

Por la sabiduría, una exhalación del poder de Dios. Porque es para nosotros los hombres un tesoro inagotable, porque los que la obtienen se ganan tu amistad y son privilegiados por los dones de la instrucción.

Te doy gracias Señor Jesús, porque desde tu santo cielo, desde el trono de tu gloria la enviaste a mí para que me asistiera en este trabajo, por su espíritu inteligente, santo, único, múltiple, sutil, ágil, transparente, inmutable, amante del bien, benéfico, amigo de los hombres, firme, libre de inquietudes, que todo lo puede y todo lo vigila, día a día ella me guio con acierto para obtener el éxito.

*Mi gratitud es por siempre tuya
Jesús.*



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"Validación de un instrumento para evaluar estrategias metacognoscitivas y motivación para la lectura de textos académicos (IEMML)".

**ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A
RUTH JUÁREZ DEL REYO**

Directora: Dra. **Carmen Yolanda Guevara Benítez**
Dictaminadores: Mtro. **Jorge Guerra García**
Lic. **Juan Pablo Rugerio Tapia**



ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. COMPETENCIAS	5
1. Establecimiento de un modelo de competencias en México	5
2. Definición de competencias	15
3. Competencias genéricas	17
CAPÍTULO 2. COMPETENCIA LECTORA	23
1. Definición conceptual	23
2. Desempeño de la comprensión lectora en los distintos niveles académicos:	29
• Nivel Educativo Básico	32
• Nivel Educativo Medio Superior	35
• Nivel Educativo Superior	38
3. ¿Por qué y para qué evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios?	42
4. Evaluación de aspectos vinculados con la comprensión lectora: estrategias metacognoscitivas y motivación.	49
CAPÍTULO 3. REPORTE DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO	53
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	68
BIBLIOGRAFÍA	84

INTRODUCCIÓN

El presente reporte forma parte de un proyecto general de la Línea de Investigación sobre Fracaso Escolar en Educación Básica, cuyos responsables son la Dra. Yolanda Guevara Benítez y el Mtro. Jorge Guerra García. Protocolo adscrito al Proyecto de Investigación sobre Aprendizaje Humano de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la Facultad de Estudios Superiores, Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

El proyecto general tiene por nombre “Comprensión lectora de textos académicos y su evaluación en estudiantes universitarios”, recibiendo financiamiento PAPCA (2011-2012) de la FES IZTACALA.

OBJETIVO GENERAL: Describir los niveles de comprensión lectora de textos académicos, en estudiantes de psicología de reciente ingreso, y evaluar su relación con las estrategias que emplean para la lectura, así como su correspondencia con los hábitos y usos de la lectura de textos académicos.

FASE I. Objetivo: Validar tres instrumentos, uno sobre la comprensión de textos, otro acerca de los Procesos Metacognoscitivos en la Comprensión Lectora y un guion de entrevista semiestructurada que evalúa los hábitos y los usos de la lectura de textos académicos en estudiantes universitarios.

FASE II. Objetivo: Aplicar las tres pruebas en una muestra de 200 estudiantes de psicología, de reciente ingreso, para describir y relacionar las tres variables anteriormente mencionadas.

En este documento se expone el reporte de investigación relacionado con la validación del instrumento para evaluar estrategias metacognoscitivas y motivación hacia la lectura de textos académicos. Por lo que corresponde a la Fase I del proyecto general citado, en el cual se incorporó la autora del presente reporte de investigación.

En el capítulo 1, denominado Competencias, se exponen los fundamentos del establecimiento de un modelo de competencias en el Sistema Educativo Mexicano, así como la definición del concepto de competencias, en especial de los aspectos que definen las Competencias Genéricas.

El capítulo 2 se refiere a lo que se ha denominado Competencia lectora, por lo que se abordan: definición conceptual de la comprensión lectora, nivel de desempeño de la comprensión lectora en los distintos niveles académicos -Nivel de Educación Básica, Nivel Medio Superior y Nivel Superior-, y se argumenta sobre la necesidad de evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. El capítulo concluye argumentando la necesidad de evaluar aspectos vinculados con la comprensión lectora en estudiantes universitarios, en especial lo relacionado con estrategias metacognoscitivas y motivación.

El capítulo 3 expone el reporte de la investigación en que participé, relacionada con la validación del instrumento para evaluar estrategias metacognoscitivas y motivación por la lectura, en estudiantes mexicanos de psicología. El capítulo 4 expone la discusión y conclusiones de esta parte de la investigación general.

COMPETENCIAS

1. *Establecimiento de un modelo de competencias en México*

El capital humano es el activo más valioso de un país, a esto se debe que todas las naciones, indistintamente de su situación económica y política, cuenten con un sistema oficial de enseñanza integrado por escuelas y otras instituciones de formación. Instituciones que organizan y coordinan la transmisión de valores, normas, actitudes, aptitudes y conocimientos, a la población en general.

Con el avance de las tecnologías y los mercados en los últimos años, los gobiernos son objeto de mayor presión para que se fortalezca la acumulación sistemática de la educación, bajo el supuesto de que ésta implica para los países una vía de prosperidad cada vez más importante en una economía mundial competitiva, siendo la condición necesaria (aunque no suficiente) en la preparación de los jóvenes, para la vida futura en el seno de la familia, la comunidad local y el mundo laboral (Farstad, 2004).

Dentro de esta tendencia actual, que implica percibir al mundo globalizado y a la educación como responsable de la formación de jóvenes dentro de dicha globalización, en México la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) ha realizado una serie de planteamientos que deben ser considerados. Inicialmente plantea que la transformación social, demográfica, económica, política y cultural que ha acontecido durante los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI, marcó -entre muchos otros cambios importantes-, el agotamiento de un modelo educativo que, se dice, dejó de responder a las circunstancias presentes y

futuras de la sociedad mexicana. Dicha sociedad en el presente siglo es el resultado de la fusión o convergencia de diversas culturas, todas valiosas y esenciales, para instituir y proyectar a México como un país solidario y con sentido al futuro.

El planteamiento de la SEP continúa señalando que la innovación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, el tránsito de una economía centralizada en la producción a otra donde los servicios cobran supremacía, hasta llegar a la economía centralizada en el conocimiento, parecen ser las causas suficientes para que el sistema educativo nacional deba ocuparse de que todos los estudiantes desarrollen competencias que les permitan desenvolverse en una economía donde el conocimiento es fundamental, y en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente. Es así como han surgido reformas de base en los sistemas educativos, dichas reformas consideran diagnósticos internos y experiencias internacionales, cada vez más cercanas y comparables entre sí, en visiones, experiencias y saberes, siendo necesario considerar -en todo esfuerzo de avance o mejora que se aplique en el sistema educativo nacional- los referentes internacionales aceptados como pertinentes y valiosos acerca de la educación, sus procesos y resultados (Andrade & Hernández, 2010; SEP, 2011).

A partir de lo anterior es que las autoridades educativas mexicanas, federales y locales, asumen como prioridad: articular esfuerzos en una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las

transformaciones, necesidades y aspiraciones de niños y jóvenes, así como de la sociedad en su conjunto, con una perspectiva hacia el año 2030 que oriente el proyecto educativo de la primera mitad del siglo XXI (SEP, 2011), a través de la formación de competencias en todos los niveles del sistema educativo.

La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la SEP, del Gobierno Federal, reproduce el Acuerdo Secretarial N° 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, publicado el día 19 de agosto de 2011 en el Diario Oficial de la Federación. Pone de manifiesto que en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se establece que: “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, y basada en los resultados del progreso científico” (SEP, 2011, p.1).

En concordancia con lo anterior, “el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su eje Igualdad de Oportunidades, tiene por objetivo elevar la calidad educativa y establece la necesidad de actualizar los programas de estudio, contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes y fomentar en éstos el desarrollo de habilidades, valores y competencias para mejorar su productividad y competitividad al momento de insertarse en la vida económica” (SEP, 2011, p. 2). De igual forma, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 tiene por objetivo “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo,

cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2011 p.2). Así mismo, se señala la necesidad de realizar una “Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI, estableciendo, entre otras líneas de acción, la de asegurar que los planes y programas de estudio estén dirigidos al desarrollo de competencias” (SEP, 2011, p.2), como respuesta a la legítima demanda social en favor de la pertinencia, equidad y calidad de la escuela pública mexicana y de la sociedad del conocimiento, e involucrar de forma activa a los docentes frente a grupo en los procesos de revisión y adecuación, acción que tendrá como base los resultados de las evaluaciones del logro educativo, así como la de establecer estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizaje esperados en todos sus grados, niveles y modalidades (SEP, 2011).

Todo lo anterior sustenta el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, “documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y a partir del cual se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal” (SEP, 2011, p.18). La Reforma Integral de la Educación Básica es la política pública que “impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de

aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares de Desempeño Docente y de Gestión” (SEP, 2011, p.9).

Por otra parte, el Plan de Desarrollo 2007-2012 señala en su Eje 3, denominado “Igualdad de Oportunidades” -particularmente en su apartado “Transformación Educativa”-, que se debe fortalecer el acceso y la permanencia de los jóvenes en el sistema de la enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias. Tal propósito se debe a que muchas familias no le otorgan suficiente importancia a la incorporación de sus hijos a la educación media superior, porque suponen que ésta no garantiza la inserción exitosa al mercado laboral; por ello, la Educación Media Superior (EMS) debe asegurar que los jóvenes de entre 15 y 19 años que estudian, adquieran ciertas competencias comunes para una vida productiva y ética, a través de la cual reciban conocimientos que coadyuven a su desarrollo integral.

Por consiguiente, las instituciones de educación media superior tendrán que acordar qué tipo de conocimientos y destrezas debe dominar todo bachiller, tales como: “lenguaje, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal” (SEP 2010-2012, p. 3), entre otros. A este respecto se debe la “Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato” (SEP 2010-2012, p. 3), en un marco de diversidad, mediante la publicación del Acuerdo Secretarial No. 442 expedido en el año 2008, en el cual se llevó a cabo el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), a partir de la cual se establecieron cuatro ejes y sus niveles de concreción: 1) Marco Curricular

Común con base en competencias, 2) Definición y regulación de las modalidades de oferta, 3) Mecanismos de gestión, 4) Certificación Complementaria del Sistema Nacional de Bachillerato (SEP 2010-2012).

Todas las políticas y planes mencionados están articulados sobre lo que se ha llamado “educación centrada en el aprendizaje”, que se basa en el enfoque por competencias. Dicho enfoque plantea que el ser humano debe esforzarse en la construcción de saberes significativos que le den sentido a lo que realiza y le posibilitan seguir descubriendo y desarrollando sus potencialidades; no obstante, las instituciones educativas tienen la gran labor de encauzar sus esfuerzos para alcanzar este particular paradigma que, a decir de la SEP, es indispensable en el mundo actual, para responder a los retos presentes, que las nuevas generaciones seguirán transformando (SEP 2010-2012).

Otro ejemplo de educación basada en competencias es el Proyecto 6x4 (2004-2007) de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) que se llama así porque alude a 6 profesiones en 4 ejes de análisis. Este proyecto partió de la necesidad de precisar la cooperación y facilitar la movilidad entre los sistemas de educación superior en América Latina, a fin de originar la transformación de los países latinoamericanos y responder al propósito principal de la Declaración de la Conferencia Ministerial de los países de la UEALC que es la construcción de un espacio común de educación superior. Los aspectos clave del proyecto fueron el desarrollo de un acercamiento a la evaluación y reconocimiento de los resultados del aprendizaje, expresados en términos de competencias, y el fortalecimiento de la pertinencia -y de los vínculos de la

educación superior y la investigación con la sociedad- en el marco de la colaboración entre países y regiones, para así facilitar el reconocimiento de las calificaciones y competencias de las personas, tanto para continuar con sus estudios y su vida laboral como para incrementar la movilidad académica.

Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la UEALC, realizada en la ciudad de Córdoba España, en Octubre de 2002 (Proyecto 6x4), los representantes de América Latina, después de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase de Tuning Europa, manifestaron su inquietud por un proyecto similar con América Latina.

El proyecto ALFA Tuning surgió en un contexto de intensa reflexión sobre la educación superior tanto a nivel regional como internacional, pensado exclusivamente como una experiencia del continente Europeo. Pero se habla de él en términos de ser un logro de más de 135 universidades europeas que desde el año 2001 llevan un intenso trabajo en pro de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Desde ese momento dio inicio la preparación del proyecto que fue presentado por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea, a finales de Octubre de 2003. Prácticamente se puede decir que la propuesta Tuning (2004-2008) para América Latina, de la cual México es participe, es una idea intercontinental, un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades tanto de América Latina como de Europa, la

búsqueda de consensos es la misma, es única e universal, lo que cambian son los actores y el estilo que brinda cada realidad (Proyecto Tuning, 2004-2008).

El inicio del proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias, con el fin de propiciar la movilidad profesional y académica entre los países en cuestión. La elección de usar estos puntos de referencia comunes es debido a que la formación universitaria de cada país tiene que presentar un nivel de consenso con respecto a dichos puntos de referencia, acordados conjuntamente, y reconocidos dentro de las áreas y disciplinas específicas. Además del uso de puntos de referencias se respeta la libertad, diversidad y autonomía.

El proyecto Tuning América Latina tiene cuatro grandes líneas de trabajo, entre las cuales destaca la relacionada con las denominadas Competencias Genéricas y Específicas de las áreas temáticas. En relación a las competencias genéricas, se trata de identificar competencias compartidas que puedan generarse en cualquier titulación y que son consideradas importantes por ciertos grupos sociales. En lo que respecta a las competencias específicas, éstas están vinculadas con una disciplina y son las que confieren identidad y consistencia a un programa específico, asimismo difieren de disciplina a disciplina.

El Proyecto Tuning considera que es preciso desarrollar programas transparentes y comparables a nivel latinoamericano con la seguridad de que los resultados del aprendizaje y las competencias sean equivalentes para cada titulación. Al definir resultados y competencias de aprendizaje se desarrollan

puntos de referencia consensuados, que sientan las bases para la garantía de la calidad y contribuyen con los procesos de evaluación nacional e internacional.

Posteriormente surge Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013), a través del cual se pretende continuar con el debate, ya iniciado en la primera parte de este proyecto llevada a cabo de 2004-2007. La demanda actual de las universidades latinoamericanas y los gobiernos es facilitar la culminación del proceso iniciado, en el que se estableció, como punto central, la importancia de las competencias genéricas y específicas para los procesos de modernización y reforma curricular. El eje de discusión partió de los logros alcanzados en las distintas áreas temáticas para seguir mejorando las estructuras educativas de América Latina, por lo que los acuerdos alcanzados a nivel de las áreas del conocimiento sobre el conjunto de competencias específicas, han sido retomados por las universidades en los años posteriores, independientemente del ámbito del proyecto para iniciar procesos de reforma en las instituciones.

Actualmente, la mayor parte de las universidades partícipes en la fase anterior, están modificando sus planes de estudio y, al mismo tiempo, enfrentando el desafío de tomar esas competencias acordadas, como puntos de referencia para el rediseño de los planes de estudio y la construcción de los perfiles de egreso.

