

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA LA IDENTIFICACIÓN
DE LA IDEA CENTRAL DE TEXTOS EXPOSITIVOS**

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Cognición,
Aprendizaje y Desarrollo que presenta:

Andrea Vania Sato Tokashiki

Asesora:

Mary Louise Claux Alfaro

Lima, 2022

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a la directora y a las autoridades de la institución preuniversitaria en donde pude llevar a cabo mi investigación por permitirme realizar este proyecto, por el apoyo y por la confianza.

Un agradecimiento muy especial para mi asesora la Dra. Mary Claux por su tiempo, sus reflexiones, sus sugerencias, su esfuerzo, su profesionalismo, su apoyo emocional y su preocupación por mi aprendizaje durante la investigación. Ella es una gran fuente de inspiración, siempre me apoyó y aprendí mucho durante todo este tiempo gracias a ella.

Gracias a todos los profesores del programa de posgrado *Cognición, Aprendizaje y Desarrollo* por sus enseñanzas y rigurosidad.

Un agradecimiento especial a mi familia por su apoyo incondicional y a todos mis amigos que me apoyaron de una u otra forma.

Finalmente, muchas gracias a todos los estudiantes que participaron en las entrevistas a pesar de su apretada agenda. Gracias a los padres de familia que, con mucha amabilidad, autorizaron que sus hijos participaran. Su participación fue crucial para que este proyecto se haga realidad.

Resumen

El presente estudio tiene como finalidad identificar las estrategias de lectura que utilizan algunos estudiantes de una institución preuniversitaria de Lima para hallar la idea central en textos expositivos y comprender cómo las usan. Para ello, mediante un método cualitativo y un diseño metodológico epistemológico realista, se entrevistó a 12 estudiantes que cursaban el ciclo regular 2021 de abril-julio de la institución y que postulaban a carreras de Ciencias. Fueron divididos en dos grupos: alto rendimiento (n=8) y bajo rendimiento (n=4) en comprensión de lectura según los resultados de un subtest de comprensión de lectura. Las entrevistas se llevaron a cabo luego de que el estudiante leyera un texto asignado con el fin de indagar sobre las estrategias de lectura que se activaron en dicho proceso. Se analizó el contenido de la transcripción de las entrevistas por medio del software *Atlas.ti*. Los resultados evidenciaron que los estudiantes de bajo rendimiento, a diferencia de los de alto rendimiento, no usaron estrategias de lectura para reconstruir la idea central de un texto expositivo, ni ajustaron sus estrategias de lectura al propósito de la tarea, ni al tipo de texto, ni a sus características textuales, sino que activaron procesos poco eficaces para la tarea. Asimismo, leían de manera literal, mostraron un menor nivel de dominio de la lectura, insuficientes destrezas de la memoria de trabajo y en sus procesos metacognitivos, así como baja motivación, autoeficacia y gusto por la lectura.

Palabras clave: estrategias de lectura, idea central, texto expositivo y educación preuniversitaria

Abstract

The present study aimed to identify reading strategies used by students from a pre-university institute in Lima for the purpose of finding the main idea of an expository text, and to comprehend how they use these strategies. A qualitative method and an epistemological realistic design were used to interview 12 students from the April-July, 2021 regular program, who were applying for science careers. The interviewed students were divided into two groups according to the outcome attained in a reading comprehension subtest: high achieving ($n = 8$) and poor achieving students ($n = 4$). Each interview was carried out just after the student had read an assigned text, in order to inquire about the reading strategies that were activated in their mental process while reading this text. Interviews' transcripts were content analyzed using the *Atlas.ti* software. Results showed that poor-achieving students, unlike the high-achieving students, did not use reading comprehension strategies to find the main idea of an expository text, nor did they adjust their reading to the purpose of the task, nor to the type and characteristics of the text, but rather activated processes that were not efficient for the task. Likewise, they reached just a literal reading level, that showed an elementary reading development level, insufficient working memory skills and metacognitive processes, as well as, low motivation, poor self-efficacy and little enjoyment of reading.

Keywords: reading comprehension strategies, text's main idea, expository text and pre-university education

Índice de contenidos

Introducción	1
Modelos de comprensión de lectura	6
Diferencia entre idea central y tema del texto	8
Procesos implicados en la lectura	10
Lectores de alto y bajo rendimiento	26
Método	29
Participantes	29
Técnica de recolección de datos	32
Procedimiento	32
Análisis de datos	35
Resultados y discusión	37
El logro en la identificación de la idea central en el grupo alto y bajo	37
Procesos cognitivos del grupo alto y bajo	39
Estrategias de lectura para reconstruir la idea central del grupo alto y bajo	48
Conclusiones	130
Referencias	137
Apéndices	155

Índice de tablas

Tabla 1. Estrategias para la identificación de la idea central según fuentes	23
Tabla 2. Antes de la lectura: estrategias de lectura en el grupo de alto rendimiento en lectura	50
Tabla 3. Antes de la lectura: procesos del grupo de bajo rendimiento en lectura	50
Tabla 4. Propósitos en los grupos de alto y bajo rendimiento en lectura	58
Tabla 5. Durante la lectura: estrategias para identificar la idea central en el grupo de alto rendimiento en lectura	67
Tabla 6. Durante la lectura: procesos del grupo de bajo rendimiento en lectura	69
Tabla 7. Estrategia de imaginación en los grupos de alto y bajo rendimiento en lectura	83
Tabla 8. Estrategias subléxicas y léxicas en el grupo de bajo rendimiento en lectura	101
Tabla 9. Después de la lectura: estrategias para hallar la idea central en el grupo de alto rendimiento en lectura	106
Tabla 10. Después de la lectura: procesos del grupo de bajo rendimiento en lectura	106
Tabla 11. Características de los participantes del estudio y pilotos	167

Índice de figuras

Figura 1. Estrategias de anticipación del tema antes de la lectura en el grupo de alto rendimiento en lectura	59
Figura 2. Estrategias de anticipación del tema durante la lectura en el grupo de alto rendimiento en lectura	76
Figura 3. Estrategias macroestructurales en el grupo de alto rendimiento en lectura	87
Figura 4. El saber estratégico del grupo de alto rendimiento en lectura	117
Figura 5. El saber estratégico del grupo de bajo rendimiento en lectura	123

Introducción

Los escolares peruanos de alrededor de 15 años suelen presentar un bajo rendimiento en comprensión de lectura. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cada tres años, toma las evaluaciones PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) a este grupo etario con el objetivo de evaluar aprendizajes de conceptos y logro de capacidades de las áreas de lectura, matemáticas y competencia científica de los estudiantes de países miembro y asociados con el fin de implementar políticas públicas para la mejora de la calidad de vida de sus ciudadanos (OCDE, s.f). En la última evaluación, que se realizó del 14 de agosto al 30 de septiembre del 2018, participaron 79 países y Perú ocupa el puesto 64 en comprensión de lectura (Schleicher, 2019; Minedu, s.f.; Perú mejora en prueba PISA 2018, 2019). Eso quiere decir que la mayoría de los estudiantes peruanos (54.4%) solo pueden ubicar datos en un texto, establecer una relación simple entre proposiciones, comprender de manera literal y, a lo más, identificar el tema de un texto cuyo contenido sea familiar y que tenga pistas explícitas (OCDE, 2019, p. 88; UMC, 2019a). Asimismo, según un censo a nivel nacional en estudiantes de segundo de secundaria respecto a la lectura (2015-2019), “los resultados nacionales muestran que existe un gran desafío respecto del aprendizaje de la lectura en secundaria: solo el 14,7 % logra los aprendizajes esperados para el grado, mientras que el 85,3 % no los logra” (UMC, 2019b, p. 10). Esto es grave porque el desarrollo de la comprensión de lectura es importante para el desempeño académico. Para mejorar la comprensión de lectura, se necesita reforzar habilidades metacognitivas y estrategias de lectura: según algunas investigaciones, existe una correlación alta y positiva entre comprensión de lectura y rendimiento académico (Ríos Días, 2010); entre las habilidades de lectura, destrezas metacognitivas y un mayor aprendizaje (Mc Dowall, 2009, p. 161); y entre las estrategias de lectura y la comprensión de lectura (Arakaki, 2004, p. 91; Carvallo, 2016).

Se han realizado varias investigaciones sobre la comprensión de lectura en el Perú que también muestran que existe un gran desafío respecto del desarrollo de la lectura. En el ámbito escolar, la mayoría de los estudiantes de secundaria se encuentra en los niveles “deficitarios” (serias dificultades en comprensión) e “intermedio” en comprensión de textos expositivos, es decir que, a pesar de lograr una comprensión global aproximada, pierden de vista los detalles importantes y olvidan fácilmente lo comprendido (Alegre 2009, pp. 219-221). Es por ello que más del 50% aún necesitan apoyo para comprender los materiales escolares de lectura (Ríos Díaz, 2010, pp. 97-98). Asimismo, tanto en primaria como en secundaria, el desempeño en lectura es bajo en las preguntas literales, pero es aún más bajo en las preguntas inferenciales (Claux y La Rosa, 2004, p. 210). Con respecto a la identificación de la idea central del texto, la mayoría no refiere a la idea principal como una estrategia utilizada por ellos para la construcción del significado del texto (Claux y La Rosa, 2004, p. 188).

Sobre las estrategias de lectura, los escolares tienen poco conocimiento, sobre todo, no activan conocimientos previos, no se plantean un propósito de lectura ni elaboran inferencias (Claux y La Rosa, 2004, p. 178). Sobre la enseñanza de estrategias de lectura en la escuela, los docentes suelen mostrar limitados o erróneos conocimientos (Claux y La Rosa, 2004, pp. 202-203), y mayoría asume que la comprensión de lectura consiste en un proceso de transferencia de información (Gonzales, 2012, p. 95), por lo que la instrucción escolar también influye en el bajo uso de estrategias de lectura (Carvalho, 2016, p.30).

En el ámbito universitario, también, se observan dificultades en comprensión de lectura: en general, solo trabajan en función de una lectura reproductiva, no pueden reconocer la idea principal, ni las ideas principales de cada parte del texto, ni relacionarlas, ni organizarlas de manera jerárquica, no planifican en base a objetivos, y no varían sus estrategias de acuerdo a los contextos (Mateos, 2009, pp. 113-115).

Sobre las estrategias de lectura para comprender textos académicos de los estudiantes iniciales de universidad (primer y segundo ciclo), se observa que presentan una escasa regulación de lectura, poca supervisión de sus estrategias de lectura, poca conciencia de sus procesos cognitivos, poca autoevaluación, pocas estrategias de comprensión para enfrentarse a textos académicos, y predominaba una percepción de mayor complejidad de lectura en la universidad (Muñoz, 2015; Ugarriza, 2006, p. 64). Además, la mayoría de ellos tiene dificultades para identificar la idea central y resumir. “El problema, aquí, consiste en una inadecuada aplicación de los macroprocesos, ya sea por falta de madurez para hacerlo o debido al desconocimiento de cómo ejecutarlas en forma correcta” (Ugarriza, 2006, p. 64). Asimismo, pueden conocer algunas estrategias de lectura, pero no saben aplicarlas eficazmente: “Se halló una correlación significativa, pero negativa al relacionar la estrategia preferida por el estudiante para comprender el texto y la comprensión de este. En otras palabras, utilizan estrategias que no le ayudan a la comprensión” (Ugarriza, 2006, p. 65).

En cuanto a la comprensión dependiendo de los distintos tipos de textos (expositivo, argumentativo y narrativo) en universitarios iniciales, se halló “diferencias significativas de desempeño entre lectores hábiles y lectores menos hábiles” en la lectura de textos expositivos, pues están contruidos por ideas abstractas y menos relacionadas con la experiencia cotidiana, a diferencia del narrativo, en el que no hubo diferencias significativas entre ambos grupos (Neira, Reyes y Riffo, 2015, pp. 238-239). A diferencia de los textos narrativos, “los textos expositivos exigen más esfuerzo cognitivo (por ejemplo, más procesos atencionales, mayor tiempo de lectura en las frases) y despiertan menos interés que los narrativos” y “[la elaboración de inferencias] tiende a ser más reflexiva y controlada” (Ugarriza, 2006, p. 43).

Por otro lado, si bien hay varias investigaciones sobre la situación de lectura en la escuela y en la universidad, son escasas aquellas que refieren al ámbito *preuniversitario*. En

Perú, la educación preuniversitaria no es un nivel educativo obligatorio, pero es muy usual que los estudiantes opten por matricularse en academias preuniversitarias para lograr la admisión a la universidad. Estas tienen como objetivo preparar a los estudiantes no solo para lograr la admisión, sino para desarrollar los conocimientos y capacidades necesarias para ser exitosos en la universidad. En ese sentido, se podría considerar un espacio de formación “bisagra” que articula la escuela y la universidad. Al respecto, hay estudios que dan indicios sobre una falta de articulación entre escuela y universidad relacionado a habilidades de lectura, como los de Zalba et. al. (2020), y Fernández y Carlino (2010). Ambas investigaciones apuntan a que los estudiantes que recién ingresaban a la universidad tenían poco desarrolladas algunas habilidades básicas en la comprensión de lectura y había una falta de correspondencia entre el grado de exigencia entre la escuela y la universidad, por lo que los textos universitarios fueron percibidos como más extensos, densos, profundos y especializados, lo que es grave porque, en la universidad, se exige mayor cantidad de material por leer (Fernández y Carlino, 2010, p.15). Este problema se debería, en parte, a que las escuelas y academias preuniversitarias instruyen bajo un modelo transmisionista y un enfoque ascendente para la comprensión de textos, es decir, se enfocan en la explicación del contenido del texto, pero no brindan una enseñanza explícita de estrategias de lectura (Fernández y Carlino, 2010; Carvallo, 2016; Muñoz, 2015; Travezaño, 2018). Sin embargo, son muchos los autores que proponen que se debe instruir con una enseñanza explícita de estrategias, pues favorece la toma de conciencia de una planificación, regulación y evaluación, y la autonomía (Pozo y Monereo, 2008, pp. 12-13; Kohler, 2005: 32; Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos y León, 2019; Nelson y Manset-Williamson, 2006; Claux y La Rosa, 2004, p.102; Solé 1987, 1997, 1999; Castelló, 2000; Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

Sobre el ámbito preuniversitario, uno de los hallazgos de Arakaki (2004) es que “la modalidad de ingreso a la universidad no diferencia a los estudiantes en cuanto al uso de

estrategias de lectura. Este dato estará indicando que los distintos espacios educativos, sean estos la secundaria, las instituciones de preparación preuniversitaria e incluso el mismo ciclo propedéutico que la universidad ofrece, no están brindando una línea de trabajo especializada o diferenciada en el desarrollo de estrategias de lectura” (p. 89).

En el caso de la institución preuniversitaria investigada, fue posible acceder a los resultados de las evaluaciones un ciclo anterior. Los reportes internos del ciclo abril-julio del 2020 (material inédito de reporte de notas de la institución, 2020)¹ incluyen información sobre los 3 subtest de comprensión de lectura, tomados por la institución, que incluía ocho preguntas de lectura comprensiva, ocho de lectura interpretativa y ocho de lectura crítica². Se observa que, en promedio, solo el 45.7% de los estudiantes superaron la nota aprobatoria. Que el 45.7% haya aprobado y el 54.3% no, significa que la mayoría de alumnos aún no puede responder acertadamente más de la mitad de la prueba, lo cual daría indicios generales sobre el nivel de desempeño de los estudiantes para resolver este tipo de pruebas.

Asimismo, se pudo acceder a los informes de desempeño en el área de comprensión de lectura de los estudiantes escolares recién admitidos a la universidad en cuestión (documento interno de la universidad, 2021). Según el informe, el desempeño en lectura es reportado en niveles. El nivel “insuficiente” significa que, si bien el admitido es capaz de identificar la información explícita en los textos, no logra identificar la jerarquía de las ideas en el texto, ni deducir información. El nivel “básico” en lectura significa que, si bien es capaz de encontrar las ideas explícitas y el tema del texto, aún muestra dificultades para inferir ideas y no acierta en establecer una jerarquía. El nivel “esperado” significa que es capaz de

¹ Se ha tomado como referencia los resultados del ciclo abril-julio del 2020, debido a que dicho ciclo es muy parecido al que va a ser analizado en esta investigación, el cual se llevó a cabo, también, en los meses de abril a julio del 2021, estuvo dirigido a estudiantes egresados de secundaria y tiene una duración similar.

² Los tres subtest evalúan tienen diferentes tipos de textos, los cuales tienen distintos niveles de dificultad y son compatibles con los conocimientos previos de un público de quinto de secundaria. Además, fueron creados por un equipo de profesores que trabaja en la academia y validados por la autoridad correspondiente de la institución.

“leer entre líneas”, de transferir información a situaciones nuevas y de asumir una actitud crítica. Según el reporte, los puntajes del 2021 son considerablemente más bajos que el 2020. En el 2020, el porcentaje de admitidos en el nivel insuficiente fue 8%. En nivel básico, el porcentaje fue 61%. Y, en nivel esperado, fue 28.6%. En cambio, en el año 2021, el nivel insuficiente fue 20.1%. En el nivel básico, fue 65.3%. Y, en el nivel esperado, tan solo fue el 14.2%. Eso quiere decir que, del 2020 al 2021, los admitidos evaluados que se encontraban en nivel insuficiente se han duplicado. En el nivel básico, han aumentado. En cambio, en el nivel esperado, se han reducido casi a la mitad. Entonces, se observa un peor desempeño en comprensión de lectura en el 2021 respecto al 2020.

En resumen, atendiendo a las investigaciones y a los reportes internos de las instituciones en los diferentes niveles educativos, existen dificultades de lectura en los estudiantes: presentan dificultades en habilidades inferenciales, en habilidades de síntesis y en la comprensión de la idea central; además, tienen pocas destrezas de autorregulación y un saber estratégico insuficiente, sobre todo, en textos expositivos. Esto constituye un problema, porque repercute en la vida universitaria y en el desempeño académico. En segundo lugar, el contexto educativo no ayuda lo suficiente, pues los docentes no practican una enseñanza explícita de estrategias de lectura, sino que optan por la enseñanza transmisionista y fomentan un enfoque ascendente. En tercer lugar, hay escasas investigaciones sobre el ámbito preuniversitario.

Modelos de comprensión de lectura

A lo largo de la historia, ha habido modelos teóricos que han intentado explicar el fenómeno de la lectura. Primero surgió el modelo ascendente (*bottom up*), que resalta la importancia del texto en el proceso de lectura. Se originó por las investigaciones de Hunt (Hunt 1978, citado en Mateos 1985, p. 6) y Lunneborg y Lewis (1875, citado en Mateos 1985, p. 6), seguido por Jackson y McClelland (1979, citado en Mateos, 1985, p. 6), y

Keating y Bobbitt (1978, citado en Mateos, 1985, p. 6). Es el modelo que, tradicionalmente, ha predominado en las intervenciones pedagógicas (Solé, 1987, p. 2). Se asume que el texto contiene la información que debe ser “extraída” por el lector, quien empieza con la identificación de grafías y, progresivamente, va ascendiendo a otras unidades más largas (palabras y frases) hasta llegar a comprender el texto globalmente; en este sentido, la decodificación resulta crucial para “descubrir” el sentido del texto (Solé, 1987, p. 2; Gonzales Moreyra, 1996, p. 13). Sin embargo, hubo críticas que señalaban que el texto no era la única fuente de información: el conocimiento del lector también podría activarse para completar o anticipar la información del texto (Adams, 1982, citado en Mateos, 1985, p. 6), no explicaba el rol del contexto como variable que facilita la comprensión (Ríos Díaz, 2010, p. 36), no explicaba por qué dos lectores pueden interpretar de manera diferente el mismo texto y que “parece responder mejor a la imagen de un lector en sus comienzos” (Ríos Díaz, 2010, p. 36).

Como reacción, surgió otro modelo en los años 70, el modelo descendente (*top down*) en algunas investigaciones (Smith, 1971, 1983, Goodman y Goodman 1979, Goodman y Burker, 1982, citado en Solé 1987, p. 3). Al igual que el primer modelo, es unidireccional, pero asume que el procesamiento empieza con el lector, quien comienza a abordar el texto con un propósito, con predicciones elaboradas a partir de sus conocimientos previos y, luego, cuando va leyendo, confirma o cambia su hipótesis, y elabora inferencias (Solé, 1987, p.2; Kamil 2012, p. 167; Solé, 1999: pp. 18-19, 99; Ríos Díaz, 2010, p. 37; Gonzales Moreyra, 1996 p.13). Sin embargo, este modelo tampoco fue suficiente para explicar algunas situaciones de lectura: no se explicaría cómo es que dos lectores con conocimientos previos distintos pueden interpretar un texto de la misma manera (Solé 1987, p. 4). Además, parece estar más pensado para explicar el proceso de un lector experto o un adulto que lee un texto con contenido familiar (Ríos Díaz, 2010, p. 37).

Posteriormente, surgió el modelo interactivo. Algunos representantes son Rumelhart (1980, citado por Colmenares-Cáceres, 2020), Adams y Collins (1979, citado por Colmenares-Cáceres, 2020) y Stanovich (1980, citado por Kamil, 2012 y por Colmenares-Cáceres, 2020). Sin embargo, autores clásicos como Jenkinson (1973, p. 45) ya hacían referencia a la lectura como la construcción del significado. Este modelo predomina actualmente y unificaría los modelos anteriores, pues no se centra únicamente en el texto o en el lector, sino que asume que el lector utiliza simultáneamente sus conocimientos del mundo, sus expectativas, sus habilidades y, a su vez, la información del texto para poder lograr la comprensión (Solé, 1987; Kamil, 2012, p. 167). En oposición a los dos tipos de modelos anteriores, “la ventaja de este modelo es que puede explicar la influencia de diversos factores durante la lectura, incluido el contexto” (Ríos Díaz, 2010, p. 38). Los aspectos que intervienen en la construcción del significado son los lectores (con sus habilidades, procesos, conocimientos previos, etc.), el texto (el género del texto, su estructura, su nivel de complejidad, etc.) y la actividad mental (el propósito de la lectura y los procesos cognitivos) (Snow y Sweet, 2003). Además, el lector es un procesador activo que aplica estrategias deliberadamente, las cuales serán gestionadas de manera metacognitiva (Solé, 1999, pp. 18-19, 99; Claux y La Rosa, 2004, p. 22; Mateos, 2009, p. 110; Mateos 1985, pp.7-8, Castañeda, 2001, citado por Arakaki 2004, p. 3; Castelló, 2000; Solé, 1999, pp. 18-19, 99; Mateos, 2009, p. 107; Kamil, 2012, p. 167; Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos y León, 2019).

Diferencia entre idea central y tema del texto

Identificar la idea central y el tema del texto es una “acción intelectual de alto grado de complejidad” (Contreras y Covarrubias, 1999). Es tan importante que algunos autores consideran que “saber leer” es ser capaz de reconstruir el significado global del texto (Contreras y Covarrubias, 1999; Sánchez, 1995, pp.12-13) y otros considera que la

identificación de la idea central es uno de los indicadores de comprensión de lectura (Tapia, 1977, citado en Mc Dowall, 2009, p. 94).

El “sentido global”, en las investigaciones, suele referirse al tema y/o a la idea central. Identificar ambos es importante, pero hay una diferencia entre ellos. Ugarriza (2006, p. 50) señala que el *tema* responde a la pregunta ¿de qué trata el texto? Se formula como un enunciado simple, una frase nominal, pero la *idea central* es un enunciado que explica el tema; es por ello que, para hallar la idea central, el paso previo es identificar el tema. Esto coincide con Solé (1999, p. 119), quien también señala que la *idea central* es una oración que explica el tema, es decir, proporciona mayor información que el tema y puede estar explícita en el texto o implícita. La idea central respondería a la siguiente pregunta ¿qué se dice del tema? O ¿cuál es la idea más importante que el autor explica en relación al tema? Por ejemplo, Solé (1999) explica que “Las rocas y los minerales” sería el tema, mientras que “las rocas son constituyentes de la corteza Terrestre y se clasifican en tres tipos según su origen” sería la idea central (p. 119). En todo caso, el tema también podría haber sido “las rocas y su clasificación”. El punto es que la forma lingüística del tema es una frase nominal, mientras que la de la idea central es una oración que representa una idea completa.

Soliveres, Anunziata y Macías (2007), señalan también que “el tema es de lo que se habla y la idea principal es el tema más lo que se dice sobre el mismo” (p. 578). Además, asumen que la idea central recoge las ideas principales de los párrafos como “paso previo” a la elaboración de la idea principal (p. 578). Esto coincide con Boudah (2013, p. 150) y Aulls (1990, citado en Soliveres, Anunziata y Macías, 2007, p. 579), quienes agregan que la idea central debe ser inferida al no estar presente de manera explícita y que debe incluir todos los detalles importantes del texto, no solo palabras aisladas.

Procesos implicados en la lectura

Un proceso es un conjunto de acciones u operaciones que ocurren en la mente (Solé 1999, p. 58). La lectura es un proceso de alta complejidad (Miljanovich 2000, p. 15, citado por Mc Dowall 2009, pp. 95-121). Ejemplos de procesos relacionados a la comprensión de lectura serían la atención, la decodificación fonológica, la retención, la interpretación, etc. (Monereo, Pozo y Castelló, 2001, p. 244; Ehrlich, Kurtz-Costes y Loridant, 1993). Escurra (2003) explica que, cuando leemos, la información es almacenada en la memoria de corto plazo, se accede al léxico y se le asigna el significado a la palabra. Después, la palabra se agrupa en función de las reglas sintácticas produciéndose la decodificación de oraciones (p. 101).

Gonzales Moreyra (1996, p. 12) señala que los procesos cognitivos de la lectoescritura son la percepción (reconocimiento de patrones específicos), la memoria (a corto y largo plazo) y pensamiento (procesos de representación, comprensión, inferencia y metacognición).

Según Ríos Díaz (2010, pp. 41-43), los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión de lectura son la atención selectiva (el lector focaliza su atención en el texto rechazando estímulos externos que lo puedan distraer), el análisis secuencial (se concatenan los significados y se realizan inferencias), la síntesis (la recapitulación y atribución coherente de significado al texto) y la memoria (proceso subyacente a corto y largo plazo mediante rutinas de almacenamiento).

Niveles de lectura

Tradicionalmente, se ha dividido la lectura en los siguientes niveles: *nivel literal*, *interpretativo* y *crítico*. Esta división se basa en las obras clásicas de Jenkinson (1976, pp. 39-59) y Smith (1984)³:

Nivel de comprensión literal. Se reconoce el significado de las palabras, de las frases y de las oraciones, sus relaciones sintácticas y semánticas. Se enfoca en la información explícita como, por ejemplo, reconocer la idea central literal en una parte del texto.

Nivel de comprensión inferencial. Se reconocen los significados implícitos realizando relaciones inferenciales usando los conocimientos previos. También, inferir las ideas principales o el tema del texto que no se encuentra explícito.

Nivel de comprensión crítica. Consiste en la elaboración de un juicio crítico sobre el texto leído, es decir, una valoración a través del establecimiento de criterios de enjuiciamiento.

