

Autoeficacia académica y comprensión lectora: el rol mediador de las estrategias de lectura

Academic self-efficacy and reading comprehension: the mediation role of reading strategies

Investigadores: Miryam Inciso-Rojas y Lupe García Ampudia
Universidad Privada del Norte, Perú
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

CDID “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”

Recibido: 13/02/2022
1/05/2022

Aceptado:

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo conocer la mediación de las estrategias de comprensión lectora en la relación de la autoeficacia académica y la comprensión lectora en estudiantes universitarios. El diseño fue explicativo, la muestra estuvo conformada por 497 estudiantes del primer año de las carreras de Comunicaciones e Ingeniería de Sistemas de una universidad pública (153) y una privada (344), y se emplearon los instrumentos: Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) (adaptada por Domínguez, Villegas, Yauri, Mattos & Ramírez, 2012), test de Cloze (González, 1998) y el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Comprensión Lectora-CEECOL. Los resultados muestran que las estrategias de comprensión lectora median completamente (79,9%) la asociación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora. Además, se halló que las mujeres usan con mayor frecuencia las estrategias de comprensión lectora, los estudiantes de Comunicaciones utilizan más las estrategias de comprensión que sus pares de Ingeniería de Sistemas, y que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes es deficitario-malo.

Palabras clave: Estrategias de lectura, mediación, comprensión lectora, autoeficacia, universitarios.

¹Correspondencia remitir a: Miryam Inciso-Rojas miryam.inciso@upn.edu.pe

²Correspondencia remitir a: revistacientificaeureka@gmail.com o normacopparipy@gmail.com “Centro de Documentación, Investigación y Difusión de Psicología Científica”, de Asunción-Paraguay.

Abstract

This study aimed to know mediation of variable reading comprehension strategies in the relationship of academic self-efficacy and the reading comprehension of university students. The design was explanatory, the sample consisted of 497 first-year students from the Communications and Systems Engineering careers of a public (153) and a private (344) university, and the instruments were used: Scale of Self-efficacy Specific to Academic Situations (EAPESA) (adapted by Dominguez, Villegas, Yauri, Mattos & Ramirez, 2012), Cloze test (González, 1998) and the Reader-CEECOL Understanding Strategies Assessment Questionnaire. The results show that reading comprehension strategies completely mediate (79,9%) the association between academic self-efficacy and reading comprehension. In addition, it was found that women use reading comprehension strategies more frequently, Communications students use more comprehension strategies than their Systems Engineering peers and that students' level of reading comprehension is poor-bad.

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

El rol que desempeña la lectura en el proceso de adquisición de los nuevos aprendizajes es fundamental (Fajardo et al., 2012), que a su vez contribuye en el crecimiento personal, la socialización y la cultura. Su práctica garantiza el acercamiento continuo de los lectores hacia los libros (Carrillo, 2007) porque les permite conocer, comprender, consolidar, analizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir nuevos saberes (Calderón-Ibáñez, et al., 2010).

En ese sentido, la comprensión de los textos resulta esencial, que es definida como la construcción que realiza el lector con la nueva información de la lectura y su conocimiento previo, donde es importante el papel del lector, las características del texto en sí y el objetivo de la lectura (Gutiérrez, 2016; Sánchez, 2012). Dicha construcción de significados se da antes, durante y después de leer el texto (Meissner, et al., 2008) y el entendimiento resultante es llamado compresión lectora (Afsharrad, et al., 2017).

Sin embargo, lograr la comprensión de las lecturas muchas veces resulta una tarea titánica para los estudiantes, principalmente de los países latinoamericanos, situación que se evidencia en las bajas calificaciones que obtienen en PISA_ Perú ocupó el puesto 64 de 77 países participantes en la edición de 2018_, la cual se realiza cada cuatro años desde el 2000 con la finalidad de medir los estándares de calidad educativa de los países socios de OCDE y los invitados a participar, así como para fijar políticas educativas futuras (León et al., 2009).

