

## Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios

**Maria Carolina Kussama Pellegrini  
Acácia Aparecida Angeli Dos Santos  
Fermino Fernandes Sisto\***

### Introducción

Pese a la importancia de los aspectos cognitivos de la lectura, que abarcan desde la adquisición de mecanismos básicos de decodificación fonema-grafema hasta la reconstrucción, comprensión, extracción y asimilación de informaciones provenientes de los diversos tipos de texto, y su utilización para una amplia gama de propósitos, no se puede negar la relevancia del aspecto afectivo en el proceso tanto de adquisición como de uso de la lectura. Aunque no sea muy destacado en las prácticas educacionales, el aspecto afectivo ha adquirido una importancia equivalente al cognitivo y, en consecuencia, diversos modelos psicológicos han tomado en cuenta factores afectivos, fundamentalmente, para explicar la actitud hacia la lectura.

El modelo de lectura de Mathewson (1985) considera que la actitud está compuesta por sentimientos, disposiciones y creencias en relación con la lectura. Factores externos e internos condicionan la intención de leer, que puede ser afectada por *conceptos fundamentales* tales como objetivos, autoestima y valores personales del individuo y por la *comunicación persuasiva*, en el caso de que el material de lectura y sus informaciones sean atractivos. Las experiencias permiten la reconstrucción de ideas y proporcionan una retroalimentación en relación con el aspecto cognitivo y afectivo.

La propuesta de Ruddel y Speaker (1985) destaca la importancia del control metacognitivo de las expectativas del lector y sus efectos en el estado afectivo. Los autores sostienen que en la lectura se produce la interacción de cuatro componentes:

- ◆ el *contexto inmediato*: características del texto, del lector y del escritor;
- ◆ la *utilización* y el *control del conocimiento*: la representación o el significado del texto para el lector. Se relacionan los aspectos afectivo, cognitivo y metacognitivo con un objetivo y una expectativa acerca del contenido del texto;
- ◆ el *conocimiento del lector*: su habilidad de decodificación, su dominio del lenguaje y su conocimiento general; y
- ◆ el *producto de la lectura*: variedad de cambios cognitivos, metacognitivos y afectivos que pueden ocurrir.

---

\*Kussama Pellegrini es Magister en Educación por la Universidad São Francisco, Profesora de Psicología Escolar en el Curso de Psicología de la Universidad São Francisco, San Pablo, Brasil. Angeli dos Santos es Doctora en Psicología Escolar de la Universidad de São Paulo y Profesora de Psicología en el Programa de Maestría en Psicología de la Universidad São Francisco. Fernandes Sisto es Doctor por la Universidad Complutense de Madrid y Profesor en el Programa de Maestría en Psicología de la Universidad São Francisco.

Para aclarar cómo ocurre el proceso de adquisición de las actitudes, Fishbein y Ajzen (1975) propusieron un modelo general de la actitud, considerando la evaluación afectiva, el sistema de creencias del individuo y las intenciones de la conducta. Explicaron la adquisición de las actitudes y su influencia en la conducta como una relación causal entre ellas, de tal modo que el sistema de creencias del sujeto sobre un objeto influye sobre su actitud, y ésta, a su vez, retroalimenta las creencias. La conducta ofrece retroalimentación a la estructura de las creencias del individuo, fortaleciéndolas o modificándolas, lo que podrá producir asimismo cambios en la actitud. Para los autores hay *creencias descriptivas*, producto de observaciones directas y personales; *creencias inferenciales*, formadas a partir de creencias ya existentes; y *creencias informativas*, adquiridas con personas significativas para el individuo.

En su análisis del modelo de Fishbein y Ajzen, Liska (1984) manifiesta su desacuerdo con los siguientes aspectos: que las intenciones sean suficientes para explicar las conductas que necesitan la presencia de habilidades e interacción social; que la conducta influya directamente en las creencias del individuo; y que las actitudes estén directamente relacionadas con las intenciones de conducta. Sugiere que el contexto social del individuo, denominado estructura social, determinaría las intenciones de conducta que, junto con las actitudes y las normas subjetivas, influirían en la conducta. Propone la existencia de dos tipos de creencias: las *creencias sobre las consecuencias de la conducta*, que se hacen más importantes por la evaluación personal del individuo; y las *creencias sobre las expectativas sociales* que se hacen más importantes por la motivación del individuo para ajustarse a ellas. Esas creencias se influyen recíprocamente y ambas son determinadas por el contexto social del individuo, que afecta las actitudes y las normas subjetivas. Al mismo tiempo, afirma que además de las creencias, el desarrollo de la actitud frente a la lectura es afectado directamente por el acto de leer, poniendo de relieve la importancia de las experiencias de lectura.