Por otro lado, Gonzales Moreyra (1998, pp. 45-46; 1996, p. 13) señala que la comprensión puede ser de dos tipos:

Literal. Alude a la información explícita de un texto

Inferencial. Es un nivel superior de comprensión que se apoya en la comprensión literal, pero la desborda. Se divide en tres niveles: interpretación proposicional (leer entre líneas una proposición, como interpretar metáforas), la implicación proposicional (inferir relaciones lógicas implícitas en el texto) y la reestructuración proposicional. Esta última se basa en la teoría macroestructural de Van Dijk (1983) y es la más profunda de todas: “En la reestructuración proposicional, se reordenan los contenidos proposicionales a través de procesos de comparación, selección, eliminación, jerarquización y condensación

³ Jenkinson (1976, p. 46) llama a los niveles *construction of meaning*, *interpretation of meaning* y *evaluation of meaning*, mientras que Smith (1984, p. 15) los llama *linear thinking*, *interpretative thinking* y *evaluative thinking*.

proposicional que generan un breve resumen (idea central) y las macroproposiciones (ideas generales relevantes relacionadas con la macroestructura)” (Gonzales Moreyra, 1998, p. 46).

Por su parte, Mateos (2009, pp. 108-109) propone los siguientes niveles: 1) lectura local, que consiste en comprender palabras, ideas, y establecer relaciones locales ideas consecutivas para no perder el hilo de lo que se lee, 2) lectura global, que consiste en comprender las ideas generales del texto para comprender la idea más global, 3) lectura elaborativa, que implica realizar inferencias complejas que van más allá de las ideas del texto para resolver problemas nuevos y 4) lectura crítica, que implica reconocer que los textos no son neutrales y el lector construye su propia perspectiva.

Según Rosenshine (1980, citado en Mc Dowall, 2009, p. 92), las habilidades de comprensión de lectura se organizan en tres áreas: 1) localización de detalles, que implica reconocer ideas concretas en el texto o parafrasearlas. 2) habilidades de inferencia simple, que implican la comprensión de una palabra en contexto, reconocer las relaciones causa-efecto entre proposiciones, reconocer comparaciones y contrastes. 3) habilidades de inferencia compleja, que implican reconocer el tema o la idea principal de un texto .

Aproximaciones a la lectura

Por otro lado, según Urquhart and Weir (1998, citado en Liu, 2010, p. 155), existen cinco aproximaciones que el lector elegirá de acuerdo a su propósito de lectura y al contexto:

Ojeada (*browsing*). Es una manera de leer en el que las metas no están bien definidas y partes del texto serán perdidas de vista de manera azarosa y hay poco intento de integrar la información en una macroestructura. El lector, por ejemplo, puede pasar de páginas rápidamente sin buscar algo en particular.

Escaneo (*scanning*). Leer de manera selectiva para lograr ciertas metas muy puntuales. Se usa cuando el lector quiere localizar un dato muy puntual sin necesidad de entender el resto del texto (fecha, hora, número, etc.).

Búsqueda rápida (*search reading*). El lector busca información para responder una serie de preguntas ubicando ciertas palabras clave que le dan pistas sobre lo que busca. No necesariamente implica obtener la idea central del texto.

Búsqueda de lo esencial (*skimming*). Leer de manera rápida para obtener el tema principal de un fragmento

Lectura cuidadosa (*careful reading*). El lector trata de manejar la mayor cantidad de información del texto, acepta la organización del autor y construye una macroestructura. Esta forma de aproximarse estaría más ligada con la búsqueda de la idea central.

Metacognición

El término *metacognición* fue introducido por Flavell en los años 70. Flavell (1987) realiza una taxonomía y divide al conocimiento metacognitivo en tres partes que interactúan entre sí: conocimiento de las variables de la persona, conocimiento de las variables de la tarea y conocimiento de las variables de las estrategias. El primero consiste en el conocimiento sobre las propias creencias, sus afectos, sus motivaciones, habilidades, intereses, etc. El segundo consiste en conocer la tarea. El tercero consiste en el conocimiento sobre las propias estrategias para alcanzar una meta. Según Flavell (1976, citado en Correa, Castro y Ramos, 2002, p. 59), la metacognición se pone en práctica cuando se supervisa y se regulan procesos. En síntesis, la metacognición consistiría en el *conocimiento de la actividad cognitiva* y su *regulación*.

Posteriormente, Brown (1987, citado por Martí 1995, p. 11) identifica tres procesos que gestionan los procesos cognitivos relacionados al aspecto de la *regulación*: la planificación (realizada antes de la tarea, que consiste en anticipar posibles resultados y enumerar las estrategias), el control (realizado durante la tarea y puede manifestarse en actividades como la verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada) y la

evaluación de resultados (realizada justo al finalizar la tarea, consiste en evaluar los resultados de la estrategia empleada).

En esta misma línea, Martí (1995) señala que, a lo largo del tiempo en las investigaciones de la metacognición, se podría diferenciar los “conocimientos metacognitivos” de los “procesos reguladores”, ambos aspectos de la metacognición (p. 14). Pozo y Mateos (2009) también consideran ambos aspectos: “En ese primer sentido, la metacognición se refiere al conocimiento que las personas desarrollamos sobre el propio conocimiento. Pero la metacognición hace también referencia, en segundo sentido, al control que tenemos sobre cómo usamos o desplegamos nuestro propio conocimiento, en una tarea o actividad concreta” (pp. 56-57).

Pozo y Mateos (2009) explican que, si bien el metaconocimiento (conocimientos sobre la persona, la tarea y sobre sus estrategias) es requisito para el aprendizaje, no es suficiente, pues siempre haría falta el segundo componente metacognitivo: “por sí solo no constituye garantía total para lograr un aprendizaje efectivo [...]. Es preciso un segundo componente metacognitivo, vinculado sobre todo al control o regulación de los propios procesos cognitivos” (Pozo y Mateos, 2009, p. 57). Asimismo, clasifican este segundo componente metacognitivo en fases o momentos de la realización de una tarea: 1) la planificación, en la que se establecen los objetivos de la tarea y se elabora un plan de acción, 2) la supervisión, en la que se supervisa si se va progresando en dirección al objetivo planteado y se regula la marcha (se realizan los ajustes necesarios y se solucionan los problemas mientras se ejecuta el plan) y 3) la evaluación, en la que se evalúan los resultados obtenidos, el proceso y en qué medida han logrado los objetivos (esta fase es característico de los estudiantes más experimentados) (Pozo y Mateos, 2009, pp. 58-59). Estos procesos “no siempre tienen lugar de manera lineal” (Pozo y Mateos, 2009, p. 60), es decir, son procesos

que pueden darse antes, durante y después de la tarea “como consecuencia de la supervisión continua” (Pozo y Mateos, 2009, p. 60).

Además, si bien el metaconocimiento y el control de procesos son componentes de la metacognición, “no siempre lo que sabemos decir sobre nuestra actividad mental coincide con lo que realmente hacemos con ella” (Pozo y Mateos, 2009, p. 56): “La relación entre ambos planos dista de ser perfecta. La posesión de un conocimiento metacognitivo particular no garantiza en muchos casos que ese conocimiento vaya a ser empleado para dirigir la propia ejecución en una tarea determinada” (2009, p. 60). Esto sucede porque “el conocimiento metacognitivo tiene una naturaleza declarativa, se refiere a un ‘saber qué’ acerca de nuestra propia actividad cognitiva (sobre cómo recordamos, aprendemos, comprendemos, razonamos, etc.) [...]. El control metacognitivo, en cambio, tiene un carácter procedimental, se refiere a un ‘saber cómo’ que se concreta en un control activo de los recursos disponibles” (Pozo y Mateos, 2009, p. 61).

El desarrollo de la metacognición, en ambas facetas, es importante para la comprensión de lectura y las estrategias de lectura. Hay investigaciones (Muñoz, 2015; Carvallo, 2016; Ugarriza, 2006) e intervenciones educativas (Claux y La Rosa, 2004; Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos y León, 2019; Nelson y Maset-Williamson, 2006) que demuestran que el refuerzo de la metacognición se relaciona con el desarrollo del saber estratégico y un mejor desempeño en la lectura. Por ejemplo, Ospino (2017) se centra en textos expositivos. Concluyó que “la competencia lectora se mejoró a través de las prácticas de lectura de los textos expositivos haciendo consciente el empleo de las estrategias de lectura y metacognitivas” (p. 102). Pozo y Mateos (2009, p. 63) y Mateos (2009) también coinciden en que se lograría formar lectores autónomos que usan estrategias de lectura eficazmente si se refuerza la metacognición (pp. 118-119).

Estrategias de lectura

Los procesos que experimentamos en la lectura (ver *Procesos implicados en la lectura*) no tienen una finalidad necesariamente, pero las estrategias sí: las estrategias son siempre deliberadas, controladas, flexibles al contexto y requieren de planificación. Por ejemplo, para rendir un examen que evalúe el recuerdo de contenidos, el lector podría seleccionar, resumir y repasar. Sin embargo, si lee para diseñar un proyecto de investigación, podría realizar una síntesis de lo importante de sus fuentes (Mateos, 2009, p. 110, p.118). Podríamos considerarlas como “procesos elevados” porque son siempre metacognitivas: implican necesariamente conocer nuestros propios procesos y un control cognitivo de estos. En ese sentido, podemos afirmar que la metacognición resulta clave para la formación de estrategias, pues el lector, de manera consciente y deliberada, se ajustó a diferentes contextos (Solé, 1999, p. 59; Gutierrez-Braojo, C., y Salmerón Pérez, 2012, p. 185; Pozo y Del Puy Pérez Echevarría, 2009, p. 31; Pozo y Monereo 1999, p. 19; Monereo, Pozo y Castelló 2001, pp. 237-242; Castelló 2000, pp. 193-204; Pozo y Postigo, 1997, p. 90; Martí 1995; Pozo y Monereo, 2007, p. 15, Claux y La Rosa, 2004, p. 29).

Las estrategias son tan relevantes para el desarrollo de la lectura que Mateos (2009) define *lectura* como “una actividad intencional y estratégica” (p. 109). Solé (1997) agrega que “suponen autodirección, planificación y autorregulación, y son esas características las que permiten su uso autónomo” (p. 111). Es por eso que son procesos que implican necesariamente la presencia de la metacognición, pues el lector conoce su propio conocimiento, su actuación, la planifica, la evalúa y la modifica (Gutierrez-Braojo, C., y Salmerón Pérez, 2012, p. 185; Solé, 1999; Solé 1997, p.105).

Los procesos serán considerados estrategias siempre y cuando el lector las use de manera intencional para lograr un objetivo, “de otra manera, el lector se verá abocado a abordar la lectura de forma mecánica y rutinaria, sin propósito concreto, sin ajustarse a las

demandas particulares que se le hagan y sin ejercer un control sobre su propia comprensión de lectura” (Mateos, 2009, p. 111). Cuando se experimentan actividades mentales que no tienen una finalidad clara (por ejemplo, fijarse en los conectores lógicos de un texto sin ningún fin), no podría considerárseles como estrategias. Tal vez sean hábitos o técnicas mecánicas, pero no estrategias, porque estas siempre están encaminadas a un fin (Martí, 1999, p. 113; Coll, 1987, citado en Solé 1999, p. 59). La desventaja de estas es que no necesariamente serán útiles para enfrentarse a nuevas tareas o nuevos contextos de manera exitosa, pues son inflexibles y no fomentan la autonomía (Pozo y Postigo, 1997, p. 100); en cambio, las estrategias no prescriben el curso de las acciones, sino que son “sospechas inteligentes” para saber qué decisiones tomar (Solé 1997, p. 105).

Las estrategias son parte del saber estratégico (Pozo y Monereo, 2013; Mateos, 2009, pp. 113-115; Martí, 1995, p. 18). Paris, Lipson y Wixson (1983, citado en Castelló, 2000, p. 194) fueron los primeros en hablar sobre el *saber condicional*, que es un tipo de conocimiento que permite decidir cuándo, cómo y por qué es útil una determinada actuación. Otros autores como Badía (2012), Martí (1999: 23) y Reza Ahmandi et. al. (2013, p. 237) también lo llaman *saber condicional*, puesto que, a diferencia del saber declarativo y procedimental, es un tipo de saber que se adapta deliberadamente a las condiciones o contexto de la tarea que implica saber seleccionar y regular procesos, además de saber cuándo y por qué aplicarlos para apuntar a un mejor desempeño. Por otro lado, algunos autores, como Gonzales Moreyra (1996, p. 23) o Travesano (2018), asumen la división entre estrategias de lectura cognitivas y metacognitivas, siendo estas últimas las que se relacionan con la planificación, supervisión y evaluación.

Estrategias en los momentos antes, durante y después

Majid, et. al. (2012) enumera una serie de estrategias de comprensión de lectura: releer, relacionar el contenido con su propia experiencia, dar opiniones, hacerse preguntas,

predecir, pausar, hacer comentarios, establecer analogías, verificar la comprensión (p. 30). Además, menciona que existe otro grupo de estrategias a las que denomina “estrategias afectivas”, que colaboran con la comprensión, con mantener la atención, con mantener la concentración, con estar emocionalmente comprometido con el texto, o para manejar la ansiedad y el tiempo (p. 30). Típicamente, las estrategias de lectura han sido clasificadas de acuerdo con su momento de uso: antes, durante y después de la lectura (Solé, 1999; Block & Pressley, 2007, Schmitt & Bauman, 1990, citado por Gutierrez-Braojo, C., y Salmerón Pérez, 2012, pp. 185-186; Claux y La Rosa, 2004, pp. 33-36; Reza Ahmandi, 2013):

Antes de iniciar la lectura. Las estrategias antes de la lectura son todas aquellas que van a permitirle al lector planificar y prepararse para la comprensión del texto. Algunas de ellas son el establecimiento del propósito de lectura, la generación de motivación, la activación de conocimientos previos y el planteamiento de la hipótesis. Sobre la activación de los conocimientos previos, el lector podría fijarse en determinados aspectos del texto (título, subtítulos, imágenes, etc.) que puedan ayudarlo a activarlos, pues, sin estos, sería muy difícil construir significados. Por otro lado, el planteamiento de la hipótesis se refiere a las predicciones que elabora el lector sobre el contenido del texto para dirigir la lectura confirmándolas o descartándolas posteriormente.

Durante la lectura. Las estrategias durante la lectura son las que permiten que el lector vaya construyendo significado mientras se lee. En esta etapa, la principal función de las estrategias sería regular el proceso de comprensión. Algunas estrategias típicas son las siguientes:

Regulación y supervisión. El lector se da cuenta de si logra comprender o no mientras avanza en la lectura. Además, va seleccionando información relevante. En este proceso juega un papel importante, también, los conocimientos previos y el propósito de la lectura.

Elaboración de inferencias. Se elaboran a través de la unión de conocimientos previos con la información del texto: ayudan a llenar vacíos, aclarar significados, formular hipótesis, etc.

Estrategias de apoyo. El subrayado y la toma de notas (sumillas, resúmenes, mapas conceptuales)

Algunas otras estrategias. Releer, parafrasear, representación visual (evocar imágenes sensoriales mientras se lee el texto), detectar información importante, establecer una conexión entre las ideas, resolver problemas a nivel léxico y sintáctico, la anticipación de contenidos y la autopregunta (formularse preguntas a sí mismo para, luego, ser respondidas).

Después de la lectura. Son aquellas que se utilizan una vez finalizado el proceso lector. La identificación de la idea central puede realizarse durante la lectura, pero también después de la lectura: cuando el lector termina de leer, puede releer y reflexionar sobre las ideas relevantes de cada parte del texto y sintetizarlas. También es el momento en el que el lector evalúa si ha logrado alcanzar su objetivo personal.

Estrategias para identificar la idea central

Identificar la idea central del texto no es tarea sencilla para los adolescentes. Por ejemplo, Winnogard (1986, citado en Solé 1999, p. 120) señala que, en un estudio, algunos estudiantes de secundaria tendían a recordar aspectos más interesantes y gráficos de un texto en lugar de las ideas más importantes. Ugarriza (2006, p. 66) descubrió que los universitarios tienen dificultades en realizar un resumen, identificar la idea principal y hacer uso de organizadores gráficos.

Van Dijk (1996) propuso una *teoría macroestructural* para explicar los procesos implicados en la construcción del sentido global del texto. Estos pueden suceder en niveles de representación: la microestructura, la macroestructura y la superestructura. La

microestructura es la representación semántica de las proposiciones⁴ y de la coherencia lineal entre ellas. Es “la estructura *local* de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas” (Van Dijk, 1996, p. 45). Ugarriza (2006, p. 36) resume las actividades del microprocesamiento en 1) reconocimiento de palabras escritas (decodificación), 2) identificación o construcción de ideas a partir de los enunciados, 3) vinculación de las proposiciones entre ellas de forma lineal y 4) realización de inferencias a nivel local. Por otro lado, la *macroestructura* es la estructura global de un texto, es decir, “la reconstrucción teórica de nociones como ‘tema’ o ‘asunto’ del discurso” (Van Dijk, 1996, p. 43). Si no se puede construirla, el discurso no será coherente (1996, p. 45).

Con respecto a la relación entre la micro y la macroestructura, Van Dijk (1996) señala que la macroestructura se obtiene a partir de la representación de la microestructura y el uso de las “macrorreglas” (“actividades de macroprocesamiento”), es decir, operaciones que unen las micro y macroestructuras: la supresión/omisión, la selección, la generalización y la construcción/integración (Van Dijk 1996, pp. 47-48, 57; Van Dijk, 1978, p. 59). Primero, toda información de poca importancia puede ser omitida (Van Dijk, 1978, p. 70). Luego, las ideas importantes seleccionadas se generalizan por medio de la abstracción. De ahí, se elaboran las macroproposiciones para construir un mayor nivel de abstracción, “de manera que juntos pueden formar un concepto más general” (Van Dijk, 1978, pp. 62-70). Entonces, se obtienen diferentes “niveles de macroestructuras”, derivados del nivel inmediato inferior. Muchas veces, la imposibilidad de acceder a la macroestructura radica en que las macroproposiciones que conforman la idea central del texto no han podido ser halladas (Van Dijk, 1983, p. 55, citado por Solé 1999, p. 127).

⁴ Las proposiciones, a diferencia de las palabras o las frases, son oraciones con sentido completo y tienen la propiedad específica de ser verdaderas o falsas y “cuando queremos hablar de relaciones semánticas entre oraciones de un texto, hablamos, de hecho, de relaciones entre proposiciones” (Van Dijk, 1996, p. 27).

Ugarriza (2006, p. 37), resume las macrorreglas de Van Dijk en 1) supresión de proposiciones irrelevantes, 2) generalización de las proposiciones, 3) Identificación de macroproposiciones (jerarquización de ideas), y 4) integración y construcción del significado global a partir de las macroproposiciones. Pero, también, se podrían clasificar en 1) identificar el tema, 2) identificar las ideas importantes de las que no lo son y 3) después de un análisis reflexivo, construir la idea central si es que esta no está explícita (Ugarriza, 2006, p. 50). Finalmente, la *superestructura* es la forma de organización del texto, la cual debe ser tomada en cuenta para la correcta comprensión (Van Dijk, 1996, p.53).⁵

Las macrorreglas de Van Dijk son muy parecidas a las de Brown y Day (1983), que también son retomadas por Solé (1999, pp.129-137). Las reglas de *omisión* consisten en eliminar información trivial o redundantes; las reglas de *selección* consisten en identificar de manera explícita las ideas principales en el texto; las reglas de *integración* consisten en integrar un conjunto de hechos o de conceptos importante; y las reglas de *elaboración o construcción*, en las que el lector reconstruye la idea central del texto. Además, mientras se lee, se puede reconocer la estructura de los textos, pues esto puede proporcionar un dato más para que el lector encuentre el núcleo (Solé 1999, p. 119).

Por otro lado, Barret (1968, citado por Young 2010, p. 3) planteó la existencia de tres niveles en la comprensión de lectura para hallar la idea central. El primer nivel consiste en localizar y reconocer detalles dentro del texto. El segundo nivel consiste en realizar inferencias simples. Y el tercero consiste en realizar inferencias complejas para hallar la idea central. De manera similar, Mateos (2009, pp. 108-110) también plantea que la búsqueda de la idea central puede pasar por diferentes niveles. Un primer nivel consiste en entender el significado de las oraciones consecutivas (nivel local). Luego, se identifican las ideas más

⁵ Por ejemplo, “entre las categorías del cuento figuran, por ejemplo: la introducción, la complicación, la resolución, la evaluación y la moraleja” (Van Dijk, 1996, p. 53).

importantes, sus relaciones y se integran en una idea central (nivel global). Por último, el más profundo (nivel elaborativo) la reconstrucción de la información implícita (Mateos, 2009, pp. 109-110). Soliveres, Anunziata y Macías (2007) agregan que, aunque la búsqueda de la idea principal se asocia más con las etapas durante y, sobre todo, después de la lectura, empieza antes, en los procesos de activación de conocimientos del mundo y en la construcción de la hipótesis del tema (Soliveres, Anunziata y Macías, 2007, p. 578).

Boudah (2013), en la intervención que realizó en niños, señala que es importante que se presten atención a los detalles importantes que permitan el armado de la idea central y no solo el tema general. Esto coincide con Weir (1993, citado por Liu, 2010, p. 155), quien señala que es necesaria una “lectura cuidadosa” para inferir la idea central. Esto es relevante porque los estudiantes, a menudo, seleccionan ideas triviales y tienen problemas en recordar los detalles importantes del texto (Smith, 1984, p. 99).⁶

En este acápite, se ha revisado muchas estrategias de lectura para hallar la idea central, que han sido mencionadas en diversas fuentes. Estas pueden ser resumidas en la siguiente tabla (Castelló 2000; Solé 1997, 1999; Majid, et. al., 2012; Block & Pressley, 2007, Schmitt & Bauman, 1990, citado por Gutierrez-Braojo, C., y Salmerón Pérez, 2012, pp. 185-186; Claux y La Rosa, 2004, pp. 33-36; Reza Ahmandi, 2013; Van Dijk 1996, pp. 47-48, 57; Van Dijk, 1978, p. 59; Ugarriza, 2006, p. 37; Brown y Day, 1983; Barret, 1968, citado por Young 2010, p. 3; Soliveres, Anunziata y Macías, 2007, p. 578; Boudah, 2013; Mateos, 2009, pp. 108-110):

⁶ Incluso, Smith (1984, pp. 99-100) propone actividades en el aula que fomenten el recuerdo de los detalles como, por ejemplo, preguntarles a los alumnos por sus predicciones basados en lo que han leído, de esta manera, se induce a recordar detalles del texto para elaborarlas.

Tabla 1*Estrategias para la identificación de la idea central según las fuentes*

Momentos	Estrategias																																	
Antes	Activar de conocimientos previos (a través de los títulos, subtítulos, imágenes, estructura del texto, las primeras líneas, etc.) Anticipar el tema Establecer un propósito de lectura Elaborar una hipótesis Generarse motivación para leer el texto Planificar la lectura Reconocer las características de la tarea y del texto																																	
Durante	<table border="0"> <tr> <td>Anticipar el tema de los siguientes párrafos</td> <td>Elaborar inferencias</td> <td>Leer más despacio o rápido (ajuste de velocidad)</td> </tr> <tr> <td>Construir la idea principal de cada uno de los párrafos como paso previo a la identificación de la idea central</td> <td>Elaborar una hipótesis de lo que viene a continuación</td> <td>Parafrasear el/los fragmento/s leído/s</td> </tr> <tr> <td>Cotejar la hipótesis</td> <td>Evaluar la comprensión</td> <td>Relacionar lo que se lee con conocimientos previos</td> </tr> <tr> <td>Detectar palabras, fragmentos o ideas importantes en el párrafo y omitir ideas irrelevantes (jerarquizar)</td> <td>Estrategias de apoyo</td> <td>Relacionar proposiciones del texto</td> </tr> <tr> <td>Elaborar analogías</td> <td>Imaginería</td> <td>Resumir ideas</td> </tr> <tr> <td>Elaborar autpreguntas sobre lo leído</td> <td>Identificar el tema en general</td> <td>Retener las ideas principales</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Identificar el tipo de texto</td> <td>Retomar el objetivo de la lectura</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Identificar la estructura del texto</td> <td>Supervisar la comprensión</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Identificar la intención del autor</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Generar comentarios propios sobre el texto</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Generarse motivación para leer</td> <td></td> </tr> </table>	Anticipar el tema de los siguientes párrafos	Elaborar inferencias	Leer más despacio o rápido (ajuste de velocidad)	Construir la idea principal de cada uno de los párrafos como paso previo a la identificación de la idea central	Elaborar una hipótesis de lo que viene a continuación	Parafrasear el/los fragmento/s leído/s	Cotejar la hipótesis	Evaluar la comprensión	Relacionar lo que se lee con conocimientos previos	Detectar palabras, fragmentos o ideas importantes en el párrafo y omitir ideas irrelevantes (jerarquizar)	Estrategias de apoyo	Relacionar proposiciones del texto	Elaborar analogías	Imaginería	Resumir ideas	Elaborar autpreguntas sobre lo leído	Identificar el tema en general	Retener las ideas principales		Identificar el tipo de texto	Retomar el objetivo de la lectura		Identificar la estructura del texto	Supervisar la comprensión		Identificar la intención del autor			Generar comentarios propios sobre el texto			Generarse motivación para leer	
Anticipar el tema de los siguientes párrafos	Elaborar inferencias	Leer más despacio o rápido (ajuste de velocidad)																																
Construir la idea principal de cada uno de los párrafos como paso previo a la identificación de la idea central	Elaborar una hipótesis de lo que viene a continuación	Parafrasear el/los fragmento/s leído/s																																
Cotejar la hipótesis	Evaluar la comprensión	Relacionar lo que se lee con conocimientos previos																																
Detectar palabras, fragmentos o ideas importantes en el párrafo y omitir ideas irrelevantes (jerarquizar)	Estrategias de apoyo	Relacionar proposiciones del texto																																
Elaborar analogías	Imaginería	Resumir ideas																																
Elaborar autpreguntas sobre lo leído	Identificar el tema en general	Retener las ideas principales																																
	Identificar el tipo de texto	Retomar el objetivo de la lectura																																
	Identificar la estructura del texto	Supervisar la comprensión																																
	Identificar la intención del autor																																	
	Generar comentarios propios sobre el texto																																	
	Generarse motivación para leer																																	
Después	Cotejar la hipótesis actual con la hipótesis inicial de la idea central Elaborar preguntas sobre lo leído Evaluar el logro del propósito y la comprensión Estrategias de apoyo Identificar el tema Identificar la intención del autor Parafrasear Reconstruir la idea central Relacionar ideas Resumir las ideas importantes del texto																																	

Como muestra la tabla anterior, hay muchas estrategias de lectura implicadas en la reconstrucción de la idea central, y se las puede dividir en los momentos antes, durante y después de la lectura.

Tipos de textos y su relación con las estrategias de lectura

Para la aplicación eficaz de estrategias, es importante que el lector distinga el tipo de texto que va a leer, puesto que activaría diferentes estrategias dependiendo de su estructura (Solé, 199, p. 72; Claux y La Rosa, 2004, p. 24). Por ejemplo, en un texto expositivo, el lector puede formularse preguntas sobre las características de los hechos. Si se trata de un texto argumentativo, podría preguntarse sobre la opinión y los argumentos (Kamil, 2012, p. 173). Si se detecta que la primera línea de un texto que dice “había una vez”, se sabría que la estructura es narrativa (Castelló, 2000, p. 133).

