

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2025]

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20139>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Variables psicológicas relacionadas con la comprensión lectora en población universitaria

Psychological Variables Contributing to Text Comprehension in University Students

Variáveis psicológicas relacionadas com a compreensão leitora em universitários

Omaira Paguay-Escobar

Universidad Católica de Colombia

 <https://ror.org/01scwqh06>

Bogotá, Colombia

omaira.paguay@uptc.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-1812-9091>

Alba Lucía Meneses-Báez

Universidad El Bosque

 <https://ror.org/04m9gzq43>

Bogotá, Colombia

menesesalba@unbosque.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-3665-4001>

Daniel González-Lomelí

Universidad de Sonora

 <https://ror.org/00c32gy34>

Sonora, México

daniel.lomeli@unison.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-6683-1008>



Recibido • Received • Recebido: 14 / 06 / 2024

Corregido • Revised • Revisado: 13 / 09 / 2025

Aceptado • Accepted • Aprovado: 17 / 10 / 2025

Resumen

Introducción. La comprensión de textos es clave para el aprendizaje y la permanencia universitaria, pero persisten brechas relevantes en lectura crítica. **Objetivo.** Analizar críticamente la literatura (2013–2023) y proponer un modelo predictivo que articule creencias epistemológicas (CE), enfoques de aprendizaje (EA), estrategias de autorregulación de la motivación (EAM) y comprensión de textos (CT). **Modalidad y método.** Revisión crítica con búsqueda en ERIC, Scopus, ScienceDirect, SciELO, RedALyC, Dialnet y Google Scholar; inclusión de estudios con población universitaria que abordaran ≥ 2 variables del modelo (2013–2023) y exclusión de validaciones psicométricas puras y trabajos sin medidas de CT. Muestra: 22 estudios (correlacionales/predictivos, algunos longitudinales y cuasi-experimentales, más una síntesis meta-analítica complementaria) con N acumulado ≈ 6.800 estudiantes. **Resultados.** Convergencia en un encadenamiento de mediaciones CE $\rightarrow$ EA $\rightarrow$



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20139>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

EAM $\rightarrow$ CT, junto con efectos directos CE $\rightarrow$ CT y EA $\rightarrow$ CT; las EAM predicen el esfuerzo y, en consecuencia, un mejor desempeño en CT. Se observan heterogeneidad psicométrica (p. ej., EQEBI, R-SPQ-2F), predominio de autoinformes y diseños transversales, y vacíos contextuales regionales (baja representación latinoamericana y de primer año). Algunos hallazgos indican que metas de desempeño y ciertas creencias “ingenuas” pueden asociarse a resultados favorables si están reguladas. **Conclusiones.** Se propone un modelo integrador para orientar entrenamientos que flexibilicen CE ingenuas, promuevan EA profundos y fortalezcan EAM (valor de la tarea, metas de dominio, autorrefuerzo, estructuración ambiental); se recomienda validación longitudinal mediante ecuaciones estructurales, medidas multimétodo de CT y ensayos controlados con estudiantes de primer año en América Latina para mejorar la generalización e informar intervenciones de permanencia y éxito académico.

Palabras claves: Comprensión lectora; variables psicológicas; modelo predictivo.

ODS: ODS 4; educación de calidad; educación superior.

Abstract

Introduction. Reading comprehension is pivotal for learning and persistence in higher education, yet sizeable gaps remain in critical reading and achievement. **Objective.** To critically analyze the literature (2013–2023) and propose a predictive model linking epistemological beliefs (CE), learning approaches (EA), motivational self-regulation strategies (EAM), and reading comprehension (CT). **Modality and method.** A critical review was conducted through searches in ERIC, Scopus, ScienceDirect, SciELO, RedALyC, Dialnet, and Google Scholar. University-based studies were included if they addressed ≥ 2 model variables (2013–2023). Pure psychometric validations and studies without CT measures were excluded. The reviewed sample comprised 22 studies (correlational/predictive, some longitudinal and quasi-experimental, plus a complementary meta-analytic synthesis), with a total of $\approx 6,800$ students from various countries. **Results.** Convergence on a chained mediation CE $\rightarrow$ EA $\rightarrow$ EAM $\rightarrow$ CT alongside direct paths CE $\rightarrow$ CT and EA $\rightarrow$ CT. EAM predicts effort and, in turn, better CT. Noted constraints include psychometric heterogeneity (e.g., EQEBI, R-SPQ-2F), reliance on self-reports and cross-sectional designs, and regional gaps (underrepresentation of Latin America and first-year cohorts). Some findings indicate that performance goals and certain “naïve” beliefs can relate to positive outcomes when well regulated. **Conclusions.** An integrative model is proposed to guide training that flexibilizes naïve CE, promotes deep EA, and strengthens EAM (task value, mastery goals, self-consequences, environmental structuring). Longitudinal SEM validation, multimethod CT assessment, and randomized trials with first-year students in Latin America are recommended to enhance generalizability and inform interventions for persistence and academic success.

Keywords: Reading comprehension; psychological variables; predictive model.

SDG: SDG 4; quality education; higher education.

Resumo

Introdução. A compreensão de textos é crucial para a aprendizagem e a permanência no ensino superior, mas persistem lacunas relevantes em leitura crítica e desempenho. **Objetivo.** Analisar criticamente a literatura (2013–2023) e propor um modelo preditivo que articule crenças epistemológicas (CE), abordagens de aprendizagem (EA), estratégias de autorregulação da



motivación (EAM) e compreensão de textos (CT). **Modalidade e método.** Revisão crítica com buscas nas bases ERIC, Scopus, ScienceDirect, SciELO, RedALyC, Dialnet e Google Scholar; inclusão de estudos com população universitária que abordassem ≥ 2 variáveis do modelo (2013–2023) e exclusão de validações psicométricas puras e de trabalhos sem medidas de CT. Amostra: 22 estudos (correlacionais/preditivos, alguns longitudinais e quase-experimentais, além de uma síntese meta-analítica complementar), com $N \approx 6.800$ de vários países. **Resultados.** Convergência para uma mediação em cadeia $CE \rightarrow EA \rightarrow EAM \rightarrow CT$, com vias diretas $CE \rightarrow CT$ e $EA \rightarrow CT$; as EAM predizem o esforço e, conseqüentemente, um melhor desempenho em CT. Observam-se heterogeneidade psicométrica (p.ex., EQEBI, R-SPQ-2F), predominância de autorrelatos e desenhos transversais, e lacunas regionais (baixa representação da América Latina e de calouros). Alguns achados indicam que metas de desempenho e determinadas crenças “ingênuas” podem associar-se a resultados favoráveis quando bem reguladas. **Conclusões.** Propõe-se um modelo integrador para orientar formações que flexibilizem CE ingênuas, promovam EA profundas e fortaleçam EAM (valor da tarefa, metas de domínio, autorrecompensas, estruturação ambiental). Recomenda-se validação longitudinal por SEM, avaliação multimétodo de CT e ensaios controlados com calouros na América Latina.