Ahora bien, con la preocupación de encontrar un modelo que pudiera explicar la adquisición de las actitudes en relación con la lectura, McKenna (1994), tras un análisis cuidadoso de los modelos de Liska (1984), Mathewson (1985) y de Ruddel y Speaker (1985) propuso un modelo que relaciona de forma coherente los factores identificados por estos autores.

McKenna (1994) coincide con el análisis de Liska (1984), excepto en lo que se refiere a dejar de lado el *feedback* entre la conducta y las creencias del individuo. McKenna acepta asimismo la influencia directa de la conducta sobre las creencias, como propusieron Fishbein y Ajzen (1975) y añade que las actitudes con respecto a la lectura son afectadas por las creencias que el individuo tiene sobre las expectativas y valoración de los otros, afirmando, entonces, que la familia desempeña un papel preponderante en incentivar la conducta como entretenimiento. Sostiene además que el contexto socioeconómico y cultural influye en el desarrollo de la actitud y que la expectativa del lector está en estrecha relación con sus experiencias previas de lecturas lo que le permitirá realizar una evaluación sobre los beneficios de la actividad, aunque también la experiencia inmediata del lector y su comprensión del texto ofrecen elementos para que él se reevalúe mientras lee.

La experiencia positiva, para McKenna, se relaciona con actitudes de lectura también positivas, especialmente si el ambiente es favorable. Lo importante es ofrecer situaciones satisfactorias de lectura, que sean al mismo tiempo útiles e interesantes para el lector. Aunque estos factores sean los principales elementos que afectan las actitudes, se sabe que ellos son influenciados a su vez por otros, como por ejemplo la disponibilidad de material de lectura, los incentivos para la actividad, la presencia de opciones, entre otras cosas. Pero la propuesta de McKenna no termina aquí. Propone contingencias para el acto de leer, incorporando la noción de decisión continua en la realización de la lectura, el control metacognitivo, la representación del texto, el estado cognitivo y los procesos de decodificación.

En el análisis de la motivación de la lectura, escritura y literatura, Spaulding (1992) destaca la motivación intrínseca, que se caracteriza por el deseo de ejecutar una acción y por la satisfacción personal que eso puede proporcionar. Afirma, también, que los resultados extrínsecos que puedan ocurrir no son esenciales. La existencia de la motivación intrínseca presupone que se tenga *percepción de la propia capacidad* con respecto a una actividad, o sea, sentirse capaz de realizarla, y tener *autodeterminación*, es decir, saber que se posee algún control sobre ella. Por eso, los programas de lectura deberían enfocar esos dos tipos de percepción, proporcionando situaciones y desafíos, con niveles graduales de dificultad, para que una realización exitosa pueda ser atribuida a la habilidad y al esfuerzo, ya que las tareas de un nivel muy alto o muy bajo de dificultad no promueven una percepción adecuada o ajustada de la capacidad de las personas. Al mismo tiempo, deben incentivar a los estudiantes para que asuman el control sobre las actividades de lectura, usándolas para sus objetivos personales con la finalidad de atender a sus intereses.

De esa forma, cabe al estudiante tener una actitud activa, asumiendo la responsabilidad por el desarrollo de su lectura, creyendo en la posibilidad de controlar sus acciones, y teniendo un control más interno que externo. Los estudiantes con *locus* de control interno y alto se consideran responsables por sus éxitos y fracasos, mientras que los que poseen un *locus* de control externo y alto no se sienten responsables por los resultados, pues los atribuyen a factores externos (Risko, Fairbanks y Álvarez, 1991).

Muchos años suelen ser dedicados al aprendizaje de la lectura durante el proceso educacional. Pese a eso, después de terminar los estudios, muchas personas todavía no utilizan la lectura espontáneamente ni como fuente de información ni para la satisfacción personal (Cramer y Castle, 1994). El contexto escolar debería desarrollar, desde la infancia, una actitud favorable hacia la lectura. Para incentivar el hábito de la lectura, Sanacore (1992) señala que el ambiente de la propia aula debería proporcionar materiales diversos (libros, revistas, diarios, etc.) y permitir que el propio individuo elija su material de lectura. Los profesores de las diversas asignaturas deberían reservar un tiempo para que los alumnos puedan leer a su gusto.