Sin superar esta dificultad, los estudiantes ingresan a las aulas universitarias, donde la importancia de la lectura y su comprensión es aún mayor porque requieren investigar distintos tópicos, seleccionar la información de fuentes confiables, procesar información, construir nuevos conocimientos a partir de un juicio lógico, resolver problemas, tomar decisiones, elaborar trabajos académicos de calidad, entre otros (Caldera, et al., 2007; Vidal-Moscoso, et al., 2016).

Pero los estudiantes muestran ciertas limitaciones, tanto en la velocidad de lectura como en comprensión de textos, lo cual repercute en su rendimiento académico (Riffo, et al., 2012) que incluso puede generar que una parte de la población estudiantil abandone temporalmente sus estudios o deserte del sistema (Fontalvo, et al., 2014), por lo que la enseñanza-aprendizaje de las estrategias de comprensión resulta crucial, sobre todo para aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades (Fonseca et al., 2019).

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

Elosúa, et al., (1993) consideran las siguientes estrategias a nivel cognitivo: a) estrategias de focalización, el lector las utiliza para centrar su atención en las informaciones más importantes, resumir el texto y reconstruir las ideas principales; b) estrategias de organización, se reestructura el orden de la lectura para hacerlo más significativo y comprensible, según la jerarquía; c) estrategias de resolución de problemas, el lector emplea procedimientos para comprender las palabras, oraciones y relación entre oraciones, busca las palabras desconocidas en el diccionario e infiere el significado a partir del contexto.

En relación a la autoeficacia académica, es definida como el conocimiento de la propia capacidad que uno posee para lograr una meta académica o un cierto nivel de ejecución (Bandura, 1986). El conocer sus propias habilidades y posibilidades de actuación frente a condiciones externas permite que el estudiante identifique sus potencialidades para emplearlos en el logro de sus metas académicas (Velásquez, 2012). Y el nivel de autoeficacia que desarrollen dependerá de ellos mismos, pero mientras más baja sea menos posibilidades tendrán de superar dificultades como la comprensión lectora (Borzzone, 2017).

El papel mediador de las estrategias de comprensión lectora

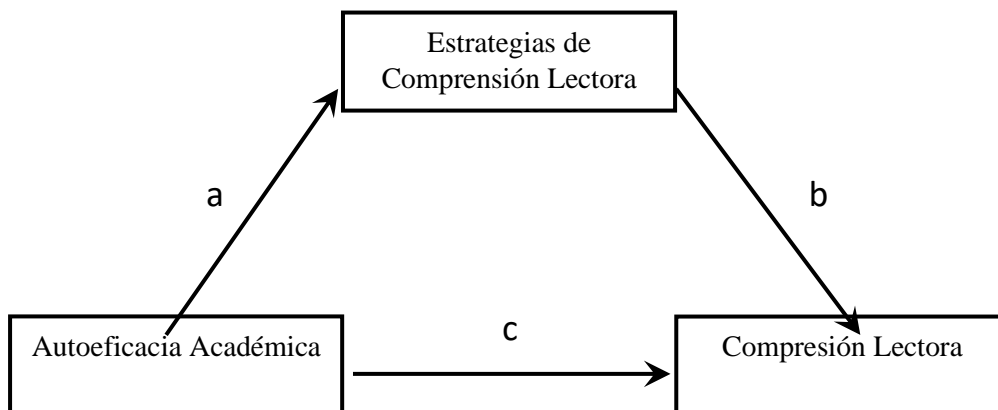
Algunos estudios de las estrategias de comprensión lectora miden los efectos directos de esta con la comprensión lectora (y sus niveles), motivación intrínseca, vocabulario lector, el impacto de la lectura por placer, también se han desarrollado diversos programas de entrenamiento para mejorar la comprensión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

Pero sobre su rol mediador existen muy pocas investigaciones, entre ellas la mediación de las estrategias de comprensión lectora, la fluidez lectora y el conocimiento del vocabulario en la motivación intrínseca de la lectura y la comprensión lectora (Völlinger, et al., 2018), así como el modelo mediacional de la comprensión lectora en el uso de estrategias de comprensión lectora, vocabulario lector, inferencias, tópico prioritario del área en estudio y fluidez de palabras en la lectura (Cromley, et al., 2010).