Como la presente investigación se enfoca en textos expositivos, es pertinente definirlos. Los textos expositivos son “aquellos que generalmente nos brindan información acerca de un fenómeno, hechos y datos científicos, y comúnmente se encuentran en los libros de texto, enciclopedias, revistas especializadas, periódicos, etc.” (Claux y La Rosa 2004, p. 23). Y se subdividen en tipos: descriptivos, agrupadores, causales, aclaratorios y comparativos (Meyer y Freedle, 1984, citado por Claux y La Rosa 2009, p.24; Kamil, 2021, p.173; Gonzales Moreyra, 1996). Son típicos en el ámbito universitario y son importantes porque son herramientas para aprender (Ugarriza, 2006, p. 40-41). Otros autores clásicos como Werlich y Adams (1985, citado por Cassany et. al., 2003, pp. 335-336) explican que el texto expositivo es aquel que contiene definiciones, una organización lógica, una estructura jerárquica, y exposiciones analíticas y sintéticas, es decir, que utilicen la estructura analítica de tener/consistir + complemento, y la estructura sintética de ser/referir + predicado. A diferencia de los otros tipos textuales, los textos expositivos parecen implicar mayor esfuerzo cognitivo, pues su contenido es “impersonal” e implican mayor abstracción y reflexión, además de inferencias menos automáticas, a diferencia de los narrativos, que son más fáciles para el lector, porque son más próximos al discurso oral, inducen experiencias en el lector y entretienen (Ugarriza, 2006, p. 40). Otro obstáculo para su comprensión es que la conciencia

sobre la estructura del texto expositivo se desarrolla tardíamente en los estudiantes y los conocimientos básicos sobre los temas suelen ser escasos (Claux y La Rosa, 2004, p. 24; Ugarriza, 2006, pp. 40-44).

Etapas de desarrollo de la lectura

Los estudiantes preuniversitarios son adolescentes egresados de secundaria. Por su edad, se encuentran en una etapa de desarrollo de optimización de la comprensión de lectura, que corresponde a las Etapas 4 (14 a 18 años) y 5 (18 años a más) del desarrollo de la lectura (Chall, 1976, 1983) y, por eso, se espera que la mayoría tenga las habilidades metacognitivas desarrolladas para comprender un texto, apliquen eficazmente estrategias de lectura y desarrollen su autonomía.

Chall (1976, 1983) propuso seis etapas de desarrollo de la lectura que avanzan según la edad y nivel educativo, y menciona que, mientras se avanza en las etapas, las habilidades se van haciendo más complejas (Chall, 1983, p. 38). En la *Etapa 0, la prelectura (0 a 6 años)*, el niño empieza a desarrollar habilidades perceptivas visuales y auditivas, necesarias para empezar a leer. En la *Etapa 1, lectura inicial o etapa de la decodificación (6 a 7 años)*, se aprende a asociar las letras con sonido, el alfabeto y se pueden leer libros narrativos que sean familiares. En la *Etapa 2, consolidación de fluidez (7 a 8 años)*, se consolida lo aprendido en la Etapa 1, la decodificación. Como ya se lograron las habilidades fundamentales de la codificación en la Etapa 1, la fluidez se vuelve habitual y “el lector puede aprovechar el contenido del texto para relacionarlo con sus conocimientos” (Chall, 1983, p. 18). En la *Etapa 3, leer para aprender (9 a 14 años)*, los niños ya no aprenden a leer, sino "leen para aprender" y se preocupan por construir conocimientos utilizando sus conocimientos previos (Chall, 1976, pp. 33-34), pero aún desde un solo punto de vista (Chall, 1983, p. 22). Esta etapa es vista como lo “estándar” para una sociedad industrial, en la que se necesita obtener información de los periódicos y revistas, y textos variados (Chall, 1983, p. 48). *La Etapa 4,*

múltiples puntos de vista (14 a 18 años) incluye las habilidades para la sociedad del conocimiento, donde uno es capaz de leer materiales más complejos y abstractos, reconocer sus propias ideas y diferenciarlas de las de los otros. El lector es capaz de leer para analítica y críticamente. Por último, la *Etapa 5, construcción y reconstrucción: a world view (18 años a más)* es la etapa más madura, en la que la lectura es más rápida y eficiente. El lector puede comprender varios puntos de vistas y crear su propia “verdad” frente a otros. Se establece un propósito de lectura que puede ser académico o personal, y se observa más agencia y regulación: el lector puede decidir el ritmo y el nivel de detalle con el que lee. Por ejemplo, si el texto es familiar, se puede hacer una lectura rápida, pero si el texto no tiene un tema familiar, entonces se hace una lectura más lenta (Chall, 1983, p. 24). Con respecto a las habilidades metacognitivas, estas se desarrollan para llevar a cabo procesos de regulación que permiten mejorar la comprensión y “al optimizar su capacidad de comprensión, mejorará el ritmo de lectura y posiblemente los resultados del aprendizaje” (Claux y La Rosa 2004, p. 26).

Lectores de alto y bajo rendimiento

Echevarría y Barrenetxea (2000) realizaron un estudio en estudiantes universitarios iniciales en España sobre las dificultades en comprensión de lectura. Los resultados han sido “pobres”, pues si bien mostraron habilidades de decodificación, hay dificultades en identificar información importante que no aparece explícitamente en el texto, en la selección y jerarquización de la información, y en la captación de la estructura del texto, los cuales son importantes para reconstruir el sentido global del texto (p.10).

Georgiou y Das (2015) realizaron un estudio en estudiantes universitarios con una comprensión lectura “pobre” (*poor readers*) y con otros participantes de un grupo control sin dificultades para comprender al que llamaron los “competentes” (*skill comprehenders*). Los resultados indicaron que los lectores pobres fallaban en entender lo que leían y tenían

dificultad en el monitoreo de la lectura. Además, investigaron la naturaleza de la memoria de trabajo en ambos grupos y los resultados indicaron diferencias entre los lectores deficientes y los hábiles en la memoria de trabajo se amplificaron a medida que aumentaban las demandas de procesamiento de las tareas, y dificultades significativas en el procesamiento simultáneo y sucesivo (Georgiou y Das 2015, p. 536): “Estos hallazgos sugieren que las diferencias observadas entre los lectores deficientes y hábiles son probablemente el resultado de un sistema de procesamiento de información deficiente” (Georgiou y Das 2015, p. 536). Esto coincide con lo que afirma Kamil (2012), quien señala que los lectores menos competentes tienen menos capacidad en su memoria de trabajo, además de que carecen de estrategias para la lectura y menores destrezas de metacognición.

Hay otras investigaciones que han hallado que los lectores menos competentes tienen menos conocimientos previos, habilidades inferenciales y vocabulario (León, 1999, p. 157; Kamil 2012). Asimismo, tienen problemas, sobre todo, en el monitoreo y, en general, en el conocimiento metacognitivo. Además, tampoco suelen distinguir entre ideas principales y secundarias de un párrafo, lo que los inhabilita de formar una representación global del texto (León, 1999, p. 157; Gernsbacher, Varner, y Faus, 1990, citado en Georgiou y Das, 2015, p. 537; Puente, Mendoza-Lira, Calderón y Zúñiga, 2019, p. 26). En cambio, los “buenos lectores” son los que tienen más información acerca de su propia cognición, son más capaces de explicar su propio conocimiento, regulan sus procesos y hace un mejor uso de los recursos cognitivos de atención y de las estrategias (Baker, 1989, citado por Reza Ahmandi et. al. 2013, p. 237; Reza Ahmandi et. al., 2013).

Según varias investigaciones, hay una diferencia en el uso de estrategias de parte de dos grupos de estudiantes: los “lectores competentes” y los “lectores menos competentes”. Majid, et.al. (2012) realizó una investigación sobre los lectores “competentes” (*proficient*) y “menos competentes” (*less proficient*) en lectores adultos para evaluar sus estrategias de

comprensión lectura, y encontró que aquellos usaban más diversidad de estrategias que los últimos. En eso coincide con Reza Ahmandi (2013, p. 238), quien realizó una revisión de estudios sobre la conciencia la lectura y llegó al mismo resultado, pero agrega que ambos grupos manejaban bien algunas pocas estrategias como la de buscar una información puntual (fechas, datos, etc.) (*scanning*), pero los lectores competentes leen y piensan más en profundidad para comprender el texto.

Ante el contexto ya descrito que se reporta en nuestro país, con los resultados de las evaluaciones de comprensión de lectura a nivel escolar, preuniversitaria y universitaria, no solo aparece la necesidad de desarrollar habilidades y estrategias de lectura, sino, también, de responder a las demandas de lectura a nivel preuniversitario y superior universitario, en especial para leer textos de tipo expositivos. Si a esto se suma que existe escaso número de investigaciones sobre este tema en el ámbito preuniversitario, entonces la presente tesis adquiere especial relevancia en nuestro medio. En este sentido, la presente investigación se ha planteado como propósito identificar las estrategias de comprensión de lectura que algunos estudiantes preuniversitarios, de alto y bajo rendimiento en comprensión de lectura, activan cuando se les requiere que hallen la idea central en un texto expositivo. Además, el estudio busca comprender cómo los estudiantes usan dichas estrategias. Para ello, se ha optado por una metodología cualitativa y un diseño metodológico epistemológico realista (Nóblega, M. Vera, A. Gutierrez, G. Otoniano, F., 2020; Creswell, 2017; Saldaña, 2012; Flick, 2013), pues permiten identificar y profundizar sobre qué procesos cognitivos y metacognitivos experimentan los estudiantes, cómo los experimentan, por qué o para qué los activan al leer, y cómo los utilizan en función de su propósito de lectura.

Método

La investigación se ha planteado como objetivo identificar las estrategias de comprensión de lectura que algunos estudiantes preuniversitarios, de alto y bajo rendimiento, utilizan para hallar la idea central en textos expositivos, y comprender cómo son usadas para este fin.

El método escogido fue el *cualitativo* (Nóblega, M. Vera, A. Gutierrez, G. Otoniano, F., 2020; Creswell, 2017; Saldaña, 2012; Flick, 2013), pues permite profundizar e indagar sobre qué procesos cognitivos y metacognitivos experimentan, cómo los experimentan, por qué o para qué los lectores activan esos procesos para su propósito de lectura. En ese sentido, permite esclarecer qué procesos son estratégicos y cuáles no lo son. Como el método elegido es *cualitativo*, la investigación no tuvo una pretensión de generalizar de manera probabilística los resultados a toda la población ni obtener una muestra representativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pp. 10-11).

El diseño metodológico de la investigación es el *epistemológico realista* (Nóblega, Vera, Gutierrez, Otoniano, 2020), pues apuntó a la identificación y comprensión de los procesos mentales implicados en la lectura de los estudiantes para hallar la idea central, y el rol de la investigadora ha sido el de descubrir, a partir de los datos, las estrategias de lectura usadas por ellos: “Desde una epistemología realista se trabaja principalmente con información cualitativa tangible y explícita tal cual es recogida en la investigación” (Nóblega, Vera, Gutierrez, Otoniano, 2020, p. 10). Por último, la tesis tuvo un alcance *descriptivo* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pp. 80-81).

Participantes

Los participantes fueron n=12 estudiantes que postulaban a carreras del área de Ciencias y que cursaban el semestre 2021-1 (abril-julio) en la modalidad virtual de un centro preuniversitario, quienes tienen como objetivo aprender los conocimientos conducentes a su

admisión a una universidad privada en Lima. Como criterio de elección del grupo de Ciencias (excluyendo al de Letras) se tomó en cuenta la mayor facilidad de acceso a este grupo de estudiantes y el hecho de que los exámenes que toma la institución a estos dos grupos eran diferenciados en el curso de Lectura.

El rango de edad de los participantes en el estudio fue de 16 a 22 años. Fueron seleccionados de dos estratos: el de alto rendimiento y bajo rendimiento. Estas dos categorías fueron determinadas, primero, a partir de la identificación del promedio de los resultados del subtest de lectura de la Práctica 1, tomada el 16 de mayo de 2021 (esta evaluación es elaborada y tomada por la institución). Luego, se identificaron a los estudiantes en los extremos alto ($n=44$) y bajo ($n=40$), los que superaban al promedio más una desviación estándar y el promedio menos una desviación estándar, respectivamente.

En un segundo momento, se convocó por correo electrónico a todos los estudiantes del grupo alto y del grupo bajo. Originalmente, se realizó un *muestreo sistemático aleatorio* dentro de cada grupo; sin embargo, debido a que la convocatoria no tuvo una respuesta inmediata por parte de los estudiantes, sobre todo de parte de los estudiantes de bajo rendimiento, se tuvo que realizar la convocatoria a todos los identificados en cada grupo según su rendimiento.

Después, se eligió a todos aquellos que contestaron afirmativamente a la convocatoria y que dieron su autorización de manera expresa para ser parte de la investigación. Para ello, se elaboró un consentimiento informado (ver apéndice B) en el caso de los estudiantes mayores de edad. En el caso de los menores de edad, se elaboró, adicionalmente, un consentimiento informado dirigido a sus padres (ver apéndice C) para poder obtener la autorización de entrevistar a sus hijos como parte de la investigación. En ambos documentos, se expuso el objetivo del estudio, el procedimiento, la comunicación de resultados y el trato confidencial de la información recabada (protección de la identidad de los participantes, dado

que no aparecerá el nombre ni alguna otra descripción que permita identificar al estudiante entrevistado). Ambos documentos fueron aprobados por el Comité de Ética de la universidad, así como el proyecto de tesis, en el que se explica el procedimiento de la investigación.

Posteriormente, se realizó una *validación de pertenencia al grupo*, contrastando las notas de Práctica 1 con las de la Práctica 2, tomada posteriormente el 13 de junio de 2021 (también fue elaborada y tomada por la institución), para descartar a los participantes con desempeños inconstantes. Se tomó en cuenta el promedio de ambas prácticas (Práctica 1 y Práctica 2), se calculó la media más una desviación estándar para descartar a aquellos participantes que originalmente estaban en el grupo de alto rendimiento, pero que, con el contraste con los resultados de la Práctica 2, no cumplieron con el rango. Es por eso que se tuvo que descartar, posteriormente, a una estudiante que obtuvo una nota alta en la Práctica 1, pero obtuvo una nota baja en la Práctica 2. Se procedió de manera análoga para depurar el grupo bajo.

Con esta validación y la lista depurada, se envió un correo electrónico nuevamente a todos estudiantes de alto y bajo rendimiento validados para recordarles sobre la convocatoria. En el caso de los estudiantes de alto rendimiento, el tamaño del grupo de participantes se determinó por el criterio de *saturación de categorías* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 459), es decir, se decidió dejar de incrementar el tamaño de la muestra cuando los datos no aportaban información nueva sobre las estrategias de lectura usadas. De esa forma, se obtuvo una muestra de $n=8$ del grupo alto. En el caso de los estudiantes de bajo rendimiento, originalmente se buscaba obtener un tamaño de muestra similar al de alto rendimiento; sin embargo, a pesar de que se les envió por correo electrónico la convocatoria cinco veces con el objetivo de obtener alguna respuesta de parte de ellos (sea negativa o positiva) a lo largo de aproximadamente tres meses, solo se pudo obtener la respuesta afirmativa de algunos, obteniéndose la muestra final de $n=4$. De esa forma, para la presente investigación, se obtuvo

la muestra de $n=8$ de alto rendimiento y $n=4$ de bajo rendimiento, hombre y mujeres, cuyas edades van desde los 16 hasta los 22 años (ver apéndice L).

Técnica de recolección de datos

Para recolectar la información, se realizaron *entrevistas a profundidad individuales*. Se usó una guía de entrevista semiestructurada (ver apéndice D) con preguntas abiertas sobre el proceso de lectura que los estudiantes experimentaron después de leer un material de lectura brindado por la investigadora (ver el apéndice E al K), el cual tenía como fin inducir la aplicación de las estrategias de lectura de los estudiantes para que hallen la idea central de un texto expositivo. Esta guía fue usada por la investigadora y sirvió como base para conducir la sesión en función de las respuestas obtenidas y ahondar en el saber estratégico de los participantes. Esta se divide en dos bloques: preguntas de introducción (bloque 1) y preguntas luego de que el participante haya leído el material de texto (bloque 2). El bloque 2 se dividió en dos partes: preguntas que indagan sobre los procesos implicados en la identificación de la idea central de manera general (parte 1) y preguntas más específicas que indagan sobre los procesos en los momentos antes, durante y después de la lectura (parte 2). Las entrevistas fueron videograbadas en Zoom, duraron alrededor de 45 minutos y el recojo de la información fue únicamente a través de dicha plataforma virtual, pues, dado el contexto pandémico por el COVID -19, ninguna entrevista fue presencial. Asimismo, si bien la investigadora tuvo prendida la cámara en todo momento para generar cercanía con el entrevistado, esta acción fue opcional para este.

Procedimiento

Con respeto a las fases de la investigación, primero, se contactó a la directora del centro preuniversitario a través de un correo electrónico para obtener su autorización para

llevar a cabo la investigación. A partir de su aprobación, se pudo solicitar y obtener la información necesaria sobre los estudiantes de Ciencias.

Segundo, se realizó una fase piloto con un estudiante de alto rendimiento y una estudiante de bajo rendimiento, identificados con los criterios descritos en el acápite *Participantes*, y se tomaron las siguientes decisiones con respecto al procedimiento del estudio. Por un lado, en el material de textos, iban a figurar dos textos porque se pretendía averiguar las estrategias en dos tipos de textos: el primer texto era expositivo y el segundo, argumentativo. Sin embargo, la entrevista fue muy larga (1 hora y media por cada texto), así es que se decidió trabajar solo con un tipo de texto. Se eligió el primer texto, pues se observó que las preguntas de la guía de entrevista sobre este influyeron en las respuestas del segundo. Como las preguntas indagaron sobre los procesos cognitivos y las estrategias de lectura, indujeron, sin proponérselo, a los participantes a revisar sus procesos y a darse cuenta de sus aciertos y errores, originó que su aproximación al segundo texto sea diferente a lo usual: ambos estudiantes lograron identificar la opinión y los argumentos de manera exitosa; incluso, la estudiante de bajo rendimiento dijo que, debido a las preguntas de la investigadora, pudo darse cuenta de que no estableció el propósito de la lectura en el primer texto (expositivo), así que lo subsanó para la lectura del segundo (argumentativo). Por otro lado, hubo ajustes en la secuencia de las preguntas de la guía (las más generales se ubicaron primero) y se cambiaron algunas palabras complicadas para el entendimiento de los estudiantes (se cambió “proceso” por “manera de leer”); además, dado que la lectura les tomaba alrededor de 3 o 4 minutos por texto, se decidió establecer 5 minutos como máximo para la lectura del texto, dando margen para que todos pudieran tener el tiempo suficiente para leerlo completo, y ese tiempo fue agregado en la consigna del material.

Tercero, se procedió con la selección de la muestra. Se identificaron los grupos de estudiantes de alto y bajo rendimiento con los criterios descritos en el acápite *Participantes*,

se realizó la convocatoria a todos los estudiantes de ambos grupos y se realizó la *validación de pertenencia* al grupo. Se acordaron las entrevistas con los estudiantes que hayan contestado afirmativamente a la convocatoria y se agendó, por mutuo acuerdo, un horario que no interrumpiera sus clases. Antes de realizar las entrevistas, se obtuvo la autorización de los padres de familia de los menores de edad a través del documento Consentimiento Informado (ver apéndice C) y la autorización de los estudiantes (ver apéndices A y B).

Con respecto al procedimiento de la sesión de entrevista, primero, se les leyó el asentimiento/consentimiento informado, el estudiante acepta y se empieza a videografiar. Después, la investigadora proyecta el material de lectura en Zoom y lee la consigna (“Lee el siguiente texto e identifica la idea central. Luego, te haré unas preguntas. Avísame cuando hayas terminado (5 minutos como máximo)”). El estudiante lee el texto proyectado en la pantalla y avisa cuando haya terminado. Después, la investigadora deja de compartir el texto en la pantalla de Zoom y le pregunta al estudiante ¿cuál es el tema y la idea central? El estudiante, sin ver el texto, responde. Posteriormente, se le vuelve a compartir la pantalla para visualizar el material de lectura y se continúa con las preguntas de la guía de entrevista. Este procedimiento tuvo como objetivo evaluar si los estudiantes son capaces de contestar la pregunta valiéndose de lo que comprendieron y recordaron, lo que permitió analizar la retención. Se decidió proceder así, pues varias fuentes señalan que la memoria es parte del proceso de leer (ver *Procesos implicados en la lectura*) y, según algunas investigaciones (Alegre, 2009; Georgiou y Das, 2013; Kamil, 2012), la memoria y la memoria de trabajo funciona de diferente manera entre los lectores de alto y bajo (ver *Lectores de alto y bajo rendimiento*). Al final de la entrevista, y con el texto proyectado en Zoom, se les volvió a preguntar por el tema y la idea central a los estudiantes para observar si cambiaron su respuesta y, si lo hicieron, se indagó por qué lo habrían cambiado. Posteriormente, se procedió con la transcripción, codificación y análisis de datos usando el software *Atlas.ti 9*.

El material de lectura brindado al estudiante consistió en un texto expositivo que describía y explicaba un tema, tenía una cara de extensión, e incluyó una consigna que preguntaba explícitamente por la idea central con el fin de inducir las estrategias de lectura relacionadas a ella. Se contaba con varios materiales de lectura (ver apéndices E-K, y L), los cuales fueron adaptados por la investigadora y se eligieron temas coyunturales (p.ej.: sobre el COVID-19, etc.) para favorecer la *igualdad de condiciones* respecto a los conocimientos previos. Los materiales fueron usados al azar para cada estudiante y la idea central no estaba explícita, sino que debió ser inferida por el lector, por lo que exigía la inferencia de reestructuración proposicional (Gonzales Moreyra, 1998, p. 46). Este material no solo sirvió para inducir procesos y ahondar en las estrategias que aplicaron, sino que fue un referente en común para que el estudiante pudiera dar ejemplos basándose en el texto y, así, explicar mejor sus procesos a la investigadora. También fue útil para contrastar las estrategias que los estudiantes decían usar y las estrategias que, en la práctica, usaban.

Análisis de datos

Se transcribieron literalmente todas las entrevistas, asignándoles un código de identificación en el que no aparezca el nombre ni alguna otra descripción que permita identificar al estudiante entrevistado, de modo que se mantenga el anonimato y la confidencialidad. Posteriormente, por medio del software *Atlas.ti 9*, se codificó las transcripciones para obtener información sobre las estrategias de lectura que los estudiantes identificaban y/o aplicaban. A partir de esa información, se determinaron las categorías temáticas. En ese sentido, se siguió un *análisis temático* para el tratamiento de datos cualitativos. Los diseños de enfoque temático implican un análisis de la información basándose en la identificación y comprensión de temas o patrones comunes para responder a la pregunta de investigación, son en su mayoría usados por los diseños epistemológicos realistas y fenomenológicas, y es también una técnica que puede aplicarse desde el enfoque

deductivo o *inductivo* (Braun y Clarke, 2006; Pistrang & Barker, 2012, citado en Nóblega, Vera, Gutiérrez y Otiniano, 2020, pp. 13-14).

En esta investigación, se aplicó el *análisis temático desde un enfoque deductivo* que consiste en que “la categorización se realiza a partir de un modelo teórico preestablecido” (Nóblega, Vera, Gutiérrez y Otiniano, 2020, pp.14). De esa forma, se identificaron categorías esperadas, inesperadas, centrales y secundarias al planteamiento (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pp. 456-457). En la presente investigación, las estrategias de lectura fueron las categorías *esperadas* y *centrales*, porque se anticipaban encontrar de acuerdo al marco teórico y se relacionaban directamente con el objetivo de la investigación. En cambio, el nivel de metacognición, la memoria, el funcionamiento de la memoria de trabajo, el nivel de dominio de lectura y el desempeño lingüístico son categorías *inesperadas* y *secundarias*, porque se alejan del planteamiento central de la investigación, pero se relacionan con este y ayudan a explicar los resultados centrales. Finalmente, “desde la perspectiva del análisis temático, la representatividad estadística no es un factor determinante para definir un tema” (Braun & Clarke, 2006, 2012, citado en Nóblega, Vera, Gutiérrez y Otiniano, 2020, p. 15) y desde una perspectiva cualitativa no se pretende generalizar resultados a la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 394). Por ello, la presente investigación, sin atender a datos estadísticos y sin pretensión de generalizar, analizará y comprenderá el significado de las categorías mencionadas en la muestra seleccionada.

Resultados y discusión

La presente investigación tuvo como objetivo identificar las estrategias de lectura para hallar la idea central de textos expositivos de algunos estudiantes preuniversitarios, de alto y bajo rendimiento, y comprender cómo las usan. Para ello, se realizaron entrevistas a profundidad. Primero, se mostrarán los resultados sobre el logro en la identificación de la idea central. Segundo, es importante mostrar los resultados relacionados a algunos procesos cognitivos (metacognición, memoria y memoria de trabajo, y desempeño lingüístico) porque, si bien no fueron contemplados en el estudio, son necesarios para entender y realizar la discusión de los resultados centrales posteriormente. Finalmente, se discutirán las estrategias de lectura para identificar la idea central.

El logro en la identificación de la idea central en el grupo alto y bajo

Los estudiantes del grupo alto pudieron identificar la idea central y el tema general del texto (por ejemplo, “el COVID”), pero el grupo bajo solo pudo identificar el tema general.

De los $n=8$ estudiantes de alto rendimiento, $n=7$ lograron formular la idea central con la forma lingüística correspondiente, como una oración. De esos $n=7$ estudiantes, $n=3$ de ellos no tuvieron dificultades en armarla de esa manera, pero los otros $n=4$ sí presentaron algunas dificultades en su construcción, por lo que la investigadora tuvo que darles orientaciones teóricas (que se construya como una oración y no como una frase nominal) y lo lograron. Solo un estudiante del grupo alto (Estudiante 5) no pudo parafrasearla como oración, pero esto se podría explicar por el desconocimiento de la forma verbal que corresponde a la idea central y falta de costumbre por encontrarse comúnmente con preguntas de opción múltiple (26:49 E5: “En realidad, estoy más adaptado a ver las claves y marcar”). En general, en el grupo alto, se observa que los estudiantes han logrado identificar la idea central y han logrado el *nivel de lectura inferencial de reestructuración proposicional* (Gonzales Moreyra, 1998, pp. 45-46), la inferencia más profunda, que implica realizar un

análisis más detallado y varios procesos (selección, comparación, eliminación, jerarquización, condensación proposicional, y reestructuración). En cambio, ningún estudiante del grupo bajo logró identificar la idea central, a pesar de que se les dio las mismas orientaciones brindadas que se les brindó al grupo alto. La dificultad para hallar la idea central parece ser un problema que se está arrastrando desde la escuela, pero también estaría perdurando hasta los primeros ciclos de la universidad sobre todo con los textos expositivos (Alegre, 2009; Claux y La Rosa, 2004, p. 188; Ugarriza, 2006, p. 24; Neira, Reyes y Riffo, 2015; Mateos, 2009, pp. 113-115).