Palavras-chave: Compreensão leitora; variáveis psicológicas; modelo preditivo.

ODS: ODS 4; educação de qualidade; educação superior.

Introducción

Comprender por qué la población de estudiantes presenta dificultades para alcanzar niveles adecuados de comprensión requiere examinar no solo los procesos cognitivos básicos, sino también un entramado de variables psicológicas que influyen en la manera en que esta población aborda, regula y sostiene sus aprendizajes. Entre estas variables destacan las creencias epistemológicas, los enfoques de aprendizaje y las estrategias de autorregulación de la motivación, cuya interacción determina en gran medida la calidad de la comprensión lectora (Bråten et al., 2011; Salgado et al., 2017; Yağan & Parlar, 2023).

Las creencias epistemológicas (CE) se refieren a las concepciones que las personas estudiantes tienen sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje. Schommer (1994) propuso que estas creencias se sitúan en un continuo que va desde una visión ingenua –donde el conocimiento se concibe como fijo, simple y proveniente de la autoridad– hasta una visión sofisticada, en la que el conocimiento es dinámico, complejo y construido de manera gradual. Estas concepciones se organizan en cinco dimensiones: certeza, estructura, fuente, control y rapidez de adquisición del conocimiento. La evidencia ha mostrado que las personas estudiantes con creencias sofisticadas tienden a desplegar estrategias avanzadas de comprensión lectora, mientras que quienes sostienen creencias ingenuas privilegian enfoques memorísticos y superficiales (Al-Alwan, 2013; Amatullah et al., 2021).



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20139>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Los enfoques de aprendizaje (EA) constituyen las formas en que las personas estudiantes se aproximan a las tareas académicas. Marton y Säljö (1976) identificaron dos grandes estilos: el enfoque profundo, caracterizado por la búsqueda de significado, el análisis crítico y la transferencia de conocimientos, y el enfoque superficial, centrado en la memorización y reproducción mecánica de la información. Biggs (1987) desarrolló posteriormente el modelo 3P (Presagio-Proceso-Producto), en el que los EA operan como procesos mediadores entre las características del sujeto estudiante y los resultados del aprendizaje. Investigaciones recientes muestran que los enfoques profundos se asocian de manera positiva con la comprensión de textos, mientras que los superficiales se vinculan con un desempeño limitado (Cano et al., 2014; Ekinci, 2017; García Berbén et al., 2014).

Por su parte, las estrategias de autorregulación de la motivación (EAM) aluden a los procedimientos que las personas estudiantes emplean para mantener, incrementar o redirigir su motivación durante el aprendizaje (Wolters, 1998, 2011). Estas incluyen la regulación del valor de la tarea, el establecimiento de metas, las auto consecuencias y la estructuración del ambiente (Wolters & Benzon, 2013). Las EAM se insertan en los modelos de aprendizaje autorregulado (Boekaerts, 2011; Zimmerman, 2000), pero se diferencian de las estrategias cognitivas y metacognitivas al centrarse específicamente en la gestión motivacional. Su relevancia radica en que sostienen el esfuerzo y la persistencia frente a textos complejos, posibilitando un aprendizaje más profundo y significativo.

La literatura acumulada muestra que estas variables se encuentran estrechamente relacionadas. Las CE sofisticadas predisponen al estudiante hacia enfoques de aprendizaje profundos y al uso de estrategias motivacionales intrínsecas, lo que, en conjunto, potencia la comprensión de textos (Biggs, 2012; Karataş & Erden, 2017; Yagan & Parlar, 2023). No obstante, los hallazgos son todavía inconsistentes. Algunos estudios muestran que incluso creencias epistemológicas ingenuas pueden asociarse con motivación intrínseca o con la adopción de estrategias avanzadas en determinados contextos (Karataş & Erden, 2017; Ferguson, 2015). Asimismo, las metas de desempeño, tradicionalmente vinculadas a la motivación extrínseca y a un aprendizaje superficial, pueden promover comprensión profunda si están bien reguladas (Schwinger & Otterpohl, 2017). Estas discrepancias sugieren que las relaciones entre las variables no son lineales ni universales, sino que dependen de factores contextuales, culturales y metodológicos, así como de las características individuales del estudiantado.

Las limitaciones de la evidencia actual se expresan en varios frentes. Por un lado, predomina la fragmentación: los estudios tienden a analizar asociaciones bivariadas (CE-EA, CE-CT, EAM-CT), sin proponer modelos predictivos integradores que especifiquen mediaciones en cadena, como la ruta CE → EA → EAM → CT. Por otro, la heterogeneidad psicométrica de instrumentos como el EQEBI y el R-SPQ-2F, así como el predominio de autoinformes y diseños transversales,



reduce la capacidad de generalización y la inferencia causal (Ordoñez et al., 2009; Vergara-Hernández et al., 2019). Finalmente, existe una marcada brecha contextual: la mayoría de las investigaciones se desarrollan en Europa, Norteamérica o Asia, con escasa representación de estudiantes provenientes de Latinoamérica y, en particular, de primer año, quienes enfrentan los mayores riesgos de abandono.

Frente a este panorama, resulta necesario realizar una revisión crítica que integre la evidencia empírica y teórica reciente, con el propósito de identificar consistencias, explicar discrepancias y fundamentar un modelo predictivo que articule las relaciones entre creencias epistemológicas, enfoques de aprendizaje, estrategias de autorregulación de la motivación y comprensión de textos en educación superior. Este modelo, más que un fin en sí mismo, constituye una herramienta prospectiva para el diseño de entrenamientos pedagógicos capaces de modificar concepciones ingenuas, promover enfoques profundos y fortalecer la autorregulación motivacional, contribuyendo así a mejorar la comprensión lectora, el aprendizaje estratégico y el desempeño académico.