Por lo que el papel mediador de las estrategias de comprensión lectora en la relación de dos o más variables aún no queda claro, por ello, y para contribuir a una comprensión más amplia, en este presente estudio se analizará su rol mediador (efecto indirecto) entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora (Figura 1).

Figura 1

Modelo de mediación



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

En ese sentido, los objetivos del estudio son:

1. Determinar la mediación de las estrategias de comprensión lectora en la relación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora.
2. Comparar las estrategias de comprensión lectora, la autoeficacia académica y la comprensión lectora de los estudiantes universitarios según el sexo y la carrera que estudian.

Método

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

Participantes

En este estudio participaron 497 estudiantes matriculados en el primer año en las carreras profesionales de Ingeniería de Sistemas (n=258, 28 mujeres) y Comunicaciones (n=239, 123 mujeres), de una universidad pública (n=153) y una privada (n=344). Los participantes eran varones (346) y mujeres (151) que tenían entre los 16 y 24 años (M=18.82).

Instrumentos

Para la evaluación de las estrategias de comprensión lectora se diseñó el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Comprensión Lectora–CEECOL, el cual está conformado por 28 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert (1= Nunca a 5= Siempre), los cuales se organizan en seis dimensiones: Estrategias de análisis de la lectura, técnicas para identificar ideas principales, estrategias de consulta de otras fuentes, técnicas de organización del texto, análisis del contenido de la información y estrategias de auto cuestionamientos acerca del texto.

Como parte del procedimiento de validación del instrumento este fue sometido a criterio de jueces _10 en total_; la validez basada en el contenido se realizó con el coeficiente de V de Aiken, en el que todos los ítems fueron $> .70$, el cual se consideró adecuado, y se obtuvo una medida de adecuación KMO = $.90$ y Bartlett: $p < .001$, considerados significativos.

En cuanto a la confiabilidad, en el coeficiente de alfa de Cronbach se obtuvieron indicadores por encima de .70, en todas las dimensiones, lo cual se ha considerado como adecuado. Para evaluar la autoeficacia académica se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA), elaborada por Palenzuela (1983), en la versión adaptada en universitarios peruanos (Domínguez, conformada por 09 ítems con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (1=Nunca a 4=Siempre), donde la calificación más alta indica una mayor autoeficacia académica.

En la medida de adecuación K-M-O se obtuvo una puntuación de .95, $p < 0,001$ en la prueba de esfericidad de Bartlett, y .88 en el coeficiente de alfa de Cronbach, considerados como adecuados. Mientras que la comprensión lectora se evaluó con el test de Cloze, desarrollado por González (1998) y adaptado para este estudio, el cual está conformado por seis textos: Informativo, documentario, científico de divulgación, literario, numérico y humanístico; con omisiones de palabras, cuya calificación resulta de la sumatoria de las respuestas correctas por cada texto. Las puntuaciones se convierten en porcentajes para poder realizar las comparaciones, de acuerdo con los criterios de la Tabla 1.

Tabla 1

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

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

Fuente: González (1998).

Para obtener la validez de contenido, se analizaron los resultados con el coeficiente de V de Aiken, en el que todos los ítems alcanzaron valores por encima de 0.70, en la medida de adecuación KMO = .97, y en el test de esfericidad de Bartlett = $p < .001$, considerados adecuados; la confiabilidad fue calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach donde se obtuvo .99, también estimado como adecuado.

Procedimiento

Se solicitaron los permisos correspondientes ante las autoridades académicas para el ingreso a las aulas de clases para el recojo de los datos. Según el horario acordado, previa explicación del propósito del estudio y firma del consentimiento informado por parte de todos los estudiantes que aceptaron participar de manera voluntaria, se les proporcionó las pruebas que miden la autoeficacia académica y estrategias de comprensión lectora, y en una segunda sesión, el test de comprensión lectora (los cuestionarios fueron codificados).