La biblioteca también puede contribuir para la formación de actitudes positivas con respecto a los libros y a la lectura, en cualquier nivel de enseñanza. En la universidad es uno de los principales instrumentos para las actividades de enseñanza e investigación (Destro, 1994). Además de la riqueza y la diversidad de material, las bibliotecas deberían disponer de un personal habilitado y

capacitado, para que pudiera contribuir a la formación de los lectores. Su organización, permitiendo fácil acceso a los materiales de lectura, y su ambiente deberían ser agradables. Desgraciadamente, en Brasil, de manera general, las bibliotecas no han merecido la debida atención y muchas veces se encuentran desvinculadas del proceso educativo (Ferreira, 1980).

Se pueden reconocer dos grupos entre las personas que suelen ser calificadas como lectoras y que, sin embargo, no se dedican a leer espontáneamente. Por un lado, los que leen, comprenden y no les gusta leer; y por el otro, aquellos que leen pero presentan grandes dificultades para hacerlo y para comprender, al mismo tiempo que en muchos casos no aprecian la lectura lo suficiente como para elegirla entre otras posibles opciones. De hecho, la sociedad actual proporciona otras formas de entretenimiento y de obtención de informaciones. En relación con ello, diversos estudios brasileños con estudiantes universitarios han mostrado que, comparada con otras formas de entretenimiento, la lectura no se encuentra entre las actividades más frecuentes y no provoca un interés académicamente deseable (Santos, 1991; Oliveira, 1993; Delphino y Vendramini, 1996).

Considerando que la disposición emocional de los individuos influye en su conducta y pensamiento, es difícil negar la importancia de conocer las actitudes de los estudiantes frente a la lectura, ya que si tienen una actitud favorable, serán capaces de valorizarla y se relacionarán más frecuentemente con esa actividad. Así que cabe preguntar ¿cómo son las actitudes de los alumnos en relación con la lectura? Para contestar a esta pregunta, se elaboró la investigación a la cual hemos de referirnos con los siguientes objetivos:

1. Identificar las actitudes de los alumnos universitarios, frente a la lectura; y
2. comparar las actitudes de estudiantes de diferentes carreras, considerando tanto a aquellos que están iniciándolas como a quienes están concluyéndolas.

## **Método**

### *Sujetos*

Fueron sujetos de esta investigación 100 alumnos matriculados regularmente en el primer año y en el último de las carreras de Ingeniería Mecánica y Psicología, del turno nocturno, de una universidad particular. La elección de esas carreras se basó en la suposición de que las estrategias de lectura utilizadas eran diferentes, de acuerdo con el área de conocimiento.

El instrumento de investigación fue aplicado a todos los alumnos presentes en las aulas del día elegido y previamente arreglado. De los instrumentos completados se eligieron al azar 25 sujetos del primer año y 25 sujetos del último, para cada una de las dos carreras en estudio.

### *Material*

Se utilizó la *Escala de Actitudes* construida por Silva y Maher (1981), adaptada al contexto universitario, compuesta por treinta frases cortas sobre la lectura. Frente a cada frase los sujetos debían expresar su opinión a través de una escala

de evaluación tipo Likert:

Estoy de acuerdo completamente.

Estoy de acuerdo.

No estoy de acuerdo.

No estoy de acuerdo en absoluto.

Sin respuesta.

Los puntajes en esa escala varían de 30 a 150 puntos.

### *Procedimiento*

La aplicación del instrumento a los alumnos fue realizada en las aulas y se les dieron las instrucciones por escrito. Se les pidió que las leyeran cuidadosamente y trataran de contestar lo mejor que pudieran. No fue establecido ningún límite de tiempo para la actividad, y podían contestar todas las frases, algunas o ninguna.

De acuerdo con los criterios adoptados por Silvia y Maher (1981) se atribuyó de uno a cinco puntos en la *Escala de actitudes* a las respuestas de cada sujeto. La suma de esos puntos dio el puntaje total para cada uno de ellos.

### **Resultados**

La **Tabla 1** presenta el puntaje mínimo, el máximo y el promedio, correspondientes a cada año y a cada carrera estudiada.