En coherencia con lo anterior, el objetivo de esta revisión es analizar críticamente la literatura publicada entre 2013 y 2023 sobre la relación entre creencias epistemológicas, enfoques de aprendizaje, estrategias de autorregulación de la motivación y comprensión de textos en estudiantes de nivel universitario, con el fin de proponer un modelo predictivo integrador que oriente el desarrollo de entrenamientos dirigidos a mitigar las brechas en comprensión lectora y potenciar el éxito académico. La pregunta de revisión que guía este trabajo es: ¿Cómo se relacionan las creencias epistemológicas, los enfoques de aprendizaje y las estrategias de autorregulación de la motivación con la comprensión de textos en estudiantes de nivel universitario, y de qué manera estas relaciones permiten estructurar un modelo predictivo que sirva de base para diseñar entrenamientos pedagógicos efectivos?

Método

Tipo de estudio

La presente investigación corresponde a una revisión crítica de la literatura, entendida como un tipo de revisión que supera la mera descripción y exige análisis, evaluación de calidad e innovación conceptual (Grant & Booth, 2009; de Klerk & Pretorius, 2019). Este enfoque permite integrar evidencia empírica y teórica para proponer un modelo predictivo de comprensión lectora en estudiantes de nivel universitario. Los trabajos clásicos se usaron como marco teórico; la síntesis empírica se circunscribió al periodo 2013-2023.

El proceso se desarrolló siguiendo los siete pasos propuestos por de Klerk & Pretorius (2019): (1) selección del tema, (2) identificación de fuentes, (3) criterios de inclusión y exclusión, (4) selección de literatura, (5) extracción de datos, (6) análisis y síntesis, y (7) presentación de hallazgos.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20139>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Identificación de fuentes

Se llevó a cabo una búsqueda en bases de datos científicas internacionales y regionales (ERIC, Scopus, ScienceDirect, SciELO, RedALyC y Dialnet). Adicionalmente, se consultó Google Scholar con el fin de realizar un rastreo de citas en cadena. Para la estrategia de búsqueda se diseñaron combinaciones de palabras clave en español e inglés vinculadas con los conceptos reading comprehension / comprensión de textos, epistemological beliefs / creencias epistemológicas, learning approaches / enfoques de aprendizaje, motivational self-regulation / autorregulación motivacional y college students / universitarios. Esta estrategia se optimizó mediante el uso de operadores booleanos (AND, OR, NOT). Las búsquedas se restringieron al periodo 2013–2023 y se limitaron a estudios con población universitaria, excluyendo de forma explícita investigaciones realizadas en estudiantes de educación básica y media.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron investigaciones publicadas entre 2013 y 2023, en idioma español o inglés, con población universitaria como foco de análisis. Se consideraron tanto artículos empíricos como revisiones de literatura, incluidos meta-análisis, siempre que hubieran indagado de manera explícita en las relaciones entre al menos dos de las variables de este estudio: creencias epistemológicas (CE), enfoques de aprendizaje (EA), estrategias de autorregulación motivacional (EAM) y/o comprensión de textos (CT), y que estuvieran publicados en revistas arbitradas.

Se excluyeron los estudios realizados con población de educación básica o media, aquellos centrados únicamente en la validación psicométrica de instrumentos y los que abordaban la relación entre EAM y rendimiento académico general (RA) sin incluir medidas específicas de comprensión de textos.

Así mismo, se priorizaron estudios que analizaran dos o más variables del modelo. Se admitieron relaciones indirectas con CT (a través del rendimiento académico (RA) o de los vínculos EA/EAM) cuando aportaban explicación funcional; en estos casos la inclusión se justificó y se señaló explícitamente como “extrapolable”.

Selección de literatura

El proceso de selección siguió los lineamientos de Klerk y Pretorius (2019) para revisiones críticas y se desarrolló en tres fases sucesivas. En una primera fase, tras la eliminación de duplicados, se identificaron 50 artículos que presentaban las palabras clave en el título. Posteriormente, en la segunda fase, se revisaron los resúmenes (abstracts), en esta, se descartaron 18 artículos que no cumplieran con los criterios de población universitaria o variables de interés. Finalmente,



en la tercera fase, se evaluaron 32 artículos en texto completo. En esta fase se excluyeron tres estudios centrados exclusivamente en la validación de instrumentos, sin análisis de relaciones entre las variables del modelo y siete estudios que abordaban la relación entre estrategias de autorregulación motivacional (EAM) y rendimiento académico (RA), pero que no incluían medidas de comprensión de textos (CT), por lo cual no respondían directamente a la pregunta de revisión. Además, se incluyeron estudios que analizaron relaciones entre ≥ 2 variables del modelo (CE, EA, EAM, CT). Cuando la relación con la comprensión de textos (CT) fue indirecta, vía rendimiento académico (RA) o EA/EAM, se justificó su inclusión por su valor explicativo del mecanismo y se marcó como "extrapolable".

De este modo, el corpus final quedó conformado por 22 estudios empíricos y de revisión crítica, todos con población universitaria y variables directamente relacionadas con el modelo propuesto.

Para garantizar la fiabilidad del proceso, la revisión fue realizada de manera independiente por dos investigadores. En los casos de discrepancia sobre la inclusión o exclusión de un artículo, se resolvió mediante consenso en reunión.

Durante el proceso se registraron también los descriptores más frecuentes en los títulos (epistemological beliefs, learning approaches, motivational self-regulation, reading comprehension), y se documentaron las razones de exclusión en cada etapa, garantizando la trazabilidad y transparencia del procedimiento.

Extracción de datos

La información se organizó mediante una matriz de extracción, con los siguientes campos: autor, año, país, población, metodología, instrumentos, hallazgos, y aportes principales. Cada dato se documentó en función de la pregunta de revisión y de su relevancia para el modelo predictivo.

Análisis y síntesis

El análisis se realizó de forma cualitativa, siguiendo principios del análisis temático (Braun & Clarke, 2006) y del análisis de contenido (Hsieh & Shannon, 2005). Se integraron los hallazgos para identificar patrones, convergencias, divergencias, vacíos y debates. Asimismo, se valoró la calidad de los estudios en función de su diseño, indicadores psicométricos de los instrumentos (considerando reportes adecuados de confiabilidad, $\alpha \geq .70$) y la consistencia de los resultados. Esta síntesis crítica permitió fundamentar la propuesta del modelo predictivo.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20139>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Presentación de hallazgos

Los resultados se organizaron en categorías temáticas que agrupan la evidencia disponible sobre las relaciones entre comprensión de textos y las variables psicológicas estudiadas, priorizando la evidencia empírica reciente (2013-2023) para garantizar coherencia temporal y conceptual en el análisis. Asimismo, se presenta un modelo predictivo de comprensión lectora como aporte conceptual innovador, que podrá ser sometido a validación empírica en investigaciones futuras.