Los datos se analizaron en los programas estadísticos IBM SPSS Statistics 24 (IBM, 2019) y Jamovi 0.9.5.12 (Innovative Solutions, 2019) sobre todo para estimar la mediación de las estrategias de comprensión lectora en las otras dos variables, siguiendo la estrategia analítica descrita por Ato, et al., 2015; Baron, et al., 1986: (1) analizar el efecto directo de la autoeficacia académica y la comprensión lectora; (2) estimar el efecto indirecto de la autoeficacia académica y la comprensión lectora teniendo a las estrategias de comprensión lectora como mediador; (3) verificar el tipo de mediación, sería parcial si el efecto directo e indirecto son significativos ($p \leq .05$) y completa si el efecto directo no es significativo ($p \geq .05$).

Resultados

Estimación del modelo mediacional de las estrategias de comprensión lectora

Para poder verificar el modelo de mediación de las estrategias de comprensión lectora en la relación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora, previamente se estimaron los efectos entre cada una de las variables para poder obtener los coeficientes a , b y c , y sus niveles de significancia. Como puede observarse en la Tabla 2, los resultados indican que aparentemente la autoeficacia académica no estaría generando un efecto directo sobre la comprensión lectora ($c = 0.053$), la autoeficacia académica afecta a las estrategias de comprensión lectora ($a = 0.342$) y estas a su vez también generan un efecto directo sobre la comprensión lectora ($b = 0.611$), siendo su porcentaje varianza explicada de 0.398.

Tabla 2*Estimación de las variables estudiadas*

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

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

Asimismo, los resultados obtenidos en el análisis de mediación (Tabla 3) muestran que el valor de $a \times b = .091$, es una puntuación no estandarizada con un efecto indirecto, la cual es equivalente al 79,9% ($[p < .001]$, estadísticamente significativo) de la mediación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora.

Mientras que $c = .023$ ($[p > .001]$, $p = .158$ estadísticamente no significativo) es una puntuación no estandarizada equivalente al 20,1% del efecto directo, y con el valor de $c + a \times b = .114$ (puntuación no estandarizada) de la estimación total se evidencia el 100% del efecto ($[p < .001]$, estadísticamente significativo).

Tabla 3*Estimación de la mediación de las estrategias de comprensión lectora*

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

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

Con los resultados antes mostrados, se confirma la mediación de las estrategias de comprensión lectora en la relación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora (Tabla 3).

En otros términos, las estrategias de comprensión lectora explican el 79.9% de la relación entre la autoeficacia académica y la comprensión lectora, y se asume que la autoeficacia académica afecta a la comprensión lectora solo en 20,1%, por lo que puede afirmarse que el tipo de mediación es completa al cumplirse que el efecto indirecto es estadísticamente significativo y el efecto directo ($p=0.158$) no lo es.

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

Con el propósito de identificar si existen diferencias en los puntajes de las tres variables: Estrategias de comprensión lectora, autoeficacia académica y comprensión lectora en función de las variables sociodemográficas: Sexo (varones y mujeres) y la carrera que estudian (Ingeniería de Sistemas y Comunicaciones), se empleó el estadístico U de Mann-Whitney porque permite el análisis comparativo de dos grupos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos (Tablas 4 y 5).

Tabla 4

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

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

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

En la Tabla 4 se presentan las diferencias encontradas en las variables en estudio de acuerdo con el sexo. En relación con las estrategias de comprensión lectora, en promedio son las mujeres quienes tienen más altas puntuaciones en comparación con sus pares, siendo las diferencias estadísticamente significativas, sobre todo en las dimensiones: técnicas para identificar las ideas principales y las estrategias de autocuestionamiento a cerca del texto.