TABLA 1

**Puntajes en la Escala de actitudes en los años inicial y final de las carreras de Ingeniería y Psicología**

|               | Mínimo | Máximo | Promedio | Desviación Patrón |
|---------------|--------|--------|----------|-------------------|
| Ing. inicial  | 76     | 127    | 102,96   | 15,865            |
| Ing. final    | 69     | 136    | 106,52   | 16,166            |
| Psic. inicial | 97     | 147    | 118,92   | 13,471            |
| Psic. final   | 101    | 145    | 125,16   | 11,078            |
| Total         | 69     | 147    | 113,39   | 16,739            |

Los puntajes promedio muestran una diferencia importante entre el primer año de la carrera de Ingeniería, 102,96 y los 125,16 del último año de la carrera de Psicología. Los promedios de la carrera de Psicología de ambos años

estudiados (118,92 y 125,16) fueron superiores a los promedios de la carrera de Ingeniería (102,96 y 106.52).

Para verificar si las diferencias entre los promedios de cada carrera y año eran estadísticamente significativas, se empleó el análisis de varianza ANOVA 2x2 (Ingeniería x Psicología) x (primer año x último año). Se planteó como hipótesis nula que no existirían diferencias significativas entre los cuatro grupos, tanto en comparaciones inter grupos, por carrera y año, como en lo referente al efecto de interacción entre las variables. El análisis demostró que no hubo efecto significativo de la variable año ( $F(1,96) = 2,93; p > 0,05$ ), pero sí de la variable carrera ( $F(1,96) = 36,62; p = 0,00$ ). El efecto de interacción entre año y carrera no fue significativo ( $F(1,96) = 0,21; p > 0,05$ ).

A fin de explorar otras posibles diferencias no postuladas *a priori*, fue usado el test Tukey HSD para comparar los promedios de cada uno de los cuatro grupos (primer año de Ingeniería; último año de Ingeniería; primer año de Psicología; último año de Psicología), cuyos resultados están en la **Tabla 2**.

**TABLA 2**  
**Comparación entre los promedios de los cuatro grupos**  
**(prueba t de student)**

|               | Ing. inicial | Psic. inicial | Ing. final |
|---------------|--------------|---------------|------------|
| Psic. inicial | 0,000**      |               |            |
| Ing. final    | 0,815        | 0,015*        |            |
| Psic. final   | 0,001**      | 0,416         | 0,000**    |

\*  $p < 0,05$       \*\*  $p < 0,001$

Se encontraron diferencias significativas en las siguientes situaciones: al comparar las dos carreras en el mismo nivel o año, o sea, primer año de Ingeniería *versus* primer año de Psicología ( $p < 0,001$ ) y último año de Ingeniería *versus* último año de Psicología ( $p < 0,001$ ); y al comparar diferentes carreras y diferentes años, o sea, primer año de Ingeniería *versus* último año de Psicología ( $p < 0,001$ ) y último año de Ingeniería *versus* primer año de Psicología. En otros términos, los alumnos empiezan la facultad con diferencias significativas en relación con la comprensión lectora y la terminan también de manera distinta, pero iguales que cuando la empezaron.

Siguiendo la orientación de Silva y Maher (1981), a partir de los puntajes obtenidos por los sujetos se estableció una escala de tres niveles: el tercio superior de esa escala conformado por los puntajes más altos, correspondía a las actitudes *positivas*; el otro tercio, el de los puntajes medios, a las actitudes *regulares*; y, el tercio inferior, el de los puntajes más bajos, a las actitudes *negativas*. Así, 34 sujetos, cuyos puntajes presentaron una variación de 69 hasta 107 puntos, fueron calificados como presentando actitudes negativas; 35 sujetos, con puntajes entre 108 y 121, fueron calificados como mostrando actitudes regulares (con significado de indecisión); y 31 sujetos, con puntajes de

más de 121 puntos, fueron calificados como mostrando actitudes positivas. Los resultados obtenidos en términos de frecuencia y porcentajes, por carrera y año, pueden verse en la **Tabla 3**.