De acuerdo a la UEALC, Proyecto Tuning (2011-2013), la labor de sensibilización sobre la importancia de un cambio de paradigma de una formación basada en los conocimientos a otra basada en competencias, se ha logrado

debido a que las instituciones han avanzado en este sentido a partir de los debates internos y propuestas de reforma, después de un importante período de maduración y asentamiento de estas cuestiones al interior de las universidades, se ha llegado a acuerdos, elaborando perfiles completos de las diferentes titulaciones en torno a competencias.

Por su parte, las Instituciones de Educación Superior (IES) de acuerdo a Moreno (2010), no han permanecido ajenas a este proceso, ya que algunas universidades públicas en México han cambiado su currículum convencional por otro basado en competencias profesionales. Ejemplos de esto son la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad de Guadalajara y más recientemente, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Prácticamente la totalidad del sistema educativo mexicano está viviendo un cambio por las competencias, de acuerdo a las reformas emprendidas en nuestro sistema educativo en lo que va del presente siglo, que en cierta medida responden a exigencias de los agentes que están promoviendo el modelo de educación por competencias en el mundo.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), considera que la educación basada en competencias pretende otorgar relevancia a la formación de los individuos y a sus posibilidades de aportación al desarrollo socio-económico, buscando una relación más estrecha entre la educación y el trabajo, enfatizando la capacidad del individuo para enfrentar y administrar los cambios, rebasando una propuesta formativa centrada casi exclusivamente en la adquisición de información, la cual es observable en los

currícula de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (Ángeles, 2000).

2. Definición de competencias

A pesar del uso extendido del enfoque por competencias, el concepto de competencia es polisémico, no existe consenso respecto a su significado, puesto que no hay un solo uso del concepto, así como una definición ampliamente aceptada o una teoría unificadora (Moreno, 2009).

En un intento unificador, Boon y Van der Klink (2002, como se citó en Moreno, 2009), aun cuando describen la competencia como un “concepto confuso”, lo reconocen como un término útil que llena el vacío existente entre la educación y los requerimientos de trabajo.

Díaz (2006) infiere que a partir de los planteamientos foucaultianos resulta conveniente clarificar la genealogía del concepto de competencia para comprender la manera en que se reconstruyen ciertos aspectos de un momento histórico específico; es decir, cómo se captan las cualidades de dicho concepto por su simplicidad, equilibrio o estabilidad en la estructura social. El autor señala que la discusión del término se ha llevado a cabo a partir de sus significados epistemológicos, en donde ha quedado claro su tránsito del campo de la lingüística al laboral, para después adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en el individuo, como capacidad para resolver un problema. De acuerdo a esto, podemos reconocer la influencia específica (campo de la lingüística y del mundo del trabajo), para el término competencias en la educación,

así como su contribución en la preparación para la vida laboral y el fundamento para una transformación educativa, enfocada hacia la formación integral del individuo.

Por lo anterior, y de acuerdo a Díaz (2006), podríamos aceptar una concepción del término de competencias que supone la combinación de tres elementos: 1) información, 2) desarrollo de una habilidad y 3) actuación en una situación inédita. Díaz agrega que, es a partir de la combinación de estos tres elementos la mejor manera de observar una competencia, lo que supone que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de habilidad(es) derivada(s) de los procesos de información en una situación problema, es decir, en una situación real inédita, en donde la competencia se puede generar. Por ello, se considera importante establecer una primera clasificación y ordenamiento de las competencias.

Hay dos clases generales de competencias: las específicas y las genéricas. Las competencias específicas, son aquellas que se caracterizan por tener un alto grado de especialización, haciendo la diferenciación y generación de identidad de cada profesión, oficio u ocupación (Tobón, 2006). “Las competencias específicas se dividen en tres clases: las académicas o relativas a conocimientos teóricos (saber); las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer); y, finalmente, las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como el *know how* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer)” (Riesco, 2008, p.11).

Por otra parte, las competencias “genéricas”, “clave”, “básicas” o “transversales”, son aquellas transferibles a una gran variedad de funciones y tareas, asimismo no son exclusivas de una disciplina ya que se pueden aplicar en diversas áreas y situaciones. Para Rey (1996, como se citó en Cuevas & Vives, 2005), el término trasversal no apunta a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, por el contrario, hace referencia a los aspectos complementarios e independientes de éstas, que pueden ser utilizadas en otros campos. Para Cuevas y Vives (2005) en realidad no existe una acepción universal del concepto. A pesar de las diferentes concepciones e interpretaciones del término, la mayoría de los expertos parecen coincidir en que, para que una competencia merezca el atributo de dicho término, debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto, La red europea de información en educación (Eurydice), (2002).

3. Competencias genéricas

Desde 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés y OCDE, en español) (DeSeCo, 2005), llevó a cabo la elaboración del Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). De lo anterior se requiere rescatar dos puntos fundamentales para este apartado: 1) el concepto innovador de competencia, en referencia a la capacidad de análisis, razonamiento y comunicación efectiva, conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas de distintas áreas, y 2) la evaluación realizada por PISA sobre las competencias

curriculares transversales, la motivación para aprender, las creencias acerca de sí mismos, así como las estrategias de aprendizaje.

Dichas evaluaciones iniciaron con la comparación del conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. La evaluación del desempeño de los estudiantes en determinadas materias se realizó con el entendimiento de que el éxito del estudiante en la vida diaria depende de un rango mucho más amplio de competencias.

Por lo que la OCDE, impulsó el proyecto Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo, 2005), la cual ha colaborado con un amplio rango de académicos, expertos e instituciones para la identificación de competencias clave; el proyecto reconoció la diversidad de valores y prioridades a lo largo de países y culturas, e identificó también desafíos universales de la economía global y la cultura, así como valores comunes que indican la selección de las competencias más importantes.

En principio se estableció que cada competencia clave deberá: a) proveer resultados valiosos para sociedades e individuos, b) ayudar a los individuos a resolver demandas primordiales en una amplia variedad de contextos, y c) ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres categorías:

- 1) Los individuos deben poder usar un amplio rango de “herramientas de forma interactiva”: “físicas” como la “tecnología de la información” (computadoras),

y “socioculturales” como el uso del lenguaje, símbolos, números y “conocimientos previos” para interactuar efectivamente con el ambiente; por lo que necesitan comprender ampliamente dichas herramientas, para así poder adaptarlas a sus propios objetivos.

2) En un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan comunicarse con otros, establecer buenas relaciones, cooperación, trabajo en equipo, administración y resolución de conflictos, debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos.

3) Los individuos deben tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, para así poder situarlas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma para la toma de decisiones en aquellos contextos para los que se vive, así como para administrar, defender y afirmar derechos, intereses, necesidades y límites.

Estas tres categorías, cada una con un enfoque específico, están relacionadas y, conjuntamente, forman la base para identificar las competencias clave.

De acuerdo a Díaz (2006), la formación del individuo es a partir de dos tipos de competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal, las cuales “son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano” (p. 10) y genéricas académicas, que son aquellas que se deben formar en la educación básica como un instrumento que permita el acceso general a la cultura. Es

pertinente hacer una diferenciación con respecto al concepto de competencias genéricas académicas, puesto que tiene dos usos en los planes y programas de estudio. Por un lado, el concepto está vinculado a la formación profesional de educación superior que es la “práctica profesional en donde convergen los conocimientos y habilidades que un profesionista requiere para atender diversas situaciones en el ámbito específico de los conocimientos que ha adquirido” (p. 12) y, por otro lado, está relacionado a un conjunto de aprendizajes que se pueden originar en la educación básica, los cuales “no se refiere a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, sino a los aspectos complementarios e interdependientes que pueden ser utilizados en otros campos” (p. 12), como lo son específicamente las competencias de lectura y escritura, mismas que guardan estrecha relación, y las competencias que se relacionan con nociones matemáticas, así como el dominio de conceptos básicos en ciencia, tecnología y/o lenguas extranjeras (Díaz, 2006).

El proyecto DeSeCo (2005) define las competencias clave como las competencias para la vida, empero, en contextos académicos, la eficacia y efectividad de la comunicación del individuo dependen en mucho del conocimiento, habilidad, destreza y actitud que éste posea sobre el lenguaje; aunque la competencia comunicativa (oral y escrita) no sea adquirida de una vez y para siempre, sí se esperaría que en cuanto el individuo ingrese a estudios de posgrado, los saberes para la comunicación lingüística sean eficaces y efectivos, sobre todo para cumplir con las exigencias que requiere la producción escrita (Cruz, 2011).

De acuerdo con el *Report on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems* (Informe sobre los Objetivos Futuros Concretos de la Educación y los Sistemas de Formación) (European Commission 2001b, como se citó en Eurydice, 2002), durante mucho tiempo en Europa ha existido un consenso general en el que se afirma que el dominio de la lectura, escritura y del cálculo son una condición necesaria para garantizar un aprendizaje de calidad, puesto que son la clave para todas las capacidades de aprendizaje posterior así como para las posibilidades de empleo, aunque insuficiente para una vida adulta con éxito.

Por su parte, el *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) define la lectura como “la capacidad de comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los objetivos, desarrollar los conocimientos y el potencial propios, y ser parte activa de la sociedad” (OECD 2001c, como se citó en Eurydice, 2002 p.14). Mientras que la lectura se considera una competencia genérica es también una puerta de acceso a muchas otras competencias. No desarrollar un nivel suficiente de lectura se considera un gran obstáculo para la inserción social y económica; en el mercado de trabajo, un nivel bajo de lectura lleva acarreado un sueldo también más bajo y se asocia a una mayor incidencia del desempleo. El informe de *The Institute of Advanced Legal Studies*, (El Instituto de Estudios Avanzados Legales), (OECD, 2000; como se citó en Eurydice, 2002) también hace notar la fuerte relación entre la destreza de la lectura y la escritura en un país, y su rendimiento económico: cuanto mayor sea la proporción de adultos instruidos (con los

conocimientos y las destrezas para comprender y usar información contenida en los textos), más alto será el producto interno bruto (PIB).

COMPETENCIA LECTORA

1. *Definición conceptual*

En el capítulo 1 se han expuesto los suficientes argumentos para considerar a la lectura como una competencia genérica, ahora con conocimiento de causa se hace referencia a ella como “Competencia Lectora”.

De acuerdo al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), “la competencia lectora, es la capacidad de un individuo para comprender, emplear información, reflexionar e interesarse a partir de textos escritos, con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y potencial personal, y participar en la sociedad” (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, INEE, 2009, p.3).

El INEE (2009), tomando como base el programa PISA, hace un análisis y síntesis de la noción general de “competencia lectora”:

Comprender hace referencia a la construcción de significados por parte del lector.

Emplear alude al tipo de lectura en la que la información y las ideas obtenidas en un texto son aplicables a alguna tarea, o bien para reafirmar o cambiar alguna idea.

Reflexionar apunta a la relación establecida por los lectores entre lo que leen y sus pensamientos o experiencias, es decir, el lector puede usar el texto

para aclarar alguna idea personal, o para hacer juicios sobre el texto mismo utilizando referencias externas.

Interés es simplemente la motivación por la lectura, el cual está integrado por un conjunto de características afectivas y conductuales que incluye el agrado por la lectura, el sentido de control sobre lo que se lee, la participación en el ámbito social y en las diversas prácticas de lectura.

La frase *textos escritos* incluye dos prototipos de formato (continuo o discontinuo), y diferentes tipos de texto (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo o de interacción), así también se refiere a los medios de apoyo: impresos o digitales.

La frase completa *con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal* abarca aquellas situaciones en las cuales la competencia lectora interviene (ámbitos público o privado, en lo académico o laboral, en la formación permanente y en la participación activa en la sociedad); es decir, expresa la idea de que la competencia lectora le permite al lector lograr aspiraciones personales y contribuir en la vida en sociedad en sus diferentes contextos, ya sea de tipo económico, social, político y cultural.

PISA, posteriormente establece tres dimensiones, en las cuales incluye, describe y relaciona de manera muy clara cada uno de los conceptos que utiliza para detallar la competencia lectora en su noción general.

1) Los Procesos: son múltiples tareas de lectura que los estudiantes deben hacer cuando se enfrentan a un texto. PISA considera tres procesos:

a) Recuperación de información: el alumno tiene que ubicar información relevante, datos aislados o vinculados con otros elementos del texto.

b) Interpretación de textos: para que se lleve a cabo este proceso es imprescindible que el alumno desarrolle una comprensión general del texto antes de emitir cualquier tipo de interpretación, conviene enfatizar que es muy importante tener la certeza de que existe una comprensión inicial del texto, para confirmarlo, es preciso en un primer momento solicitar al alumno que señale el tema central, el mensaje principal, o que delimite la función o utilidad del texto; en un segundo momento, el alumno debe ampliar sus primeras impresiones del texto al desarrollar una comprensión lógica. Para ello, debe demostrar su comprensión en relación a la coherencia del texto, la cual es la propiedad de los discursos para establecer relaciones de significado entre todas sus ideas para una mejor comprensión (SEP, 2011), específicamente, en lo que respecta a la organización de la información del texto, aunque no sea capaz de explicar en qué consiste dicha coherencia.

c) Reflexión y evaluación de textos: consiste en relacionar la información escrita, en cuanto a forma y contenido, con sus conocimientos, ideas y experiencias previas.

2) Formato Textual: PISA distingue el formato textual a partir de dos prototipos de textos, sin embargo, se agregan dos categorías más que resultan de diversas combinaciones, los textos mixtos y múltiples (INEE, 2008):

a) Continuos, están compuestos por enunciados que a su vez se organizan en párrafos y pueden incluirse en estructuras más amplias tales como secciones, capítulos o libros; es decir, se clasifican por su contenido así como por la intención de su autor.

b) Discontinuos, presentan la información en formas muy variadas, por lo que se les clasificó por su estructura mas no por la intención de su autor; sirva de ejemplos los formatos, avisos y/o anuncios, cuadros y/o gráficos, diagramas, tablas, mapas, hojas informativas, vales y/o bonos, certificados.

c) Mixtos, son una combinación entre el formato continuo y el discontinuo, estos textos aparecen continuamente en revistas, en libros de consulta o en informes; sirva de ejemplo una gráfica o una tabla con su respectiva explicación en prosa.

d) Múltiples, son una colección de textos creados originalmente de forma independiente, pero que se decide reunirlos para algún propósito específico ya que pueden integrarse por formatos continuo y discontinuo, o mantener un solo tipo; sirva de ejemplo los textos utilizados con fines de evaluación o publicidad.

3) Situación o Contexto: las situaciones lectoras son definidas como una categorización general de los textos basada en el uso que proyecte el autor, la relación con otras personas, implícita y explícitamente asociadas al texto, y el contenido general, además de que no tiene nada que ver el lugar en que se produce la lectura. Se distinguen cuatro tipos de contextos o situaciones según el uso para el que se elaboró el texto:

a) Privado: satisface los intereses propios de tipo intelectual y práctico, por ejemplo, una carta, una novela o una biografía están destinados a uso privado (personal).

b) Público: dirigido a la sociedad en general, por ejemplo, los anuncios o documentos oficiales se consideran de uso público.

c) Laboral o Profesional: la lectura en este tipo de situaciones está habitualmente relacionada con el desarrollo de una tarea inmediata, asimismo contribuirá a formar a los estudiantes para el mundo laboral, por ejemplo un manual o un informe son para uso laboral (profesional).

d) Educativo: ciertamente el texto está relacionado con la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje, ejemplo, un libro de texto u hoja de ejercicios están destinados para uso educativo.