Con las orientaciones teóricas brindadas por la investigadora, los estudiantes del grupo alto respondieron correctamente a la pregunta por la idea central:

5:40 E1: A ver, los síntomas del COVID en los niños se presentan en su sistema digestivo y no hay que bajar la guardia por eso.

En cambio, con las mismas orientaciones, algunos de los estudiantes del grupo bajo solo llegaron a identificar el tema general, pero no la idea central:

4:56 E4: El tema, yo creo que es, bueno, es la COVID-19, ¿no?

O se mostraban confundidos:

11:47 E6: La función que cumple el oído... o la estructura... o ¿cuál explico?, ¿los dos?

Otros se equivocaban. Por ejemplo, el Estudiante 9 señaló que el tema general era “el virus”, pero después lo cambió por una idea errada, que no se vinculaba con el texto (“¿cómo prevenir los tipos de virus?”)⁷. Luego dijo “no sé” y daba respuestas diferentes a las originales (“la destrucción de la célula”):

⁷ El tema correcto del texto era “la acción de los virus en el organismo y algunos tratamientos”.

9:09 E9: El tema es el virus... y la idea central... ehm... ¿cómo prevenir los tipos de virus?

9:49 E9: (11'') Ehm (7''). No, no sé. [...] Ehm... la destrucción de la célula... por culpa de los antibióticos... de más... por... por la forma en la que se utilizan de manera inadecuada.

Otros dijeron que preferirían no responder a la pregunta por idea central:

5:15 E4: Yo creo que es... que... tengo... Justo en eso tengo problemas. [...] Bueno, preferiría responderle algo correcto que algo incorrecto. Y sé que le voy a responder mal, o sea, necesito tener una confianza que diga “miss, esto es lo correcto”, pero no lo tengo por ahora.

Entonces, los estudiantes del grupo bajo, a diferencia del grupo alto, a lo más, podían captar el tema general (“COVID-19”, “el virus”), logrando solo una comprensión global aproximada, pero ninguno logró identificar la idea central.

Procesos cognitivos del grupo alto y bajo

La metacognición, memoria, memoria de trabajo y desempeño lingüístico son procesos cognitivos importantes para el desarrollo de la lectura y las estrategias de lectura. Es pertinente analizarlos, pues permitirán discutir y explicar los resultados centrales de la investigación.

Nivel de metacognición

La metacognición es un proceso complejo que permite el aprendizaje y activación de estrategias de lectura. Existen dos aspectos de la metacognición: *conocimientos metacognitivos* y *procesos reguladores*, los cuales pueden dividirse en las destrezas metacognitivas de planificación, regulación y evaluación (Flavell, 1987, pp. 23-24; Martí, 1995, p. 14; Pozo y Mateos, 2009, pp. 58-59). En este acápite, se observará que los estudiantes de alto rendimiento cumplen con ambos aspectos de la metacognición, a diferencia de los estudiantes de bajo rendimiento quienes mostraron un menor nivel.

Los estudiantes del grupo bajo no fueron conscientes de cómo hallaron la idea central. Por ejemplo, ante la pregunta “¿algo pasó por tu mente para hallar la idea central?”, algunos respondieron que no sucedió “nada”:

11:08 E12: No. Simplemente, de la lectura supongo que salió todo. No, no pasa nada más.

O, ante la pregunta ¿cómo hallaste la idea central?, tenían respuestas vagas (“como si fuera una información así”) o solo respondían comentando el contenido del texto:

14:57 E6: Lo encontré a través de la informa-... que... que me brindó, digamos, su... sus características y funciones, como si fuera una información así.

9:26 E4: Me pareció muy interesante que ataca a los pulmones y eso [refiriéndose a un texto del COVID].

Otros entraban en contradicción cuando se les preguntó “¿has tenido alguna dificultad en tu lectura?”, lo que indicaría que tienen dificultades en el reconocimiento de obstáculos en su lectura y pocas destrezas de supervisión:

23:23 E9: Más el único texto que se me dificultó un poquito más fue el último... el último párrafo.[...] Ehm... no... No es que me dificulte, sino que me da más curiosidad.

23:57 A: Pero ¿tuviste dificultad en alguna parte?

24:05 E9: Ehm... no.

Ante la pregunta general “¿cómo describes tu forma de leer el texto?”, que indaga sobre el conocimiento sobre la persona (Flavell, 1987), se observa que tuvieron dificultades para responderla; también hubo quienes sí supieron autoevaluarse, aunque negativamente y sin especificar más:

48:51 E6: (7’) No sé. Nada. No sé cómo autoevaluarme. Necesitaría que alguien me evalúe porque yo mismo no sé.

1:25:00: E4: Pésimo, pésimo, pésimo.

Hubo algunos que pudieron tener una percepción consciente sobre ciertos procesos, como la imaginación, pero no supieron por qué los estaban experimentando:

25:54 A: Y esa imaginación ¿cómo te aportó para la idea central?

26:03 E6: Imaginarme me aportó... No sé cómo explicar.

36:22 A: ¿Y por qué te imaginabas?

36:30 E4: Porque así soy.

Esto contrasta con las respuestas más precisas y extensas de parte de los estudiantes de alto rendimiento ante la misma pregunta. Por ejemplo, en la siguiente cita, se evidencia conciencia de una planificación, claridad de su propósito, ajuste a los tipos de textos, conciencia de sus estrategias (“estoy preguntándome qué estoy leyendo”) y evaluación de su comprensión (“releo rápidamente una o dos veces para asegurar”):

4:29 E7: Entonces, para identificar la idea central, primero, observar las primeras líneas y, de ahí, hago una idea general de todo el texto. Cada párrafo lo releo rápidamente una o dos veces para asegurar de que estoy entendiendo. Pero, al menos, cuando se trata de ideas, argumentaciones o cosas así, como que hago esa relectura rápida de los párrafos para entender. Entonces, cada vez que leo, en mi cerebro, estoy preguntándome qué estoy leyendo, qué estoy captando.

Además, eran conscientes de que su lectura era “eficiente” y explicaban por qué:

28:10 E8: Creo que tengo una técnica un poco rara al resto de mis compañeros que he conocido, pero es eficiente para mí, porque normalmente siempre llego a terminar los textos.

Los estudiantes de alto rendimiento reflexionaron sobre sus procesos, sus estrategias, sus ajustes a la tarea y cómo se consideraban como lectores; además, mostraron procesos

reguladores (planificación, supervisión y evaluación). En cambio, en el grupo bajo, son menos capaces de explicar su propio conocimiento y evidenciaron escasos procesos reguladores; si bien algunos pudieron tener una percepción consciente sobre los procesos que experimentan, no supieron por qué los estaban activando; y algunos no sabían cómo autoevaluarse como lectores, pero otros sí, aunque negativamente y sin expresarse.

Memoria y memoria de trabajo

El desarrollo de la memoria es importante porque se vincula con un mejor desempeño en lectura, pues permite conectar ideas, hacer inferencias y construir la idea central (Espitia, 2014). Los lectores menos competentes muestran dificultades para recordar los sucesos importantes de un texto y eso influye en el logro de la construcción del sentido global (Carreti, Re y Arfe, 2013). Asimismo, la memoria y, en general, el funcionamiento de la memoria de trabajo son procesos importantes, porque se relacionan con el desarrollo de la comprensión de lectura y del saber estratégico (Guzmán, Véliz y Reyes, 2017): “Las diferencias observadas entre los lectores deficientes y hábiles son probablemente el resultado de un sistema de procesamiento de información deficiente” (Georgiou y Das 2015, p. 536). En la presente investigación, los estudiantes de alto rendimiento recordaron los detalles importantes de lo que leían, mientras ponían en marcha simultáneamente otros procesos cognitivos y metacognitivos, lo que contribuyó con el armado de estrategias y la reconstrucción de la idea central; esto podría evidenciar una gestión eficaz y eficiente⁸ de sus recursos de atención. En cambio, los estudiantes de bajo rendimiento decían que era “distráidos”, que no recordaban los detalles importantes del texto, ni sus propias reflexiones, ni la consigna del material de lectura, y comprendían poco, por lo que no habrían gestionado de manera eficiente sus recursos de atención para lograr el propósito de la tarea.

⁸ Gutierrez Calvo, Eysenck, Ramos y Eysenk (1993, p. 78) diferencian entre *eficacia* y *eficiencia*: “La eficacia es el producto conductual manifiesto resultante de los procesos cognitivos”, mientras que la eficiencia es “la proporción de recursos cognitivos invertidos para lograr un determinado rendimiento” (1993, pp. 78-79).

Actualmente, se ha dejado atrás el concepto de memoria como un simple almacén. La teoría multi-componente de Baddeley es una de las más influyentes para definir *memoria de trabajo*. Según Baddeley (1997, p.49; 1992, p.255; 2000), y Baddeley y Gathercole (1993, p.4), la memoria de trabajo es un sistema de capacidad limitada que proporciona almacenamiento temporal, procesamiento simultáneo y manipulación de la información necesaria para tareas cognitivas tan complejas como comprensión, aprendizaje y razonamiento. Tiene más funciones que solo servir de almacén, pues se relaciona con la percepción, atención y memoria (Baddeley, 1992: 599; Baddeley, 2010, p. 246). Se puede dividir en los siguientes subcomponentes: el ejecutivo central, que es un sistema que dispone de los recursos de atención y realiza las conexiones con la memoria de largo plazo a través del buffer episódico; el sistema visoespacial, que manipula imágenes visuales; y el bucle fonológico, que almacena y ensaya la información verbal (Baddeley, 1992, p. 255; 1997, pp.50-102; Baddeley y Gathercole, 1993, p.4; Baddeley, 1997, p. 85; Baddeley, 2000; Baddeley, 2010; Baddeley 1986, citado en Anderson, 2005, p. 18; Tirapú-Ustárrroz y Miño-Céspedes, 2005, p. 477; Guzmán, Véliz y Reyes, 2017; Baddeley, 2020, citado en Ballell, 2018, p. 10).

Con respecto a los estudiantes del grupo alto, estos fueron capaces de poner en marcha muchos procesos cognitivos y metacognitivos para el éxito en la tarea. Por ejemplo, un estudiante señaló que mantenía en un “segundo plano” algunas ideas del texto, mientras se concentraba en avanzar en su lectura, comprender, discriminar lo principal de lo secundario, y supervisar:

41:04 E8: Entonces, lo que hago es leerlo y ya. Solamente tengo el sida y el SARS-COV-2 como ideas en segundo plano y ya me centro en lo que realmente estoy leyendo. Y me di cuenta de que... ehm... Nada que ver, pues. Solamente eran ideas particulares nada más, unos ejemplos nada más, pero sin tanta relevancia.

Además, sin tener el texto a la vista, todos ellos recordaron lo más importante del texto. Por ejemplo, un estudiante comenta que le dio “igual” tener proyectado en la pantalla Zoom el texto, porque ya había “absorbido” el texto; y otro ni siquiera se percató de que, por un momento, la investigadora dejó de proyectar el texto en Zoom porque ya había retenido lo más importante:

46: 33 E7: Dio así igual casi. Si me lo quitas [el texto], ya pues, ya lo me lo quitó pues ¿no? Lo que pasa es que, como ya entendí el texto, como ya lo comprendí, ya si lo saca, me es indiferente, porque ya lo agarré, porque ya lo absorbí.

36:10 E8: Ah, no me di cuenta. No me fijé. No, no me percaté que me quitaste el texto [...]. Me daría igual si me quitas el texto. Lo que pasa es que, como te digo, yo no regreso al texto.

En cambio, en los estudiantes de bajo rendimiento, no sucedió esto. Más bien, aludieron a constantes distracciones y olvidos, y dijeron que les sucede frecuentemente (“a mí me pasa mucho”, “soy un poco distraído”):

11: 38 E4: Mi caso es un poco especial. Cada vez que leo dos líneas y leo otras dos líneas, me olvido de las dos anteriores.

35: 55 E12: Es que yo soy una persona así. Sí soy un poco distraído, un poco mucho distraído ¿ya? Y, a veces, leo, no sé qué, me distraigo y se va la idea así [hace un chasquido con los dedos]. Se me va. O sea, literal, estoy entiendo bien, me distraigo, quito los ojos un rato de la lectura y así se me va no sé a donde. Y, así, ¿de qué estaba leyendo? Y otra vez tengo que comenzar. Se me van las ideas. También soy bastante olvidadizo. A mí me pasa mucho. Digamos, cuando leo algo, a veces mi cabeza, pff, parece que está en otra parte. Leo, termino y no me acuerdo de nada de lo que leí.

Otro de ellos aplicó una estrategia que consistía en elaborar “argumentos” en su mente, pero olvidó cuáles eran:

41:48 E6: Ehm... que... De que cómo el oído (8''), cómo... este:... jeje y qué habla...
Ay, ya olvidé los argumentos.

Se esforzaron en “concentrarse”, en “prestar atención” y en “entender”:

19:38 E12: Entonces, yo me concentré en ese aspecto de, no sé, prestarle más atención de lo que yo normalmente le presto. Entonces, yo me concentré más en mí y en lo que estoy leyendo. Bueno, ahora sí mi cabeza está en mí. O sea, yo me concentré en esa habilidad de mantenerme en mí y que mi cabeza se quede en mí, que no se vaya a otra parte.

A pesar de sus esfuerzos, no lograron recordar las ideas principales de los párrafos:

23:49 E12: Uhm... Creo que era... ehm... (11''). Era algo relacionado con los niños, creo... y que, no sé.

Y ni siquiera se acordaban de que había formulado una idea central al inicio de la entrevista:

44:58 E12: Bueno, no... No sé. ¿Le di una idea central al principio? Se me están olvidando un poco las cosas. Hay que ir con calma. Me olvidé. No me acuerdo si le dije que era una idea central que yo... Por lo que yo sé, por lo que yo recuerdo, sí le dije lo mismo, creo.

Y ninguno atendió a la consigna del material de lectura, “identifica la idea central”, por estar “distráidos”, a pesar de que estuvo redactada en la parte superior del material y fue leída en voz alta por la investigadora:

52: 27 E12: Esa parte no estaba. Todo eso de “Material de lectura, lee el siguiente texto e identifica la idea central” [el estudiante lee el enunciado]. Eso no me mostró. No, bueno, al menos no que yo me acuerde. Sí me dijo algo de “5 minutos” [refiriéndose al tiempo para leer], pero... Ya le dije. Soy un poco distraído. De repente se me fue. Fue mi error.

Esto, al parecer, afectó su comprensión global, porque no entendían mucho, a pesar de que el tema del texto era coyuntural y decían que se esforzaban. Solo captaban algunas ideas secundarias y no estaban seguros de su respuesta:

47:50 E4: Me cuesta, sí. Del 1 al 10, solo un 4 lo he entendido, no mucho [...]. Bueno, [el 4 significa] que el doctor ha hecho la investigación para que haya como una prevención hacia los niños , ¿no?, ¿algo así? No sé. ¿Está bien?

Como dato adicional, los olvidos en el grupo bajo también se observaron durante el proceso de la convocatoria. El estudiante de bajo rendimiento (E9) no acudió en el día pactado para la entrevista, pues admitió haberse olvidado, así que la investigadora tuvo que escribirle para reprogramar. Y otro estudiante (E4) admitió haberse olvidado de avisarle a su papá sobre la importancia de dar el consentimiento informado, así que la entrevista se tuvo que postergar hasta obtenerlo.

En general, a pesar de que los estudiantes de bajo rendimiento dicen que se esfuerzan mucho por concentrarse, comprender y recordar los detalles importantes, no lo logran en gran medida. Esto podría explicarse tal vez 1) por la ausencia de estrategias para la retención de detalles importantes del texto que no les permitió el logro del propósito de la tarea 2) por un ineficiente funcionamiento de la memoria de trabajo, es decir, no administran sus recursos de manera eficiente con el fin destinarlos a atender, recordar y comprender, ni para poner en marcha procesos metacognitivos en simultáneo que les ayuden a lograr el propósito de la tarea (ver *Nivel de Metacognición*). Estos puntos afectan el armado de las estrategias para hallar la idea central. Estos aspectos se desarrollarán en *Estrategias de lectura para reconstruir la idea central*.

El desempeño lingüístico del grupo alto y bajo

Mata, Galleo y Mieres (2007) evidenciaron una correlación entre habilidades lingüísticas y las variables lectoras, destacando la variable sintaxis, que se relaciona con el éxito en comprensión de lectura en los tres niveles (literal, inferencial y global), especialmente, con la comprensión global del texto; y le siguen en orden de importancia las variables léxico y fonológico (p. 160). Los autores concluyen que “el desarrollo lingüístico, en la niñez y en la adolescencia, desempeña un papel relevante en la consecución de la madurez lectora. Por tanto, si se quiere promover y potenciar la adquisición de la lectura, es necesario potenciar y mejorar el lenguaje oral de los alumnos” (p.164). Esto coincide con la presente investigación, pues las respuestas de los estudiantes durante la entrevista y la expresión oral fue diferente: mientras que el grupo alto respondía de manera articulada, el grupo de bajo rendimiento tuvo dificultades en construir oraciones y presentaba menos vocabulario.

Por ejemplo, se le preguntó a un estudiante de bajo rendimiento por el tema y la idea central, y la construcción de las oraciones estuvo incompleta y tenía componentes desordenados, lo que no le permitió transmitir con claridad la idea central del texto:

08:08 E6: El tema estaba hasta ahora por... Habla solamente del oído y su función que cumple. O sea, se hace eso y... el tema principal sería, ya, sus funciones, o sea, su estructura de un oído, ya.

Se le preguntó por la diferencia entre el tema y la idea central, pero se observó dificultad tanto a nivel léxico, semántico y sintáctico, que no le permitió expresar ideas coherentes:

9:41 E6: Para diferenciar, o sea, el tema de la idea principal... También parece como una ayuda para conseguir el tema... para diferenciar del tema. O sea, van como... van a agarrar un punto de la mano... la idea principal con el tema, digo yo.

Por otro lado, sobre el nivel léxico y semántico, se le preguntó “¿cómo identificaste la idea central?”, pero y él no sabía qué significaba “identificar”:

14:41 E6: (6") Ehm... “Identificar” ¿sería?

Esto se contrasta con la coherencia observada en los estudiantes de alto rendimiento, quienes se explayaban más y articulaban mejor sus frases:

4:36 E11: El tema es los virus. La idea central que yo pude extraer es que los virus son seres dependientes de un ser... de un ser vivo, denominado huésped. Estos destruyen a este huésped. Es recomendado usar analgésicos, ya que van a ayudar a que el cuerpo le dé como un espacio al cuerpo para que pueda empezar a combatir o a luchar contra este virus.

Esto también coincide con uno de los resultados de Claux y La Rosa (2004, p. 191): los escolares de alto rendimiento, quienes conocían más estrategias de lectura, tenían respuestas más claras, más elaboradas, largas, con un lenguaje organizado y un vocabulario variado, mientras que los de bajo rendimiento tenían dificultades en el uso del lenguaje, respuestas cortas y no comprenden las preguntas. Al parecer, el desempeño lingüístico se relaciona con el saber estratégico en lectura, y, “si se quiere promover y potenciar la adquisición de la lectura, es necesario potenciar y mejorar el lenguaje oral de los alumnos” (Mata, Galleo y Mieres (2007, p.164).

Estrategias de lectura para reconstruir la idea central del grupo alto y bajo

En este acápite, se explicará que los estudiantes de alto rendimiento mostraron mayor diversidad de *estrategias antes, durante y después* de la lectura para hallar la idea central, y

todas se ajustaron al propósito de la tarea, al propósito de su lectura, al tipo de texto y sus características. En cambio, el grupo bajo conocía unas pocas estrategias de lectura y su aplicación fue poco eficaz, porque ninguna estrategia cognitiva se ajustó al propósito de la tarea (reconstruir la idea central), al tipo de texto (expositivo) y a sus características (la idea central esta implícita). Además, experimentaron actividades mentales no estratégicas (sin propósito alguno), por lo que su saber estratégico estuvo menos desarrollado.

Antes de la lectura

Los estudiantes de alto rendimiento utilizaron estrategias de planificación antes de la lectura con el fin de comprender el texto, leer con mayor fluidez, y seleccionar estrategias eficaces durante y después de la lectura; de este modo, pudieron prepararse para la lectura. Esto no se observó en ningún estudiante del grupo bajo. Solo un estudiante de bajo rendimiento mostró una estrategia de lectura en este momento, pero no para planificar su lectura, sino solo para regular su ansiedad; y otro anticipó el tema, pero no supo por qué o para qué, por lo que solo fue una actividad mental no estratégica. Estos resultados se pueden resumir en las siguientes tablas:

Tabla 2

Antes de la lectura: estrategias de lectura en el grupo de alto rendimiento en lectura

Estrategias	Detalle
Establecimiento de un propósito de lectura	-Establecieron diferentes propósitos de lectura: hallar la idea central, disfrutar, aprender y comentar el contenido del texto con familiares. -El propósito de lectura respondió a una motivación extrínseca e intrínseca.
Identificación del tipo de texto	-A partir de la identificación de ciertas palabras (adjetivos, valoraciones, etc.), identificaron el tipo de texto con el fin de activar estrategias durante y después de la lectura que se ajusten al tipo de texto.
Anticipación del tema y activación de conocimientos previos	-Activaron conocimientos previos (a través de una primera lectura rápida del texto, leer los títulos, subtítulos, primeras palabras u oraciones del texto) con el fin de prepararse para comprender mejor y leer con mayor fluidez.

Tabla 3

Antes de la lectura: procesos del grupo de bajo rendimiento en lectura

Procesos	Detalle
Anticipación del tema para regular la ansiedad (estrategia motivacional)	-Un estudiante activó conocimientos previos para saber si el tema es conocido con el fin de disminuir la ansiedad y el miedo de enfrentarse a un tema desconocido. <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de alcance limitado: solo es eficaz si se aplica a un texto cuyo tema sea familiar al lector.
Anticipar el tema (actividad mental no estratégica)	-Experimentaron recuerdos sobre el tema del texto sin un propósito (sin saber por qué o para qué).

A continuación, se desarrollarán los procesos y estrategias antes de la lectura de ambos grupos en tres acápites: *Establecerse un propósito de lectura*, *Anticipar el tema del texto* e *Identificar el tipo de texto*.

Establecerse un propósito de lectura

Establecerse un propósito de lectura es un primer paso importante para la planificación. Permite seleccionar las estrategias que se ajusten al contexto y que colaboren con el éxito de la tarea. Sin una meta establecida, el lector no sabría cómo orientar su lectura. En este acápite se evidenciará que los estudiantes de alto rendimiento establecieron sus propósitos de lectura, los cuales respondían a una motivación intrínseca y extrínseca, mientras que los estudiantes de bajo rendimiento no tenían un propósito de lectura o este no estaba claro para ellos y algunos de ellos solo tenían en mente el objetivo general de la tarea (responder “bien” a las preguntas de la investigadora).

Uno de los propósitos de lectura de los estudiantes de alto rendimiento más esperable, porque estaba explícito en la consigna del material de lectura, fue identificar la idea central (9:07 E2: Mi propósito sería hallar de qué se trata). Sin embargo, también manifestaron otros propósitos que no figuraban en el material, como comprender, aprender y disfrutar (“me gusta aprender”, “nutrirme”), incluso manifiestan sensaciones de comodidad con la lectura (“me deslizo como pez en el agua”):

32:11 E7: Entender el texto, comprenderlo y adquirirlo. Los leo para recordarlos, para adquirir mayor conocimiento pues, ¿no? Es algo porque me gusta. Me gusta aprender.

Entonces, veo un texto y lo leo. Mi objetivo es adquirir la información. Entonces, cuando ya leo un texto, así ya me deslizo como pez en el agua.

44:28 E8: De repente nutrirme de un conocimiento que no tenía o de repente ampliar algo que ya tenía. Y mi propósito, normalmente, siempre es nutrirme de información.

Además, manifestaron la creencia de que la función de la lectura es proporcionar saber y disfrute (“para eso están los textos”) y tienen hábito de lectura (“No hay día que pase que no lea algo”); además, son conscientes de que el propósito puede variar de acuerdo al contexto:

7:20 E7: Trato de darme mi tiempo para leer. Uno porque me gustan los textos y dos porque quiero comprenderlo. Los leo, me voy imaginando, disfruto el texto... O sea, ahí con el tiempo y todo, pero me gusta disfrutar el texto, como saber qué es lo que tiene, pues para eso son los textos, ¿no? No hay día que pase que no lea algo.

44:28 E8: Y, en el caso de cuando estoy en una prueba, mi propósito es responder las preguntas. Varía, o sea, varía bastante en la situación en la que me encuentro.

Posteriormente, el Estudiante 8 agregó que también lee para obtener una formación que vaya “más allá de lo que la universidad pueda brindar”; de esta manera, el propósito “ya sería algo más personal”; incluso, le comentó y le mostró a la investigadora el nuevo libro de Peter Drucker que estaba leyendo por iniciativa propia:

44:28 E8: Me he comprado un libro. Este es de Peter Drucker [le muestra su libro a la investigadora]. Y, por ejemplo, aquí no hay... no hablan acerca nada de ciencias, ni de matemáticas, ni nada de [menciona el nombre de la academia]. Solo es eficacia ejecutiva, ¿no? Entonces, ahí mi propósito ya sería algo más personal, nutrirme de una forma educativa, mucho más allá de la universidad de lo que me pueda brindar. Entonces, mi propósito con estos libros que he comprado serían nutrirme de una forma adicional a mi preparación.

Por otro lado, otra estudiante comentó que lee porque lo que aprende le puede servir para su vida cotidiana:

41:19 E11: A veces, cuando leo un texto, trato de sacarle de qué me puede servir este texto. Recuerdo un texto sobre las almendras, que también vino en un a práctica. Quizás puedo

utilizar esta información. Se la puedo comentar, no sé, a mi tío, que sufre de diabetes y puede comer estas almendras. Y, ya, quizás, va a mejorar su salud.

Los propósitos de lectura de los estudiantes de alto rendimiento suelen ir más allá de cumplir con el objetivo de la tarea impuesta por la investigadora. Esto se relaciona con la *lectura comprometida*, una lectura intrínsecamente motivada, que responde a algún propósito que el lector siente como propio, que permite vincular las tareas académicas con otros proyectos de la realidad, que tengan sentido y lo hagan sentirse responsables del proyecto (Solé, 2006, p. 57). Es decir, sus propósitos responden a una *motivación intrínseca*, porque manifestaron que leen en sus vidas para aprender y para disfrutar. Estudiar el propósito de lectura es importante, porque “incluso si los individuos creen que son competentes y eficaces en una actividad, no se van a comprometer si no tienen un propósito para hacerlo” (Wigfiel y Guthrie, 1997, p. 421).

La motivación es un proceso que está dirigido a metas, y el impulso para actuar y realizarlas proviene de los intereses de las personas (Pintrich y Schink, 1996, C.f. Cano 2009). Implica “la activación, direccionalidad, intensidad, coordinación y perseverancia del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas” (Bisquerra 2000, p. 165, citado por Naranjo, 2009 p. 154; Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004, p.5). Típicamente, se han establecido dos constructos: la *motivación intrínseca* y la *extrínseca* (Wigfield y Guthrie, 1997, p. 421). La *motivación intrínseca* es el impulso, intensidad y persistencia para actuar que proviene de la persona (sin verse influida por agentes externos como presión o recompensas) e incluye aspectos como la curiosidad por la lectura, el deseo de aprender, el compromiso en la lectura, el disfrute, interés y valoración por la lectura, lo cual es importante para el rendimiento en lectura; en cambio, la *motivación extrínseca* obedece a situaciones donde la persona se implica en actividades por motivos externos (Wigfiel y Guthrie, 1997, p.