**TABLA 3**  
**Frecuencia de los niveles de actitudes en lectura, por carrera y año**

|               | Negativa |    | Regular |    | Positiva |    | Total |     |
|---------------|----------|----|---------|----|----------|----|-------|-----|
|               | F        | %  | F       | %  | F        | %  | F     | %   |
| Ing. inicial  | 14       | 56 | 7       | 28 | 4        | 16 | 25    | 100 |
| Ing. final    | 12       | 48 | 11      | 44 | 2        | 6  | 25    | 100 |
| Total Ing.    | 26       | 52 | 18      | 36 | 6        | 12 | 50    | 100 |
| Psic. inicial | 6        | 24 | 10      | 40 | 9        | 36 | 25    | 100 |
| Psic. final   | 2        | 8  | 7       | 28 | 16       | 64 | 25    | 100 |
| Total Psic.   | 8        | 16 | 17      | 34 | 25       | 50 | 50    | 100 |
| Total         | 34       | 34 | 35      | 35 | 31       | 31 | 100   | 100 |

Esos datos complementan informaciones ya presentadas en otros análisis y sugieren que los alumnos de la carrera de Psicología (50%) poseen más actitudes positivas frente a la lectura que los sujetos de la carrera de Ingeniería (12%) y que en Ingeniería hay más personas con actitudes negativas (52%) que en Psicología (16%).

### **Consideraciones finales**

La enseñanza, incluso en la universidad, debería asegurar que los alumnos asumieran actitudes positivas frente a la lectura, posibilitando que el desarrollo del estudiante no se encuentre restringido a los conocimientos suministrados en las diversas actividades académicas del período de estudios. El estudiante universitario debería leer frecuentemente textos de temas diversos y deleitarse con la lectura. A ese respecto, Mikulecky (1994) destaca la importancia de la lectura como fuente de placer, sus beneficios para el propio alumno y para la comunidad que en el futuro disfrutará de sus actividades profesionales, que si resultan bien ejecutadas harán posible la resolución de los problemas y la construcción de un mundo mejor.

Los resultados, obtenidos a través de la *Escala de actitudes*, muestran que tanto el promedio como el porcentaje más alto de puntos en relación con actitudes positivas frente a la lectura se dan en alumnos de Psicología, cuyo análisis estadístico ha revelado un efecto significativo. Igual resultado se puede observar en la investigación de Oliveira (1993), con alumnos de Ingeniería y Fonoaudiología, que presentaron un tipo de lectura predominantemente orientada hacia el aprendizaje y su utilización. Además, esos resultados coinciden también con los obtenidos por Delphino y Vendramini (1995), en estudios realizados con universitarios de las áreas de Ciencias Exactas y de Ciencias Humanas, en los que observaron que el 25% de los sujetos de la carrera de Psicología tenía a la lectura como entretenimiento preferido, mientras que sólo el 7% de los sujetos de Ingeniería Mecánica indicaban tal preferencia. Constataron

también que solamente el 2% de los alumnos de Psicología afirmó no obtener placer en la lectura, mientras que esa afirmación se dio en el 21% de los alumnos de Ingeniería Mecánica.

Los resultados podrían facilitar la interpretación de que la carrera de Psicología proporciona condiciones más favorables para el desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura. Sin embargo, no se acepta esta explicación ya que el análisis estadístico también revela que no hubo efecto de la variable año o nivel de escolaridad, para ambas carreras, posibilitando la inferencia de que las condiciones ofrecidas por las dos carreras no están proporcionando el desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura, ni el hábito de leer.

A su vez, la comparación entre los primeros años de las dos carreras revela una diferencia significativa. Como los datos fueron tomados al final del primer semestre, parece razonable inferir que no hubo tiempo suficiente para que las condiciones de enseñanza ofrecidas en las dos carreras pudieran influenciar las diferencias de actitud. De esa forma, la diferencia probablemente ya existía en el momento en que empezaron las clases o en la elección de la carrera.

Según McKenna (1994), las actitudes son afectadas por las creencias que los individuos poseen sobre las consecuencias de la lectura y sobre las expectativas sociales en relación con el acto de leer. Se puede atribuir la diferencia, entre los años iniciales de las dos carreras, a la existencia de un conjunto de creencias diferentes entre los sujetos. Se puede suponer que esa variable, conjunto de creencias sobre la lectura, tuvo influencia en la elección de la carrera, en la medida en que en el momento de la elección podría existir una creencia distorsionada: aquellos a los que les gusta leer deberían elegir una carrera en el área de Ciencias Humanas y los que prefieren las actividades numéricas y no les gusta leer, deberían elegir una carrera en el área de Ciencias Exactas. Pese a eso, sería necesario realizar otras investigaciones con el fin de verificar la existencia de esa posible creencia y su influencia en la opción profesional.