Uno de los objetivos de PISA es proporcionar información confiable que sustente las decisiones que toman los países participantes miembros de la OCDE, en materia educativa. México se ha destacado porque en cada uno de los nuevos planes de estudio, que se incluyen en la reciente Reforma Integral de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), ha tomado como una de sus fuentes de referencia el trabajo realizado por PISA, con sus excepciones y/o particularidades. Como muestra se tiene la definición que presenta la Secretaría de Educación Pública sobre competencia lectora: “La capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos asociados comúnmente con las

distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo” (PISA, MEC, INCE, 2000; como se citó en SEP, 2012 p. 4).

Así también la SEP menciona que la competencia lectora se evalúa a partir de tres aspectos que la integran:

1) *Velocidad de lectura*: “es la habilidad del alumno para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo intentando comprender lo leído. La velocidad se expresa en palabras por minuto” (p.9).

2) *Fluidez lectora*: “es la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los estudiantes entienden el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión (una palabra o la estructura de una oración). La fluidez lectora implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto respetando las unidades de sentido y puntuación” (9)

3) **Comprensión lectora**: “es la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras, para lo cual los lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etcétera” (9).

Por su parte, Pérez (2005, p.3) define la **comprensión lectora** como “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”, y deduce que para que se dé una comprensión correcta del texto, el lector debe pasar por los cinco niveles de desempeño que lo constituyen: el primer nivel,

denominado comprensión literal, implica que el lector debe poner en práctica dos capacidades fundamentales, reconocer y recordar; el segundo nivel, denominado reorganización de la información, en el que debe existir una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis; el tercer nivel, denominado comprensión inferencial, implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis; el cuarto nivel, denominado lectura crítica o juicio valorativo del lector, permite la reflexión sobre el contenido del texto, para lo cual, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo; en el quinto nivel, denominado apreciación lectora, se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector, en el cual el lector realiza inferencias de tipo lógico y restringidas al texto.

2. Desempeño de la comprensión lectora en los distintos niveles académicos.

Actualmente vivimos en una época de transformación acelerada, que nos hace actores principales del paso de una sociedad industrial, que marcó el siglo XX, a lo que todos han coincidido en llamar la Sociedad de la Información y el Conocimiento del siglo XXI (Gutiérrez, 2005). De acuerdo a Trejo (2001) esta sociedad se caracteriza por una apabullante, diversa y excesiva cantidad de información que está a nuestro alcance de forma ilimitada, tanto en lo relativo a contextos públicos como privados. Dicha información y comunicación es instantánea, las capacidades técnicas de la comunicación contemporánea nos

permiten recibir información de cualquier parte del mundo. Lo más usual es que la mayor parte de la información que circula por el mundo surja específicamente de unos cuantos sitios, dado que los nuevos instrumentos para difundir información permiten que los usuarios sean, además de consumidores, productores de sus propios mensajes; con esto, contribuyen a incrementar el caudal de datos disponible en la red de redes (internet). Sin embargo, esta facultad de producir conocimiento es poco utilizada, a causa de que la mayoría de sus usuarios son consumidores de los contenidos que ya existen.

La Sociedad de la Información ofrece una gran abundancia de contenidos y muchas posibilidades para la educación y el intercambio de información entre personas de todo el mundo; no obstante, mientras las naciones más industrializadas despliegan el acceso a la red de redes entre sus ciudadanos, con porcentajes cada vez más altos, la Internet sigue siendo ajena en casi la totalidad de la gente en los países más pobres, incluso en zonas o segmentos de la población marginados aún en los países más desarrollados. Particularmente la Internet se ha convertido en un foro de expresión de toda índole a través del cual se reflejan actitudes, opiniones, pensamientos y circunstancias presentes de nuestras sociedades, por lo que, si en estas sociedades hay creatividad, inteligencia y arte, sin duda esto se verá reflejado en los nuevos espacios de la Sociedad de la Información. De la misma manera, si en nuestras sociedades tenemos prejuicios, abusos, insolencias y crímenes, también esas actitudes estarán expresadas en los medios contemporáneos, los cuales demandan nuevos aprendizajes específicos para elegir entre aquello que nos resulta útil, y lo mucho

de lo que podemos prescindir en esta Sociedad de la Información que ha pretendido iniciar un nuevo periodo de desarrollo cultural de nuestras sociedades. La Sociedad de la Información es la expresión de las realidades y capacidades de los medios de comunicación más nuevos o renovados. Está a disposición de los desarrollos tecnológicos que se consolidaron en las últimas décadas del siglo XX, como por ejemplo la televisión, la propagación del video, el sonido y los textos, así como también la aparición de nuevas tecnologías como los ordenadores, que están permitiendo comprimir toda clase de información en formatos digitales inimaginables, para su difusión masiva a través del Internet (Trejo, 2001).

De acuerdo con Morales (2001), el valor social y económico de la información deriva del reconocimiento individual y colectivo que la sociedad le confiere, por su necesidad de utilizarla o poseerla; valor que se traduce en un costo y un precio, por lo que la humanidad en general ha buscado los medios para tener acceso a este valor cultural: de manera individual, ya sea comprando la información directamente, o bien, a través de los subsidios o los programas sociales del Estado, que absorben los costos mediante legislaciones que favorecen a las industrias editorial y de la información, así como a los productos computacionales, las telecomunicaciones y las bibliotecas; todos promotores de la lectura de información con el propósito de mejorar la forma de vida de la sociedad en su conjunto.

Bajo este contexto cultural que estamos viviendo los ciudadanos del siglo XXI, la lectura es la llave de acceso a la llamada Sociedad de la Información y el Conocimiento, la cual no sería posible si no se considerara como prioridad el que

los individuos que la forman ejerzan la lectura como parte de la riqueza humana y social que propiciará el desarrollo económico sostenido (Morales, 2001).

Es tal la importancia que la lectura ha adquirido, a causa de esta transformación cultural que estamos viviendo, que La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han citado, de manera concreta, que la formación lectora en los individuos del siglo XXI es esencial para impulsar el potencial personal y participar activamente en la sociedad de la información; la cual demanda de un acervo de habilidades que permitan a los individuos leer entre líneas, reflexionar sobre los propósitos de los textos, reconocer los mecanismos utilizados por los escritores al transmitir sus mensajes e influir en los lectores, e interpretar el significado a partir de las estructuras y rasgos de los textos. En suma, la capacidad lectora exige a los ciudadanos de la era de la información, comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto e información para aplicarla adecuadamente a su realidad y, también, para resolver múltiples situaciones de la vida cotidiana (OCDE, 2001).

Nivel Educativo Básico

El Sistema Educativo Nacional (SEN) instituyó el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, en sus tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria. Se planteó como un trayecto formativo con respecto al pacto denominado Alianza por la Calidad de la Educación, suscrito el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno

Federal y los maestros de México, representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Se estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias de aprendizaje permanente, en el que se privilegia la lectura para la comprensión y se le considera necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información (SEP, 2011).

El mapa curricular de Educación Básica se presenta en cuatro campos de formación, los cuales se expresan en procesos graduales de aprendizaje, de manera continua e integral. Por ahora, solamente se hará mención del campo de Lenguaje y Comunicación por estar cercanamente relacionado con la temática de estudio del presente reporte. Este campo de formación tiene como finalidad el “desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje” (SEP, 2011 p. 43), a través del cual “se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos” (SEP, 2011 p. 43).

Por consiguiente, la SEP estableció una definición del concepto de comprensión lectora y un referente de comparación para evaluarla. Consta de cuatro niveles (se espera que el alumno exprese con sus propias palabras la información contenida en el texto en cada nivel de logro); es aplicable a todos los grados escolares de primaria y secundaria, a nivel nacional, de modo que, con

base a un diagnóstico individual y de grupo, se puedan realizar prácticas didácticas para mejorar la habilidad lectora de los alumnos.

Tabla 1. Muestra los Niveles de Desempeño de Comprensión Lectora, de acuerdo a la SEP (2012)

<p><i>Nivel Requiere Apoyo</i></p>	<p>Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes. Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente. En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.</p>
<p><i>Nivel Se acerca al estándar</i></p>	<p>Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos: Introduce al (a los) personaje(s). Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. Dice cómo termina la narración. Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.</p>
<p><i>Nivel Estándar</i></p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante: Introduce al (a los) personaje(s). Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. Dice cómo termina la narración. Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.) impiden percibir a la narración como fluida</p>
<p><i>Nivel Avanzado</i></p>	<p>Al recuperar la narración destaca la información relevante: Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración. Introduce al (a los) personaje(s). Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración. Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente. Dice cómo termina la narración. Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y y/o causales; además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc., de los personajes.</p>

Fuente: Manual de Procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula. SEP.

Nivel Educativo Medio Superior

Por otra parte, evidentemente es de conocimiento público que la educación formal en México se sustenta bajo el Sistema Educativo Nacional (SEN), regulado por la Ley General de Educación (2013). En el artículo 10° menciona quiénes forman parte de este sistema y son: alumnos, profesores, autoridades educativas, planes, programas, métodos y materiales educativos, instituciones educativas del Estado e instituciones particulares que cuentan con autorización o con validez oficial de estudios y organismos descentralizados.

Ejemplo de un organismo descentralizado es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual fue creado en el año 2002 para encargarse de evaluaciones nacionales, independientes de las realizadas por la SEP; a partir del 26 de febrero del 2013, el INEE se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio (INEE, 2013).

En la actualidad también hay programas internacionales, como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), cuyo objetivo principal es determinar la medida en que los estudiantes, a punto de concluir o al terminar su educación obligatoria, adquirieron conocimientos y habilidades relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad actual. Este programa es muy importante para el sistema educativo mexicano (SEN), puesto que está calificado

como un recurso para ofrecer información cuantitativa y detallada que permite a las autoridades educativas, federales y locales, identificar fortalezas y debilidades del SEN, así como a detectar que factores se asocian con el éxito educativo y adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos (OCDE s/f).

El modelo de evaluación de PISA está basado en competencias de lectura, matemáticas y ciencia, tres áreas consideradas claves para todos los sistemas educativos.

En lo que respecta a la lectura, PISA (2009) la considera una competencia fundamental que permite el aprendizaje tanto dentro como fuera del ámbito escolar, al tiempo que ayuda a asumir formas de pensar y ser. No se considera simplemente una capacidad que se adquiere durante la Educación Básica, sino que se concibe como un proceso evolutivo, que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo en el transcurso de la vida en ámbitos diversos, mediante la interacción con los compañeros, la familia y la sociedad en la que se encuentran inmersas.

Es a partir de la anterior concepción, que PISA creó una escala general de evaluación, en cinco niveles de logro, que permiten identificar y describir las habilidades y tareas que los estudiantes son capaces de hacer. Es aplicable a jóvenes de 15 años inscritos principalmente en educación media superior, tanto en bachillerato como en profesional técnico (Conalep); sin embargo, también es aplicable para estudiantes de secundarias generales, técnicas o telesecundarias.

Tabla 2. Muestra los cinco niveles de desempeño de la competencia lectora, de acuerdo al (INEE, 2008 p. 37).

	Recuperación de Información	Interpretación de Textos	Reflexión y evaluación de textos
Nivel 5	<p>Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto, algunos de los cuales podrían encontrarse fuera del corpus principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.</p> <p>Manejar información muy verosímil y/o abundante información en conflicto.</p>	<p>Interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto.</p>	<p>Valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados.</p> <p>Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados.</p>
Nivel 4	<p>Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes, que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma resultan habituales.</p> <p>Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.</p>	<p>Utilizar un nivel elevado de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto poco habitual e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad.</p> <p>Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa.</p>	<p>Utilizar conocimientos públicos o formales para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto.</p> <p>Mostrar una comprensión precisa de textos largos y complicados.</p>
Nivel 3	<p>Localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información importante en conflicto.</p>	<p>Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase.</p> <p>Comparar, contrastar o</p>	<p>Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto.</p> <p>Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el</p>

		categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto.	conocimiento habitual y cotidiano, o hacer uso de conocimientos menos habituales.
Nivel 2	Localizar uno o más fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información en conflicto.	Identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, construir o aplicar categorías simples, u obtener el significado con una parte limitada del texto cuando la información buscada no es evidente y se requieran inferencias sencillas.	Hacer una comparación o conectar el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto haciendo uso de experiencias y actitudes personales.
Nivel 1	Localizar uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto.	Reconocer el tema principal o la intención del autor de un texto sobre un tema habitual, cuando la información requerida es importante.	Realizar una conexión simple entre la información de un texto y el conocimiento habitual y cotidiano.

Fuente: *PISA EN EL AULA: LECTURA. INEE*

Nivel Educativo Superior

Como señalan Ruiz, Lupercio y Rodríguez (2009), la lectura es una práctica educativa usual en la vida universitaria. Debe ser sustentada de manera crítica y analítica a partir de textos extensos y complejos, que por lo general están supeditados al quehacer científico. Demanda conocimientos previos que dependen del área de conocimientos donde los alumnos circunscriban sus estudios profesionales. En el caso de las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales y humanidades, la carrera de psicología es ejemplo en donde “se enfatizan la Interpretación y la reflexión, puesto que los textos usados

generalmente pretenden probar alguna tesis mediante una exposición y argumentación, o bien, las bondades de ciertos modelos o categorías de análisis” (Zarzosa, Luna, De Parrés y Guarneros, 2007, p.3).

El texto expositivo-argumentativo se caracteriza por ser un discurso continuo donde se postula una tesis central sustentada en argumentos debidamente articulados y se analizan evidencias con el auxilio de ejemplos. La información que contiene es estática; se caracteriza por contener una serie de proposiciones relacionadas entre sí y puede asumir diferentes formatos de organización (Slater y Graves, 1989, como se citó en Zarzosa et al., 2007, p.3).

Los textos expositivos, presentan los elementos a través de los cuales pueden ser analizados ciertos conceptos y la explicación de cómo estos elementos se relacionan para darle sentido al todo. Este tipo de textos responden a la pregunta ¿cómo? (PISA, 2009), debido a que en ellos predomina la función representativa, es decir, la forma expositiva presenta las propiedades de las cosas, su esencia y sus causas; dado que exponer es informar, declarar, referir y explicar (Bustos, 1996, como se citó en Ilich y Morales, 2004).

Los textos argumentativos, presentan proposiciones sobre relaciones entre conceptos u otras proposiciones y responden a preguntas del tipo ¿por qué? (PISA, 2009), predomina la función conativa o apelativa debido a que en éstos se comentan, explican y demuestran ideas, conocimientos, opiniones, información, creencias, concepciones, valores y juicios. Generalmente, se organizan en tres partes: en principio una introducción, parte en la que se plantea el problema o se

presenta el tema, se fija una posición, se presenta el propósito del texto; continúa el desarrollo, a través del cual se enlazan datos, informaciones, mediante el empleo -en estructuras subordinadas- de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos; finalmente, contempla una conclusión, en la que se sintetizan los elementos más relevantes de la argumentación y se presentan las implicaciones (Bustos, 1996, como se citó en Ilich y Morales 2004).

Los textos comúnmente usados en la carrera de Psicología son los expositivos, en donde se presentan los elementos a través de los cuales pueden ser analizados ciertos conceptos y la explicación de cómo estos elementos se relacionan para darle sentido al todo; este tipo de textos responden a la pregunta *¿cómo?* Otro tipo de textos empleados comúnmente son los argumentativos, en los cuales se presentan proposiciones sobre relaciones entre conceptos u otras proposiciones y responden a preguntas del tipo *¿por qué?* (PISA, 2009).