422; Ajello, 2003, C.f. Naranjo 2009, p.166; Solé, 2006, p.56; Pintrich y Schunk, 1996, citado en Cano, 2009; Orbegoso, 2016).

Hubo comentarios adicionales que evidenciaron aún más el disfrute e interés en los estudiantes del grupo alto, quienes sienten “emoción”, “interés” y “gusto” por la lectura:

23:18 E1: Hay lecturas que me emocionan más cuando son más de mi agrado. En este caso, me gusta mucho leer revistas científicas o textos que leía de niño. Volverlos a leer me emocionaba.

31:47 E2: Creo que [sentí] interés. Lo leí con más gusto [refiriéndose al material de lectura].

42:55 E11: Por ejemplo, el texto que nos vino en la Práctica 3 [una evaluación que tomó la institución] sobre si es que el hecho de escribir estaba relacionado con otro tipo de habilidades. Me gustan leer más esos textos.

Como se ha observado, estos estudiantes valoran la lectura, se comprometen a través del tiempo (“No hay día que pase que no lea algo”, Estudiante 7) y “normalmente, siempre” tienen como propósito “nutrirse” (Estudiante 8), por lo que manifiestan interés hacia la lectura. El *interés*, un aspecto de la motivación, se define como un estado psicológico que implica una disposición motivacional por volver a comprometerse con algún contenido a través del tiempo (Hidi y Renninger, 2006, citado en Hidi 2020, p. 69). El interés puede predecir el crecimiento de la comprensión de lectura y la activación de estrategias de lectura, por lo que se considera que la motivación interna puede ser un “dinamizador” o “energizador” en el desarrollo de las estrategias de lectura (Taboada, Tonks, Wigfield y Guthrie, 2009, p. 97).

En cambio, la situación de los estudiantes de bajo rendimiento es muy diferente, porque, en primer lugar, no parecían tener un propósito, pues dijeron que no hacían “nada” o

empezaban a comentar el contenido del texto cuando se les preguntó “¿pasó por tu mente algún propósito de lectura?”:

42:26 E4: Antes de leer, yo no hago nada, o sea, no sé qué hacer antes de leer. Solo leo.

07:03 E9: Bueno... pensé nomás que... la lectura ya trataba sobre el virus, la célula y el antibiótico.

Otros no sabían cuál era el propósito de su lectura y estaban más preocupados por responder “bien” y “no hablar cualquier tontería”, aunque no sabían qué era lo que se les iba a preguntar, de modo que se evidencia preocupación por cumplir con la tarea, pero no por establecerse un propósito de lectura, por lo que parecen motivados extrínsecamente:

16:03 E12: Antes de leer, solo estaba en mi cabeza “entiende para que le des respuestas coherentes y no hables cualquier tontería”. Era comprender para que mi ayuda sea satisfactoria. Leía, pero mi objetivo era responderle bien. [...] No sabía lo que me iba a preguntar.

Cuando se les preguntó “¿tuviste un propósito de lectura?”, hubo algunos que afirmaron que sí lo tuvieron, pero este no fue claro, porque incluían la búsqueda de varios elementos, incluidos la tesis y argumentos:

36:14 E6: Estaba en el objetivo de que me iba a preguntar el tema y la idea principal, y otras como el... la tesis del argumento.

También se observa baja *motivación intrínseca* en el aspecto disfrute en este grupo cuando mencionaron que no les gusta leer y no tienen el hábito:

18:59 E6: Nunca me gustaba leer. No tengo costumbre de leer.

54:35 E12: Mi medio es de carreras como Ingeniería, Arquitectura, cosas así. A cualquiera de esas personas, yo las veo y no les gusta mucho leer. Y yo los entiendo, porque de repente pueden sentir lo mismo que yo. Cuando yo estaba en la academia, yo llevaba un curso de lectura, pero era aburrido.

1:23:57 E4: [Del 1 al 10 me gusta leer] 1 ó 2. Usted me dijo que sea sincero. Aparte de que desde ahí, quinto o sexto de primaria] la lectura no me ha gustado. [...]. Prefiero no hacer nada en lugar de leer algo. [...]. Siempre leo frío. Soy muy frío al leer. Ni siquiera le meto emoción.

Solo en un contexto de evaluación, “leer” se vuelve importante:

35:09 E9: No me gusta mucho leer salvo que sea cosas importantes. En la mayoría del examen, ehm... vienen textos, así que sí son importantes.

Con respecto su autoeficacia, esta es baja porque se consideran “malos”, “más o menos” o “pésimos” como lectores:

13:15 E12: Ya le dije que yo para lecturas soy un tanto malo.

35:09 E9: Como lector soy más o menos. No... No me gusta mucho leer.

12:25: E4: [Soy] Pésimo, pésimo, pésimo.

La autoeficacia es un conjunto de juicios sobre sus habilidades, es decir, una autoevaluación sobre sus competencias; es uno de los mayores influyentes para elegir alguna actividad, tener una disposición a invertir esfuerzos en ella y persistir en la tarea (Bandura , 1987, citado en Terry, 2008; Bandura, 1987, citado en Wigfield y Guthrie 1997, p. 421). Capacitar a los estudiantes para que sean más eficaces y creer que lo son puede mejorar el rendimiento en lectura, comprensión y metacognición (Schunk, 1991; Schunk y Zimmerman, 1997, citado en Wigfiel y Guthrie, 1997, p. 421, Sevillano, 2015). También, genera mayor

hábito y, a su vez, la percepción de ser competente genera motivación (Solé, 2006; Terry, 2008, p.56). Los estudiantes del grupo bajo, además de autoperibirse como lectores menos competentes, mencionaron sentir emociones negativas, como frustración e ira cuando no entienden el texto, y tener poco hábito. Así, la baja autoeficacia, el desagrado, el poco hábito y el menor desempeño en lectura pueden estar correlacionados (Wigfield,1997, citado en Solé 2006, p. 57), como se observa en la siguiente cita:

01:19:57 E4: Tengo una pregunta. ¿Cómo puedo manejar eso de frustrarse cuando algo no lo entiendes en el caso de lectura?, porque con matemáticas no tengo problemas. Es más, en lectura, es más constante y, por eso, no le dedico mucho tiempo. Es más, cuando no puedo entenderlo, se me da por molestarme mucho y se me da por tirarle puñetes a la pesa. Soy algo pacifista. Si algo no puedo hacerlo, me frustra mucho. Eso es más constante en lectura cuando leo y no lo entiendo [...]. Yo dije “bueno, no sirvo para la lectura, no me gusta leer, qué voy a hacer”.

La autoeficacia en los estudiantes de alto rendimiento, en cambio, fue mayor:

28:10 E8: Según mi humilde opinión, creo que tengo... es eficiente para mí [refiriéndose a su forma de leer].

Con respecto a la relación de la motivación, hábito, comprensión y estrategias de lectura, es posible observar correlaciones positivas, pues un lector intrínsecamente motivado evidencia mayor compromiso, le dedica tiempo y son más estratégicos (Swett y Guthrie, 1998, citado en Avedaño, 2017, p. 4; Baker y Wigfield, 1999, citado en Avedaño, p. 24). En ese sentido, la motivación es el punto de partida que permite que se desencadene aprender a leer estratégicamente y, por eso, es importante estudiarla (Solé, 2006, p. 58; Hernández, García, Martínez, Hervás, & Maquilón, 2002; Houtveena & Van de Griftb, 2007; Ortiz et al., 2014; Zhang & Wu, 2009, citado en Guerra, Guevara, Rugerio, Hermosillo, 2018, p. 18).

Tabla 4.*Propósitos en los grupos de alto y bajo rendimiento en lectura*

Grupo	Propósitos de los estudiantes	Características de los propósitos	Responden a una motivación
Alto	<u>Propósitos de lectura</u> -Hallar el tema -Hallar la idea central (propósito de la tarea) -Aprender conocimientos nuevos -Comentar lo aprendido con otras personas -Disfrute	-Son claros para los estudiantes. -Se ajustan a la consigna de la tarea propuesta por la investigadora. -Pueden ser personales (por aprendizaje, disfrute, interés o utilidad). -Son variables, porque se ajustarán al contexto (un contexto de evaluación o de tiempo libre).	Extrínseca e intrínseca (aspectos disfrute, interés y autoeficacia)
	<u>Propósitos de lectura</u> No se plantean un propósito de lectura.	—	—
Bajo	Sí se plantean un propósito de lectura, pero no es claro.	-Los estudiantes no sabían si debían hallar el tema, la idea central, la tesis o los argumentos. -Los propósitos no son personales: dependen de lo que ordene la investigadora.	Extrínseca (ausencia de disfrute e interés en la lectura y respuestas emocionales negativas ante la lectura)
	<u>Propósito de la tarea</u> Responder “bien” a las preguntas de la investigadora al final de la entrevista	-Los estudiantes desconocían cuáles iban a ser esas preguntas. -Los estudiantes no tomaron en cuenta la consigna de la tarea propuesta por la investigadora (“identifica la idea central”).	

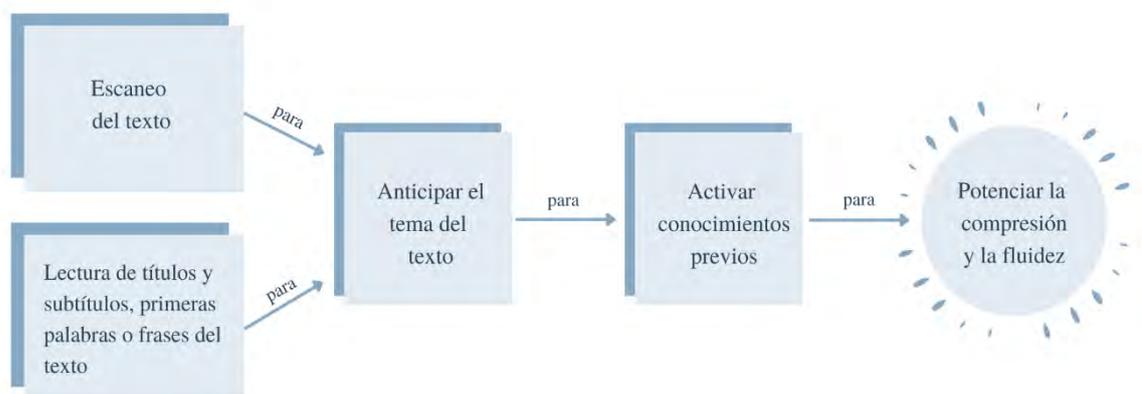
Los resultados del grupo bajo coinciden con uno de los resultados de Arakaki (2004, p. 86) sobre los universitarios iniciales: establecerse un propósito de lectura fue una de las estrategias que destacó por su baja puntuación. Esto indicaría que este problema podría mantenerse hasta la universidad, lo cual sería desventajoso, porque tener un propósito claro orienta la interpretación en los momentos durante y después de la lectura, y favorece la activación de estrategias eficaces.

Anticipar el tema del texto

Los estudiantes del grupo alto señalaron que suelen anticipar el tema antes de la lectura a través de la observación de títulos, subtítulos, primeras frases o realizan una primera lectura rápida del texto para poder comprender y/o leer más rápido, lo que evidenció un *enfoque interactivo*. En cambio, ningún estudiante del grupo bajo utilizó esta estrategia ni la mencionó. Y, si bien algunos anticiparon el tema, no fueron estratégicos porque no supieron por qué o para qué lo hacían. También, hubo un estudiante que mencionó que suele activar conocimientos previos, pero no para planificar su lectura, sino para darse cuenta de que el tema del texto es familiar con el fin de regular su ansiedad.

Figura 1

Estrategia de anticipación del tema antes de la lectura en el grupo de alto rendimiento en lectura



Los estudiantes de alto rendimiento señalaron que suelen fijarse en títulos o las palabras iniciales para anticipar el tema y prepararse para la lectura:

21:53 E10: Antes de leer, si mi texto no tiene título, creo que siempre me fijo en las dos primeras palabras. Entonces, siempre es algo que yo hago. Eso nos ayuda un poco a ya introducirnos, a tratar de ir procesando en nuestra mente qué es, más o menos, lo que el texto nos va a comentar.

Se le preguntó a la Estudiante 10 qué pasa si no anticipa el tema y opta por leer de frente. Respondió que afectaría su fluidez, y la poca fluidez disminuiría su comprensión, por lo que esta estrategia puede ayudar a la fluidez y la comprensión:

23:25 E10: Sería un poco más complejo, chocante leerlo de frente y, luego, recién tratar de ya ver qué es lo que está tratando el texto. A medida que voy leyendo, voy dándome cuenta, pero, tal vez, ya no voy a hacerlo de una manera tan rápida. O sea, tal vez comprendería o entendería un poco más lento. Me tomaría un poquito más de tiempo. Yo siento que, si me pongo, por ejemplo, a leerlos despacio analizando cada palabra, siento que no entiendo tanto como lo haría leyendo como lo haría leyendo yo normal.

Otros señalaron que anticipan el tema para enfrentarse a los textos cuyos temas sean desconocidos (“nunca escuché de Boudica”). En la cita siguiente, se observa claramente un *enfoque interactivo* de la lectura, porque el lector rescata conocimientos previos sobre el contexto (sobre “los romanos, celtas y rebeliones”) y comprende la información nueva que brinda el texto (sobre Boudica):

29:32 E7: Por ejemplo, en el texto de Boudica [hace alusión al texto 1 de una evaluación de la institución], nunca escuché de Boudica, pero sí de los romanos, de los celtas y de rebeliones. Entonces, ahí jala el hilo, ¡plik! Entonces, de esa forma, como voy construyendo el texto, de

lo que quiere tratar. Alguiito, pues, ya sé de los romanos, ya sé que está por Inglaterra, por esa zona. Y, ya, de ahí, sale todo el conocimiento de Inglaterra para jalar el hilito.

Otros afirmaron “leer en Z”, es decir, un “escaneo rápidamente” seguida de la estrategia de la autopregunta (“¿de qué va a tratar el texto?”) para anticipar el tema y activar conocimientos previos que favorezcan la comprensión. Para fomentar aún más el rescate de los conocimientos previos, se pueden hacer más autopreguntas (“¿qué se de los virus?”):

6:39 E11: Primero, leo las dos primeras líneas del primer párrafo. Luego, hago como que un escaneo así rápidamente y voy hasta el último párrafo. Yo creo que es importante hacer esa lectura en Z porque lo puedo asociar con otros ejemplos que tengo anteriormente o con saberes previos. Y, ya, antes de leer, bueno, después de la lectura en Z, preguntarme ¿de qué va a tratar el texto? Y, ya, por ejemplo, en este caso, va a tratar de los virus. Y, bueno, ¿qué sé de los virus? Ya conozco al COVID-19, que es super conocido en este tiempo. Ya, ahora, voy a leer el texto. Como que trato de relacionar, entrelazar lo que sé.

En conclusión, los estudiantes de alto rendimiento anticipan el tema para activar conocimientos previos con el fin de comprender mejor y/o para mejorar su fluidez. Este proceso evidencia un *enfoque interactivo*.

Esto contrasta con la situación de los estudiantes de bajo rendimiento. Algunos dijeron que no hacía “nada” antes de leer:

42:26 E4: Bueno, antes de leer yo no hago nada, o sea, no sé qué hacer antes de leer.

Algunos sí activaban conocimientos previos, pero no sabían por qué o para qué, por lo que no fueron estratégicos. Cuando se les preguntó “¿cómo tus conocimientos sobre el tema te aportan a tu lectura?”, no respondían a la pregunta, sino que repetían fragmentos del texto o repetían lo que habían dicho anteriormente:

01:00 E9: No. Es que, antes de leer, ya había leído... Ya había visto la palabra “virus”.

05:34 E9: [...] porque, cuando vi la palabra “virus”, ya sabía de qué iba a tratar. Después, cuando me fijé en “célula”... ehm... y... también en “antibióticos”, supuse que era sobre algo del virus.

Posteriormente, la investigadora le insiste y le pregunta al Estudiante 9 si habría algún cambio en su comprensión o en su lectura si es que no ve esas palabras iniciales (“virus”, “célula”, etc.) y procede de frente a leer, pero contesta que “no”, lo que evidencia que no supo para qué servía la anticipación del tema de texto que había realizado:

06:15 E9: No... No creo.

Hubo un estudiante de bajo rendimiento, Estudiante 12, que se fijó en ciertas palabras al inicio del texto antes de la lectura, pero no para la planificación, sino para regular un estado emocional negativo. Se trata de una estrategia motivacional-afectiva⁹ que ayuda a regular la ansiedad y miedo: si el texto trata sobre un tema conocido para el estudiante, la ansiedad disminuye, pero, si el texto trata de un tema desconocido, el estudiante interpreta la situación de lectura como “mala” y siente bastante ansiedad (“Me da ansiedad como ‘eme’, jaja”):

13:15 E12: Sí me aportaron [refiriéndose a sus conocimientos previos sobre el COVID-19], porque yo soy de las personas como que, si leo una cosa por primera vez, me da un poco de miedo. En especial, lectura me da miedo, porque no sé qué me viene, no sé cómo lo voy a entender y, es más, no sé si voy a entender, porque ya le dije que yo, para lecturas, soy un tanto malo. Y, cuando, digamos, es un tema así como el COVID-19, que ahora está muy sonado, entonces ya no es tan malo. Ya, en mi cabeza, comienza traer cosas y pes. [...] Yo digo que es “malo” porque a mí me da ansiedad cuando no sé. Me da ansiedad como “eme”,

⁹ Mc Dowall las considera como *estrategias afectivas* (2009, p. 78).

jaja. Pero, cuando es un tema que ya sé o al menos tengo noción, con una leída o a veces dos, ya pues, ya tengo una idea más clara. Y eso me gusta más.

Cabe resaltar que la aplicación de dicha estrategia es limitada, puesto que solo es eficaz cuando el tema del texto es conocido por el estudiante. De lo contrario, se elevarían los niveles de ansiedad, por lo que el lector depende del texto. La reacción de ansiedad pudo haber sido desencadenada por la baja autoeficacia (“soy un tanto malo”), pues “cuando se enfrenta una tarea desafiante para la que no se cree tener las habilidades necesarias, se experimenta ansiedad” (Naranjo, 2009, p. 165). Los afectos influyen sobre la cognición y “empleamos muchas técnicas cognitivas para regular nuestras emociones o sentimientos” (Baron, 2005, pp. 113-115). Suárez Riveriro y Fernández Suárez (2005) distinguen las estrategias cognitivas y metacognitivas de las motivacionales: las primeras se centran en la planificación, supervisión y regulación del proceso, mientras que las segundas se encargan de la regulación de la motivación y afectividad (pp. 116- 117). Dentro de las estrategias motivacionales, Pintrich y De Groot (1990, p. 34) identifican tres componentes de la motivación: expectativa, valor y afecto. Y, dentro del componente afecto, se encuentran las estrategias que ayudan a regular los afectos: ansiedad, culpa, ira, etc. Una de las estrategias motivacionales es la del *control de ansiedad*, que se asocia a la ansiedad como estado (Suárez Riveiro y Fernández Suárez (2013, p. 235).

En conclusión, los estudiantes del grupo alto activaron la estrategia de anticipación del tema antes de la lectura para planificar su lectura, para comprender y mejorar su fluidez; además, asumieron un *enfoque interactivo*. En el caso de los estudiantes de bajo rendimiento, en cambio, no se observó eso, sino únicamente una activación de conocimientos previos no estratégica (sin propósito alguno), una estrategia para la regulación de ansiedad que depende del contenido del texto para su aplicación (si el tema es familiar o no) y respuestas en las que repetían de fragmentos, lo que podría ser un indicio de un *enfoque ascendente*. Al parecer,

estas dificultades se originan por la forma de enseñanza en la escuela, ámbito preuniversitario y universitario, porque no se enseña a usar sus conocimientos previos y se enfatiza en el *enfoque ascendente* de la lectura (Claux y La Rosa, 2004, pp. 178-179; Arakaki, 2004, p.84; Travesaño, 2018; Gonzales, 2012). No saber utilizar estratégicamente los conocimientos previos constituye una desventaja para el lector, pues “a mayor conocimiento previo, mayor posibilidad de que el lector haga las inferencias apropiadas y construya modelos de significados correctos” (Mc Dowall, 2009, p. 105). En ese sentido, la activación de conocimientos previos es una guía eficaz para leer (2009, p. 108).

Identificar el tipo de texto

Los lectores más competentes suelen planificar su lectura a partir del reconocimiento del tipo de texto que van a leer, lo que favorece a la selección eficaz de estrategias durante y después de la lectura. Esto se observó en el grupo alto, pero no en el grupo bajo.

Antes de leer el texto, los estudiantes de alto rendimiento señalaron que suelen reconocer el tipo de texto para establecerse un propósito de lectura y planificar su lectura:

17:49 E8: Cuando hablamos de textos argumentativos, la base, lo más importante, el soporte, siempre es la tesis y el argumento. Entonces, cuando yo ya veo palabras, incluso antes de leer el texto, ah. O sea, cuando veo un “por lo tanto” o un adjetivo que el autor emplea, ya sé que se trata de un texto argumentativo, ¿no? Entonces, mi único factor más importante, por así decirlo, es “identifica bien la tesis y el argumento central”. [...]. Pero, si no veo una tesis o un argumento, sé que se trata de un informativo o un narrativo probablemente, ¿no? Si es una historia, tengo que prestar atención a fechas, detalles y cuantificadores. Pero si es un informativo, ahí sí... ahí sí varía bastante.

Como se observa en el fragmento anterior, el estudiante señaló que, incluso antes de leer un texto, se fija en, por ejemplo, “adjetivos” para ver si se trata de un texto argumentativo; sin embargo, si no existiera ningún marcador argumentativo, inferiría que se

trata de un texto “informativo o narrativo probablemente” o “una historia”. Se observa planificación y preparación para su lectura.

En cambio, los estudiantes de bajo rendimiento no se prepararon para leer un expositivo, sino argumentativo:

36:14 E6: Estaba en el objetivo de que me iba a preguntar el tema y la idea principal, y otras como el... la tesis del argumento.

5:41 E4: O sea, argumento, tesis y todo eso, argumento principal y secundario. Eso es lo que hay, supongo.

La falta de estrategias de planificación antes de la lectura puede afectar la selección de estrategias de lectura para los momentos durante y después de la lectura (Carvallo, 2016, p.32).

Durante la lectura

Los estudiantes del grupo alto mostraron un uso eficaz de varias estrategias a nivel microestructural, macroestructural y muchas otras estrategias conducentes a la reconstrucción de la idea central (estrategias de comprensión, de retención, de supervisión, de evaluación, de anticipación de subtemas siguientes, de fluidez y estrategias motivacionales), y todas ellas estuvieron ajustadas al propósito, tipo de texto y características del texto para la reconstrucción de la idea central. En cambio, los estudiantes del grupo bajo no presentaron estrategias macroestructurales. Tampoco, estrategias de anticipación de los subtemas siguientes, ni de supervisión¹⁰, ni de autoevaluación. Tampoco presentaron estrategias para comprender a nivel inferencial, ni para retener en la memoria. Más bien, usaron algunas estrategias cognitivas que se desajustaron al propósito de la tarea, tipo y características del

¹⁰ Solo en un caso, pero no relacionada al propósito de lectura.

texto, y solo hubo una estrategia motivacional-afectiva, la generación de “confianza”, aunque de aplicación restringida por su dependencia al texto. Asimismo, experimentaron actividades mentales no estratégicas, es decir, carentes de propósito alguno.



Tabla 5

Durante de la lectura: estrategias para identificar la idea central en el grupo de alto rendimiento en lectura

Estrategias	Detalles
Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> -Recordaban el propósito de la lectura con el objetivo de planificar. -Reconocían el tipo y las características del texto (idea central implícita) para realizar los ajustes necesarios. -Subsanaban: si omitían una palabra o no entendían el significado de una palabra nueva, releían el fragmento. -Autorregulaban: si no entendían una idea, pausaban y releían un poco más lento; si una parte del texto le resultaba familiar, lo leían más rápido.
Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Releyeron un párrafo para verificar si la idea principal que había formulado era la correcta.
Anticipación de los subtemas	<ul style="list-style-type: none"> -Anticipaban el tema de los siguientes párrafos usando sus conocimientos previos. Esto tuvo muchos fines: aprender, comprender, concentrarse en la información que le parezca nueva y leer más rápido las ideas que les fueron familiares. <ul style="list-style-type: none"> • La estrategia se apoyó en el reconocimiento de la intención del autor, el establecimiento de relaciones lógicas entre párrafos, estrategias de autopreguntas y la imaginación.
Estrategias a nivel macroestructural	<ul style="list-style-type: none"> -Jerarquizaban ideas al interior de cada párrafo para reconstruir las ideas principales de los párrafos y las retuvieron en su memoria. -Jerarquizaban ideas al interior de un párrafo para reconstruir la idea principal de cada párrafo e iban identificando contrastes temáticos entre ellos para ir armando una hipótesis de la idea central, la cual se fue verificando o descartando. <ul style="list-style-type: none"> • Las ideas principales de los párrafos resumían los detalles importantes del texto, eran precisas y tenían sentido completo.
Elaboración de hipótesis	<ul style="list-style-type: none"> -A partir del contraste temático entre párrafos y el uso de conocimientos previos, elaboraron una hipótesis de las ideas principales de los siguientes párrafos y de la idea central del texto.
Imaginación	<ul style="list-style-type: none"> -Se representaban imágenes para comprender, analizar, retener, relacionar la información del texto con sus conocimientos, disfrutar, verificar su comprensión y generar mayor fluidez <ul style="list-style-type: none"> • La imaginación fue visual y auditiva.

Sigue

Continúa

Estrategias	Detalles
Autopreguntarse y contestarse	-Formulaban preguntas después de leer cada párrafo (“¿de qué trata?”) y las contestaban mentalmente para establecer las relaciones entre párrafos con el fin de favorecer la comprensión y retención de las ideas principales. -Ayudó a abordar textos cuyo tema no es familiar, porque contribuyó al rescate de los conocimientos previos. <ul style="list-style-type: none"> • No se usa cada vez que se termina un párrafo estrictamente, sino que puede usarse luego de dos párrafos, dependiendo de las características del texto.
Generarse interés por el texto (estrategia motivacional)	-Regularon su motivación para favorecer la comprensión, retención y fluidez, y para generar mayor compromiso con el fin de enfrentarse a textos que ellos consideran “aburridos” o “difíciles” o “largos”. - <i>Estrategias de implicancia en la tarea</i> : se incentivaron a sí mismos a percibir los textos como interesantes y lúdicos. - <i>Estrategia de generación de metas</i> : buscaron la utilidad del texto, basándose en el valor, el aprendizaje, sentido e importancia de los textos.
Relacionar párrafos	-Relacionaban párrafos para comprender la secuencia o el contraste temático con el objetivo de comprender y de elaborar hipótesis de la idea central.
Elaboración de inferencias	-Identificaban ideas importantes en el texto, las retuvieron y las relacionaron entre sí, y las conectaron con sus conocimientos previos para generar inferencias.
Paráfrasis	-Parafraseaban ideas importantes al terminar de leer cada tramo o párrafo para facilitar la comprensión, retención y organización de ideas. <ul style="list-style-type: none"> • En ocasiones, estuvo precedida de la autopregunta.
Conectores lógicos y puntuación	-Se fijaban en estos aspectos porque contribuían con la comprensión de las relaciones lógicas entre dos proposiciones o párrafos.