Añádase a eso el hecho de que Santos (1998) ha comprobado la viabilidad de ejecución de un programa exitoso para corregir los hábitos de lectura en universitarios de Ciencias Exactas y Humanas, programa que involucra actividades prácticas de consultas a libros y periódicos. Declaraciones de alumnos, obtenidas al final del programa, señalaron mejoras significativas en sus hábitos de lectura y estudio, con más compromiso y dedicación personal, con reflejos positivos en el desempeño académico.

Siendo los aspectos afectivos de la lectura tan importantes como los aspectos cognitivos, se sugiere la realización de otros estudios para un análisis más detallado sobre instrumentos de evaluación de las actitudes de lectura en estudiantes universitarios, como también una mayor inversión de las universidades en programas de desarrollo y corrección de los hábitos de lectura, disponibles para todos los alumnos.

## Referencias bibliográficas

- Cramer, E.H. y M. Castle (1994) "Developing Lifelong Readers." En E.H. Cramer y M. Castle (eds.), **Fostering the Love of Reading: the Affective Domain in Reading Education**. Newark, DE, International Reading Association.
- Delphino, F.B. y C.M.M. Vendramini (1995) **Caracterização sócio-lingüística dos alunos da Universidade São Francisco**. Informe de investigación no publicado.
- Destro, A.P.M. (1994) **Biblioteca universitária: um estudo sobre o seu papel na formação do aluno leitor**. Disertación de Maestría, Faculdade de Educação, Universidade Paulista (UNIP).
- Ferreira, L.S. (1980) **Bibliotecas universitárias brasileiras**. San Pablo, Pioneira.
- Fisbein, M. e I. Ajzen (1975) **Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research**. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Liska, E. (1984) "A Critical Examination of the Causal Structure of the Fishbein & Ajzen Attitude - Behavior Model." **Social Psychology Quarterly**, 4, p.151-155.
- Mathewson, G.C. (1985) "Model of Attitude Influence upon Reading and Learning to Read." En H. Singer y R.B. Ruddell (eds.), **Theoretical Model and Process of Reading**. Newark, DE, International Reading Association. Traducción al español: "La influencia de la actitud en la lectura y la escritura y en su aprendizaje". En **Textos en Contexto. Los procesos de lectura y escritura**, 3. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida, 1997.
- McKenna, M.C. (1994) "Toward a Model of Reading Attitude Acquisition." En E.H. Cramer y M. Castle (eds.), **Fostering the Love of Reading: the Affective Domain in Reading Education**. Newark, DE, International Reading Association.
- Mikulecky, L. (1994) "The Need for Affective Literates." En E.H. Cramer y M. Castle (eds.), **Fostering the Love of Reading: the Affective Domain in Reading Education**. Newark, DE, International Reading Association.
- Oliveira, M.H.M. (1993) **A leitura do universitário: estudo comparativo entre os cursos de Engenharia e Fonoaudiologia da PUCCAMP**. Disertación de Maestría, Departamento de Pós-Graduação em Psicologia Escolar. Campinas, PUC-Campinas.
- Risko, V.J.; M.M. Fairbanks y M.C. Alvarez (1991) "Internal factors that influence study." En R.N. Flippo y D.C. Caverly (eds.), **Teaching Reading & Study Strategies at the College Level**. Newark, DE, International Reading Association.
- Ruddell, R.B. y R. Speaker (1985) "The Interactive Reading Process: A Model." En H. Singer y R.B. Ruddell (eds.), **Theoretical Model and Process of Reading**. Newark, DE, International Reading Association.
- Sanacore, J. (1992) "Encouraging the Lifetime Habit." **Journal of Reading**, 35 (6), p.474-477.
- Santos, A.A.A. (1991) "Desempenho em leitura: um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura em universitários." Campinas/SP, **Estudos de Psicologia**, 8 (1), p.6-19.
- Santos, A.A.A. (1998) "Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo." Campinas/SP, **Pro-posições**, 8, 1 (22), p.27-37.
- Silva, E.T. y J.P. Maher (1981) **Questionário para avaliar atitudes de leitura de alunos de 1º e 2º Graus**. Resumos do 3º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, UNICAMP / PMC / CEDES, p.19-26.
- Spaulding, C.L. (1992) "The Motivation to Read and Write." En J.W. Irwin y M.A. Doyle (eds.), **Reading/Writing Connections: Learning from Research**. Newark, DE, International Reading Association.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en junio de 1998; se solicitaron modificaciones y una nueva versión fue presentada nuevamente en junio de 2001 y aprobado definitivamente para su publicación en abril del 2002.*