Por lo que, comprender textos de tipo expositivo-argumentativo, o mejor dicho, hacer lo que se espera con esta literatura, reside en la identificación de la(s) tesis central(es), así como de las diferentes proposiciones o piezas de la argumentación; la correspondencia que hay entre proposiciones y ejemplos que las ilustran; las relaciones entre los diferentes argumentos y los juicios acerca de su pertinencia, claridad y alcances, puesto que se trata de un discurso continuo, donde habitualmente el lector debe reconocer la lógica de una argumentación (Zarzosa, 2004).

La comprensión lectora en la formación académica de los estudiantes universitarios es esencial para la adquisición del conocimiento en sus procesos formativos (Calderón & Quijano, 2010). En este nivel se esperaría que los alumnos sean capaces de comprender los textos expositivo-argumentativos, y que pese a que no existe un instrumento consensuado aplicable nacionalmente a todo universitario, la comprensión de estos textos debe dar cuenta de un nivel avanzado de competencia lectora. Lo ideal sería no tener que evaluar dicha competencia en este nivel formativo, debido a que -como se ha señalado, de acuerdo a Díaz (2006)- las competencias genéricas académicas se deben formar durante el curso de la educación básica (primaria/secundaria), como un instrumento que permita el acceso general a la cultura, sin hacer referencia a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, sino a los aspectos complementarios e interdependientes que pueden ser utilizados en otros campos.

La comprensión lectora forma parte de los Estándares Curriculares, los cuales “son descriptores de logro que definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar”, en términos de *saber*, *saber hacer* y *saber ser* (SEP, 2011). En los programas de educación primaria y secundaria se organizan por asignatura-grado-bloque; por ejemplo, en el caso de la asignatura de Español, los aprendizajes esperados de la habilidad lectora están determinados por la comprensión, interpretación y reflexión de textos expositivo/argumentativos, desde primer grado hasta sexto grado de primaria, en todos sus bloques, así como también desde primer grado hasta tercer grado de secundaria en todos sus

bloques. Tanto los estándares curriculares como los aprendizajes esperados, son comparables con estándares internacionales (PISA) y, en conjunto, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirven para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes (SEP, 2011).

Si se considera todo lo señalado sobre lo que se espera de los alumnos al concluir su educación básica, es claro que la comprensión lectora debería implicar múltiples tareas de lectura que los estudiantes en educación media superior deben hacer cuando se enfrentan a un texto expositivo o argumentativo. Entonces, si ambas instituciones (SEP/PISA) han considerado a la competencia lectora como una competencia genérica, y a su vez ha sido incluida en los programas de estudio bajo estándares curriculares y aprendizajes esperados, quiere decir que la comprensión lectora debe ser adquirida en el nivel básico y medio de la educación y dominada en los años sucesivos para que al iniciar y mientras cursan la educación superior los alumnos den muestra de una comprensión eficaz para el aprendizaje mediante la lectura, que de no ser así habría que recurrir a su evaluación para luego implementar algún programa reeducativo.

3. ¿Por qué y para qué evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios?

Como ha sido expuesto, la SEP ha diseñado un trayecto formativo para desarrollar competencias en los niveles previos a la educación superior -educación básica y media superior-, en el cual se incluye a la comprensión de todo tipo de textos como

una competencia para el aprendizaje permanente. Sin embargo, la evaluación de dicha competencia, a través de pruebas nacionales e internacionales aplicadas en la primera década y años subsecuentes del siglo XXI, han indicado resultados desalentadores.

Para muestra, los resultados del Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE). Éste es un examen basado en pruebas nacionales diseñadas por el INEE, “alineadas al currículum porque se elaboran con una metodología *ad hoc* para evaluar con precisión los contenidos curriculares, habilidades o conocimientos que se definen en los planes y programas de estudio, que se aplican a una muestra de alumnos, rotando cada año los grados de 3^{ero} a 6^{to} de primaria, y de 1^{ero} a 3^{ero} de secundaria” (INEE, 2012 pp.18). Entre sus principales resultados muestran que en 3^{er} grado de primaria (aplicaciones 2006 y 2010) los alumnos exhibieron un logro educativo insuficiente, por lo que no alcanzan una comprensión global de textos; en 6^{to} grado de primaria (aplicaciones 2005, 2007 y 2009), los alumnos no pudieron distinguir fuentes de información, jerarquizar los niveles de información que ofrece un texto y su estructura; en 3^{er} grado de secundaria (aplicaciones 2005 y 2008), los alumnos no pudieron identificar una secuencia argumentativa de un texto científico ni las relaciones causa/efecto, problema/solución en textos informativos, tampoco las conclusiones expresadas en paráfrasis.

Por lo que el INEE (2012) concluye que, de acuerdo a los resultados obtenidos a nivel nacional, los niños y los jóvenes no alcanzan el nivel de escolaridad que la propia sociedad ha establecido como norma; aunado a esto,

tampoco se garantiza que hayan adquirido los niveles mínimos de aprendizajes y capacidades que les permitan continuar sus estudios o insertarse plenamente en la sociedad. Si bien son indudables los avances o aportes, y es necesario considerar que el proceso de mejora es lento, lo cierto es que el panorama indica limitaciones en el potencial de los individuos y la sociedad para cerrar las brechas de desigualdad que separan a nuestro país de las sociedades más desarrolladas.

Otro ejemplo es la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), la cual es una prueba del Sistema Educativo Nacional, estandarizada y objetiva, con una metodología de calificación precisa y preestablecida, centrada en los contenidos curriculares de los planes y programas oficiales. Su aplicación se realiza anualmente en todas las escuelas públicas y privadas del país, en los grados de 3^{ero} a 6^{to} de primaria, así como en 1^{ero}, 2^{do} y 3^{ero} de secundaria.

Entre los principales resultados de ENLACE se encontró, respecto a las aplicaciones del 2006 al 2012 del 3^{ero} al 6^{to} de primaria, que un porcentaje considerable (80%-60%) de la población mostró niveles de logro *Insuficiente* y *Elemental* en “descripción de las competencias, habilidades o conocimientos que es capaz de atender el estudiante de acuerdo con su puntaje obtenido” (SEP, 2012 p.11). El nivel *Insuficiente* implica que “necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada” (SEP, 2010 p.6), y el nivel *Elemental* indica que “requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada” (SEP, 2010 p.6). Aunque el porcentaje de alumnos ubicados en dichos niveles bajos de desempeño ha ido

disminuyendo. También se reporta que, del 20% al 40% de la muestra obtuvo niveles de logro *Bueno* “muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada” (SEP, 2010 p. 6) y *Excelente* “posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades de la asignatura evaluada” (SEP, 2010, p. 6), con un incremento gradual del 29.3% en dichos niveles de logro.

Los resultados de las aplicaciones ENLACE (2006 al 2012) correspondientes a los grados de 1^{ero} a 3^{ero} de secundaria, muestran que el 85%-79% de la población mantuvo un nivel de logro *Insuficiente* y *Elemental*; si bien hubo una disminución del 6%, tal fue el mismo incremento en los niveles de logro *Bueno* y *Excelente* que mostró la población restante de entre un 15% y 21%. Básicamente se puede apreciar en este nivel educativo, que existió una diferencia desmesurada y constante en los niveles de logro durante el transcurso de este periodo de seis años.

Respecto al 3^{er} grado de bachillerato, los resultados de las aplicaciones del 2008 al 2012 indican que alrededor del 40%-50% de la población, mostró niveles de logro *Insuficiente* “los alumnos sólo son capaces de identificar elementos explícitos, establecen relaciones y realizan inferencias sencillas a partir de un texto” (SEP, 2010, p.17) y *Elemental* “además de los conocimientos y habilidades del nivel anterior, los alumnos ubican e integran diferentes partes de un texto, infieren el significado de palabras y reconocen la postura del autor” (SEP, 2010 p. 17). Entre el 50%-57% de la población mostró niveles de logro *Bueno* “además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos

comprenden y sintetizan un texto en su totalidad, además lo reconocen como producto de un contexto” (SEP, 2010 p.17) y *Excelente* “además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos hacen inferencias complejas, establecen relaciones entre la información del texto, esquemas y tablas, y evalúan su forma y su contenido” (SEP, 2010 p.17).

Por su parte, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) es un estudio periódico y comparativo, promovido y organizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuyo objetivo es evaluar competencias en estudiantes de 15 años tres meses de edad a 16 años dos meses, a punto de concluir o al terminar la educación básica. Evalúa las habilidades, aptitudes y pericia de los estudiantes para analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta. La evaluación de competencias no se dirige a la verificación de contenidos, el énfasis de la evaluación está puesto en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio. Ejemplo de ello es la competencia lectora, la cual se evalúa a través de los niveles de desempeño que se derivan de la complejidad de las tareas que deben desarrollar los estudiantes en la evaluación. PISA (2009) define siete niveles de desempeño para Lectura: inferiores (1b, 1a), intermedios (2, 3) y superiores (4, 5 y 6).

De acuerdo a PISA (2009), en México el 39% de los estudiantes de educación media superior se ubica en los niveles inferiores, 54% en los intermedios y sólo 6% en los superiores. A partir de estos resultados, México se

encuentra en el nivel 2 en competencia lectora, el cual se identifica como el nivel básico, lo que significa que los alumnos sólo tienen la “capacidad de localizar uno o más fragmentos de información que pueden inferirse ajustándose a ciertas condiciones, reconocer la idea principal en un texto, entender las relaciones entre sus partes o construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no sea evidente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel, comparar o contrastar con base en una sola característica del texto, hacer comparaciones o establecer relaciones entre el texto y el conocimiento externo, aprovechando actitudes y experiencias personales” (p. 4).

Esto quiere decir que los estudiantes a nivel pre universitario están poco capacitados para el aprendizaje por medio de la lectura, por consiguiente, no habrá un aprendizaje eficaz a través de la lectura en el proceso de inserción a una comunidad discursiva académica universitaria, e incluso durante su trayecto formativo; problemática que se ha hecho evidente en evaluaciones con estudiantes a nivel superior. Lo anterior lo avala un estudio realizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Su objetivo fue conocer quiénes son y qué hacen los estudiantes en su tránsito por la educación superior (licenciatura), tanto dentro como fuera del contexto universitario (Gutiérrez, 2005). Los resultados obtenidos de esta investigación muestran que el 70.1 % de los universitarios mexicanos dedica entre 1 y 10 horas a la semana a la lectura de textos académicos. De acuerdo a la ANUIES, este tiempo dedicado a la lectura resulta ser poco para leer los textos necesarios que se incluyen en el currículum universitario y que requieren de un

mínimo de lectura de 13 horas a la semana. Para Mercado (1998, como se citó en Gutiérrez, 2005, p.18) "... cualquier estudiante universitario estándar necesita invertir 3½ horas al día a la lectura de textos para poder cumplir satisfactoriamente con sus tareas y responsabilidades académicas".

El 13 de Junio del 2013, el periódico *La Jornada* en internet, tiene la premisa de publicar los resultados preliminares del estudio Diagnóstico de las Habilidades en Español, llevado a cabo por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) a petición del Consejo Regional del Área Metropolitana (CRAM) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El objetivo de dicho estudio fue evaluar cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión de lectura, conciencia lingüística y expresión escrita, a una población de 4 mil 351 estudiantes recién ingresados a la educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México. La conclusión a la que llegaron los investigadores fue que dichos estudiantes no cuentan con las habilidades óptimas para adquirir los conocimientos propios del quehacer profesional en el que han decidido incursionar.

De acuerdo a Van Dijk (2009), estas prácticas de evaluación que permiten medir los niveles de logro, son necesarias para instaurar mejoras en el sistema educativo, que coadyuven a adquirir lo que a nivel nacional e internacional se define como el bagaje cultural mínimo para integrarse a las sociedades en el siglo XXI.

4. Evaluación de aspectos vinculados con la comprensión lectora en estudiantes universitarios: estrategias metacognoscitivas y motivación.

La comprensión lectora es uno de los principales retos que debe afrontar el sistema educativo, por lo que surge la necesidad de “fomentar en los estudiantes de todos los niveles educativos las competencias necesarias para asumir un proceso de aprendizaje autónomo y autorregulado, entre las cuales el manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas ocupa un lugar preferencial” (Aragón, 2009; Gonzales, Díaz, 2007; Gutiérrez, 2006; Klimenko, 2009; Macías, Mazzitelli, Maturano, 2007; Ortiz, Salmerón y Rodríguez, 2007; como se citaron en Klimenko y Álvarez, 2009, p.14). Dichas estrategias permiten a los estudiantes adquirir la habilidad para gestionar los contenidos escolares autónomamente y dirigir el propio proceso de aprendizaje de una manera eficiente.

Organista (2005, como se citó en Klimenko y Alvarez, 2009) señala que la Cognición es referida a los diferentes elementos que participan en la actividad cognoscitiva (estrategias, procesos, operaciones). Las estrategias cognitivas se encuentran en el plano de la acción, en el plano del hacer, es decir es un saber hacer, saber proceder con la información, con la tarea y/o con los elementos del ambiente; mientras que se hace referencia a la Metacognición cuando participan elementos orientados hacia la comprensión de la forma en que se realiza la tarea, hacia el control mismo de la actividad cognoscitiva.

Klimenko y Álvarez (2009) exponen que el concepto de metacognición se refiere básicamente a dos aspectos:

El primero corresponde al conocimiento que adquiere la persona en relación con su propia actividad cognitiva: capacidades, habilidades y experiencias en la realización o ejecución de las diversas tareas; también sobre la naturaleza de las tareas y sus características, que influyen en su abordaje y el conocimiento sobre las estrategias que pueden ser utilizadas para solucionar determinado tipo de tareas. El segundo aspecto consiste en la realización del control sobre la propia actividad cognitiva: planificación de la actividad que se va a llevar a cabo para alcanzar los objetivos de la tarea, supervisión de esa actividad mientras está en marcha, y la evaluación de los resultados que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos.

Es importante disponer de un ambiente adecuado que le permita al estudiante experimentar la regulación de su propio proceso de aprendizaje, para que se dé cuenta de los recursos de los cuales dispone, y de las equivocaciones que comete, para dar espacio a la motivación y así pueda mejorar sus estrategias y conocimientos. “Todos estos elementos le permiten al estudiante aprender a ejercer el control metacognitivo sobre su propio proceso de aprendizaje: el control metacognitivo tiene un carácter procedimental, ya que se refiere a un „saber cómo” que se concreta en un control activo de los recursos disponibles y se traduce en un funcionamiento eficaz del sujeto en el contexto de una determinada tarea” (Pozo, 2006; como se citó en Klimenko y Álvarez, 2009, p.12).

Las estrategias metacognoscitivas capacitan al lector para determinar cuáles estrategias utilizar según la finalidad de lectura presentada, al detectar sus propias potencialidades y limitaciones en el proceso de comprensión lectora (Ocanto, 2007).

Dada la importancia de las estrategias metacognoscitivas, se consideró necesaria la creación de un instrumento para evaluar éstas, así como la motivación hacia la lectura de textos académicos, en estudiantes universitarios. El instrumento se denomina Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML).