Sin embargo, en el análisis de las variables de la autoeficacia académica y la comprensión lectora se invierten los promedios antes mencionados, ya que son los varones quienes tienen más altas puntuaciones en comparación con las mujeres, aunque las diferencias no resultan ser estadísticamente significativas.

Tabla 5

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

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

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

Como puede observarse la Tabla 5 existen diferencias en los tres constructos de la investigación de acuerdo con la carrera de estudio. En lo referido a las estrategias de comprensión lectora, se observa que en promedio los estudiantes de la carrera de Comunicaciones tienen más altas puntuaciones en comparación a sus pares, siendo las diferencias estadísticamente significativas, sobre todo en los factores: Estrategias de análisis de la lectura y técnicas para identificar las ideas principales.

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

Discusión y conclusión

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

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

En cuanto al efecto de la autoeficacia académica sobre las estrategias de comprensión lectora, se evidenció que este es directo y estadísticamente significativo.

Este resultado sugiere que los jóvenes universitarios que poseen una autoeficacia académica alta se esfuerzan más por aprender nuevos procedimientos o estrategias que les permitan alcanzar sus metas académicas, se creen capaces de lograr las metas que se proponen en el ámbito académico (Zimmerman, 2000; Fernández & Bernardo, 2011).

En relación al efecto de las estrategias de comprensión lectora sobre la comprensión lectora, se mostró que dicho efecto es directo y estadísticamente significativo, lo cual puede indicar que los estudiantes que emplean apropiadamente las estrategias de comprensión lectora pueden comprender los textos académicos, tal como se afirma en los estudios de Guerra, et al., (2015) y Madhumathi, et al., (2012). También consideran apropiado el entrenamiento de aplicación de estrategias en un programa.

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

En lo que se refiere a las diferencias según el sexo, se pudo observar que en las estrategias son las mujeres quienes tienen más altas puntuaciones, con diferencias estadísticamente significativas, sobre todo en las dimensiones técnicas para identificar las ideas principales y las estrategias de autocuestionamiento a cerca del texto, lo cual es coherente con el estudio de Madhumathi, et al., (2012), en el que las mujeres emplean con mayor frecuencia las estrategias de lectura de resolución de problemas y estrategias de soporte.

En cuanto a las diferencias en la autoeficacia académica, las puntuaciones no fueron estadísticamente significativas, aunque los varones obtuvieron puntuaciones ligeramente más altas que las mujeres, lo cual concuerda con los hallazgos de Blanco, Ornelas, Aguirre & Guedea (2012), quienes también encontraron que las diferencias no eran estadísticamente significativas, con excepción de dos dimensiones, comunicación y excelencia. En la comprensión lectora, las diferencias no fueron estadísticamente significativas, con una mínima variación en las puntuaciones a favor de los varones. Este hallazgo concuerda con los resultados del estudio de González (1998), en el que tampoco se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos.

En relación a las diferencias según la carrera que estudian, en las estrategias se observó que los estudiantes de Comunicaciones tienen más altas puntuaciones, cuyas diferencias estadísticas sobresalen en las dimensiones estrategias de análisis de la lectura y técnicas para identificar las ideas principales. En la autoeficacia académica también se encontró que los alumnos de Comunicaciones presentan más altas puntuaciones, sin embargo, las diferencias no fueron estadísticamente significativas, lo cual concuerda con el estudio de Borzone (2017), donde en algunas dimensiones como en la autoeficacia versus la vivencia académica fueron los alumnos de las pedagogías quienes obtuvieron mejores puntuaciones, mientras que en el factor estilo de comunicación y excelencia fueron los de Ingeniería quienes mejor la representaba.

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

Las limitaciones de este estudio son primero el tamaño muestral, el cual podría ampliarse en futuras investigaciones para poder generalizar los hallazgos; segundo, los estudiantes eran mayoritariamente varones (346), sería recomendable equilibrar este número de participantes de ambos sexos, así como realizar el análisis de invarianza para precisar la evaluación de los constructos en diversos grupos.