Tabla 6

Durante de la lectura: procesos del grupo de bajo rendimiento en lectura

Procesos	Detalles
Ubicación de una idea central explícita	-Intentaban ubicar una idea central explícita cuando el texto la tenía implícita. <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia que no se ajustó a las características del texto
Estrategias a nivel microestructural (imaginación y relacionar dos proposiciones)	-Las usaban para comprender un fragmento (aunque solo a nivel literal), pero ninguna de estas estrategias se relacionó con la búsqueda de la idea central.
Estrategias subléxicas y léxicas	-Leían y releían concentrándose en la entonación, pausas en los signos de puntuación y decodificación (E. subléxica). -Leían palabra por palabra para lograr una comprensión literal y retención de ciertas ideas (E. léxica). <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias esperables en la Etapa 2 del desarrollo de la lectura (de 7 a 8 años de edad). • Basadas en creencias: 1) leer “bien” significa leer lentamente decodificando con cuidado las palabras y haciendo pausas en los signos de puntuación, y 2) la función de los signos de puntuación es marcar las pausas.
Estrategias que no se ajustaron al propósito de la tarea	Generar debates argumentativos internos -Un estudiante elaboró un debate argumentativo interno para comprender un texto expositivo. <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia que no se ajustó al tipo de texto
Búsqueda de un tema general	-Ubicaban las palabras que más se repetían para poder encontrar un tema general (no la idea central).
Leer “la mitad” de cada párrafo para mayor rapidez	-Un estudiante leyó de manera incompleta cada párrafo para terminar de leer más “rápido”. Esto solo le permitió tener una idea aproximada de los subtemas. <ul style="list-style-type: none"> • Basada en la creencia de que se debe leer rápido y sin comprender
Supervisión de la comprensión de fragmentos	-Un estudiante tuvo cierta conciencia de que no entendió un fragmento del texto y volvió a leerlo para subsanarlo leyendo de manera literal las oraciones para lograr inferir su significado. <ul style="list-style-type: none"> • No se relacionó con supervisar el propósito de su lectura o la tarea. • Estrategia que no se ajustó a su propósito particular de lectura (estrategia literal para inferir el significado del fragmento)

Sigue

Continúa

Procesos		Detalles
Estrategia motivacional	Generación de expectativas positivas a través de la confianza	-Un estudiante activó conocimientos previos para generarse “confianza” para poder animarse a leer el texto. Su aplicación es limitada: solo funciona para textos cuyos temas sean familiares al lector.
Actividades mentales no estratégicas (sin propósito)	Identificar ideas que consideran importantes del texto (jerarquización)	-Identificaban ideas que les parecían importantes o subtemas sin saber por qué o para qué. <ul style="list-style-type: none"> Las ideas no tenían sentido completo, leían palabras o frases del texto, eran imprecisas, secundarias o no se relacionaban con el texto. Basada en creencias: el tema o las ideas importantes son aquellas que llaman más la atención o donde hay “más texto” en apariencia o al medio del texto.
	Imaginarse visualmente lo que sucede en el texto	-Se representan mentalmente imágenes visuales, pero sin saber por qué o para qué, y no las vinculaban con la idea central.
	Ojeada	-Daban una o dos ojeadas rápidas al texto sin comprender y como parte de su hábito. <ul style="list-style-type: none"> Basada en la creencia de que se debe leer rápido y sin comprender.



A continuación, de desarrollarán cada una de ellas en los siguientes acápites:

Supervisar la lectura, Evaluar la comprensión, Anticipar los subtemas, Imaginería, Generarse interés, Estrategias macroestructurales, Fijarse en conectores lógicos y signos de puntuación, Estrategias léxicas y subléxicas, y Parafraseo.

Supervisar la lectura

Las estrategias de supervisión contribuyen con el monitoreo y el ajuste de la lectura. Los estudiantes del grupo alto supervisaban el cumplimiento del propósito de la lectura, sus estrategias, su comprensión y su fluidez. Ellos eran capaces de hacer los ajustes necesarios mientras se ponían en marcha varios procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la reconstrucción de la idea central. En cambio, en el grupo bajo, solo se observó un caso de cierta supervisión en la comprensión de un fragmento que no entendió, pero no logró subsanar por aplicar una estrategia que no se ajustó a su propósito de su lectura.

Con respecto al grupo alto, por ejemplo, un estudiante señaló que suele supervisar su concentración y sus estrategias en función a su propósito de lectura (“voy tratando de hacerme una idea de cómo lo podría resumir”):

7:26 E1: Tratar de, en mi ambiente, concentrarme y tratar de leer en grupos de ideas. O sea, digamos, leo desde “un estudio recientemente” hasta “pediátricos”. La coma [refiriéndose a la coma del primer párrafo], como que me separa mentalmente, ¿no? Y como que voy pensando, voy tratando de hacerme una idea de cómo lo podría resumir eso para conectarlo con lo siguiente que voy a leer. Voy sacando como que cositas importantes.

Otros se dieron cuenta de que no entendieron una palabra nueva del texto, como “patogénesis”, y pausaron para subsanar, así que volvieron a leer para inferir el significado:

12:36 E10: Me pausé, tal vez, en un momento en el que quería un poco analizar más una frase para poder un poco como entender el proceso que dice llamado “patogénesis”, para poder

entender mejor a qué se refería este término, traté de leer lo que seguía de patogénesis, tratando un poquito más de analizar para llegar a qué es lo que significaba.

Otros se dieron cuenta de que había información que les generaba “conflicto” con sus conocimientos previos y lo repararon volviendo a leer más pausadamente:

28:12 E7: Por ejemplo, ahí dice “las vibraciones viajan por el tímpano y acceden al oído medio”. Entonces, yo estaba “pero ¿no que el tímpano estaba en el oído medio?” Entonces, al haber conflicto, hago una pausa y empiezo a tratar de entender hasta que ya entendí que el tímpano está ahí, entre ambos.

También, suelen supervisar el tipo de texto para ajustar su lectura:

17:49 E8: Pero si no veo una tesis o un argumento, sé que se trata de un informativo o un narrativo probablemente.

En cambio, los estudiantes de bajo rendimiento no suelen supervisar su comprensión:

12:52 E4: No, no pauso. Sigo con mi lectura. No me paro a pensar si la entendí o no. Solo leo.

Y comúnmente o “siempre” pasan la vista una o dos veces sin comprender:

22:28 E4: Bueno, las lecturas han sido bastante rápidas. La primera he entendido nada y la segunda un poquito, pero casi nada, así que tengo un problema con la comprensión. Así, siempre dos veces. Rápido y dos veces.

Pasar la vista rápidamente por el texto se denomina la *ojeada*, una manera de leer en el que las metas no están bien definidas y hay poco esfuerzo por integrar la información es una macroestructura y el lector podría pasar las páginas rápidamente sin buscar un dato en específico (Urquhart and Weir, 1998, citado por Liu, 2010, p. 155). El hecho de que hayan

aplicado la ojeada y no haya comprendido “nada” significa que no supervisaron su comprensión ni su propósito.

Otro ejemplo de falta de supervisión del propósito de la tarea es que un estudiante usó una estrategia de leer “hasta la mitad” de cada párrafo para intentar terminar de leer rápido, pero no para hallar la idea central:

02:49 E9: En el texto largo, me leo el primer párrafo, pero hasta la mitad. Después, en otro párrafo, hasta la mitad y así. Depende cuántos párrafos sean. De ahí, ya saco una conclusión también más o menos. [...] Bueno, creo que sería para terminar... ehm... ¿antes? o ¿más rápido?, y sacar más o menos ideas... más rápido. O sea, no me leía todo el texto.

Tal vez, detrás de la aproximación de la ojeada y de la estrategia de leer “hasta la mitad” esté la creencia de que leer rápido es sinónimo de éxito:

1:04:42 E4: Lo que yo quiero intentar es de que yo lo entienda, pero solo en una lectura. De hecho, yo puedo practicar en tres, cuatro lecturas, pero yo quiero que sea solo una lectura. Leer lento a veces. Me pone nervioso, o sea, me asusto.

La falta de supervisión de su comprensión y del propósito también manifiesta en que prefirieron que el texto en Word esté proyectado en la pantalla de Zoom para volver a leerlo y preocuparse, recién, por empezar a comprender cuando empezó la ronda de preguntas:

48:00 E12: Si hubiera tenido el Word, sí lo hubiera vuelto a leer para decir “ah ya, esto era así, era así” como para entender. Es que ya le dije que yo soy una persona que a veces no entiende muy bien las cosas.

Tampoco se dieron cuenta del tipo de texto, así que activaron estrategias argumentativas como la búsqueda de tesis y argumentos, y generar un debate argumentativo interno:

5:41 E4: O sea, argumento, tesis y todo eso, argumento principal y secundario. Eso es lo que hay, supongo.

40:47 E6: El primer debate sería el oído externo y sus funciones, ya... De la segunda parte sería como las principales funcio... la principal función de un oído... Agarré un poco el argumento con las ideas combinar con los dos debates. Los dos debates tiene los dos argumentos y cuál sería más que refuerza el texto.

Es cierto que, después de su lectura, lograron corregirse y mejorar parcialmente sus respuestas acerca del tema general (no la idea central), pero no debido a que autosupervisaron su comprensión, sino debido a las preguntas de la investigadora, al final, que estimularon una relectura con una aproximación de *lectura cuidadosa* (Urquhart and Weir, 1998, citado por Liu, 2010: 155):

46:00 E12: La verdad que yo no lo hice. Lo hizo usted mientras más me preguntaba. Creo que así fue cómo, probablemente, al parecer, cambió la respuesta. Es por las preguntas. [...] Creo que no hubiera servido de nada si es que usted no me hubiera hecho las preguntas de la idea principal, “¿a qué crees que se refiere?”, “¿qué es esto?” y así, como para que yo lo analizara.

Solo un estudiante del grupo bajo mostró una estrategia de supervisión que no estuvo relacionada con el propósito de lectura, sino con un obstáculo en la comprensión de un fragmento; sin embargo, a las finales, no supo explicar en qué consistía esa dificultad, lo que revela baja supervisión:

08:34 E9: Sentí que estaba leyendo mal, pero, después, lo... me fijé bien... y estaba... estaba bien [...]. Eh... Antes, pensé que se refería a otra cosa. [...] Ehm... no sé... a algo que no... no tiene relación.

Luego, intentó subsanar la dificultad volviendo a leer el fragmento, pero no lo logró, porque aplicó una estrategia que consistía en leer literalmente fragmentos con el fin de

deducir información, por lo que aplicó una estrategia que no se ajustó a su propósito de lectura; además, se observa un *enfoque ascendente* como base para la construcción de su estrategia literal, pues empezó a leer fragmentos del texto cuando se le preguntó “¿cómo solucionaste esa dificultad?”:

10:16 E9: Luego pensé que estaba bien... ehm... y, nada, solo que estaba bien. [...] Sobre la bacteria que... “afecta al sistema”... “Eso sucede también de manera inadecuada” si es que tomas antibióticos “de manera inadecuada”... “afecta negativamente a nuestra salud”, “de manera autónoma” [lee fragmentos del segundo párrafo de la lectura]. Eso está en el texto, en el segundo párrafo.

Como se ha observado, el grupo bajo ha tenido escasas estrategias de supervisión. Esto coincide con el desempeño en lectura observado en los universitarios iniciales (Muñoz, 2015), por lo que este problema parece estar perdurando hasta la universidad: “Otro problema estuvo referido al proceso de comprensión directamente relacionada con la aplicación de las estrategias autorreguladoras” (Ugarriza, 2006, p. 65).

Evaluar la comprensión

El grupo alto usó la relectura de ciertos fragmentos a medida que se avanzaba en la lectura para verificar su comprensión, generalmente, después de leer cada párrafo:

4:29 E7: Cada párrafo lo releo rápidamente una o dos veces para asegurar de que estoy entendiendo, la uso para saber que estoy captando la idea correctamente.

En cambio, esta estrategia no estuvo presente en los estudiantes del grupo bajo, tal vez por desconocimiento o el escaso desarrollo de destrezas metacognitivas que no les permitieron monitorear su comprensión. El problema del monitoreo parece estar perdurando hasta la universidad, pues los universitarios iniciales muestran dificultades para

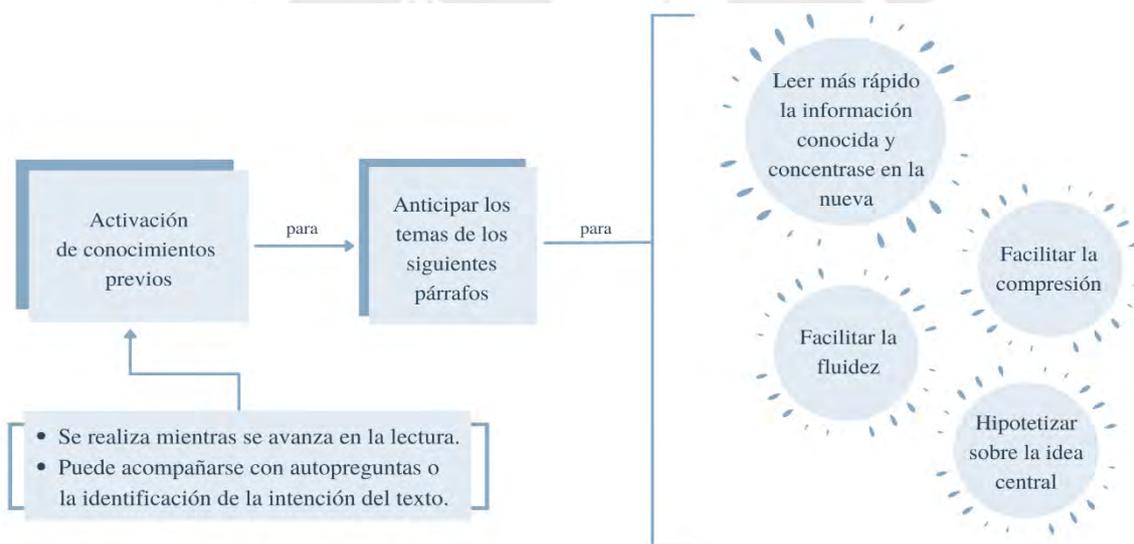
“autosupervisar en forma eficaz las estrategias específicas de lectura que ejecutan” (Ugarriza, 2006, p. 65).

Anticipar el tema de los siguientes párrafos

La activación de los conocimientos previos también se observó *durante la lectura* en los estudiantes de alto rendimiento, quienes anticipaban los temas de los siguientes párrafos para comprender, ir armando una hipótesis de la idea central, concentrarse en la información nueva para aprender y/o leer de manera más fluida, lo que evidenció un *enfoque interactivo*. En cambio, esta estrategia cognitiva no se observó en los estudiantes de bajo rendimiento.

Figura 2

Estrategias de anticipación del tema durante la lectura en el grupo de alto rendimiento en lectura



Los estudiantes del grupo alto fueron conscientes de que rescatar conocimientos previos y anticipar los subtemas siguientes ayudaría a lograr a construir el tema y la idea central del texto:

11:22 E5: Trataba de recordar un tema de los virus que haya visto antes como para poder entender mejor el texto, para responder la pregunta ¿cuál es el tema y la idea central?

Asimismo, la activación de sus conocimientos previos para anticipar los subtemas siguientes fue usada con el fin de facilitar la comprensión:

14:27 E3: Cuando te decían “el virus entra” [refiriéndose a la primera línea del texto del Material de lectura 2], hace esto, le hace esto a tus células, como que lo relaciono un poco con lo que ya sé. Como que ya sé lo que va a pasar más o menos. Creo que voy a entender un poco mejor, porque ya sé a dónde quiere ir.

Y también señalaron que usan dicha estrategia con el fin de leer más rápidamente la información familiar y concentrarse en el aprendizaje de conocimientos nuevos, lo que revela autorregulación:

24:11 E7: De cierta forma, anticipar el contenido de la lectura me ayuda a tener ese dedo fresco para otras cosas. Considero yo, al estar acostumbrado a una rutina, te da más tiempo para pensar en otras cosas. Entonces, cuando yo leo un texto que yo sé de qué va a tratar más o menos, busco las cosas con las cuales podría construir un conocimiento nuevo. Busco lo que no sé. Voy leyendo y me doy cuenta ¡ah, acá hay un conocimiento nuevo, a ver!

18:51 E7: En los libros de teología, que ya he estudiado, sé más o menos de qué va a tratar. Entonces, incluso, a veces, ahí hago lecturas muy rápidas, porque hay cosas que ya me las sé de memoria.

Esta estrategia puede apoyarse del reconocimiento de la intención del texto. Por ejemplo, un estudiante se dio cuenta de las funciones de los párrafos para anticipar “lo que venía después”:

7:22 E3: Primero, cuando comencé leyendo, como que te introducía en el tema, te preparaba para lo que venía después que era ya el proceso.¹¹

¹¹ Se refiere al “proceso” de infección del virus a la célula que se observa en el párrafo dos del material que ha leído.

En cambio, ninguno de los estudiantes de bajo rendimiento usó esta estrategia cognitiva, a pesar de que es una guía eficaz para leer, tal vez porque desconocían cómo usar sus conocimientos previos de manera estratégica (Claux y La Rosa, 2004, pp. 178-179; Arakaki, 2004, p.84; Travesaño, 2018; Gonzales, 2012). Además, como el rescate de los conocimientos previos tiene lugar en memoria de trabajo y los estudiantes de bajo rendimiento mostraron una gestión ineficiente de sus recursos, es posible que eso haya obstaculizado el armado de esta estrategia (ver *Memoria y memoria de trabajo*). Asimismo, probablemente, el haber asumido un *enfoque ascendente* no les haya permitido usar sus conocimientos previos para armar este tipo de estrategias.

Hubo un estudiante del grupo bajo que utilizó una estrategia parecida, que consistía en la activación de conocimientos previos para anticipar, pero no para comprender, sino para sentir “confianza”. Se trataría de una estrategia motivacional-afectiva de *generación de expectativas positivas* a través de la confianza. Se le preguntó “¿cómo te ayuda en tu lectura saber sobre el tema del texto?”

1:11:11 E4: Una palabra, miss: confianza. Eso me da confianza, me da poder.

1:12:00 A: Pero, además de la confianza, ¿te ayuda en tu lectura, en tu comprensión?

1:12:21 E4: Solo la confianza, nada más.

Esta estrategia consiste en la generación de pensamientos para el éxito en la tarea. Para ello puede recurrir a las características de la propia tarea y sus propias características como estudiante, lo que genera un sentimiento optimista (Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2005, p. 118). Sin embargo, esta estrategia es de alcance limitado, pues solo se aplicaría en los textos que incluyen temas conocidos por el estudiante y, por eso, se relaciona más con un enfoque ascendente y dependiente. En el caso de textos cuyos temas se desconoce, se podrían producir conductas evitativas:

1:11:34 E4: Cuando me toca un tema que desconozco, lo que hago, sé que esto es feo, pero lo que hago es dejarlo [el texto].

Probablemente las conductas evitativas estén influenciadas por la emoción de la frustración:

01:19:57 E4: Cuando no puedo entenderlo, se me da por molestarme mucho y se me da por tirarle puñetes a la pesa.

En conclusión, los estudiantes del grupo alto, a diferencia del grupo bajo, anticipan los subtemas de los siguientes párrafos usando sus conocimientos previos para potenciar la comprensión, fluidez y aprendizaje, mostrando un *enfoque interactivo*. En cambio, el grupo bajo, no activó conocimientos previos para facilitar la comprensión, ni fluidez, ni aprendizaje, y solo hubo un caso de una estrategia motivacional-afectiva para generar confianza que depende del tema del texto; esto, sumado a las evidencias anteriores que demuestran una lectura ceñida al texto, sustentaría el uso de un *enfoque ascendente* de parte de estos alumnos (ver *Antes de la lectura*).

Imaginería

La imaginería fue un proceso usado estratégicamente por el grupo alto para comprender y retener con el fin de reconstruir la idea central. En el grupo bajo, solo un estudiante la usó de manera estratégica para la comprensión de un fragmento, pero no la vinculó con la idea central, por lo que no se ajustó al propósito de la tarea.

Para el grupo alto, la imaginería consistió en imaginarse visualmente lo que se lee para poder “disfrutar” de la lectura:

38:06 E7: Los leo, me voy imaginando, disfruto el texto. O sea, ahí con el tiempo y todo, pero me gusta disfrutar el texto.

Para comprender:

40:40 E5: A veces, si habla de una persona o pone citas textuales, trato de imaginar la situación en la que están. Veo como si fuera una película, algo así, viendo los personajes ahí hablando así... Me ayuda a entender mejor.

Para el aprendizaje y para ganar fluidez:

37:33 E7: O sea, voy leyendo y voy visualizando, porque no solo activo mi vista, sino que, al ponerlo en un contexto, se hace más rico pues, ¿no? Por ejemplo, si estoy leyendo este texto, pues, por ahí me vienen las imágenes del National Geographic, y ya, pues, no solo lo grabo como un texto, sino que lo grabo como una imagen en mi cerebro. Sirve para mi aprendizaje, porque la forma en la que yo aprendo es visual. Por ejemplo, si alguien me explica algo sin gráficos yo como [el estudiante pone cara de confusión] voy a estar sufriendo para entender jaja, pero si es con gráficas, lo leo así rápido. Para los visuales, nos cae a pelo.

Y para retener en la memoria las ideas importantes:

05:22 E8: Me imagino como si fuera una infografía, porque yo entiendo más por imágenes y hago que eso entre en mi mente como si fuera un video de YouTube. Y retengo toda la información. Más que darle importancia a las palabras, lo que yo hacía era transformar las letras o lo más importante, lo más conciso, en imágenes. Quedará eso en mi mente.

Un estudiante agregó que utiliza la imaginería de una forma particular para retener las ideas: establece la relación lógica entre los párrafos y se imagina conjuntos de imágenes que se corresponden a cada uno de ellos:

07:56 E8: O sea, es como si hiciera grupos: el primer párrafo habla de eso, y eso queda en mi mente, solamente las imágenes. Cuando paso al segundo, normalmente, como va a haber un punto aparte, sé que las ideas no están estrechamente relacionadas. Entonces, ya tengo que

tener la idea de que va a haber otra información y tengo que coger otras palabras o adjetivos para poder plasmar nuevamente y crear grupos de imágenes.

La imaginería es una estrategia poderosa para la retención de ideas del texto. Según Gluck., Mercado y Myers (2009, p. 200), si los subsistemas visoespacial y bucle fonológico trabajan de manera coordinada generan mayor retención, pues carga de la tarea se divide. El grupo alto debió activar el sistema visoespacial para generar imágenes con el fin de asociarlas a la información verbal presente en el texto, que se procesaba en el bucle fonológico mientras se avanzaba en la lectura; entonces, quedan suficientes recursos para muchos procesos en paralelo (comprender, recordar y procesos metacognitivos), lo cual coincide con los resultados del acápite *Memoria y memoria de trabajo*.

También, refirieron a un tipo de imaginería que implicó la imaginación de las oraciones importantes apuntadas en un “cuaderno” mental para organizar las ideas principales de cada párrafo:

32:10 E10: Todo lo hago ahí en mi mente. Yo siento que es como un cuadernito que está ahí. Entonces, arriba está la primera idea. Entonces, como que voy formando algo así. Creo que sería como en escrito, pero, ya, ahí, como que proyectado en mi mente. A medida que iba leyendo, en mi mente se iban como que poniendo como una lista o algo así de las primeras ideas como que iban arriba y, en orden, iba metiendo como que en una pequeña lista.

Asimismo, también aludieron a imágenes auditivas. Un estudiante del grupo alto comentó que normalmente se imagina como si un “profesor” le estuviera hablando para verificar su comprensión (“¿estás seguro?”), pero también para supervisar y analizar (“su voz está como que en mi cabeza “, “tengo que analizar”):

20:48 E8: Normalmente, imagino las voces de mi profesor jaja. Es como que “¿estás seguro de que es la idea?”, porque yo puedo, o sea, fácil, equivocarme. Y yo tengo que asegurarme

como si el profe me estuviera presionando y tengo que analizar línea a línea qué es lo que estoy haciendo, si lo estoy haciendo bien o si el profesor me va corregir en cierta forma ¿no? Entonces, con esa presión, trato de hacerlo correcto. Entonces, lo único que hago es como que tranquilizarme y preguntarme lo que el profesor haría, ¿no? Y su voz está como que en mi cabeza y, después, ya comienzo a decir “no, no, no. Este no es, porque está desarrollando otra cosa”.

En cambio, en el caso de los estudiantes del grupo bajo, solo hubo un estudiante que manifestó usar la imaginación para comprender un fragmento, pero no para hallar la idea central:

19:51 E6: Y me imaginaba que cómo pensaba la chica [refiriéndose a un libro que leyó] y, también, me paré en puntos cómo pensaba los otros actores secundarios para entender un poco mejor el texto.

Se le preguntó directamente “¿cómo te aportó tu imaginación a la idea central?”, y no sabía:

26:03 E6: Me aportó... No sé cómo explicar (16'') [...]. No, no puedo explicar bien cómo.

Adicionalmente, hubo un estudiante de bajo rendimiento que, si bien experimentó imágenes, no fue estratégico, porque señaló que las imágenes visuales no aportaron en “nada” a su comprensión, así que sería una actividad mecánica sin propósito (“así soy”):

36:22 A: ¿Y por qué te imaginabas?

36:30 E4: Porque así soy.

36:34 A: ¿Aporta algo a tu comprensión?

36:38 E4: No, así soy. La verdad es que, a veces, ni siquiera lo entiendo. Supongo que así soy.

37:02 A: ¿Aporta a tu lectura en algo?

37:10 E4: No, en nada.

Tabla 7

Estrategia de imagería en los grupos de alto y bajo rendimiento en lectura

Estudiante	Estrategia	Objetivo de la estrategia
Alto rendimiento	Imagería visual y auditiva	-Comprender -Retener -Facilitar la fluidez -Verificar su comprensión -Disfrute -Organizar las ideas principales
Bajo rendimiento	Imagería visual (un solo caso)	-Comprender un fragmento del texto sin relacionarlos con la idea central (estrategia que no se ajustó al propósito de la tarea)

Como se observa en la tabla anterior, en el grupo alto, la imagería fue usada con diversos fines y con el objetivo final de reconstruir la idea central. En el grupo bajo, solo se observó en un caso que presentó esta estrategia, pero no supo cómo se relacionaba con la búsqueda de la idea central, por lo que su estrategia no se ajustó al propósito de la tarea.