Para tal propósito, se requiere hacer una reflexión rigurosa sobre el proceso de construcción y validación de instrumentos, así como sobre la utilidad del inventario mencionado, para la demanda más importante: obtener información que nos ayude a individualizar la respuesta educativa para los alumnos que no comprenden la lectura en las formas esperadas (Montanero, 2004).

Por lo que es preciso tener una noción general de cómo se realizan los instrumentos de evaluación para así entender, por ejemplo, cómo se obtienen las puntuaciones, que información proporcionan, cuáles son los requisitos técnicos que deben cumplir para considerar dichos instrumentos como fiables y válidos y, finalmente, cuáles son sus principales limitaciones y por dónde debe seguir la investigación en determinado ámbito (Castro, 2011).

La evaluación de competencias es un proceso de estimación que se basa en las inferencias realizadas a partir de las respuestas emitidas por el evaluado a una muestra de estímulos determinados, derivado del conocimiento y desempeño. Para que dichas inferencias se conviertan en evidencia, es preciso que los datos o los resultados de la evaluación se conviertan en dominio. Para esto, son necesarios tres requisitos: a) *un modelo de representación del conocimiento*, b) un modelo de *desarrollo de las competencias*, que son el conjunto de *tareas o*

situaciones que permiten observar el desempeño de forma coherente con el modelo de representación definido, y c) *métodos de interpretación* para la realización de las inferencias; estos tres elementos constituyen lo que se ha denominado el “triángulo de la evaluación” (*National Research Council, 2001*; como se citó en Castro, 2011, p. 6).

Dicho triángulo representa el proceso de construcción de una regla de medida en una competencia, que para que se lleve a cabo se requiere de la definición del constructo, la cual sirve de guía para la adecuada representación del dominio, la selección de tareas, los criterios para establecer las puntuaciones, la detección de la posible varianza irrelevante, la definición del propósito de evaluación y de las inferencias que se realicen con las evaluaciones. Aunado a lo anterior, las pruebas de competencias deben cumplir con los criterios psicométricos exigidos a todo procedimiento de evaluación (Kane, 2004; como se citó en Castro, 2011).

Algunos de los rasgos psicométricos más relevantes para los instrumentos de evaluación de competencias educativas son: a) la relevancia del constructo a medir, b) la fiabilidad o consistencia de las mediciones, c) la capacidad de discriminación entre evaluados, ordenándose en función de las diferencias reales entre examinados en el constructo, d) la estandarización de la medida asegurando así la comparabilidad de las puntuaciones entre individuos y en el tiempo, y e) la validez de las medidas (Viswesvaran, 2001; SIOP, 2004; Martínez Arias, 2010; como se citaron en Castro, 2011).

REPORTE DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

El objetivo del estudio consistió en el diseño, aplicación y obtención de las propiedades psicométricas (validez y confiabilidad) del instrumento IEMML, dirigido a evaluar el uso de estrategias metacognoscitivas y de motivación hacia la lectura de textos académicos, para ser aplicado a estudiantes de la carrera de psicología.

Antecedentes

El instrumento que sirvió de base para la construcción de éste corresponde a un trabajo previamente denominado “Elaboración y aplicación de un instrumento de medición psicológica sobre procesos metacognoscitivos en la comprensión lectora” llevado a cabo por Guerra (2008), con la finalidad de construir una herramienta que coadyuvara al profesor de nivel medio superior (bachillerato) a detectar deficiencias en la comprensión lectora de textos científicos en sus estudiantes.

El instrumento inicial estaba compuesto por cinco áreas de contenido: a) Conciencia, que se refiere al conocimiento que tiene la persona sobre las exigencias de la tarea, las relaciones entre el texto y el conocimiento previo, así como las relaciones entre estrategias de lectura y su comprensión; b) Autorregulación, que hace referencia a la habilidad de idear estrategias, automonitorear la lectura, determinar causas de incomprensión y remediarlas; c) Motivación, que permite conocer el objetivo de la lectura para el lector, la emoción que le provoca al leer, los resultados que puede alcanzar a través de ella, así como cuestiones de tipo intrínseco, como la lectura por su propia iniciativa), d)

Autopercepción, que considera la percepción que tiene el lector acerca de sí mismo, con respecto a su capacidad para la realización de actividades relacionadas con una adecuada comprensión; e) Cuestiones ambientales, que toma en cuenta las condiciones presentes durante la lectura, que aumentan la probabilidad de una mejor comprensión de lo leído, como pueden ser la iluminación, la ausencia de ruidos, etcétera). El formato de respuesta de dicho instrumento es a escala tipo Likert de cinco categorías: 1) nunca, 2) rara vez, 3) a veces, 4) frecuentemente y 5) siempre. Su aplicación se puede llevar a cabo de forma individual o grupal en un tiempo aproximado de 30 minutos.

Fue a partir de tres estudios que se estructuró el instrumento antes descrito, el último de ellos puntualiza que con 367 participantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo de la UNAM, se efectuó el proceso de su aplicación. Los resultados mostraron que, al evaluar la confiabilidad de la prueba por medio del método de consistencia interna y estabilidad de la medida, ésta mostró una confiabilidad aceptable y significativa al nivel de 0.01 ($r= 0.652$) y una alta consistencia ($\alpha= 0.942$). Un dato relevante es que, al comparar los puntajes totales del instrumento con el nivel escolar de los participantes -correspondientes a los semestres 2do, 4to y 6to- las diferencias fueron significativas al aplicar un ANOVA de un factor ($F(2,364)=10.56;P<.05$). Para identificar qué semestre se destacó en cuanto a diferencias estadísticas considerables, se utilizó la prueba post hoc de Scheffé, a través de la cual resultó ser el sexto semestre -en comparación con el segundo semestre-, en la aplicación del pretest; mientras que para el postest, se

observaron diferencias significativas ($F(2,253)= 17.28$; $p<.05$) entre el segundo con relación al cuarto y sexto semestre, a favor de estos últimos (Guerra, 2008).

Aun cuando los resultados advierten una evidente sensibilidad del instrumento para diferenciar a los alumnos de distintos niveles escolares, no se señalaron los procedimientos específicos para investigar la validez de constructo del instrumento citado.

Ajustes y validación de contenido

Con respecto a los resultados obtenidos en el estudio de Guerra (2008), se realizó un análisis del instrumento exactamente en las áreas de contenido, formato de respuesta y reactivos, con el propósito de adecuarlo a estudiantes universitarios. Se realizaron algunos cambios, como la modificación del número de áreas de contenido; eliminación, cambio en la redacción, modificación y aumento en el número de reactivos, configurando el nuevo instrumento con un total de 75 reactivos. Se conservó el formato de respuestas (escala tipo Likert).

Método

Se llevaron a cabo dos fases: la primera se encauzó en la validación por jueces, para la obtención de datos de validez de contenido del instrumento, y la segunda orientada a la obtención de las propiedades psicométricas del instrumento. Esto hace más viable la evaluación de las estrategias metacognoscitivas y la motivación de los alumnos, así como la comparación de tales variables en otros niveles escolares.

Fase 1. Vvalidación por jueces

Participantes

Los jueces partícipes de la adecuación del instrumento a estudiantes universitarios fueron cinco profesores de la Carrera de Psicología adscritos a dos planteles de una universidad pública mexicana. El criterio de elección a jueces fue con base en su experiencia de, por lo menos, 15 años en investigación sobre comprensión lectora y/o temas relacionados, así como la publicación de los resultados obtenidos de sus investigaciones en artículos de revistas científicas especializadas y 20 años de experiencia como docente.

Instrumento

De acuerdo a Peña (2000), las estrategias para la comprensión lectora son el conjunto de acciones que sirven para mediar el comportamiento lector de los estudiantes, ayudándoles a seleccionarlas, evaluarlas, persistir en ellas o abandonarlas, por la posibilidad de lograr o no la comprensión. Para evaluar dichas estrategias se tomó como base el instrumento de Guerra (2008). En lo que concierne a los jueces, se les dio un formato sobre el cual se le indicó cuáles eran las cuatro áreas de contenido del instrumento, sus respectivas definiciones y los reactivos propios de cada área, para que procedieran a calificar cada uno de los reactivos planteados respondiendo a las siguientes interrogantes:

- 1: ¿El reactivo está redactado de manera comprensiva?
2. ¿El reactivo es pertinente para evaluar esta área?

En el supuesto de que la respuesta fuera un no, se les solicitó una propuesta alterna de redacción o de evaluación del área relativa.

Procedimiento

Se les entregó a los jueces una hoja de respuestas en la que debían anotar, de acuerdo a su criterio personal, la calificación a cada reactivo. Se consideró un acuerdo entre jueces cuando al menos cuatro concordaban en su evaluación, así también se consideró como desacuerdo cuando dos o más expresaron opiniones contrarias. Para la estructuración final del instrumento se tomaron en cuenta las sugerencias expresadas por los jueces.

Resultados

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos de la validación por jueces, en la cual se especifican las áreas de contenido así como la distribución de los diferentes reactivos, los cuales se clasifican en originales, eliminados, corregidos y aquellos que se reasignaron a otra área de contenido, además del número total de reactivos correspondientes a cada área.

Tabla 1
Áreas de contenido y clasificación de los reactivos como resultado del procedimiento de validación por jueces.

Áreas de contenido	Reactivos originales	Reactivos eliminados	Reactivos corregidos	Reactivos que cambiaron de área	Reactivos finales
1. Autopercepción	31	5	7	1 (-)	25
2. Autorregulación	27	6	6	1 (+)	22
3. Motivación	14	1	3	0	13
4. Cuestiones ambientales	3	3	0	0	0
Total	75	15	16	1	60

Fuente: Reporte del Proyecto General de Investigación "Competencias genéricas en estudiantes universitarios: el caso de la comprensión lectora".

Originalmente el instrumento estaba constituido de 75 reactivos clasificados en cuatro áreas de contenido, el área 1-Autopercepción (31 reactivos), área 2-Autorregulación (27 reactivos), área 3-Motivación (14 reactivos), área 4-Cuestiones ambientales (3 reactivos). En las áreas 1 y 3 se eliminó un reactivo a consideración de los jueces, por irrelevante, así también 2 reactivos del área 2 por resultar imprecisos y 4 reactivos en cada una de las áreas 1 y 2 por ser repetitivos. Se modificaron en cuanto a redacción: en el área 1, 7 reactivos; en el área 2, 6 reactivos, y en la área 3, 3 reactivos. Un reactivo del área 1 fue reasignado al área 2, y el área 3 se eliminó por completo, a razón de suponerla inconsistente con la investigación de estrategias metacognoscitivas y motivacionales para la lectura de textos académicos. Posteriormente a la evaluación del instrumento por parte de los jueces, éste quedó constituido por 60 reactivos.

Fase 2. Obtención de validez de constructo y confiabilidad

El objetivo de esta segunda fase consistió en la validación de constructo y obtención de la consistencia interna del instrumento ajustado. Además se efectuó un análisis comparativo entre el nivel académico de los estudiantes, de acuerdo al semestre que cursan, con respecto a las estrategias metacognoscitivas que utilizan para la lectura de textos académicos y los aspectos motivacionales relacionados.

Método

Participantes

La totalidad de la población estuvo constituida por los grupos de 2do, 4to, 6to y 8vo semestres, adscritos a la carrera de psicología durante el ciclo escolar 2012,

en una universidad pública localizada en el Estado de México. El tamaño de la muestra de estudiantes se estableció considerando a cinco participantes por cada reactivo del instrumento (Hernández, Fernández & Baptista, 1998).

El número de estudiantes por grupo escolar fue de 32, en promedio, y la aplicación del instrumento se llevó a cabo en 10 grupos seleccionados aleatoriamente, de manera estratificada y proporcional (Méndez, Namihira, Moreno & Sosa, 2006), por grado académico y turno (Tabla 2). La edad promedio entre los estudiantes fue de 20.8 años (DE=1.97), con una distribución por sexo: masculino del 25% y femenino del 75%.

Tabla 2

Número de grupos de la totalidad de la población y de la muestra seleccionada.

Semestre	Número de grupos respecto a la totalidad de la población		Número de grupos en la muestra seleccionada		Número de estudiantes que respondieron el inventario		
	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino	Total
Segundo	11 (24.4%)	9 (30.0%)	2	1	64	24	88
Cuarto	11 (24.4%)	7 (23.3%)	2	1	56	30	86
Sexto	11 (24.4%)	7 (26.6%)	1	1	31	34	65
Octavo	11 (24.4%)	6 (20.0%)	1	1	28	34	62
Total	44	29	6	4	179	122	301

Fuente: Proyecto general de Investigación "Competencias genéricas en estudiantes universitarios: el caso de la comprensión lectora".

Instrumento

Los 60 reactivos del instrumento ajustado quedaron clasificados en tres áreas de contenido: 1. Autopercepción, 2. Estrategias de Autorregulación y 3. Motivación; cuyo formato de respuesta es de escala tipo Likert con valores de 1 (nunca), 2 (rara vez), 3 (a veces), 4 (frecuentemente) y 5 (siempre).

Procedimiento

La aplicación del instrumento se efectuó de forma grupal, en horarios de clase de los grupos previamente seleccionados, y con la autorización de los docentes -a petición de los investigadores-. Un investigador capacitado en aplicación de instrumentos explicó a los estudiantes de cada grupo que se estaba haciendo una investigación acerca de algunos aspectos académicos de la Carrera de Psicología, razón por la cual se les solicitaba su participación voluntaria de carácter anónima y confidencial, precisando que los resultados obtenidos no tendrían ningún efecto sobre su calificación en la asignatura en curso; aquellos que aceptaron participar debían firmar el consentimiento informado y responder el instrumento de forma individual, lo cual tuvo un tiempo aproximado de entre 25 y 40 minutos.

Análisis de datos

Poder discriminativo de los reactivos. La suma total de los 60 reactivos se obtuvo por medio de un análisis de frecuencias, a partir del cual se identificaron las puntuaciones en el cuartil más bajo (percentil 25) y en el más alto (percentil 75). En base a esto se establecieron dos grupos de desempeño (bajo y alto), por lo que con cada reactivo se hizo una comparación de medias entre los dos grupos, a través de la prueba t de Student para muestras independientes. En caso de que el resultado de cada reactivo mostrara una diferencia significativa entre las medias de los dos grupos, se consideró su sensibilidad y utilidad para diferenciarlo y conservarlo, de lo contrario se procedió a eliminar el reactivo y no se incluyó en el análisis funcional.

Análisis factorial. Los reactivos que sí mostraron una diferencia significativa entre los grupos alto y bajo, se sometieron a un análisis factorial utilizando el método de componentes principales, con rotación ortogonal de los factores extraídos con valor propio mayor a 1; posteriormente se hizo una elección de los reactivos con cargas factoriales mayores a 0.50. Se evaluó la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Barlett para determinar la pertinencia del modelo factorial.

Consistencia interna. Se calculó el Alfa de Cronbach para cada factor identificado, así como para todo el instrumento. Los valores obtenidos con este coeficiente fluctúan entre 0 y 1; por lo que se considera que existe una buena consistencia interna (de acuerdo a Nunnally y Bernstein, 1995), a razón de haber obtenido un valor superior a 0.70.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis de discriminación de cada reactivo, media y desviación estándar, se muestran en la Tabla 3. En los 60 reactivos las diferencias de medias entre los grupos bajo y alto fueron significativas, por lo que se sometieron al análisis factorial.