Conclusiones y recomendaciones

A partir de la síntesis crítica, se formularon conclusiones teóricas y prácticas que destacan la relevancia de las variables analizadas. El modelo propuesto constituye un marco integrador que podrá orientar tanto la investigación futura como el diseño de estrategias educativas dirigidas a potenciar la comprensión lectora en estudiantes universitario.

Resultados

La revisión crítica permitió consolidar 22 estudios publicados entre 2013 y 2023 que cumplen con los criterios de inclusión. Estos estudios, señalados con un asterisco en la lista de referencias, se centran en población universitaria, con tamaños muestrales que oscilan entre $N = 42$ y $N = 1515$, sumando un total aproximado de 6.800 estudiantes de diferentes países en los 21 estudios empíricos primarios (Aldana de Becerra et al., 2023; Al-Alwan, 2013; Alpaslan et al., 2017; Amatullah et al., 2021; Eckerlein et al., 2019; Ekinci, 2017; Ferguson, 2015; Flores-Carrasco et al., 2017; Karataş & Erden, 2017; Mateos et al., 2016; Mayoral-Gutiérrez & Peredo-Merlo, 2017; Monroy & Hernández Pina, 2014; Nejadihassan & Arabmofrad, 2016; Navea-Martín & Suárez-Riveiro, 2017; Pardo Espejo, 2015; Rojas-Ospina & Valencia-Serrano, 2019; Salgado et al., 2017; Sarzoza Herrera, 2013; Schwinger & Otterpohl, 2017; Wolters & Benzon, 2013; Yağan & Parlar, 2023; Zannotto González & Gaeta González, 2017).

A esta base se añade el meta-análisis de Alpaslan et al. (2017), que integra 45 estudios (31 con población universitaria) y confirma de manera global la relación entre creencias epistemológicas y autorregulación del aprendizaje. Este aporte complementa los hallazgos primarios y refuerza la validez externa del modelo predictivo formulado.

Los diseños predominantes fueron correlacionales y predictivos, complementados con algunos estudios longitudinales (Eckerlein et al., 2019; Wolters & Benzon, 2013), revisiones sistemáticas y programáticas (Ferguson, 2015; Monroy & Hernández Pina, 2014), un meta-análisis (Alpaslan et al., 2017) y estudios cuasi-experimentales (Navea-Martín & Suárez-Riveiro, 2017).



Tabla 1: Estudios empíricos que sustentan el modelo predictivo de comprensión de textos en universitarios

Autor(es) (año)	País	Muestra	Objetivo del estudio	Variables incluidas	Instrumentos y psicometría	Hallazgos principales	Aporte para el modelo
Aldana de Becerra et al. (2023)²	Colombia	N=520 estudiantado universitarios	Relación CE y actitudes investigativas	CE, actitudes investigativas	EQEBI ($\alpha=.84$); EACIN ($\alpha=.90$)	CE sofisticadas predicen actitudes críticas	Extrapolable a CT: CE sofisticadas favorecen comprensión académica
Al-Alwan (2013)¹	Jordania	N=842 estudiantes de nivel universitario	Analizar CE, EA, autoeficacia y RA	CE, EA, autoeficacia, RA	CE ($\alpha>.70$); R-SPQ-2F ($\alpha\approx.74$)	CE sofisticadas predicen EA profundo; ingenuas predicen EA superficial	Evidencia CE predicen EA, primer eslabón hacia CT
Alpaslan et al. (2017)³	Turquía (meta-análisis internacional)	45 estudios (40 artículos), 31 con universitarios	Relación entre CE y aprendizaje autorregulado, y efectos de moderadores	CE personales, estrategias SRL/EAM	Diversos (Schommer, SRL); α reportados en cada estudio primario	Relación positiva CE-SRL: $r=.24$ (efectos fijos), $r=.22$ (aleatorios). Más fuerte en contextos occidentales y ciencias sociales. Sexo y área disciplinar moderadores; edad no significativa	Evidencia global CE sofisticadas favorecen estrategias autorreguladoras; refuerza ruta CE-EAM. Nota: incluye muestras mixtas, 31 universitarias
*Amatullah et al. (2021)²	Indonesia	N=102 estudiantes de nivel universitario (EFL)	Relación CE, pensamiento crítico y CT	CE, CT, pensamiento crítico	CE (19 ítems); CT (22 ítems, validado)	CE se asocia con CT $r=.436$; CE se relaciona con lectura $r=.511$ ($p<.05$)	Evidencia directa de que CE sofisticadas favorecen CT
Eckerlein et al. (2019)⁴	Alemania	N=115 estudiantes de nivel universitario	EAM en preparación de exámenes y CT	EAM (cantidad/calidad), esfuerzo, CT	Cuestionario EAM ($\alpha=.68-.75$); diario 14 días	Calidad de EAM predice esfuerzo y desempeño; modera dificultades	Evidencia directa de que EAM predicen CT
Ekinci (2017)³	Turquía	N=468 estudiantes de nivel universitario	Relación entre pensamiento crítico, EAM y EA	EA profundo, EAM, pensamiento crítico	MSLQ ($\alpha=.82-.83$); Approaches to Learning ($\alpha=.90$)	Autorregulación y PC $\rightarrow$ EA profundo ($R^2=.54$)	EAM asociadas a EA profundo, ruta indirecta hacia CT
Ferguson (2015)²	Noruega	Universitarios y secundaria (muestras múltiples, N>1000)	Programa de investigación CE-CT	CE (justificación), CT	JFK-Q; tareas intertextuales	Justificación múltiples fuentes predice mejor CT; personal (-); CE sofisticadas predicen CT; textos conflictivos promueven CE sofisticadas	Evidencia programática CE predice CT y CT conflictivos promueven CE
Flores-Carrasco et al. (2017)⁴	Chile	N=55 estudiantes de nivel universitario	Autorregulación y CT (impreso vs digital)	Autorregulación cognitiva, metacognitiva, motivacional; CT	Escala SRL ($\alpha=.68-.94$); prueba CT ($\alpha=.76-.80$)	Relación positiva SRL-CT ($r=.46-.61$); mejor en impreso	Evidencia directa EAM/SRL favorecen CT
Karataş y Erden (2017)¹	Turquía	N=750 (364 mujeres, 386 hombres)	Examinar predictores de motivación académica	CE, EA, motivación, resolución de problemas	AMS ($\alpha=.97$); Epistemological Beliefs Scale ($\alpha=.67$); Learning Strategies ($\alpha=.86-.89$)	CE sofisticadas + EA profundo se relacionan con motivación intrínseca; CE ingenuas + EA superficial predice amotivación	Evidencia CE predicen EA y EA predice motivación, extrapolable a CT
Mateos et al. (2016)²	España	N=476 estudiantes de nivel universitario	CE/creencias de lectura y CT	CE, creencias lectura, CT	EQEBI ($\alpha=.67-.88$); RBQ ($\alpha=.43-.50$)	Perfil CE sofisticado predice mejor CT ($\eta^2=.032$)	Evidencia clara de que CE sofisticadas favorecen CT