REFERENCIAS

- Afsharrad, M., & Sadeghi Benis, A. R. (2017). Differences between monolinguals and bilinguals/males and females in English reading comprehension and reading strategy use. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 34-51. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1037238>
- Albazi, S., & Shukri, N. (2016). Evaluating the effect of metacognitive strategy training on reading comprehension of female students at KAU. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(3), 172-183. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.3p.172>
- Ato, M., & Vallejo, G. (2015). *Diseños de investigación en psicología*. Ediciones Pirámide.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall. <https://www.iberlibro.com/Social-Foundations-Thought-Action-Cognitive-Theory/21639952343/bd>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J., & Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 557-571. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200011&lng=es&tlng=es
- Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20149>
- Calderón-Ibáñez, A., & Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-05792010000100015

- Carrillo, G. (2007). Realidad y simulación de la lectura universitaria: El caso de la UAEM. *Educere*, 11(36), 97-102. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20129>
- Cromley, J., Snyder-Hogan, L., & Luciw-Dubas, U. (2010). Reading comprehension of scientific text: A Domain-Specific Test of the Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 687-700. <https://doi.org/10.1037/a0019452>
- Dominguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos, E., & Ramírez, F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 2(1), 29-39. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/8>
- Elosúa, R., & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Ediciones Narcea. http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF
- Fajardo, A., Hernández, J., & González, Á. (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: Un estudio con jóvenes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 25-33. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/305/660>
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., & León, J. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: Impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25, 91-99. <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>
- Fontalvo, W., Castillo, M., & Polo, S. (2014). Análisis comparativo entre las características más relevantes de deserción estudiantil en el programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Autónoma del Caribe: Estudiantes activos en el periodo 2013-01 y desertores académicos de los periodos 2011-01 a 2012-02. *Escenarios*, 12(1), 96-104. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i1.110>
- Gardner, H. (1987). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Basic books.
- Goctu, R. (2016). The impact of reading for pleasure on Georgian University EFL students' reading comprehension (IBSU Case). *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), 73-81. <https://doi.org/10.31578/jebs.v1i2.20>

- Guerra, J., Guevara, Y., López, A., & Rugerio, J. P. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 254-277. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i19.972>
- Gutiérrez, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 5, 52-58. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi5.11092>
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola)* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- León, J., Escudero, I., Olmos, R., Mar, M., Dávalos, T., & García, T. (2009). ECOMPLEC: Un Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora en Diversos Tramos de la Educación Secundaria. *Psicología Educativa*, 15(2), 123-142. <https://doi.org/10.5093/ed2009v15n2a4>
- Martínez-Díaz, E., Díaz, N., & Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educacion y Educadores*, 14(3), 531-555. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2044>
- Meissner, J., & Yun, T. C. (2008). *GMTA Verbal Solution Guide*. Manhattan Review.
- Mozafari, A., & Barjesteh, H. (2016). Enhancing literary competence through critical oriented reading strategies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(7), 168-177. <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/2812>
- Neira, A., Reyes, F., & Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, 31, 221-244. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>
- Riffo, B., & Contreras, M. (2012). Experiencia académica y comprensión de textos especializados en estudiantes universitarios de Ciencias Políticas. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 201-219. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200013>
- Sánchez, L. (2012). La comprensión lectora en el currículo universitario. *Diá-logos*, 9, 21-36. https://www.udb.edu.sv/editorial/index.php/publicaciones/detalle/dialogos_9

- Velásquez, A. (2012). Revisión histórico conceptual del concepto de autoeficacia. *Revista Pequén*, 2(1), 148-160. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1838#:~:text=La%20autoeficacia%20es%20uno%20de,an%C3%A1lisis%20afectivos%2C%20cognitivos%20y%20conductuales>.
- Vidal-Moscoso, D., & Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95-118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>
- Völlinger, V. A., Spörer, N., Lubbe, D., & Brunstein, J. C. (2018). A path analytic test of the reading strategies mediation model: Relating cognitive competences and motivational influences to individual differences in fifth-grade students' reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 111(6), 733-745. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1412930>