- Mokhtari, K.; C. Reichard (2002). Assessing Students Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Moreno-Badajós, P. (2022). Prácticas lectoras académicas y estrategias metacognitivas en estudiantes del CULagos de la Universidad de Guadalajara. Tesis doctoral. México: Universidad de Guadalajara. <https://riudg.udg.mx/handle/20.500.12104/92538>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA): PISA 2018-Resultados Nota País*. https://www.oecd.org/espanol/noticias/volume_VI_CN_Mexico_FINAL.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2022). *PISA 2022 Results. Factsheets: México*. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/mexico-519eaf88/>
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En Parodi, G. (ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber hacer*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia, 17-38.
- Reynolds, T.; L. Rush (2017). Experts and Novices Reading Literature: An Analysis of Disciplinary Literacy in English Language Arts. *Literacy Research and Instruction*, 56(3), 199-216. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1299820>
- Shanahan, T.; C. Shanahan (2012). What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>

- Smith, E.; S. Kosslyn (2008). *Procesos Cognitivos: Modelos y bases neurales*. España: Pearson Educación.
- Vallejos, M. (2012). La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de los estudiantes universitarios: un análisis longitudinal. Tesis doctoral. España: Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/17020/>
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11, 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>
- Zúñiga, O.; E. Marúm; F. Curiel (2022). La implementación de la sustentabilidad en el currículum universitario desde la perspectiva de la gestión. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 12(7) 185-195. <https://doi.org/10.51896/atlante/JSIE5476>