continúa



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20139>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>

educare@una.ac.cr

Autor(es) (año)	País	Muestra	Objetivo del estudio	Variables incluidas	Instrumentos y psicometría	Hallazgos principales	Aporte para el modelo
Mayoral-Gutiérrez & Peredo-Merlo (2017)²	México	N=42 estudiantes de nivel universitario	CE e inferencias lectoras	CE, CT (inferencias)	CE adaptado de Schommer	CE sofisticadas predicen CT inferencias de calidad	Evidencia empírica directa de que CE predicen CT
Monroy & Hernández Pina (2014)¹	España	Revisión sistemática (foco universitario)	Identificar factores de EA	CE, EA, motivación, contexto	Revisión instrumentos clásicos (ASI, SPQ, R-SPQ-2F)	CE sofisticadas predicen EA profundo; CE ingenuas predicen EA superficial	Evidencia sólida de que CE predicen EA
Nejadihassan & Arabmofrad (2016)^{4*}	Irán	Revisión estudios con estudiantes de nivel universitario (ej.: N=150 IELTS, N=99 pre-intermedio, entre 18–47 años)	SRL y CT en contextos EFL	EAM/SRL, CT, motivación	Academic Self-Regulated Learning Scale ($\alpha \approx .80$); pruebas de lectura (IELTS, Select Readings); intervenciones como concept mapping	SRL/EAM predicen mejor CT; intervenciones EAM efectivas para CT	Evidencia indirecta de que EAM predicen CT (revisión narrativa)
Navea-Martín & Suárez-Riveiro (2017)^{4***}	España	N=228 universitarios	Analizar el uso de estrategias de automotivación y su relación con rendimiento académico	EAM, rendimiento, condición laboral	Escala EEMA (AFE, 5 factores, α global=.91; subescalas=.64–.87)	Estrategias más usadas: metas, expectativas positivas, autorrefuerzo; autorrefuerzo asociado a mayor rendimiento	Evidencia EAM predicen rendimiento, extrapolable a comprensión lectora
Pardo Espejo (2015)⁴	Colombia	N=46 estudiantes de nivel universitario (1er semestre)	Estrategias autorreguladoras y CT	Estrategias autorreguladoras (antes, durante, después), comprensión de textos	Encuesta (sin α)	Uso limitado de estrategias; brechas en CT	Evidencia estrategias autorreguladoras asociadas a CT, urge fortalecerlas en universitarios
Rojas-Ospina & Valencia-Serrano (2019)³	Colombia	N=315 estudiantes de nivel universitario	Adaptar y validar cuestionario EAM	EAM, creencias motivacionales	EAM ($\alpha = .70-.88$)	EAM correlacionan con valor/autoeficacia; predicen esfuerzo	Evidencia EAM asociado con EA
Salgado et al. (2017)³	Chile	N=201 estudiantes de nivel universitario	Perfiles motivacionales y EA	EAM (intrínseca, extrínseca, etc.), EA	AMS; R-CPE-2F	Intrínseca predice EA profundo; amotivación predice superficial	Evidencia empírica directa de la ruta EAM–EA
Sarzoza Herrera (2013)³	Chile	Revisión en universitarios	Analizar desde el modelo 3P de Biggs la relación entre motivación, estrategias y enfoques de aprendizaje	EA, motivación, estrategias	N/A	EA profundo = motivación intrínseca + reflexión; EA superficial = motivación extrínseca + memorización	Evidencia conceptual de la ruta EA asociado EAM

continúa



Autor(es) (año)	País	Muestra	Objetivo del estudio	Variables incluidas	Instrumentos y psicometría	Hallazgos principales	Aporte para el modelo
Schwinger y Otterpohl (2017)^{4*}	Alemania	Estudio 1: N=531 universitarios; Estudio 2: N=613 universitarios; Estudio 3: N=301 secundaria	Analizar importancia relativa de 8 EAM para predecir esfuerzo y RA	Ocho EAM, esfuerzo, rendimiento académico	Cuestionario EAM (3–5 ítems/estrategia, $\alpha=.70-.90$); Esfuerzo (MSLQ, $\alpha\approx.80-.94$); RA: GPA/notas	Ocho EAM explican 31–39% varianza en esfuerzo. Más efectivas: auto-habla de dominio, metas proximales, auto-habla de aproximación. Menos efectivas: interés situacional, significado personal, evitación del fracaso. Esfuerzo medió relación EAM–RA	Evidencia robusta de que EAM predicen esfuerzo y, a través de este, influyen en RA, extrapolable a CT. Nota: dos muestras universitarias y una de secundaria
Wolters & Benzon (2013)³	EE.UU.	N=215 estudiantes de nivel universitario	Validación EAM y relación con EA	EAM, motivación, procrastinación	Escala EAM ($\alpha=.77-.91$)	EA profundo (metas de dominio) se asocia a mayor uso de EAM adaptativas; EA superficial (desempeño) a menor uso de EAM; además EAM reducen procrastinación	Evidencia empírica de asociación EA–EAM
Yağan & Parlar (2023)¹	Turquía	N=244 estudiantes de nivel universitario	Relación CE–EA con personalidad y género	CE, EA, personalidad	CE ($\alpha=.63-.80$); EA ($\alpha=.79-.71$)	CE sofisticadas predicen EA profundo; ingenuas predicen superficial	Confirma CE predicen EA en universitarios
Zanotto González & Gaeta González (2017)²	México	N=5 doctorandos en Pedagogía	CE y lectura estratégica múltiple	CE, lectura estratégica	TSEBQ ($\alpha=.80$)	CE ingenuas limitan CT; CE sofisticadas predicen aprendizajes profundos	Evidencia de que CE sofisticadas favorecen CT y CE ingenuas limitan CT