Generarse interés

Como se ha mencionado anteriormente, los factores motivacionales y afectivos también intervienen en la comprensión de textos, en el aprendizaje de estrategias y en el desarrollo de la lectura (Vallés 2005, p. 60). En este acápite, se observará que los estudiantes de alto rendimiento usan estrategias motivacionales-afectivas que les ayudan, sobre todo, a enfrentarse con textos que puedan parecerles “difíciles”, “aburridos” o “largos”. Con esta estrategia, potencian el compromiso, la comprensión, la retención y la fluidez. Esto no se observó en ninguno de los estudiantes del grupo bajo, quienes, más bien, esperan a que el texto los motive, es decir, dependen del texto.

Generarse un interés en el texto puede potenciar la comprensión. Con respecto al grupo alto, por ejemplo, una estudiante señaló que, cuando se enfrenta a textos menos

“interesantes”, por lo general, intenta encontrarle “un interés” o “darle sentido”, porque es consciente de que, si no le interesa el texto, “va a ser difícil que lo comprenda”:

39:20 E11: Y otra cosa que hago es... Como que me interesé el texto, porque creo que si es que no me interesa, va a ser difícil que lo comprenda y trato de darle sentido. Quizás esto me puede servir, porque, cuando no le encuentro un interés, como que leo una vez y no le entiendo.

El interés puede consistir en buscarle alguna utilidad práctica a los textos, como comentar lo que se ha aprendido con los familiares:

41:19 E11: Trato de sacarle de qué me puede servir este texto para, no sé, hablar sobre el tema. Recuerdo un texto sobre las almendras. Y yo, al momento de leer, al principio, dije “almendras, creo que, este, me va a hablar de la estructura y no me va a servir para nada”, dije. Pero, como tratando de relacionarlo, dije “quizás puedo utilizar esta información, se la puedo comentar, no sé, a mi tío, que sufre de diabetes y, puede comer estas almendras. Y, ya, quizás va a mejorar su salud”. O, quizás, otro tema sobre, uhm... Recuerdo el texto sobre cuál era la mejor película Avengers o Guardianes de la Galaxia. Y yo dije “voy a leer este texto, voy a concentrarme, voy a entenderlo, y voy a compartir esta información que he adquirido con mi hermano, que también le gusta, y vamos a poder hablar sobre mucho más y me va a servir leer el texto”.

Generarse su propio interés también es útil para una mayor comprensión y fluidez en textos “aburridos”:

42:55 E11: Cuando compenetro bien con el texto, a la primera ya le puedo sacar las ideas, el argumento, si hay, ideas principales y se me hace más fácil. Pero temas que, quizás, que me parecen un poquito aburridos trato de darles sentido, porque sé que es importante leerlos y comprenderlos de forma más rápida.

Por su parte, “agarrar interés” también contribuye con la retención de ideas importantes del texto:

45:11 E8: Si es que le agarro interés, o si el tema me parece interesante, normalmente, me acuerdo, pero, si es que no le encuentro algo interesante o, digamos, algo que no es de mi agrado, suelo comprender el texto hasta unos días y después se me olvida.

Asimismo, el Estudiante 8 se genera un interés llamándole “juego” a la lectura, lo que puede evidenciar que trata de aproximarse a los textos de manera lúdica: consiste en ir buscando pistas para saber “por dónde” va “el juego” para comprenderlo mejor y hallar el tema. Se usa, sobre todo, para comprometerse y comprender textos que le parezcan “no tan fáciles” y “largos”:

38:04 E8: Vi de reojo si es que iban a hablar acerca de tecnicismos ¿no?... Vi SARS-COV-2 y dije “¡Ah!”. Más o menos por ahí vi “sida” y, después, vi “llave de la cerradura”. Entonces ya, más o menos iba como viendo por dónde iba el juego, el juego ¡eh!... Yo le digo como “juego”. Entonces, si veo que está bien largo y encima hablan de cosas que no comprendo o no son tan fáciles de comprender a menos que le des una leída bien analítica. Tendría que analizar, como te digo, las palabras, si usan tecnicismos, si es formal o informal y la longitud del texto, porque ahí me serviría para saber si voy a ser ingenuo y voy a estar con ese texto sufriendo o si me voy a otro texto. [...] En este caso, verlo como juego me ayudó, porque, digamos, me ayuda a discernir el tema.

Según Suárez Riveiro y Fernández Suárez (2005), las estrategias motivacionales son usadas para gestionar la propia motivación y afectividad (p. 116). Analizando las citas de los estudiantes de alto rendimiento, se observa la *estrategia implicación en la tarea*, porque el lector se incentiva a sí mismo a encontrar interesante el texto “como forma de implicación y aproximación a la tarea” (Suárez Riveiro y Fernández Suárez 2005, p. 118). Y eso, incluso, puede implicar “el afrontar la tarea de forma abierta, por ejemplo, considerándola como un

juego” (Suárez Riveiro y Fernández Suárez 2005, p. 118), tal como se observó en la cita anterior (Estudiante 8). Esta estrategia es característica de los lectores expertos, porque son capaces de regular su motivación y descubren alicientes mientras se avanza en la lectura (Suárez Riveiro y Fernández Suárez 2005, p. 118), como la Estudiante 11, quien descubrió la utilidad práctica como aliciente (“se la puedo comentar a mi tío, que sufre de diabetes”). Este caso particular también puede ser interpretado como una *estrategia de generación de metas*, pues ella se suele autoestablecer una meta personal que la motiva a leer para aprender conocimientos y usarlos en su vida (Suárez Riveiro y Fernández Suárez 2005, p. 118).

En cambio, los estudiantes del grupo bajo no presentaron este tipo de estrategias, más bien, suelen esperar a que el tema del texto los motive (ver *Anticipación del tema y Anticipar el tema de los siguientes párrafos*), tal vez por desconocimiento de la estrategia o porque sus insuficientes destrezas metacognitivas no les permitirían regular su propia motivación, sumado a que sienten desagrado hacia el acto de leer, tienen bajo interés y una baja autoeficacia (ver acápites *Nivel de metacognición y Establecerse un propósito*).

Estrategias a nivel macroestructural

Como se mencionó en el acápite del marco teórico *Estrategias para identificar la idea central*, hay varios autores que se refieren a las *macrorreglas* o *reglas* para hallar la idea central (Van Dijk, 1996; Ugarriza, 2006; Gonzales Moreyra, 1996; Brown y Day, 1983). Otros autores no utilizan esa terminología pero coinciden en que es necesario seleccionar ideas importantes, omitir información trivial, resumirlas, y elaborar o reformular la idea central (Solé 1999; Sánchez, 1995; Barret, 1968, citado en Young 2010, p. 3; Mateos, 2009, pp. 108-110; Soliveres, Anunziata y Macías, 20007; Boudah, 2013; Smith, 1984; Salas, 2012). Como la idea central del material de lectura no estaba explícita, se debía elaborar una inferencia compleja de reestructuración macroproposicional (Van Dijk, 1983; Gonzales Moreyra, 1996, p. 13, 1998, pp. 45-46). En el caso de los estudiantes del grupo alto,

presentaron estrategias macroestructurales variadas para lograr el éxito de la tarea; además, cuando se les hizo la pregunta “¿cómo identificaste la idea central?”, las respuestas evidenciaron que, durante la lectura, ya fueron construyéndola:

20:56 E10: A medida que voy leyendo, como dije en un principio, cada párrafo voy leyendo, voy ya más o menos ir viendo cada párrafo qué es lo que me quiere decir y, cuando ya termino, hasta que llegue al final, como que ya la idea central ya se ha formado.

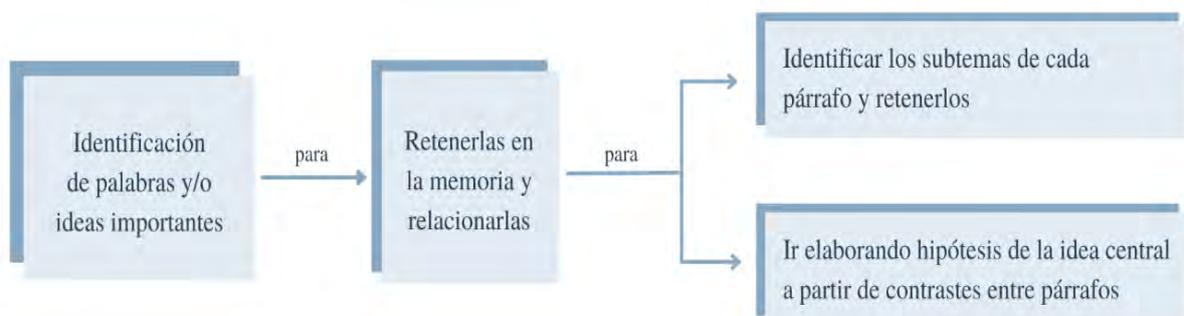
Sin embargo, los estudiantes de bajo rendimiento no mostraron ninguna estrategia a nivel macroestructural para hallar la idea central, y esperaron a la ronda de preguntas para recién pensar en la idea central.

Alto rendimiento

Estos estudiantes usaron dos grandes estrategias de lectura a nivel macroestructural. La primera consistió en hallar las ideas principales de cada párrafo, retenerlas en la memoria (después de la lectura, resumen). La segunda consistió en ir notando secuencialidad y contrastes entre los temas de los párrafos para ir armando una hipótesis de la idea central mientras se avanzaba en la lectura, la cual podría ser descartada o confirmada.

Figura 3

Estrategias macroestructurales en el grupo de alto rendimiento en lectura



Por un lado, la primera gran estrategia macroestructural consiste en ir identificando los subtemas de cada párrafo y retenerlos en la memoria:

30:35 E5: Traté de hallar una frase que englobara todo el texto. Como al principio vi que tenía... hablaba de un proceso, en los dos primeros párrafos y, luego, hablaba de sus curas, sus tratamientos, pero también te mencionaba un poco de que el virus puede afectar o no puede afectar. Y de ahí saque 3 ideas y lo puse en el tema.

Incluso, se evidencia que esta forma de proceder no es una actividad mecánica, porque los estudiantes asumían que los subtemas no necesariamente corresponden estrictamente a un párrafo, sino que dependerá del texto:

36:19 E5: A veces un párrafo tiene lo mismo que otro párrafo. Sus temas son lo mismo y lo tomo como si fuera uno. Vi que el primer y en el segundo párrafo eran lo mismo. El cuarto sí es diferente, porque el cuarto me habla de los tratamientos y de pastillas para contrarrestar.

Por otro lado, la segunda gran estrategia macroestructural, el “hilado”, consistió en ir armando la idea central “hilando” la información: a medida que algunos avanzan en su lectura, van fijándose en detalles importantes del texto, van viendo secuencias y “contrastes” entre párrafos, y van tratando de generalizar o formar una hipótesis de la idea central, la cual van verificando o descartando mientras avanzan en su lectura:

19:59: E1: O sea, a medida que vas hilando, se repite mucho “COVID” y “niños”, y ya como que te vas formulando que esa es la idea central. Y, ahora, tienes que buscar unir esas dos frases en una oración con verbo. Mediante vas leyendo, se va hilando la idea central siempre. Buscas lo que va más o menos repitiéndose. Y las sigues buscando, jaja, para ver qué refuerzan o qué te dice más de los niños. Bueno, pero igual tienes que hilar bien.

12:23 E7: Voy viendo cómo va la coherencia del texto, su secuencia. A veces que hay cosas que no van, sino que dan un cambio a otra idea. Entonces, cuando voy leyendo, voy viendo

esa secuencialidad y me fijo en qué informaciones, qué conectores, qué signos de puntuación hay que podrían darme, digamos, la idea de que va a ocurrir otras cosas que se va a hablar de algo diferente. Entonces, hago contrastes. “¿Qué me habla este párrafo?” Si me habla del oído, entonces, quiere decir que todavía estamos yendo con el oído, hasta que, de repente, digamos, por ejemplo, el oído de los gatos es algo diferente. Ahí, ok, me está hablando del oído, pero ya con otro criterio de generalidad.

Ambas grandes estrategias macroestructurales trabajan de manera coordinada con las estrategias a nivel microestructural, lo cual es necesario para la construcción de la idea central (Van Dijk 1996, pp. 47-48, 57; Van Dijk, 1978, p. 59). Por ejemplo, a nivel microestructural, el Estudiante 5 infirió que el texto refería a un “proceso”, a pesar de que esa idea no estaba explícita:

25:15 E5: Ahí memoricé la parte que dice “infecta” en el primer párrafo. “Infecta” y supe que se trataba de un proceso, porque también me hablan de que, al principio, de que se “adhieren”, de que el virus se adentra al cuerpo. Más lo relacionaba con un proceso.

Además, ambas grandes estrategias, como señalaba la teoría de Van Dijk (1978, pp. 62-70), requirieron del uso de otras estrategias macroestructurales en niveles más bajos de la macroestructura, como la identificación de ideas importantes al interior de un párrafo (estrategia de selección y omisión) y su respectiva síntesis para reconstruir la idea principal de cada párrafo. Este procedimiento, a su vez, puede potenciar la comprensión y retención de ideas en la memoria, según comentó un estudiante:

10:43 E10: Una vez que identifiqué palabras importantes del párrafo, me puse a pensar, a tratar de relacionar las palabras, por ejemplo, cuando se “adhieren”, se “adhieren” a una célula sana [refiriéndose al Material de lectura 2]. Luego, comencé a unir las poco a poco, tratando de encontrarles sentido. Me guío, claro, me guío de las palabras claves y, al ir juntándolas poco a poco, como que voy más entendiendo, en general qué es lo que quiere

comentar. [...] Me ayuda bastante para no tener que estar a cada rato volviendo a ver a fijarme qué es lo que me quería decir; como que un poco ya me ayuda a ya entender el texto, a tener sentido.

Cabe aclarar que las ideas principales identificadas fueron acertadas, precisas y con sentido completo, lo que revela habilidades básicas de lectura:

12:35 E11: Las ideas principales que yo subrayaría, bueno, “virus”, “posee la llave de la cerradura que permite el acceso a la célula”, “necesitan de manera inexorable parasitar a una célula viva”.

Asimismo, ambas grandes estrategias macroestructurales, pueden incluir las estrategias de autopreguntas para ayudar a la comprensión y retención de la idea principal de cada párrafo. Esto posibilita seguir encontrando secuencialidad o contrastes:

17:15 E7: Sí, como en la medida en que voy leyendo, voy haciéndome preguntas como “¿qué está hablando?”, “¿en qué consiste?”, “¿qué es lo que él dijo?”. Entonces, a medida que voy leyendo así, me voy preguntando cosas, “¿qué se dice?”, “¿cómo funciona?”, “¿cuál es la secuencia?” Son las cosas que, normalmente, me pregunto. Me ayuda a comprender el texto. O sea, lo leo, pero retengo el párrafo. Como lo voy reteniendo, voy armando mi secuencialidad, como te comentaba en un principio, para ver si hay algún cambio o se mantiene ahí.

La autopregunta no fue una actividad mecánica, sino una estrategia por su flexibilidad. Por ejemplo, el Estudiante 3 comentó que solo vio pertinente usarla solo para los primeros párrafos, no para los párrafos finales:

21:03 E3: Ya no [para los párrafos finales], porque me parecieron más similares a lo que trata, a la parte del desarrollo. Son similares entre sí. Como que esta parte ya era parte del desarrollo, pero la primera era la introducción.

Las autopreguntas, según ellos, también son usadas para enfrentarse a un texto cuyo tema es nuevo, porque ayuda al rescate de conocimientos previos y a construir el “escenario” global del texto:

22:11 E7: Voy tratando de hacerme preguntas. Por ejemplo, “¿qué se me dice de la persona que están hablando?”, “¿por qué hizo esto?” o “¿por qué tomaron esas reacciones?”, “¿por qué la rebelión?”. Entonces, me creo un escenario. Entonces, en ese momento, sucede que, al final del texto, ok, ya tengo un escenario ya comprendido de Boudica, cosa que antes no había tenido, fue algo nuevo.

Como se puede observar, el grupo alto usó dos grandes estrategias macroestructurales de manera coordinada con varias estrategias microestructurales (elaboración de inferencias, autopreguntas y la búsqueda de relación entre párrafos) para potenciar la comprensión y retención; y otras estrategias macroestructurales en los niveles más bajos para reconstruir la idea central.

Bajo rendimiento

Los estudiantes del grupo bajo, en cambio, no mostraron ninguna estrategia a nivel macroestructural para la reconstrucción de la idea central, ni siquiera las estrategias macroestructurales de selección de ideas relevantes y omisión de las irrelevantes al interior de un párrafo. La investigadora les preguntó alrededor de tres veces a cada participante “¿cómo identificaste la idea central?”, pero solo repetían fragmentos del texto, o cambiaban de tema, o decían que no sabían. Lo que se observó fueron unas pocas estrategias que no se ajustaban al contexto (propósito de la tarea y tipo de texto), además de actividades mentales no estratégicas (sin propósito alguno), como jerarquizar sin saber por qué o para qué.

Ante la pregunta “¿cómo identificaste la idea central?”, algunos estudiantes del grupo bajo solo repetían algunos fragmentos secundarios del texto:

12:36 E6: En el segundo párrafo, habla del oído externo hasta cierta parte, y después habla de la... después hablan de que "viajan".

13:37 E6: [Interrumpe a la entrevistadora] Y, en el último, habla un poquito más de la... del oído interno desde acá: "Consiguen transmitir las vibraciones al oído interno", la ventaja...ehm ..."Según la Biblioteca Nacional de Medicina los huesos vibran".

Ante la misma pregunta, algunos mencionaban ideas que no se relacionaban con el texto, como "prevenir con antibióticos"¹²:

00:16 E9: Todo el texto habla más que todo de el virus y tipo de células... ehm... cómo prevenir con los antibióticos.

Otros respondían "no sé" o decían que solo leían:

20:55 E9: Más que todo, yo... No sé...

10:18 E4: Solo he leído.

Otros cambiaban de tema:

21:10 E9: Hago mi... O sea, no dudo de mí.

21:17 A: ¿No dudas de ti? Y, cuando no dudas, ¿cómo armas tu idea central?

21:47 E9: Cuando estoy cien por ciento seguro... la idea central.

Otros respondían de manera vaga y, a pesar de la insistencia de la investigadora, no ahondaron más en sus respuestas:

1:01:08 E4: No sé. Sacar algunas palabritas y, luego, relacionarlas y, de ahí, saco el tema.

1:04:13 A: Ajá y ¿cómo "sacas el tema"?

¹² El tema correcto del texto era la acción de los virus en el organismo y algunos tratamientos (ver Material de lectura 4, apéndice H).

1:04:08 E4: Relacionando algunas palabras, como lo que le dije hace rato.

20:55 E9: Solo algo me dice que lo arme así y lo hago.

En otras ocasiones, respondían que el texto les “brindó” información o que “buscaban” el tema en ciertas partes del texto. Con una lectura ceñida al texto, usaron estrategias de ubicación literal de un tema, lo que significa que han aplicado estrategias que no se ajustan a las características del texto (idea central implícita):

1:02:00 E4: Estoy viendo dónde está mi idea. Luego, estuve en el tercer párrafo, lo que está entre comillas.

14:57 E6: Lo encontré a través de la informa-... que... que me brindó, digamos, sus características y funciones, como si fuera una información así.

37:13 E6: Buscaba algunas partes como las tres partes principales que tenían el oído... Me brindaba la información que sus... función que cumple cada uno.

Asimismo, como se repetía, literalmente, mucho la palabra COVID, dijeron que el COVID era el tema. Aplicaron una estrategia que no se ajustó al propósito de la tarea, pues buscaron un tema general (y no la idea central). Incluso, el hecho que el Estudiante 12 considere que todo el texto se ve como “un mismo párrafo” que trata del COVID-19 significa que no logró identificar los detalles importantes del texto:

39:8 E12: Voy sacando conclusiones de cada párrafo. Lo que me lo puso más fácil es que se repitiera “COVID-19”, “COVID-19”, “COVID-19”. Eso es lo que me ayudó un poco. Y al final, yo ya lo armé. Lo armo recordándome de todo lo que leí y saco de qué habla más. Sigue explicando lo mismo del COVID-19 y, o sea, por eso le digo que todo el texto, en sí, parece un solo párrafo porque todo habla de lo mismo.

Por otro lado, es cierto que los estudiantes del grupo bajo usaron estrategias microestructurales, pero dicha acción apuntaba únicamente a la comprensión del fragmento (aunque a nivel literal) sin subordinarse a la búsqueda de la idea central:

33:27 E9: Destaco algunas frases que tienen un montón de relación. Acá hay una relación en lo que... el virus está siendo... no... ehm... la célula está siendo afectada por la culpa del virus.

También se observaron actividades mentales no estratégicas como la jeraquización sin propósito (probablemente inducidas, porque la investigadora les preguntó ¿qué idea es importante?). Esto se evidencia en que un estudiante mencionó que “el sida” era la idea más importante del último párrafo y también era la idea más importante de todo texto, entre otras ideas (aunque solo leía fragmentos o decía palabras aisladas), pero no las incluyó en el tema central que propuso al inicio de la entrevista (la “prevención” de los tipos de virus):

9:09 E9: La idea central... ehm... ¿cómo prevenir los tipos de virus?

13:53 E9: El más importante de todos [refiriéndose a las ideas del último párrafo] fue el sida. Y otras son “La lucha contra el virus más agresivo con patologías asociadas más graves” [lee la primera línea del último párrafo del texto]. Después, “cada fármaco lo intenta en una etapa diferente, bloqueando ya sea la adhesión del virus a la célula, la penetración, la copia de su ácido nucleico” [lee la segunda línea del último párrafo].

14:07 E9: Ah, pero de todo el texto... uhm... el sida, la célula, los virus.

Es importante notar que, en los fragmentos anteriores, existen dificultades con la estrategia macroestructural de selección de ideas relevantes y omisión de las irrelevantes, incluso al interior de un párrafo, porque “el sida” y los fragmentos seleccionados solo eran ideas secundarias del texto; además, como se había mencionado anteriormente, “la

prevención” es una idea que no se relaciona con el texto. Incluso, otro estudiante creyó que las palabras más importantes eran las que estaban entre paréntesis:

A: ¿Qué ideas son importantes?

22:12 E6: Me pareció importante las “ondas sonora”. Y martillo, yunque y estribo [palabras que se encontraban entre paréntesis en el texto].

Otros estaban confundidos y entraban en contradicciones sobre la jerarquía de las ideas del texto:

08:57 E12: La idea secundaria de esa idea secundaria sería como que lo respiratorio. Pero lo que quiere llegar el texto es a la parte estomacal. [...] O sea, porque lo principal es eso: los problemas respiratorios.

Esto constituye un problema, porque, muchas veces, la imposibilidad de reconstruir la idea central radica en que las macroproposiciones del texto no han podido ser halladas (Van Dijk, 1983, p. 55, citado por Solé 1999, p. 127).

Por otro lado, ante la pregunta “¿cómo identificaste la idea central?”, otro estudiante respondió “las alternativas”, refiriéndose a las alternativas de las preguntas de opción múltiple de las evaluaciones de la academia; tal vez, ante la falta de estrategias de lectura macroestructurales, decide proceder de este modo:

1:03:30 E4: Las alternativas, aunque hay veces que no hay lo que pienso, algo similar, y eso me pone nervioso.

Otros se dejaban guiar por creencias no corroboradas sobre la idea central: la idea central se encuentra donde más “llame la atención” desde su propia perspectiva, o donde haya “mucho texto”, o en los párrafos del medio:

58:43 E4: Me pareció importante, porque fue lo que más me llamó la atención, supongo [...]. Siento de que en lo que me llama más la atención está lo más importante, está el tema, está lo que quiere decir el texto, lo que quiere comunicar.

56:00 E4: Como ahí hay mucho texto, pues, supongo de que ahí estaba el tema, ¿no? En el segundo párrafo.

25:13 E6: Iba armando la idea central desde que me habló de las... del oído externo hasta el oído interno de abajo [desde el párrafo dos al párrafo cuatro del Material de lectura].

Ningún estudiante de bajo rendimiento identificó los contrastes o relaciones temáticas de los párrafos, a diferencia del grupo alto. Incluso, se le preguntó directamente a un estudiante de bajo rendimiento si algo pasó por su mente cuando pasaba de párrafo a párrafo y su respuesta fue que no pasaba nada (23:10 E9: Uhm... No creo.). Por otro lado, las autopreguntas, estrategias ideales para potenciar la comprensión, la inferencia, el aprendizaje y la memoria (López, 2005, p. 10-11), tampoco fueron manifestadas en este grupo. Esto coincide con Arakaki (2004, p. 87), quien señala que la autopregunta fue una de las que tuvo frecuencia baja en los universitarios iniciales, lo que puede evidenciar que este desconocimiento se arrastra, incluso, hasta el nivel universitario.

En conclusión, se observa que ninguno de los estudiantes de bajo rendimiento utilizó estrategias a nivel macroestructural para armar la idea central, ni siquiera las de selección de ideas relevantes al interior de un párrafo. Solo presentaron estrategias que no se ajustaron al propósito de la tarea, el tipo y las características del texto, y actividades mentales no estratégicas, y muchas de las estrategias eran de búsqueda literal, ceñidas al texto, por lo que asumieron un *enfoque ascendente* que no contribuyeron con el armado de sus estrategias para la reconstrucción de la idea central. Asimismo, se basaron en creencias sobre cómo hallar el tema que tampoco contribuyeron con el logro del propósito de la tarea. Por último, a diferencia del grupo alto, no realizaron inferencias, no hilaron subtemas, no recordaron

detalles importantes, no reconocieron relaciones entre párrafos y no realizaron autopreguntas para potenciar su comprensión. Todos estos resultados se vinculan con algunos resultados anteriores: tal vez las escasas destrezas metacognitivas, la gestión ineficiente de sus recursos en la memoria de trabajo y el uso predominante de un enfoque ascendente les dificulta el armado de estrategias eficaces para completar la tarea (ver *Procesos cognitivos del grupo alto y bajo*, *Anticipar el tema* y *Anticipar el tema de los siguiente párrafos*).

Fijarse en los conectores lógicos o signos de puntuación

Los conectores lógicos son importantes porque guían la interpretación del lector. El grupo alto se fijaba en conectores lógicos para poder entender las relaciones entre las proposiciones:

34:59 E10: Hay veces que me ayudan los conectores que hay en una oración. Puede ser porque muchas veces nos introducen a causas, a consecuencias, a ideas, por ejemplo, enumeración de ideas o conclusiones muchas veces, pues. Creo que siempre que encuentro un conector es como que “ah, mira, aquí va a decir algo importante” o “aquí va a decir algo ya sea una secuencia”.

También dichos estudiantes eran conscientes de que los conectores y signos de puntuación facilitan la identificación de contrastes para comprender el sentido global del texto:

12:23 E7: Busco conectores de contraste o que me indiquen que se va a presentar otro tipo de información. Entonces, cuando voy leyendo, voy viendo esa secuencialidad y me fijo en qué conectores, qué signos de puntuación hay que podrían darme, digamos, la idea de que va a ocurrir otras cosas que van a hablar de algo diferente.

Por otro lado, es cierto que los estudiantes de bajo rendimiento se fijaron en los signos de puntuación, pero en ningún caso sirvieron para la comprensión, sino para la generación de *estrategias subléxicas*, como se verá a continuación.