Tabla 3

Poder discriminativo de cada reactivo del inventario.

Número de reactivo	Grupo Bajo n=69		Grupo Alto n=70		T	GI	P
	Media	DE	Media	DE			
1	2.72	.906	3.97	.900	-8.139	137	.000
2	2.90	.825	4.17	.761	-9.458	137	.000
3	3.28	.953	4.50	.558	-9.260	137	.000
4	3.39	.895	4.54	.652	-8.679	137	.000
5	2.90	.750	4.20	.754	-10.201	137	.000
6	2.71	.972	3.93	.953	-7.464	137	.000

Número de reactivo	Grupo Bajo n=69		Grupo Alto n=70		T	GI	P
	Media	DE	Media	DE			
7	3.51	.797	4.57	.554	-9.150	137	.000
8	3.22	.683	4.13	.536	-8.753	137	.000
9	3.30	.734	4.07	.786	-5.945	137	.000
10	2.33	.816	3.41	.909	-7.373	137	.000
11	3.36	.985	4.44	.735	-7.338	137	.000
12	3.26	.995	4.50	.654	-8.690	137	.000
13	2.83	.839	4.21	.679	-10.729	137	.000
14	2.55	.832	3.94	.946	-9.207	137	.000
15	2.80	1.008	3.94	1.115	-6.351	137	.000
16	2.87	1.028	4.23	.837	-8.554	137	.000
17	3.16	.834	4.59	.577	-11.743	137	.000
18	3.43	.899	4.17	.932	-4.742	137	.000
19	2.19	.791	3.69	.986	-9.866	137	.000
20	1.97	.954	2.99	1.028	-6.027	137	.000
21	3.09	.800	4.36	.638	-10.361	137	.000
22	1.84	.994	3.13	1.089	-7.278	137	.000
23	2.64	.804	4.23	.726	-12.250	137	.000
24	2.04	.794	3.44	1.016	-9.037	137	.000
25	3.03	.939	4.33	.775	-8.905	137	.000
26	2.91	.762	4.46	.695	-12.482	137	.000
27	3.00	.707	3.86	.666	-7.360	137	.000
28	2.97	.727	4.24	.669	-10.736	137	.000
29	2.96	.794	3.97	.963	-6.776	137	.000
30	4.13	.906	4.51	1.004	-2.366	137	.000
31	2.94	.873	3.91	.812	-6.802	137	.000
32	3.90	.860	4.79	.447	-7.647	137	.000
33	3.54	.884	4.69	.578	-9.083	137	.000
34	2.77	.877	4.29	.745	-11.002	137	.000
35	3.33	.918	4.60	.522	-10.016	137	.000
36	2.91	.702	3.90	.725	-8.152	137	.000
37	2.26	.934	3.04	.955	-4.881	137	.000
38	4.13	.856	4.81	.427	-5.972	137	.000
39	2.86	.772	4.21	.759	-10.463	137	.000
40	2.38	.956	4.16	.895	-11.333	137	.000
41	3.01	1.118	3.90	1.105	-4.696	137	.000
42	2.93	.626	3.60	.549	-6.736	137	.000
43	2.87	.821	4.53	.737	-12.544	137	.000
44	3.48	.699	4.73	.509	-12.073	137	.000
45	3.10	.789	4.37	.726	-9.881	137	.000
46	2.78	.745	4.21	.720	-11.540	137	.000
47	3.01	.795	4.50	.584	-12.570	137	.000
48	2.57	.776	4.24	.824	-12.351	137	.000
49	2.99	.757	4.40	.600	-12.220	137	.000

Número de reactivo	Grupo Bajo n=69		Grupo Alto n=70		T	GI	P
	Media	DE	Media	DE			
50	2.87	.821	4.17	.742	-9.814	137	.000
51	3.43	.717	4.46	.582	-9.236	137	.000
52	3.42	.715	4.56	.629	-9.955	137	.000
53	2.94	.591	4.07	.621	-10.975	137	.000
54	3.17	.804	4.56	.555	-11.821	137	.000
55	2.80	.964	4.13	.797	-8.881	137	.000
56	3.38	1.189	4.23	1.038	-4.500	137	.000
57	3.46	.778	4.54	.582	-9.268	137	.000
58	3.00	.728	4.44	.581	-12.931	137	.000
59	2.91	.853	4.49	.717	-11.772	137	.000
60	3.28	.983	4.26	.943	-6.008	137	.000

Fuente: Proyecto general de Investigación “Competencias genéricas en estudiantes universitarios: el caso de la comprensión lectora”.

El valor de KMO fue de .924 con una X^2 de 7871.181 y $p < .000$, esto sugiere que el tamaño de la muestra utilizada fue apropiada para realizar el análisis factorial cuyos resultados mostraron la existencia de 5 factores que justificaron el 62.80% de la varianza total, de los cuales el primer factor integrado por 11 reactivos = 29.60% de la varianza, relacionados con lo reportado por los estudiantes de acuerdo al uso de las siguientes estrategias de análisis de lectura: relacionar el contenido de un texto con otros antes revisados y/o con experiencias cotidianas (activar conocimientos previos), parafrasear lo leído, reflexionar sobre el tema, analizar si se está de acuerdo con el autor y elaborar nuevas ideas y conclusiones. A partir de la relación entre dichas estrategias, con lo que el lector es capaz de hacer después de haber terminado la lectura comprensiva de un texto, surgen las Estrategias de análisis de la lectura; segundo factor integrado por 5 reactivos = 4.503% de la varianza, estrategias utilizadas por el lector para saber cuál es el significado de los conceptos del texto, así también para identificar ideas

principales y comprender su contenido, se les denominó Estrategias para la identificación de información e ideas; tercer factor integrado por 5 reactivos = 4.087 % de la varianza, mismos que se relacionan con actividades de lectura de todo tipo de texto por iniciativa personal, denominado Motivación intrínseca por la lectura en general; cuarto factor integrado por 3 reactivos = 3.129% de la varianza, relacionados con la búsqueda de significado de la palabras y la consulta de nuevas fuentes bibliográficas, por lo que se le denomino Estrategias de consulta de fuentes adicionales; quinto factor integrado por 3 reactivos = 2.020% de la varianza en relación con el interés de los estudiantes dirigido a la lectura de textos académicos denominado Motivación intrínseca por la lectura de textos académicos.

De este análisis, se eliminaron 33 reactivos, en algunos procesos a causa de una carga factorial menor a .500, y/o en su defecto aunque tuvieran una carga factorial mayor a .500, no sumaron como mínimo tres reactivos por un solo factor.

La Tabla 4 muestra los resultados del análisis factorial del instrumento, con 27 reactivos que conforman su versión final, aunados los valores del coeficiente Alfa de Cronbach obtenidos para cada factor y para toda la escala.

Tabla 4

Resultados del análisis factorial y de la consistencia interna de cada factor, del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) en estudiantes de Psicología

Número de reactivo		Carga factorial
Factor 1:	Estrategias de análisis de la lectura	α=.90
40	Al concluir la lectura me pregunto si estoy o no de acuerdo con lo expuesto por el autor.	.722
48	Al finalizar la lectura de un capítulo elaboro mis propias	.722

	conclusiones acerca de la información.	
46	Puedo distinguir con facilidad mi punto de vista y el del autor.	.681
2	Después de leer un texto académico soy capaz de elaborar nuevas ideas en relación con lo leído.	.677
47	Tengo la facilidad para formular mi propio juicio respecto a la lectura realizada.	.620
19	Mis conclusiones las confronto con las del autor.	.605
59	Expongo con mis propias palabras las ideas centrales de los textos leídos.	.567
3	Soy capaz de relacionar los contenidos de un texto leído con otros revisados con anterioridad.	.549
17	Al terminar la lectura puedo dar una explicación verbal de lo leído.	.549
52	Me considero capaz de integrar lo que leo a mi experiencia cotidiana.	.535
54	Acostumbro reflexionar sobre el tema abordado en la lectura.	.504
Factor 2:	Estrategias para identificación de información o de ideas	$\alpha=.768$
42	Conozco el significado de los términos empleados por el autor.	.662
57	Soy capaz de encontrar la información que necesito a partir de la lectura que realizo de un texto.	.597
28	Cuando leo puedo identificar las ideas del autor.	.591
7	Al revisar un texto logro identificar las ideas principales de aquellas que no lo son.	.587
8	Comprendo adecuadamente las lecturas realizadas para la escuela.	.521
Factor 3:	Motivación intrínseca por la lectura en general	$\alpha=.823$
11	Acostumbro buscar libros de mi interés.	.745
43	Leo por iniciativa propia.	.743
14	La lectura de cualquier texto la acostumbro como un pasatiempo.	.728
26	Leo para ampliar mis conocimientos de manera personal.	.539
60	Disfruto más leer un libro que ver la T.V	.507
Factor 4:	Estrategias de consulta de fuentes adicionales	$\alpha=.656$
5	Leo cuando tengo dudas de algún tema.	.675
15	Cuando leo, busco el significado de las palabras que no entiendo.	.612
24	Acostumbro leer otros textos además de los señalados en clase, con el objetivo de ampliar mi conocimiento.	.513
Factor 5:	Motivación intrínseca por la lectura de textos académicos	$\alpha=.616$
18	Me parece que los textos que detallan los temas de manera amplia son interesantes.	.688
36	Me gusta leer textos académicos.	.544
27	Disfruto los textos que leo para revisar en clase.	.511
Alfa de Cronbach del instrumento total:		$\alpha=0.926$

Fuente: Proyecto general de Investigación “Competencias genéricas en estudiantes universitarios: el caso de la comprensión lectora”.

La tabla 5 muestra las correlaciones de los puntajes obtenidos por factor en relación al puntaje total de la escala, asimismo las obtenidas entre factores. Se puede observar que en su mayoría las correlaciones entre puntajes de todos los factores son moderadas; únicamente la correlación del Factor 3 Motivación intrínseca por la lectura en general refleja ser moderadamente baja, en relación al Factor 5 Motivación intrínseca por la lectura de textos académicos; empero, en todos los procesos dichas correlaciones resultaron significativas con valores de $p < .01$.

Tabla 5

Correlación entre factores y con el puntaje total de la escala.

	Puntaje de toda la escala	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Factor 1	.812**	.660**	.533**	.505**	.441**
Factor 2	.750**		.464**	.412**	.451**
Factor 3	.793**			.564**	.383**
Factor 4	.787**				.411**
Factor 5	.687**				

** $p < 0.01$

Fuente: Proyecto de Investigación, "Competencias genéricas en estudiantes universitarios: el caso de la comprensión lectora".

Los resultados de la validación del instrumento coadyuvaron a establecer las estrategias metacognoscitivas e indicadores de motivación que demostraron los estudiantes de los distintos semestres académicos.

La tabla 6 muestra la media resultante de la muestra total por cada factor asimismo el resultado de la comparación de medias por semestre escolar a partir del análisis de varianza simple (ANOVA). Las puntuaciones más altas obtenidas

del total de la muestra corresponden a las estrategias de análisis de la lectura, estrategias de identificación e información de ideas, y a la motivación intrínseca por la lectura general, entretanto las puntuaciones más bajas se observaron en las estrategias de consulta de fuentes adicionales. En lo que concierne a los primeros cuatro factores la comparación de medias no reflejó diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de los distintos semestres; en cuanto al factor 5 Motivación intrínseca por la lectura de textos académicos, la media de los alumnos de cuarto semestre fue significativamente mayor a la media de los alumnos de octavo semestre ($F(294,1) = 3.686$; $p = .012$).

Tabla 6

Resultados de la comparación de medias obtenidas en cada factor, por los alumnos de cada semestre escolar.

Factor	Media de la muestra	DE	2°	Semestre		
				4°	6°	8°
1 Estrategias de análisis de la lectura.	3.60	.663	3.59	3.55	3.73	3.56
2 Estrategias de identificación de información o de ideas	3.75	.531	3.70	3.76	3.84	3.72
3 Motivación intrínseca por la lectura en general	3.67	.757	3.71	3.67	3.68	3.60
4 Estrategias de consulta de fuentes adicionales	3.24	.767	3.26	3.23	3.39	3.08
5 Motivación intrínseca por la lectura de textos académicos	3.55	.631	3.57	3.67*	3.57	3.33*

Nota: La prueba post hoc de *Sheffé* resultó significativa con $p = .01$

Fuente: Proyecto general de Investigación, “Competencias genéricas en estudiantes universitarios: el caso de la comprensión lectora”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para concluir el presente reporte me he dado a la tarea de intentar responder de manera crítica y objetiva la pregunta que, a mí parecer, plantea muy acertadamente Gutiérrez (2005): “¿Poseen los ciudadanos del siglo XXI, las capacidades de lectura necesarias para enfrentar con éxito esta nueva era de la información y el conocimiento?” (p.4). Para tal tarea, en este capítulo llevo a cabo un análisis de la información de que se dispone en lo que respecta a la competencia lectora, para el caso específico de México.

Inicio esta exposición con una comparación entre algunas definiciones y escalas de evaluación de la comprensión lectora. La primera de ellas es la Escala de Evaluación de Comprensión Lectora en donde Pérez (2005) define cinco niveles de desempeño que el lector debe desarrollar para tener una comprensión correcta del texto. Esta escala ha sido utilizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, organismo responsable de la evaluación del sistema educativo en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, en las distintas evaluaciones sobre comprensión lectora, tanto en primaria, como en secundaria (referente internacional). La segunda es la Escala de Evaluación de Comprensión Lectora que define la SEP (2012), en sus cuatro niveles, aplicable a todos los grados escolares de primaria y secundaria a nivel nacional. Por último, la Escala General de Evaluación de Competencia Lectora del programa PISA (INEE, 2008), en sus cinco niveles de desempeño, así como en sus tres procesos de competencia lectora; aplicable a jóvenes de 15 años inscritos principalmente en educación media superior, tanto en bachillerato como en profesional técnico

(Conalep), e incluso a estudiantes de secundarias generales, técnicas o telesecundarias).

Las tres escalas mencionadas comparten, al menos, dos características. La primera es que permiten medir el nivel de logro del estudiante; quien debe dar cuenta de lo que sabe y puede hacer, es decir, demostrar su habilidad para aplicar su conocimiento como destrezas específicas en situaciones simuladas a la vida real. La segunda característica –y la más importante- es que en los tres casos se parte de que la comprensión lectora implica diversos niveles de aptitud: inicia con reconocer los contenidos, implica reorganización de la información mediante procesos de clasificación y síntesis; pasa por el tercer nivel que es inferencial, implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis; continúa con la lectura crítica o juicio valorativo del lector sobre los contenidos del texto, para lo cual, necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y concluye con la apreciación lectora, que hace referencia al impacto psicológico y estético del texto sobre el lector.

El reconocimiento de la importancia de los niveles de comprensión, así como de las estrategias para lograrlos, implica la necesidad de que en las evaluaciones educativas los profesores cuenten con información acerca de los niveles de comprensión lectora, así como de las estrategias que utilizan durante la lectura de textos académicos.

El estudio aquí reportado se dirigió a la validación del instrumento denominado Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) en estudiantes de Psicología, objetivo que se cumplió, como señalan los resultados del análisis factorial y de la consistencia interna de cada factor (Tabla 4). Pero, a su vez, el instrumento se elaboró y validó para dar cuenta de cuáles son las estrategias y los niveles de motivación por la lectura en los alumnos evaluados.