Los superíndices identifican la relación principal por la que cada estudio fue incluido en el modelo: ¹ = Creencias epistemológicas ↔ Enfoques de aprendizaje (CE–EA); ² = Creencias epistemológicas ↔ Comprensión de textos (CE–CT); ³ = Enfoques de aprendizaje ↔ Estrategias de autorregulación motivacional (EA–EAM); ⁴ = Estrategias de autorregulación motivacional ↔ Comprensión de textos (EAM–CT). * Estudio de revisión narrativa. ** Evidencia vía rendimiento académico, extrapolable a CT. Los artículos incluidos en esta tabla aparecen señalados con un asterisco en la lista de referencias. El total de participantes reportado ($N \approx 6.800$) corresponde a los 21 estudios empíricos primarios con población universitaria. El meta-análisis de [Alpaslan et al. \(2017\)](#) se incluye como evidencia complementaria que integra 45 estudios (31 con universitarios), pero sus datos no se sumaron al N total para evitar duplicación de participantes. Criterio de inclusión: se consideraron estudios que examinaron al menos dos variables del modelo; cuando el vínculo con CT fue indirecto –por ejemplo, vía RA o EA/EAM–, el estudio se mantuvo por su valor explicativo del mecanismo y se indicó como “extrapolable”.

Nota: Elaboración propia.

Modelo predictivo de comprensión de textos

Con base en la revisión crítica de los estudios empíricos incluidos en la [Tabla 1](#), se formuló un modelo predictivo de comprensión de textos en personas universitarias ([Figura 1](#)). Este modelo integra relaciones directas y mediadas, parciales y múltiples, empíricamente respaldadas entre creencias epistemológicas (CE), enfoques de aprendizaje (EA), estrategias de autorregulación de la motivación (EAM) y comprensión de textos (CT). La evidencia agrupada respalda un encadenamiento de mediaciones en el que $CE \rightarrow EA \rightarrow EAM \rightarrow CT$, con rutas directas $CE \rightarrow CT$ y $EA \rightarrow CT$.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20139>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

1. *Las creencias epistemológicas predicen los enfoques de aprendizaje (CE → EA).* Los estudios muestran de manera consistente que las creencias epistemológicas sofisticadas predicen la adopción de enfoques de aprendizaje profundos, mientras que las creencias ingenuas se asocian con enfoques superficiales (Al-Alwan, 2013; Karataş & Erden, 2017; Monroy & Hernández Pina, 2014; Yağan & Parlar, 2023).
2. *Las creencias epistemológicas predicen la comprensión de textos (CE → CT).* La evidencia confirma que las CE sofisticadas favorecen la comprensión de textos múltiples, inferenciales y críticos (Amatullah et al., 2021; Ferguson, 2015; Mateos et al., 2016; Mayoral-Gutiérrez & Peredo-Merlo, 2017), mientras que las creencias ingenuas se relacionan con limitaciones para generar inferencias y para integrar perspectivas diversas (Zanotto González & Gaeta González, 2017).
3. *Los enfoques de aprendizaje predicen directamente la comprensión de textos (EA → CT).* Los estudios muestran que los enfoques profundos ejercen un efecto directo sobre la comprensión lectora, al promover procesos de análisis, integración y reflexión que potencian el aprendizaje (Ferguson, 2015; Mateos et al., 2016). En contraste, los enfoques superficiales tienden a limitar la comprensión al centrarse en la memorización mecánica.
4. *Los enfoques de aprendizaje se asocian con las estrategias de autorregulación de la motivación (EA → EAM).* Los enfoques profundos se vinculan con un mayor uso de estrategias motivacionales adaptativas como metas de dominio, autorrefuerzo y regulación del valor de la tarea (Ekinci, 2017; Rojas-Ospina & Valencia-Serrano, 2019; Salgado et al., 2017; Wolters & Berson, 2013). Por el contrario, los enfoques superficiales tienden a acompañarse de estrategias menos efectivas, centradas en el rendimiento. Esta asociación se enmarca también en la evidencia conceptual del modelo 3P de Biggs (1987), de acuerdo con Sarzoza Herrera (2013) y se ve reforzada por el meta-análisis de Alpaslan et al. (2017), que confirma la relación positiva entre creencias epistemológicas y estrategias autorreguladoras del aprendizaje en población universitaria.
5. *Las estrategias de autorregulación de la motivación predicen la comprensión de textos (EAM → CT).* La calidad y frecuencia de las estrategias de autorregulación motivacional predicen mayor esfuerzo y, en consecuencia, un mejor desempeño lector (Eckerlein et al., 2019; Flores-Carrasco et al., 2017). En el contexto colombiano, el uso limitado de estas estrategias se asocia con brechas de comprensión (Pardo Espejo, 2015). Asimismo, el autorrefuerzo muestra relación con un mayor rendimiento académico, extrapolable a la comprensión lectora (Navea-Martín & Suárez-Riveiro, 2017). Una revisión narrativa adicional con población universitaria que estudia inglés como segunda lengua

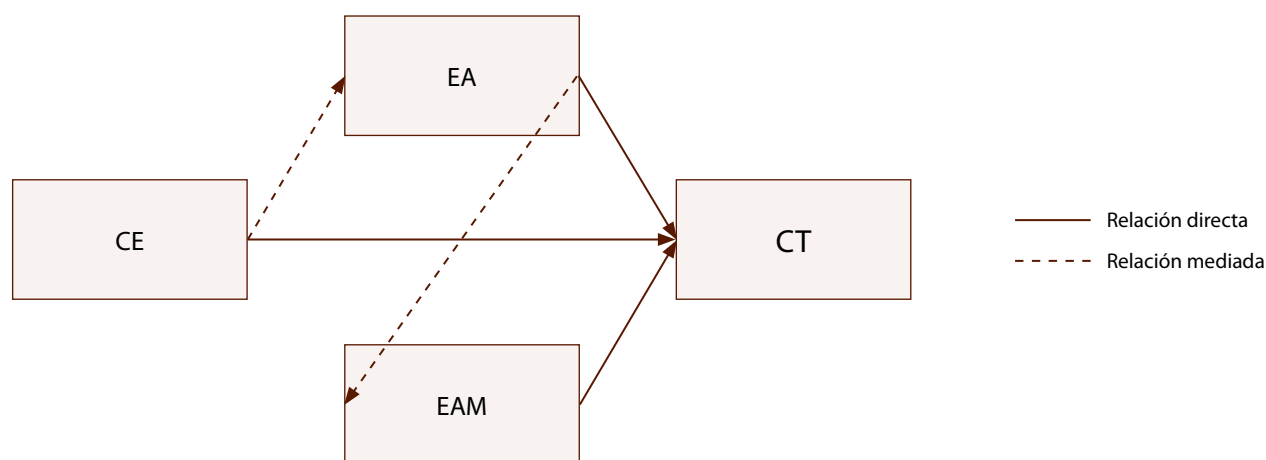


confirma la relación, aunque con resultados mixtos (Nejadihassan & Arabmofrad, 2016). Asimismo, Schwinger & Otterpohl (2017) evidencian que el esfuerzo media la relación entre estrategias motivacionales y el rendimiento académico, extrapolable a la comprensión lectora.