El análisis de los cinco factores que conforman el instrumento permitió conocer cuáles son las estrategias más utilizadas por los alumnos, de acuerdo a las puntuaciones obtenidas del total de la muestra. En orden decreciente se presentaron: Estrategias de análisis de la lectura (factor 1), Estrategias para identificación de información o de ideas (factor 2), Motivación intrínseca por la lectura en general (factor 3), Motivación intrínseca por la lectura de textos académicos (factor 5), y Estrategias de búsqueda de información adicional, como se observó en la tabla 4. Aunque es importante señalar que el nivel general de uso de estrategias y motivación hacia la lectura fue bajo en general.

En lo que respecta a las estrategias ubicadas en los factores 1 y 2, la explicación de estos resultados puede ser el hecho de que los estudiantes simplemente dieron muestra de las prácticas lectoras previamente aprendidas, de acuerdo a los estándares curriculares y aprendizajes esperados.

El factor 3 del instrumento fue el que obtuvo el tercer lugar de frecuencia en los reportes de los alumnos. Entre los reactivos que conforman este factor se

ubicar: buscar libros de interés personal, leer por iniciativa propia, leer como un pasatiempo, leer para ampliar conocimientos de manera general, disfrutar leer más que ver la T.V. Básicamente este tipo de indicadores motivacionales por la lectura describen lo que comúnmente denominamos tener o no el gusto y/o el hábito por la lectura, lo que significa que los estudiantes universitarios exteriorizaron tener gusto y/o hábito por la lectura general, pero no en un nivel muy alto. Aquí es importante retomar los datos publicados por la Encuesta Nacional de Lectura (ENL, 2012), llevada a cabo por la Fundación Mexicana para el Fomento de la lectura A.C. (FunLectura), cuyo objetivo es contar con información pertinente sobre hábitos de lectura y comportamientos lectores de los mexicanos, para así proponer nuevas rutas y nuevos enfoques por el impulso a la lectura en México.

De acuerdo a los resultados recabados a partir de dicha encuesta, la mayoría de los jóvenes (65.7% de los jóvenes entre 18 y 22 años; 67.8% de los que están entre 23 y 30 años), de los cuales 43.7% eran estudiantes universitarios, expresan tener gusto por la lectura, preferentemente por los libros. El tiempo promedio que dedican a la lectura por gusto es de 30 minutos por día, y entre 1 ó 2 horas a la semana. Cuando se les preguntó a los estudiantes universitarios las razones por las cuales no leen, respondieron: 58.4% debido a la falta de tiempo, 24.7% porque prefieren hacer otras actividades recreativas, 17.9% porque les da flojera, y 15.8% simplemente no les gusta leer.

Al comparar los datos obtenidos en la Encuesta Nacional de Lectura aplicada en 2012 con la aplicada en 2006, FunLectura reporta una disminución

significativa en el número de lectores de libros (una caída del 10%). El resultado actual es que más de la mitad de la población mayor de 12 años ya no lee libros, a lo cual se refiere como resultados desalentadores. Se estima que el promedio anual de libros leídos es de 2.94 por persona (sin cambio del 2006 al 2012); el 43% de la población afirma leer menos que en el pasado. Gutiérrez (2005) señala que, si hacemos un recuento, las estadísticas son las mismas desde principios de siglo; la UNESCO afirma que México ocupa el penúltimo lugar en hábitos de lectura de una lista conformada por 108 países del mundo, con un promedio de lectura de 2.8 por persona, cifra muy alejada de los 25 libros recomendados por esta organización internacional, así como del promedio de lectura de las sociedades japonesa, noruega, finlandesa y canadiense, que ocupan los primeros lugares a nivel mundial con 47 títulos per cápita (Gutiérrez, 2005, pp. 94-95).

Ante este rezago actual, Gutiérrez señala que, en cuanto a las capacidades de lectura, pareciera ser que el tiempo no ha transcurrido a partir de aquellos momentos en los que, Octavio Paz (Premio Nobel de Literatura) decía, “El público mexicano no lee y no lee porque no se le ha inculcado en los hogares ni en las escuelas el amor a la lectura... para la mayoría de nuestros compatriotas, leer es una excentricidad, una curiosidad psicológica que colinda con la patología” (Gutiérrez, 2005 p. 95).

Los resultados obtenidos de la ENL (2012) indican que las personas que actualmente leen por hábito es debido a que en su niñez, tanto sus padres como sus maestros les inculcaron la lectura como un hábito; contrariamente a lo que ocurre con aquellas personas que no son asiduas a la lectura actualmente y no lo

fueron desde niños, debido a la falta de motivación por parte de sus padres y/o maestros hacia la lectura.

En relación con los hallazgos de la presente investigación, si los datos sobre motivación intrínseca por la lectura en general (factor 3) fueron bajos, más aún lo fueron los relativos al factor 5 (motivación por la lectura de textos académicos). Obvia decir que, si un alumno no se siente motivado por la lectura en general y si no tiene hábitos lectores, difícilmente tendrá motivación por los textos académicos.

Lo que llama la atención es que en este factor 5, los análisis indican que la media de los alumnos de cuarto semestre fue significativamente mayor a la media de los alumnos de octavo semestre ($F(294,1) = 3.686$; $p = .012$). Aunque pueda parecer un poco arriesgado hacer esta inferencia, los resultados parecen indicar que los estudiantes más jóvenes tienen mayor interés por la lectura de este tipo de textos que los de mayor edad. Resultado que puede sugerir la posibilidad de que las generaciones futuras ejerzan más activamente la lectura y desarrollen competencias lectoras en los diversos niveles de desempeño, tal como las autoridades educativas federales y locales han planeado.

Respecto a este tema, Chávez (2005) señala que las autoridades educativas mexicanas decretaron que, a partir del año 2003 y en los nueve años siguientes, los estudiantes de primaria y secundaria debían haber leído y comprendido al menos 20 libros; el objetivo se planteó para que, al finalizar dicho periodo de escolarización, los alumnos tuvieran en su haber el contenido de 180 libros. Objetivo que no se cumplió.

Díaz (2013) hace mención de la desaparición del que fuera famoso lema en el año 2007 “hacia un país de lectores”, que identificaba al ambicioso programa de promoción de la lectura y el libro, desde el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA), a través de la Dirección General de Publicaciones (DGP). El proyecto consistía en lograr un impacto real y mucho mayor en los programas de fomento a la lectura y la promoción editorial que no parece corresponder con los reportes actuales sobre niveles de lectura en la población mexicana. Díaz (2013) concluye que, al parecer, el nivel de lectura en México está supeditado a los programas de fomento a la lectura, que actualmente se llevan a cabo por la Secretaría de Cultura, tales como “Libro puertos”, “Libro Club de la Ciudad de México”, “Públicos Específicos”, “Feria Comunitaria de Fomento a la Lectura y el Libro” y “Remate de Libro”, los cuales tienen por objetivo elevar los índices de lectura en todos los niveles de la población a través de la adquisición y consolidación de hábitos de lectura.

Lo cierto es que, a pesar de los programas para promover la lectura, en el país hay cada vez menos lectores, de acuerdo a la evidencia que ha proporcionado la ENL (2012), misma que fue denominada “De la penumbra a la oscuridad”. Los indicadores sobre las practicas lectoras de la sociedad mexicana nos lleva a afirmar que en la actualidad, “México es un país sin lectores, en donde la promoción y el fomento a la lectura aunado a la formación de buenos lectores se traducen en asignaturas pendientes, que no han podido ser atendidas adecuada, suficiente ni profesionalmente” (Gutiérrez, 2005, p.91).

Ahora me referiré al factor 4 del instrumento aplicado en el presente estudio y que fue el factor que registró las puntuaciones más bajas en la escala de evaluación. Se trata de las Estrategias de Consulta de fuentes adicionales, que incluye tres reactivos: 1) buscar el significado de palabras que no se entienden, 2) leer cuando se tiene duda de algún tema, y 3) leer para ampliar el conocimiento. Las tres son conductas requeridas, tareas imprescindibles para que el estudiante pueda lograr una comprensión correcta del texto al que se enfrenta, comparar argumentos y ejemplos, analizar los contenidos de un texto, y emitir un juicio sobre él. Aspectos reconocidos como componentes de la comprensión lectora en niveles altos de desempeño, tal como se especifica en definiciones conceptuales citadas por el INNE (2009), SEP (2012) y Pérez (2005).

El hecho de que este tipo de estrategias lectoras hayan sido las que los alumnos reportan utilizar poco, o no poner en práctica, nos permite suponer que pueden tener algunas limitaciones para comprender –y especialmente analizar- correctamente lo que leen. Este dato puede corroborar el hecho de que los alumnos no están siendo bien formados en comprensión lectora, competencia esencial para la adquisición del conocimiento en sus procesos formativos (Calderón & Quijano, 2010).

Tales resultados ponen en evidencia si los programas educativos proporcionan la formación académica en cuanto a competencias genéricas. De acuerdo a lo expuesto por SEP y PISA -instituciones que han considerado a la competencia lectora como una competencia genérica- los programas de estudio deben encaminarse a estándares curriculares y aprendizajes esperados en cuanto

al dominio de competencias. En los documentos de la SEP, los aprendizajes esperados que corresponden a la habilidad lectora se relacionan con la comprensión e interpretación de textos expositivo/argumentativos, así como con la reflexión sobre sus contenidos. Objetivo que se espera desarrollar desde primer grado hasta sexto grado de primaria, en todos sus bloques, así como también desde primer grado hasta tercer grado de secundaria en todos sus bloques. En cuando a PISA, los aprendizajes esperados se deben reflejar en múltiples tareas de lectura que los estudiantes de educación media superior deben hacer cuando se enfrentan a un texto expositivo/argumentativo.

Dado el énfasis en las competencias lectoras, por parte de tales instituciones, se esperaría que la comprensión lectora de los estudiantes fuera adquirida en el nivel básico y medio de educación, y plenamente dominada en los años de sucesivos. Entonces, al iniciar la educación superior, los alumnos estarán en condiciones de mostrar una comprensión eficaz de textos expositivo-argumentativos, tal como los utilizados en la carrera de Psicología. Aspectos que, como se ha mencionado, no corresponden con la realidad, porque los alumnos de nivel superior pueden mostrar problemas de comprensión, en los distintos niveles, pero principalmente a nivel analítico.

Lo anterior lleva a preguntarnos por qué muchos estudiantes no comprenden lo que leen al momento en que se incorporan a la universidad. Las fallas en la comprensión lectora pueden relacionarse con el hecho de que el alumno carezca de una competencia generalizada, como lo es la competencia lectora, o que no la haya desarrollado en todos sus niveles. Pero también hay que

considerar que, cuando el alumno ingresa a la universidad, dicha incorporación implica enfrentar nuevas culturas escritas, es decir, el ingreso a una comunidad académica discursiva especializada.

Como se ha mencionado, los universitarios que cursan disciplinas en humanidades y ciencias sociales leen textos académicos, derivados de textos científicos, los cuales están dirigidos a una comunidad científica que comparte un conjunto de principios, acuerdos epistemológicos, básicos, ontológicos y gnoseológicos, que no es necesario explicar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y un debate compartidos, no necesita poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad (Fernández, 2002; como se citó en Carlino, 2003).

“La falta de códigos compartidos que existe entre autor y lector en el caso de los textos que leen los estudiantes, da origen a problemas de comprensión” (Carlino, 2009, p.11), debido a que lo que estos textos explican sólo tiene sentido en el marco de la discusión de lo que no se explica, es decir, de un marco conceptual dado por sabido.

Aunado a lo anterior, se debe considerar el hecho de que los profesores tienen ciertas expectativas sobre lo que los estudiantes deben hacer al enfrentarse a un texto, y suelen dar por supuesto que los estudiantes al leer saben cómo analizar lo leído; es decir, los profesores suponen que los estudiantes son capaces de identificar la postura del autor, ponderándola de acuerdo a la razones que ofrece para sostenerla, reconociendo las posturas y argumentos de otros autores

citados, además de identificar la discusión establecida entre diferentes puntos de vista, establecer la relación entre textos leídos previamente y el conjunto de perspectivas mencionadas, para finalmente inferir implicaciones de lo leído sobre otros contextos más allá del contexto en el que se ubica el texto (Carlino, 2003). La realidad es que muchos de los estudiantes no cuentan en su haber con esta capacidad de análisis e interpretación de los textos, como miembro de una comunidad disciplinar; lo cual representa un desafío para cualquiera en el proceso de integración a una comunidad discursiva, mas no una dificultad de aprendizaje.

Al respecto, Carlino (2013) enfatiza: “Si bien los alumnos son co-responsables de adquirir los modos disciplinares de leer y escribir, no son autónomos para lograrlo” (p. 367). Por ello, la educación debe centrarse en el aprendizaje, con base en el enfoque por competencias, lo cual permite al ser humano esforzarse en la construcción de saberes significativos que le den sentido a lo que realiza y le posibilitan seguir descubriendo y desarrollando sus potencialidades. Las instituciones educativas tienen la gran labor de encauzar sus esfuerzos para alcanzar este particular paradigma, indispensable en el mundo actual que hoy enfrentan las nuevas generaciones y que seguirán transformando (SEP, 2010-2012).

Ejemplo de ello es el contexto actual en el que vivimos, en esta la llamada era de la información y el conocimiento, caracterizada por los esfuerzos dirigidos a transformar la información en conocimientos útiles y prácticos para la sociedad. Una dimensión que caracteriza esta era, sin duda alguna, es la gran velocidad con la cual la información se genera, transmite y procesa, lo cual hace posible que en

la actualidad la información pueda obtenerse de manera prácticamente instantánea y, muchas veces, a partir de la misma fuente que la produce, sin distinción de lugar (Carranza, Celaya, Herrera y Carezzano, 2004). Bajo este contexto cultural que estamos viviendo los ciudadanos del siglo XXI, la lectura es la llave de acceso a la llamada Sociedad de la Información y el Conocimiento, la cual no sería posible si no se considerara como prioridad que los individuos que la forman, ejerzan la lectura como parte de la riqueza humana y social que propiciará el desarrollo económico sostenido (Morales, 2001).

Es tal la importancia que la lectura ha adquirido, a causa de esta transformación cultural que estamos viviendo, que La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han señalado, atinadamente, que la formación lectora en los individuos del siglo XXI es esencial para impulsar el potencial personal y participar activamente en la sociedad de la información. Sociedad que demanda de un acervo de habilidades que permitan a los individuos leer entre líneas, reflexionar sobre los propósitos de los textos, reconocer los mecanismos utilizados por los escritores al transmitir sus mensajes e influir en los lectores, e interpretar el significado a partir de las estructuras y rasgos de los textos. En suma, la capacidad lectora exige a los ciudadanos de la era de la información, comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto e información para aplicarla adecuadamente a su realidad y, también, para resolver múltiples situaciones de la vida cotidiana (OCDE, 2001).