6. *Mediación múltiple en cadena* ($CE \rightarrow EA \rightarrow EAM \rightarrow CT$). En esta ruta, las creencias epistemológicas sofisticadas predicen la adopción de enfoques de aprendizaje profundos (Al-Alwan, 2013; Monroy & Hernández Pina, 2014), que a su vez promueven un mayor uso de estrategias de autorregulación motivacional adaptativas, como las metas de dominio y el autorrefuerzo (Ekinci, 2017; Salgado et al., 2017; Sarzoza Herrera, 2013). Dichas estrategias inciden directamente en la comprensión de textos, lo que evidencia que los procesos motivacionales constituyen un eslabón crítico en la cadena que conecta las creencias epistemológicas con la comprensión lectora (Eckerlein et al., 2019; Navea-Martín & Suárez-Riveiro, 2017).

En conjunto, los 22 estudios ($N \approx 6.800$) respaldan el modelo predictivo propuesto, en el cual las creencias epistemológicas sofisticadas constituyen el punto de partida al favorecer enfoques de aprendizaje profundos, los cuales ejercen un efecto directo sobre la comprensión de textos y, al mismo tiempo, potencian el uso de estrategias de autorregulación motivacional. Estas estrategias sostienen el esfuerzo y la persistencia en la lectura e impactan directamente en la comprensión, confirmando su papel mediador en el proceso (Figura 1).

Figura 1: Modelo predictivo de comprensión de textos



Nota: Las flechas continuas representan relaciones directas y las punteadas relaciones mediadas entre las variables observadas: CE = creencias epistemológicas; EA = enfoques de aprendizaje; EAM = estrategias de autorregulación de la motivación; CT = comprensión de textos. El modelo integra evidencia empírica reportada en los estudios de la Tabla 1. Adicionalmente, el meta-análisis de Alpaslan et al. (2017) refuerza la relación entre CE y EAM, mientras que Schwinger & Otterpohl (2017) fortalecen la ruta $EAM \rightarrow CT$ al mostrar que el esfuerzo actúa como mediador intermedio.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20139>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Conclusiones

El propósito de esta revisión crítica fue analizar la literatura publicada entre 2013 y 2023 acerca de la relación entre creencias epistemológicas (CE), enfoques de aprendizaje (EA), estrategias de autorregulación de la motivación (EAM) y comprensión de textos (CT) en población universitaria, con el fin de proponer un modelo predictivo integrador que oriente el diseño de entrenamientos pedagógicos para mitigar las brechas en comprensión lectora y potenciar el éxito académico. La revisión se guió por la pregunta: ¿Cómo se relacionan las CE, los EA y las EAM con la CT en estudiantes de nivel universitario, y de qué manera estas relaciones permiten estructurar un modelo predictivo que sirva de base para diseñar entrenamientos efectivos? En concordancia con lineamientos para revisiones críticas (de Klerk & Pretorius, 2019; Grant & Booth, 2009), se sintetizó evidencia que respalda un encadenamiento de mediaciones ($CE \rightarrow EA \rightarrow EAM \rightarrow CT$), junto con rutas directas ($CE \rightarrow CT$; $EA \rightarrow CT$), y se discutieron convergencias y discrepancias empíricas.

Limitaciones. (1) Sesgo de medición: la base empírica privilegia autoinformes y exhibe heterogeneidad psicométrica en instrumentos clave (p. ej., EQEBI; R-SPQ-2F), lo que restringe la comparabilidad y la inferencia (Ordoñez et al., 2009; Vergara-Hernández et al., 2019). (2) Sesgo de diseño: predominan estudios transversales y correlacionales, con menor presencia de seguimientos longitudinales y diseños experimentales, lo que limita las conclusiones causales. (3) Sesgo de contexto: la representación de muestras latinoamericanas es menor respecto de Europa, Norteamérica y Asia, pese a que el diagnóstico colombiano motivó esta revisión. (4) Relaciones indirectas: parte de la evidencia sobre EAM y desempeño proviene de vínculos indirectos con CT (vía rendimiento o esfuerzo); estos casos se retuvieron por su valor explicativo funcional y se marcaron como extrapolables, pero deben interpretarse con cautela.

Prospectiva. Se recomienda: (a) validar el modelo mediante modelamiento de ecuaciones estructurales y diseños longitudinales y de diario que permitan probar la cadena $CE \rightarrow EA \rightarrow EAM \rightarrow CT$ y estimar mediaciones (p. ej., esfuerzo) con indicadores de desempeño en lectura más allá del autoinforme (Eckerlein et al., 2019; Wolters & Benzón, 2013); (b) fortalecer la validez de constructo con medidas multimétodo de CT (múltiples textos, preguntas inferenciales, trazas de proceso) y análisis de invarianza por sexo, área y país; (c) ejecutar ensayos controlados de entrenamientos secuenciados que combinen flexibilización de CE (textos conflictivos y justificación por múltiples fuentes), promoción de EA profundos (preguntas generativas, integración intertextual) y EAM adaptativas (metas de dominio, revalorización de la tarea, autorrefuerzo, estructuración ambiental), con seguimiento de CT y persistencia en primer año; y (d) asegurar ciencia abierta y rigurosidad (pre-registros, tamaños de efecto, datos y materiales abiertos).

En suma, este artículo ofrece un marco integrador y operativo para pasar de la descripción del problema a su intervención basada en evidencia, priorizando palancas de intervención modificables (CE, EA y EAM) que inciden de manera significativa en la comprensión lectora y, por tanto, en el aprendizaje estratégico y las trayectorias académicas en educación superior.



Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **O. P. E.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **A. L. M. B.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **D. G. L.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15625680>

Referencias

 (Las referencias marcadas con * señalan los estudios incluidos en el análisis)

- *Al-Alwan, A. F. (2013). University students' epistemological beliefs, learning approaches, academic self-efficacy, and academic achievement. *Journal of Institutional Research in South East Asia*, 11(1), 58-72. <http://www.seaairweb.info/journal/articles/>
- *Aldana de Becerra, G. M., Babativa Novoa, D. A., Caraballo Martínez, G. J., Vanegas Orozco, L. H., & Castro Molinares, S. P. (2023). Concepciones epistemológicas sobre el aprendizaje y adquisición de conocimiento y actitudes investigativas en estudiantes de nivel universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(2), 235-249. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/6938>
- *Alpaslan, M. M., Yalvac, B., & Willson, V. (2017). A meta analytical review of the relationship between personal epistemology and self-regulated learning. *Turkish Journal of Education*, 6(2), 48-67. <https://doi.org/10.19128/turje.287472>
- *Amatullah, A. A., Emaliana, I., & Junining, E. (2021). EFL students' epistemic beliefs and their relations to critical thinking and reading achievement. *Journal of English Educators Society*, 6(2), 265-273. <https://doi.org/10.21070/jees.v6i2.1367>
- Biggs, J. (1987). Student approaches to learning and studying. *Australian Council for Educational Research*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308201.pdf>
- Biggs, J. (2012). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642839>



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20139>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408-425). Routledge Taylor & Francis.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J.-F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48-70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538647>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cano, F., García, Á., Justicia, F., & García-Berbén, A.-B. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: El papel de las preguntas de las personas estudiantes y el conocimiento previo. *Revista Psicodidáctica*, 19(2), 247-265. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10186>
- de Klerk, W. & Pretorius, J. (2019). Guideline for conducting critical reviews in psychology research. *Journal of Psychology in Africa*, 29(6), 645-649. <https://doi.org/10.1080/14330237.2019.1691793>
- *Eckerlein, N., Roth, A., Engelschalk, T., Steuer, G., Schmit, B., & Dresel, M. (2019). The role of motivational regulation in exam preparation: Results from a standardized diary study. *Frontiers Psychology*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00081>
- *Ekinci, N. (2017). Relationships between Education Faculty and Engineering Faculty students' critical thinking and metacognitive self-regulation strategies and their approach to learning. *Journal of Educational Sciences Research*. 7(2). 303-320. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/697626>
- *Ferguson, L. E. (2015). Epistemic beliefs and their relation to multiple-text comprehension: A Norwegian program of research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), 731-752. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.971863>
- *Flores-Carrasco, P. G., Díaz-Mujica, A., & Lagos-Herrera, I. E. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.7>
- García Berbén, A. B., Justicia Justicia, F., Cano García, F., & Pichardo Martínez, M. C. (2014). Enfoques de aprendizaje, comprensión lectora y autorregulación: Últimos hallazgos. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, 4(1), 255-264. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.610>
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>



- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- *Karataş, H. & Erden, M. (2017). Predictors of academic motivation: Epistemological beliefs, learning approaches and problem-solving skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 897-916. https://iojes.net/?mod=sayi_detay&sayi_id=931
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning – II outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- *Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., & González-Lamas, J. (2016). Epistemological and reading beliefs profiles and their role in multiple text comprehension. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 226-252. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293146873002>
- *Mayoral-Gutiérrez, L.-A. & Peredo-Merlo, M.-A. (2017). Las creencias epistemológicas y la competencia lectora: Inferencias identificadas en la lectura de múltiples textos. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 112-131. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.35.1085>
- *Monroy, F. & Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105-124. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70630580006.pdf>
- *Navea-Martín, A. & Suárez-Riveiro, J. M. (2017). Estudio sobre la utilización de estrategias de automotivación en estudiantes de nivel universitario. *Psicología Educativa*, 23(2), 115-122. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.08.001>
- *Nejadihassan, A. & Arabmofrad, S. (2016). A review of relationship between selfregulation and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 835-842. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0604.22>
- Ordoñez, X. G., Ponsoda, V., Abad, F. J., & Romero, S. J. (2009). Measurement of epistemological beliefs: Psychometric properties of the EQEBI test scores. *Educational and Psychological Measurement*, 69(2), 287-302. <https://doi.org/10.1177/0013164408323226>
- *Pardo Espejo, N. E. (2015). Estrategia autorreguladora para la comprensión de textos académicos en las personas estudiantes de nivel universitario. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 29-38. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/17203>
- *Rojas-Ospina, T. & Valencia Serrano, M. (2019). Adaptación y validación de un cuestionario sobre estrategias de autorregulación de la motivación en estudiantes de nivel universitario. *PSYKHE*, 28(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1128>



<https://doi.org/10.15359/ree.29-3.20139>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- *Salgado, J. A., Leira, F. J., Franco, M. e P., Gajardo, X. R., & Olivares, M. V. (2017). Efecto de la motivación sobre la profundidad en los procesos de estudio en universitarios de formación en pedagogía. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 87-105. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.005>
- *Sarzoza Herrera, S. (2013). Aprendizaje desde la perspectiva del estudiante: Modelo teórico de enseñanza y aprendizaje 3P. *Acción Pedagógica*, 22(1), 114-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223459>
- Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. En R. Garner & P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 25-40). Hillsdale. <https://doi.org/10.4324/9780203812068-2>
- *Schwinger, M. & Otterpohl, N. (2017). Which one works best? Considering the relative importance of motivational regulation strategies. *Learning and Individual Differences*, 53, 122-132. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.12.003>
- Vergara-Hernández, C., Simancas-Pallares, M., & Carbonell-Muñoz, Z. (2019). Psychometric properties of the revised two-factor study process questionnaire R - SPQ - 2f. Spanish version. *Duazary*, 16(2), 205-218. <https://doi.org/10.21676/2389783X.2744>
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record. Scientific Research*, 113(2), 265-283. <https://doi.org/10.1177/016146811111300202>
- *Wolters, C. A. & Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 199-221. <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>
- *Yağan, S. A. & Parlar, H. (2023). Investigating the relationships between university students' epistemological beliefs and learning approaches: A path analysis study. *SAGE Open*, 13(2) 1-13. <http://dx.doi.org/10.1177/21582440231184855>
- *Zanotto González, M. & Gaeta González, M. L. (2017). Creencias epistemológicas, lectura de múltiples textos y aprendizaje en doctorandos de pedagogía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 949-976. <https://www.researchgate.net/publication/320237712>
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