La sociedad, las familias, los docentes y las autoridades educativas necesitan saber en qué medida el sistema educativo prepara a los estudiantes para afrontar los retos de la sociedad actual, como anteriormente he referido PISA, es uno de los proyectos de evaluación que ayuda a identificar si los estudiantes de 15 años han adquirido las habilidades y conocimientos relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad moderna. En el año 2013, la OCDE dio a conocer los resultados de las evaluaciones PISA-2012, informando que: el 54% de los estudiantes se encontraba en los niveles intermedios 2 (identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea) y 3 (por arriba del mínimo necesario, bastante bueno aunque no el deseable para realizar actividades cognitivas más complejas); 41% de los alumnos se ubicó por debajo del nivel 2 (insuficiente o bajo para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento); el 0.5% logró colocarse en los niveles superiores 4, 5 y 6 (situarse en estos niveles significa que un estudiante tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva); siendo el promedio de desempeño de 424 puntos, con una diferencia de 72 por debajo de la media de la OCDE (496 puntos), de los 65 países participantes, lo cual indica que 51 países se encuentran por encima de México (INEE, 2013).

Los alumnos de 15 años no cuentan con las habilidades elementales de competencia lectora, habrá que esperar el informe que prevé PISA *grado* 12, para este año 2014, en el que se difundirán los resultados de desempeño de los estudiantes que están por egresar de la educación media superior, próximos a

incursionar a la educación superior; aunque puede suponerse que tales resultados no serán muy alentadores. Nos enfrentamos nuevamente ante una realidad desalentadora, porque según la propia organización citada, le tomará al país más de 65 años revertir esta tendencia de malos resultados en comprensión lectora. Lo que sucede simplemente es que los estudiantes no están aprendiendo desde los niveles más básicos, y aunque los estudiantes continúen avanzando de grado hay que reconocer que existe un atraso educativo que está alcanzando los niveles superiores de la educación.

Una vez analizada la información, el conocimiento y los datos disponibles sobre competencia lectora, es ineludible responder al cuestionamiento planteado por Gutiérrez (2005). Es nuestra propia realidad contextual educativa y cultural la que se ha encargado de hacernos saber que los ciudadanos del siglo XXI, no poseen las capacidades de lectura necesarias para enfrentar con éxito esta nueva era de la información y el conocimiento. Al menos en lo relativo a niveles promedio.

Por lo anterior, es necesario que la investigación educativa en el país se encamine a buscar la manera de detectar las posibles fallas en los desempeños de los alumnos. Y es la razón por la cual se llevó a cabo la validación del instrumento IEMML. A través de este estudio se evaluaron las estrategias metacognoscitivas e indicadores de motivación, que los estudiantes de psicología suelen utilizar, en los distintos semestres académicos.

Como se deriva del procedimiento seguido, puede afirmarse que el instrumento IEMML es confiable y válido. Su aplicación permitió saber cuáles son las estrategias metacognitivas y los índices de motivación por la lectura de textos académicos que llevan a cabo los estudiantes, datos que -aunados a los obtenidos con la evaluación de la comprensión lectora-, permitieron el cumplimiento de los objetivos del proyecto general de investigación, en el cual me incorporé.

Lo más importante es que se cuenta con un instrumento que puede ser útil para el contexto educativo. Evaluar las estrategias metacognitivas e indicadores de motivación puede ser fundamental para entender por qué los estudiantes no comprenden lo que leen, dado que las estrategias metacognitivas permiten al estudiante: 1) tener conocimiento en relación con su propia actividad cognitiva -en cuanto a sus capacidades, habilidades y experiencias- y sobre su ejecución; 2) definir la naturaleza de los textos y sus características, para ubicar las estrategias que puede utilizar para lograr una comprensión eficaz; 3) controlar su propia actividad cognitiva, a nivel de planeación y de realización de la lectura, a través de la valoración de sus niveles de comprensión mientras lee; 4) evaluar si comprendió lo leído, y ser capaz de llevar a cabo la regulación de su propio proceso de aprendizaje; para ello se requiere que tenga conocimiento de los recursos propios de los cuales dispone y de las equivocaciones que comete, con todo lo cual se hace posible 5) alcanzar la motivación que lo incentive a mejorar sus estrategias y conocimientos.

Es innegable la importancia de las estrategias metacognoscitivas y de la motivación intrínseca hacia la lectura porque, si el estudiante tiene conocimiento de los procesos cognitivos que hacen posible su aprendizaje (ejemplos son: la

memoria, el razonamiento, la comprensión, solución de problemas o la construcción de significado, según autores como Ocanto, 2007; Peñalosa, Landa & Vega 2006), utilizará mejor dichos recursos y logrará mayores niveles de comprensión lectora. Para su comprensión, el alumno podrá identificar aquellas estrategias cognitivas que está llevando a cabo (seleccionar, codificar, repetir, recordar, reconocer información, construir conexiones entre la información del texto y su conocimiento previo, elaborar y/o estructurar contenidos, hacer conjeturas verbales, u otras, según Peñalosa et. al., 2006), así como identificar cuáles le permiten la comprensión eficaz y cuáles no. Para que esto suceda es necesario que el estudiante desarrolle un saber (metacognición) sobre el hacer (cognición).

Las estrategias metacognoscitivas y la motivación permiten al estudiante aprender a planificar, administrar y regular su propio aprendizaje y los procesos de solución de problemas, mediante la elección, utilización, modificación y evaluación de las estrategias cognitivas apropiadas. Pero desarrollar este saber sobre el propio proceso cognitivo puede requerir de mucho trabajo, porque implica comprender cómo, por qué y cuándo utilizar diversas estrategias cognitivas. Es así como surge la importancia de enseñar estrategias metacognitivas, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para convertirse en estudiantes autónomos y reflexivos de su propio proceso de aprendizaje (Klimenko y Álvarez, 2009).

BIBLIOGRAFÍA

Andrade, C., R. A. & Hernández, G. S. C. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1, 481-508. Recuperado el 1 de junio del 2012, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079023>.

Ángeles, G.O., (2000). *El papel de la educación en la cultura y los valores. Educación basada en competencias: ¿Una alternativa de transformación del currículum?*. Recuperado el 13 de julio de 2013 de, http://www-old.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib60/9.html.

Calderon. I. A. y Quijano, P. J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio Jurídicos* 1, 337-364. Recuperado el 21 de abril del 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73313677015>.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 2. Recuperado el día 1 de noviembre del 2013, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>.

Carlino, P. (2009). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. *Unipluriversidad*, 3. Recuperado el día 4 de noviembre del 2013, de

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12132/11016>.

Carlino, P., (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57, 355-381. Recuperado el 9 de noviembre del 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.

Carranza M., Celaya, G., Herrera, J. & Carezzano F. (2004). Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1. Recuperado el 1 de mayo del 2012 de <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-carranza.html>.

Castro, M., M., (2011) ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Universidad Complutense de Madrid*, 1, 109-123. Recuperado el 24 de mayo del 2012, de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601046.pdf.

Cuevas C.A. y Vives, G. J., (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de Documentación*, 8, 51-70. Recuperado el 1 de junio del 2012, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500804>.

Cruz, M.A.G (2011). Las competencias básicas y la construcción de textos académicos y científicos en la educación superior. Caso del Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional. En D.A., Jaik y M.A. Barraza (Coords.),

Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación. México: Instituto Anglo Español A.C. Recuperado el 31 de mayo del 2012, de http://redie.mx/librosyrevistas/libros/competencias_y_educacion.pdf.

Chávez, M.M.G. (2005). La lectura masiva en México: apuntes y reflexiones sobre la situación que representa esta práctica social. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21, 71-84. Recuperado el 14 de agosto del 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31602104>.

Díaz, A. (2013) Llegan con carencias en habilidades lingüísticas estudiantes universitarios. La jornada. Recuperado el 13 de junio del 2013, de <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/13/sociedad/041n2soc>.

Díaz, B. A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 111, 7-36. Recuperado el 11 de julio del 2012, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982006000100002&script=sci_abstract.

Encuesta Nacional de Lectura (2012). De la penumbra a la oscuridad. *Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C.* Recuperado el 5 de octubre del 2013, de <http://www.caniem.org/Archivos/funlectura/EncuestaNacionaldeLectura2012/EncuestaNacionaldeLectura2012.html>

Farstad, H., (2004). Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. *Instituto Nacional de Tecnología Oslo, Noruega*. Recuperado el 19 de junio de 2012, de <http://www.ibe.unesco.org/es.html>.

Guerra, G. J. (2008). Elaboración y aplicación de un instrumento de medición psicológica sobre procesos metacognoscitivos en la comprensión lectora (PMCL). Tesis para obtener el grado de maestría en Psicología. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

Gutiérrez, V. A. (2005). La lectura una capacidad imprescindible de los ciudadanos del Siglo XXI. El caso de México. *Anales de Documentación*, 8, 91-99. Recuperado el 19 de abril del 2013, de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1521>.

Hernández, M.A.R. y Rodríguez C.K. (2008). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE y la definición de competencias en la educación superior: el caso de México. *Saber.ula.ve Reposorio Institucional de la Universidad de los Andes*, núm. 43 Recuperado en 30 de mayo del 2012, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26698/1/articulo10.pdf>.

Hernández, S. R., Fernández, C.C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Ilich, M. E. y Morales, O.A. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva.

Educere, 8, 333-345. Recuperado el 28 de Febrero del 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602607>.

Información sobre México en PISA (2009). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE. México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008). PISA en el aula. Lectura. Recuperado el 27 de febrero del 2013, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Materiales_docentes/Lectura/Completo/pisa_aula_lecturaa.pdf.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). México en PISA 2009. Recuperado el 22 de Mayo del 2012, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informesinstitucionales/estudios-internacionales/74publicaciones/estudiosinternacionalescapitulos/496-mexico-en-pisa-2009>.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior. Recuperado el 26 junio del 2013, de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Panorama2012260613.pdf>.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). México en PISA 2012. Recuperado el 6 de septiembre del 2013, de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/PISA_2012031213web.pdf.

Klimenko, O. y Alvarez, J.L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 2, 11-28. Recuperado el 24 de abril del 2013, de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf>.

Ley General de Educación (2013). México. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 22 de septiembre del 2013, de http://www.sep.gob.mx/work/appsite/reforma_educativa/REFORMA_Ley_General_de_Educacion.pdf.

Méndez, I., Namihira, D., Moreno L. y Sosa, C. (2006). *El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis*. México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública /Asociación Nacional de Universidades e Institución de Educación Superior (2008). Programa de Formación Educación Media Superior. México. Competencias Docentes en el nivel Medio Superior. Módulo 1. Recuperado el 27 de mayo del 2012, de <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/ems/fortalecimiento/profordems/pdf/modulo1.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (2008). Plan de Estudios 2009. Educación básica primaria. Etapa de prueba. México. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 23 de mayo del 2012, de <http://www.siracfc.sep.gob.mx/docs/Catalogo2009/PlanPrimaria.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (2009). Lineamientos de Evaluación del Aprendizaje. México. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 25 de mayo del 2012, de

http://www.dgb.sep.gob.mx/portada/lineamientos_evaluacion_aprendizaje_082009.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2010). Prueba Enlace de educación básica y media superior. Información General. México. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 19 de agosto del 2013, de <http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/docs/ENLACE2010FCF.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (2011). Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura. México. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 15 de agosto del 2013, de <http://168.255.101.69/pemle/pemle/pdf/extraedad/ciclo3.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de Estudios. Educación Básica. México. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 22 de agosto del 2013, de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/PlanEstudios2011.pdf>.

Secretaría de Educación Pública (2011). Acuerdo Secretarial N° 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 31 de mayo del 2012, SEP de http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/Acuerdo_592_completo.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2012). Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula. México.

Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 31 de mayo del 2012, de http://www.dgep.sep.gob.mx/InKDgep/MANUAL_FOMENTO.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2012). Resultados Prueba Enlace. Evaluar para mejorar. Educación básica y media superior. México. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 1 de junio del 2012, de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/ENLACE_2012_Basica_y_Media.pdf.

Secretaría de Educación Pública, (2010-2012). Las Competencias Genéricas en el Estudiante del Bachillerato General. México. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 25 de mayo del 2012, de http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/pdf/cg-e-bg.pdf.

Montanero, F. M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de Educación*, 335, 415-427. Recuperado el 26 de mayo del 2012 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_26.pdf.

Morales, C.E. (2001). La sociedad de la información en el siglo XXI y la biblioteca universitaria. *Revista Digital Universitaria*, 2 (2). Recuperado el 22 de abril del 2013 de. <http://www.revista.unam.mx/vol.2/num2/art1/>

Moreno, O.T., (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 124, 69-92. Recuperado el 18 de septiembre del 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211178006>.

Moreno, O.T., (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 154, 77-90. Recuperado el 31 de mayo del 2012, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418903004>.

Ocanto, S.I. (2007). El papel de la cognición y de la metacognición en la comprensión lectora. Instituto Universitario Experimental de Tecnología Andrés Eloy Blanco. *Educare* 1. Recuperado el 27 de abril del 2013, de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/viewFile/86/74>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). Definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>.

OCDE. 2001. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid. Recuperado el <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>.

OCDE (s/f). El Programa de la OCDE ¿Qué es? y ¿Para qué sirve? Recuperado el 23 de marzo del 2013, de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>.

Peña, G. J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163.

Peñalosa, C.E., Landa, D.P. y Vega, V. C.V. (2006). Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 2, 1-21. Recuperado el 17 de abril del 2013, de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/viewFile/19017/18042>.

Pérez, Z. M. J., (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138. Recuperado el 3 de julio del 2012 de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_comprension_lectora_perez_zorrilla.pdf.

Programas de Fomento a la Lectura (2013). México, Distrito Federal. Secretaría de Cultura. Recuperado el 3 de octubre del 2013, de <http://www.cultura.df.gob.mx/index.php/programas-m/fomento-a-la-lectura>.

Proyecto 6x4 UEALC, (2004-2007). Resumen ejecutivo. Recuperado el 15 de julio del 2012 de <http://www.6x4uealc.org/site2008/pre/03.pdf>.

Proyecto Tuning América Latina, (2004-2008). Recuperado el 20 de julio del 2012, de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&i=168&Itemid=196>.

Proyecto Tuning América Latina, (2011-2013). Recuperado el 20 de julio del 2012, de <http://www.tuningal.org/>.

- Riesco, G.M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105. Recuperado el 26 de agosto del 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575310>.
- . Ruiz, H. C., Lupercio, L. A. D. y Rodríguez, S. E. (2009). Comprensión lectora de un examen con aplicación de dos estrategias propedéuticas en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 2, p 79-90. Recuperado el 11 de julio del 2012, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212414005>.
- Tobón, S., (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado el 31 de enero del 2013, de http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf.
- Trejo, V.R., (2001). La sociedad de la información. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, monográfico 1. Recuperado el 22 de abril del 2013, de <http://www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm>.
- Van Dijk (2009). Breve revisión histórica de la evaluación en México. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 51-72 Recuperado el 26 de abril del 2013, de: www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio7/Van.pdf.
- Zarzosa E. L. G (2004). La relación entre nociones teóricas, entrenamiento y evaluación: el caso de la comprensión de textos. *Revista Electrónica de*

Psicología Iztacala, 4, 109-128. Recuperado el 20 de mayo del 2012 de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view>

Zarzosa, E. L., Luna, P. D., De Parrés, F. T. y Guarneros, E. (2007). Efectividad del uso de una interfaz para la lectura estratégica en estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2, 1-20. Recuperado el 27 de mayo del 2012 de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-zarzosa.html>.