Estrategias subléxicas y léxicas del grupo bajo

Para que la memoria de trabajo sea eficiente, es necesario automatizar algunos procesos básicos como la decodificación, que actúan en los niveles más bajos para, así, dirigir los recursos de atención a la comprensión, retención, monitorear su lectura, inferir y generar estrategias (León, 1999, p. 157; Allende, 1982, citado en Morales, 1997). Sin embargo, por la presencia de estrategias *subléxicas* y *léxicas*, centradas en la decodificación, que presentaron los estudiantes del grupo bajo, se podría pensar que la decodificación es un proceso que aún no estaría automatizado en ellos. Por ello, la memoria de trabajo habría destinado gran parte de sus recursos para la decodificación, lo que habría obstaculizado la puesta en marcha de otros procesos importantes para hallar la idea central y habría contribuido con la generación de las constantes distracciones y olvidos (ver acápite *Memoria y memoria de trabajo*). Esto se sustenta en que, durante las entrevistas, tres de cuatro de los estudiantes de bajo rendimiento comentaron que leyeron oralmente (voz alta o baja) y/o hicieron una lectura subvocalizada, la cual “consiste en decirse las palabras según se va leyendo. Esto es lo que se llama reafirmación auditiva” (Escurrea 2003, p. 107):

34:39 E12: Leí en voz alta, pero con el micro apagado.

Gonzales Moreyra (2006, pp. 219-221) se basa en Smith (2004, pp. 132-177) para proponer una clasificación de estrategias de lectura: *subléxicas*, *léxicas* y *supraléxicas*. La primera consiste en que “El sujeto, para llegar al significado, procede identificando el valor fonético de las agrupaciones de letras; es decir, deletrea, silabea, generalmente para alcanzar la decodificación sin comprensión. Esta estrategia carga mucho la memoria de corto plazo

(MCP) y dificulta, si es que no impide, la comprensión; es una estrategia que utilizan los niños en sus primeras aproximaciones lectoras” (Gonzales Moreyra, 2006, pp. 219-220). En la presente investigación, se observa que estos estudiantes suelen estar concentrados en la expresividad. Esto lo pone en desventaja, pues la memoria de trabajo debería estar “libre” para comprender la información nueva, retener ideas, generar inferencias y estrategias de lectura (Georgiou y Das, 2013).

Una de las *estrategias subléxicas* consistía en la relectura de una frase para pronunciar “bien” los acentos en voz alta (E6) y en la realización de pausas en los signos de puntuación para “respetarlos” (E4):

30:17 E6: Después seguí, ajá. Cada vez que leía “timpática”¹³, leía dos veces, porque no me salía el... la co... el acento de la “a”, o sea, de la tilde. Cuando leo rápido, se me traba la lengua, y no respeto los puntos y las comas.

24:35 E4: Ahora, bueno, yo respeté las comas, puntos, o sea, hacer esa pausa, ¿no? Esa pausa de dos segundos. [...] Ya, así: “sugiere” [el estudiante hace una pausa de un segundo cuando observa la coma] “del mismo modo”, [una pausa de un segundo cuando observa la coma] “que estos síntomas gastrointestinales podrían ser un indicador de que la vía de transmisión de la COVID-19, podría no ser únicamente respiratoria” [lee sin pausas y no hay comas].

Detrás de estas estrategias subléxicas, puede subyacer una creencia sobre el éxito de la lectura: pronunciar “bien” y “respetar” los signos de puntuación equivale a leer “bien”:

49:40 E12: Suelo leer, respetar los puntos de puntuación, los signos de puntuación como para no leer, así como una máquina así, así [moviendo los ojos rápidamente]. Es que, a veces, me

¹³ El Material de lectura dice “timpánica” y no “timpática” (ver Material de lectura 6, apéndice J), pero el estudiante siempre lo pronunciaba así en la entrevista.

trabo en algunas palabras. Y yo me trato de decir si tal palabra es así o asá. Tengo que asegurarme que esté bien hablado, bien dicho y bien pronunciado.

Al parecer, las estrategias subléxicas y estas creencias se están originando en la escuela:

50:40 E12: Claro, para eso están las comas [para hacer pausas]. A parte que, en mi anterior colegio, cuando yo leía rápido, me decían “no estás viendo las comas”, “no estás viendo los puntos”, “¿cómo es posible que ya estés leyendo como robot?”. Así era. Como que tanto me decían eso, como que ya me quedé con eso y ya aprendí a leer despacio.

Esto coincide con la investigación de Rosales (2008), quien descubrió que los docentes de Comunicación Integral asumían que los estudiantes que hacían pausas en los signos de puntuación y entonaban adecuadamente comprendían lo que leían, es decir, eran lectores exitosos (p.49), lo que también da más indicios de que es una creencia que se arrastra desde la escuela.

Leer decodificando, lentamente y sin autorregulación de la velocidad presenta una desventaja para desenvolverse en diferentes contextos, como lo señaló un estudiante:

51:13 E12: Eso también me juega en contra, porque, en los exámenes, así tipo de lectura, te dan un tiempo corto para leer.

Esto coincide con Claux y La Rosa (2004), porque los escolares del grupo bajo señalaron que no variaban su velocidad de lectura “ni en función de sus objetivos ni de la dificultad del texto” (p. 193), por lo que la escasa autorregulación también parece mantenerse desde la escuela.

Por su parte, la *estrategia léxica* consiste en que se procesa cada palabra en una sola fijación. “El sujeto, al aplicar esta estrategia, mejora su comprensión lectora pero aún sobrecarga su MCP pues procesa cada unidad léxica, lo que permite solo una lectura de

comprensión literal, totalmente apegada al discurso textual y a poca velocidad” (Gonzales Moreyra, 2006, pp. 219-220):

33:28 E4: Leo... Es palabra por palabra.

Las estrategias subléxicas y léxicas son diferentes a las estrategias supraléxicas, las cuales son usadas por los lectores competentes, tienen una vía de acceso visual directo al significado, sin mediación sonora o fonémica, están estrechamente vinculadas con la alfabetización funcional, la comprensión inferencial y anticipatoria (Gonzales Moreyra, 1996). El lector avanza anticipando los significados de las palabras y establece una compleja red de inferencias (Gonzales Moreyra, 2006, pp. 219-220).

Tabla 8

Estrategias subléxicas y léxicas en el grupo de bajo rendimiento en lectura

Momento	Estrategias
Durante	Fijarse en los signos de puntuación para realizar pausas en cada signo y leer lentamente (estrategia subléxica)
	Concentrarse en la decodificación de las palabras para “pronunciar bien” o “leer bien” (estrategia subléxica)
	Releer una palabra para pronunciar los acentos correctamente (estrategia subléxica)
	Concentrarse en la decodificación de las palabras para favorecer la comprensión y retención, aunque a un nivel literal (estrategia léxica)

Sobre la lectura oral, esta es propia del contexto escolar, porque los niños necesitan el *feedback auditivo* (reafirmación auditiva) para la comprensión, pero se espera que pronto pasen a la lectura silente, pues esta permite una mayor autorregulación, es indicador de automatización de procesos y predice la comprensión, pues el lector solo se concentraría en comprender y regular su lectura (Fumagalli y Jaichenco, 2019, pp. 10-11). En cambio, el lector que realiza la lectura en voz alta se concentra en otros aspectos formales, como la expresividad (para una “auditorio”), en desmedro de la comprensión y la activación de estrategias, pues los recursos de atención se concentran en la articulación de las palabras y

quedan pocos recursos para la construcción del significado, provocando un “efecto distractor” (Fumagalli y Jaichenco, 2019, p. 13-4; Georgiou y Das, 2015).

Por su parte, la lectura silente permite procesos sintácticos y semánticos en el que se lee unidades completas de significado, para ir construyendo el sentido global del texto, lo que lo diferencia de la lectura palabra por palabra (estrategia léxica), en que se lee de manera aislada, fragmentada, se hace difícil construir el sentido completo y resta fluidez (Fumagalli y Jaichenco, 2019, p.14; Smith, 2004, p.86; Ecurra, 2003,p.107; Breznitz, 2006; Fuchs et. al, 2001; Jenkins et. al, 2003; Ecurra, 2003, p. 107). En las entrevistas, el grupo bajo se demoró más que los del grupo alto en leer (grupo bajo: $\bar{x} = 5$ minutos con 3 segundos; grupo alto $\bar{x} = 3$ minutos con 15 segundos) y eso explicaría, en parte, la poca comprensión.

Considerando estos puntos, llama la atención que los estudiantes del grupo bajo, siendo adolescentes y no niños, prefieran (“mejor ha sido oralmente”, “se me hace más cómodo”) las estrategias subléxicas y léxicas para comprender y memorizar:

30:56 E4: En voz alta es mucho mejor para mí. Me ayuda más a comprender.

32:33 E6: Mejor ha sido oralmente. Oralmente me siento más cómodo... Si lo leo mentalmente, no me puedo imaginar las cosas. O sea, por ejemplo, yo hablo y como que mis oídos lo escuchan y ya un poco de mi memoria lo procesa eso, pero, cuando leo mentalmente, nomás trabaja la parte superior de la cabeza no... No trabajan de la boca y el oído y en mi memoria, tengo como que... Mentalmente es como un eco. Las palabras rebotan en mi cabeza. Cuando leo en silencio, se distorsiona un poco mi memoria. Se me olvidará rápido.

35: 55 E12: Sí se me hace más cómodo y mejor para mí leer en voz alta. Creo que comprendo más en voz alta. Una ventaja de leer en voz alta es que solo siento, o sea, literal, siento lo que estoy leyendo. Y no como que estar calladito y, literal, solo hablar en mi mente. Siento, o sea, es como que escucho mi voz. Me ayuda a percibirlo mejor escuchándolo y, mientras yo lo leo, con mis ojos lo estoy entendiendo. O sea, como que para que mis sentidos estén alerta y lo

entiendan de mejor manera, para que no se salga la información y así se quede todo, a que no se me vaya la idea.

Si bien no ha sido objetivo de la presente investigación identificar la etapa de desarrollo de lectura en la que se encuentran estos estudiantes, la preferencia por la lectura oral y/o subvocalizada sería una evidencia que llevaría a concluir que podrían encontrarse en una etapa del desarrollo de la lectura anterior a la esperada. De acuerdo a las etapas del desarrollo de la lectura de Chall (1976, 1983), los estudiantes preuniversitarios de bajo rendimiento deberían estar en la Etapa 4 (14 a 18 años) o Etapa 5 (18 años a más), las etapas más maduras, en la que el lector tiene una lectura silente y autorregulada, se concentra en potenciar sus estrategias de lectura y destrezas metacognitivas, y es capaz de enfrentarse a diversos tipos de textos cada vez más abstractos, complejos y variados. Sin embargo, la generación de estrategias subléxicas y léxicas, la lectura oral y/o subvocalizada, la necesidad de reafirmación auditiva para comprender y retener un texto expositivo de tema coyuntural, la comprensión literal, la poca fluidez y la escasa autorregulación son algunas evidencias que podrían indicar que su nivel de dominio aún es la Etapa 2 (7 a 8 años), la consolidación de la decodificación. Esto puede deberse a factores ambientales como la escuela, que prioriza la entonación y decodificación en la enseñanza de la lectura (Rosales, 2008, p. 49), pues “en cada etapa, los lectores pueden persistir en técnicas o hábitos característicos que, si se mantienen durante demasiado tiempo, pueden retrasar o incluso evitar la transición a la siguiente etapa” (Chall, 1983, p. 12). En la discusión general, se integrará otras evidencias que han emergido en la investigación que también sustentan esta hipótesis.

Parafraseo

En los estudiantes de alto rendimiento, se observó facilidad para elaborar paráfrasis a medida que avanzan en su lectura para comprender, acompañada de las autopreguntas:

26:01 E7: Por ejemplo, ¿qué se dice del oído externo? Ah, que es la parte del cartílago. Y, a ver, ¿qué hace? Ok, eso me dice que el oído externo, que es como un pabellón, funciona con un megáfono, el cual es un receptáculo de ondas las cuales van a entrar al canal auditivo [el estudiante parafrasea. No lee el texto].

Otra estudiante resaltó la ventaja de la paráfrasis para entender y memorizar:

32:43 E11: Se me hace mas fácil hacer eso y creo que es una buena estrategia para poder comprender y para no volver a leer el texto una y una y otra vez, y creo que es más productivo hacerlo de esa forma, parafrasear, porque, si es que lo dices con tus propias palabras, lo vas a entender mejor y como que el cerebro memoriza esa parte mejor. Es más fácil memorizarlas y retener la información.

Y también señaló que la paráfrasis contribuyó a la comprensión y memoria de las ideas principales de cada párrafo:

25:57 E11: [...] por cada párrafo, como que me doy a una idea, una síntesis rápida, un parafraseo de más o menos lo que ha tratado, lo más importante. Y, al final, recuerdo todo lo que he sintetizado del primero, segundo, tercero, cuarto.

La paráfrasis y las autopreguntas, estrategias eficaces para potenciar la comprensión y retención, no fueron usadas por los estudiantes del grupo bajo y tampoco refirieron a ellas.

Después de la lectura

Los estudiantes del grupo alto usaron varias estrategias. Ellos retomaban el propósito de la lectura y de la tarea, realizaban una síntesis de las ideas principales o generalizaban, y usaban la relectura con muchos fines: para inferir el significado de una palabra desconocida, para memorizar detalles, y para verificar su comprensión y la idea central. En cambio, los estudiantes del grupo bajo no presentaron ninguna de estas estrategias. Lo que hicieron fue leer nuevamente el texto cuando la investigadora empezó con la ronda de preguntas. En ese

momento, generaron unas pocas estrategias, pero ninguna se ajustó al propósito de la tarea, al tipo de texto y a las características del texto. Además, volvieron a dar una segunda ojeada sin comprender y sin saber por qué, así que solo sería una actividad mental sin propósito alguno.



Tabla 9

Después de la lectura: estrategias para hallar la idea central en el grupo de alto rendimiento en lectura

Estrategias	Detalle
Retomar el propósito	-Recordaron cuál era el propósito de la tarea y de su lectura para seleccionar las estrategias pertinentes.
Sintetizar las ideas principales	-Sintetizaban, en la mente, las ideas principales.
Evaluar la comprensión y la idea central formulada	-Releían rápidamente el texto para verificar si las ideas principales de cada párrafo eran correctas. -Releían rápidamente el texto para verificar si la idea central, que habían construido durante la lectura, sea correcta. <ul style="list-style-type: none"> • Hay algunos estudiantes que no necesitaron releer (suficiente con una sola lectura). • La relectura dependerá del contexto (p.ej.: si el texto contiene un tema que no es familiar o es muy largo).
Inferir el significado de términos desconocidos	-Releían rápidamente el texto para inferir el significado de las palabras cuyo significado no conocían.
Memorizar detalles	-Releían rápidamente el texto para memorizar detalles importantes del texto y, después, los sintetizaban. -Releían detalladamente para comprender y retener detalles importantes (la primera lectura fue rápida para activar conocimientos previos).

Tabla 10

Después de la lectura: procesos de lectura del grupo de bajo rendimiento en lectura

Estrategias desajustadas	Detalle
Ubicar el tema “dentro” del texto	-Volvieron a leer el texto para tratar de ubicar una frase que contenga el tema explícito (y no la idea central implícita en el texto). <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia que no se ajustó al propósito y las características del texto • Basada en la creencia de que había que releer en donde había “más texto” en apariencia o en donde les llamaba más la atención
Ubicar elementos argumentativos “dentro” del texto	-Volvieron a leer el texto, y aplicaron una estrategia de búsqueda de una tesis y argumentos explícitos en un texto expositivo. <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia que no se ajustó al propósito, tipo y características del texto
Ubicar las palabras que más se repiten para hallar el tema general	-Volvieron a leer solo las palabras que más se repiten para hallar el tema (y no la idea central). <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia que no se ajustó al propósito de la tarea
Actividad mental no estratégica	Detalle
Una segunda ojeada	-Pasaron la vista por segunda vez al texto sin comprender y sin propósito alguno.

Como se observa en las tablas anteriores, los estudiantes del grupo alto usaron estrategias variadas después de la lectura que se ajustaron al contexto. En cambio, los del grupo bajo, si bien conocían algunas estrategias, ninguna se ajustó al contexto y ninguna fue supraléxica.

Retomar el propósito

Los estudiantes del grupo alto retomaron el propósito de lectura después de leer para decidir qué hacer. Se les preguntó “¿qué hiciste después de leer?”:

30:11 E10: Cuando terminé y estaba ya acabando de formar mi idea; entonces para ya para dar por terminado ese proceso, me propuse volver ya a leerlo, pero así darle una ojeada nomás como para ir estando completamente segura de que eso era lo que se trataba.

En el grupo bajo, no se observó esto. En vez de ello, estaban más preocupados por cumplir “bien” con la tarea. Se les preguntó si pensaron en algo después de haber leído:

49:25 E4: Ah, sí, en responderle bien todas las preguntas que me iba a hacer.

Esto evidencia que los estudiantes del grupo bajo, incluso después de la lectura, no pensaron en un propósito de lectura, sino que solo estaban preocupados por responder a las preguntas de la investigadora, las cuales desconocían.

Síntesis de ideas principales

Todos los estudiantes del grupo alto sintetizaron sus ideas después de leer. Como se desarrolló en el acápite *Durante la lectura*, algunos estudiantes retuvieron en su memoria las ideas principales de cada párrafo y, en este momento de la lectura, decidieron sintetizarlas:

26:31 E11: Al final de leer todo, hice como un pequeño parafraseo en mi mente, tratando de recordar algunos aspectos importantes de cada párrafo. Y, ya, más o menos sintentizándolo.

En el caso de los estudiantes que usaron la estrategia del “hilado” durante la lectura, generalizaron:

5:17 E2: Llegué ahí [idea central] porque, después de leer todo el texto, me di cuenta de que estaba hablando de las características de las casas inteligentes, por qué es beneficiosa. Esto porque nos da ejemplo de la calefacción que la controla, las ventanas inteligentes y la reducción del consumo.

A otro estudiante tan solo le bastó con fijarse en ciertas palabras claves después de su lectura para acordarse de lo que resumió en su mente (“esa palabra ya lo resume todo”), lo cual fue posible gracias a estrategias para retener y habilidades de síntesis:

33:30 E3: Gracias a esa palabra como que entiendo, como que no necesito en ya tener todo el párrafo. Solo me centro en la palabra y ya sé que hay dos: uno que es el “fármaco” y otro que es un “tratamiento”. Y esa palabra ya lo resume todo. Como que me acuerdo lo más importante, porque, cuando leí, ya había identificado lo más importante de cada párrafo.

Se usó la relectura rápida como una estrategia de repaso para memorizar algunos detalles importantes con el fin de construir un sentido global más preciso:

43:22 E7: Leo así dos veces o, a veces, tres incluso, pero así bien rápido para memorizar algunos nombres. Y, de ahí, cuando termino, hago un panorama global de lo que aprendí como de estas cosas.

35:42 E2: En la segunda lectura ya puedo ¿cómo decirlo? Captar más. En sí, es como que, al leerlo a la primera, ya lo leo. Puede ser de que, de toda esa lectura, algunas palabras, algunas ideas, no sé, no me queden acá en la cabeza... que no lo pueda almacenar y, luego, en la segunda, ya se me quedan acá, en mi cabeza.

Incluso, el repaso fue tan eficiente para reforzar la memoria, que no necesitaron tener el texto visible el texto en Zoom para recordarlas y sintetizarlas (“al momento de que lo quitó el texto, sí recordaba”):

38:20 E11: En la segunda lectura, ya pude como que sintetizar todas las ideas. Y, al momento de que lo quitó el texto, sí recordaba varios aspectos. Y como que, quizás, con una primera lectura nada más, hubiera sido un poco difícil recordar los aspectos más importantes, pero, con la segunda lectura que hice de manera rápida, ya entiendo algunas partes que no me habían quedado claras. Sí, sí fue normal extraer la idea principal.

La relectura va a depender de si el texto es corto o si es muy largo, según estos estudiantes. Si es largo, se necesitará de dos lecturas “para retener la información”. Esto evidencia que no es una actividad mecánica, porque hay flexibilidad en los procesos:

39:41 E5: Si fuera un texto corto o, mejor dicho, un párrafo corto de tres líneas nomás, eso sí en una sola leída y suficiente. Pero, como es largo, necesita dos. En mi caso es así para poder retener la información.

En algunos estudiantes de alto rendimiento, la primera lectura fue rápida (para obtener un tema aproximado) y la segunda fue lenta para poder memorizar. La segunda lectura sería la más detallada, y se enfocaría en memorizar ideas importantes:

16:50 E5: Al principio, hago una lectura rápida, lo más rápido posible. Y, ya, después, lo hago más detallado. Y luego, sí, y luego voy memorizando ciertas cosas. Y ya, de ahí, voy sacando una idea de que es un proceso [...]. Sí [me aporta en mi lectura], porque de esa manera ya puedo tener algo, una idea mínima idea para luego complementarla volviendo a leer. Me refiero que la primera lectura es rápida nomás,. En la lectura lenta, ya es todo detallado.

En cambio, en los estudiantes de bajo rendimiento, no se observó ninguna estrategia de síntesis ni de retención de detalles importantes durante ni después de la lectura. Solo se limitaron a pasar nuevamente la vista por el texto y ubicar qué palabra se repetía más para encontrar un tema general (y no la idea central). Por ejemplo, si veían que se repetía “COVID-19”, concluían que el tema era “COVID 19”:

08:57 E12: Primero que nada, leer todo. Después, ver qué es lo que más se repite, porque, ahí, obviamente, todo está en relación con el COVID-19.

34:16 E4: Ya, cuando acabé de leer, porque... Como leía tanto “COVID-19”, bueno, supuse de que el tema era sobre la COVID-19.

También, emplearon una estrategia de búsqueda literal del tema; por eso todos preferían que se les proyectara el texto en Zoom todo el tiempo. Por ejemplo, un estudiante manifestó que le gustaría tener visible el texto en Zoom para volver a leer y ubicar la idea central “ahí”, en el texto. Esto se relaciona con un enfoque ascendente, ceñido al texto:

44:30 E6: Yo tendría que encontrar otra vez. Tendría que buscar la información de la idea central un poco ahí.

Similarmente, un estudiante pidió que se le dé más tiempo (“espere”) para releer el texto y “ver” el tema en el “tercer párrafo”, “lo que está entre comillas”, lo que evidenciaría su dependencia al texto y una lectura literal:

1:01:35 E4: Sobre que era el doctor principal, ¿no? y, luego, bueno que... Espere... Estoy viendo dónde está mi idea. Luego, estuve en el tercer párrafo, lo que está entre comillas.

También, el Estudiante 6 mencionó que preferiría tener visible el texto en Zoom para buscar “argumentos” del autor “ahí”, por lo que sus estrategias de búsqueda literal no se estarían ajustando al tipo de texto:

44:30 E6: Yo tendría que encontrar otra vez. A ver, por ejemplo, si me dicen la opinión del autor de texto que brinda, ya sé cuál es y, que si me pide, por ejemplo, el argumento que da el autor, tendré que buscar el argumento de ahí [refiriéndose al material de lectura].

La búsqueda del tema después de la lectura, en algunos de estos estudiantes, se basó en creencias no corroboradas. Por ejemplo, el Estudiante 4 volvió a leer el texto y propuso que el tema está donde hay “mucho texto” y donde “más llama la atención” desde su propia perspectiva:

56:00 E4: Y, como ahí hay mucho texto, pues, supongo de que ahí estaba el tema, ¿no? Bueno, supongo que ahí está la idea, ¿no? Ahí está casi todo. Bueno, eso es lo que pasa por mi mente. Siento de que en lo que me llama más la atención está lo más importante, está el tema, está lo que quiere decir el texto.

Como se ha observado, ningún estudiante del grupo bajo aplicó alguna estrategia de síntesis. Esto podría explicarse por el desconocimiento de cómo ejecutar el resumen y los macroprocesos (Ugarriza, 2006), y las insuficientes destrezas en otros procesos cognitivos importantes, como la metacognición y la memoria de trabajo, que no les permitieron recordar las ideas importantes para, posteriormente, sintetizarlas y supervisar el logro del propósito de la tarea en simultáneo (ver *Procesos cognitivos del grupo alto y bajo*).

Evaluar la comprensión y la idea central

Los estudiantes de alto rendimiento, por lo general, daban una segunda leída rápida para verificar su comprensión, el logro de su propósito, las ideas principales de cada párrafo y la idea central:

10:35 E7: La segunda es para confirmarlo por medio de esa lectura que hago, ¿no?, la de redoble lectura en caso de que la necesite o mi lectura normal.

30:11 E10: Me propuse volver ya a leerlo, pero así darle una ojeada nomás para ver si he entendido a qué se refería cada párrafo.

13:40 E1: [La segunda leída lo hago] para no fallar y lo vuelvo a leer rápido para estar seguro.

16:55 E2: Leo así una segunda vez, pero un poco más rápido como para verificar mis ideas, así, comprobar. Descartaba mis ideas que tenía acá. Como que hay ideas de... Tengo posibilidades para una idea principal, varias posibilidades. Verificarlas, así las voy descartando.

Un estudiante de alto rendimiento solo necesitó realizar una única lectura completa del texto para hallar la idea central (19:42 E8: Si una nada más. [...] Saco las ideas por párrafo).

En cambio, en el grupo bajo, los estudiantes no autoevaluaron su lectura, pues se dieron cuenta de que no habían comprendido el texto ni había armado la idea central, pero no por la autoevaluación, sino porque llegó la ronda de preguntas de la investigadora, quien les preguntó “¿cuál es la idea central?” Solo entonces empezaron a darle una segunda leída al texto para comenzar a comprenderlo:

22:28 E4: La primera [lectura] he entendido nada y la segunda un poquito, pero casi nada, así que tengo un problema con la comprensión [...]. Me cuesta, sí, pero que, del 1 al 10, solo un 4 lo he entendido, no mucho.

48:20 E12: [La doble lectura sirve] como para entender mejor. Es que ya le dije que yo soy una persona que a veces no entiende muy bien las cosas. Y como que... para hacer un poco mejor mis respuestas [...]. A la primera lectura no lo entiendo bien. Valgan verdades que no.

Como se observa en las citas anteriores, los estudiantes del grupo bajo no usaron la autoevaluación, porque recién se dieron cuenta de que necesitaron volver a leer el texto cuando la investigadora les empezó con la ronda de preguntas. Este problema perduraría en la

universidad, pues la mayoría de los universitarios iniciales tienen dificultades con “evaluar el proceso global o el producto alcanzado al término de la actividad de comprensión” (Ugarriza, 2006, p.65).

Inferir el significado de términos desconocidos

Con respecto a inferir el significado de términos desconocidos, por ejemplo, una estudiante de alto rendimiento no entendió bien unos términos (“ácido nucleico”, “síntesis de nuevas proteínas”). Para ello, en una segunda lectura, rescató sus conocimientos previos para poder reconstruir el “sentido” del texto. Se evidencia una lectura estratégica y un *enfoque interactivo* por el uso de conocimientos previos:

7:27 E11: Por ejemplo, la parte de “la copia del ácido nucleico”, “la síntesis de nuevas proteínas”. Y como que me trabé un poquito ahí y ya pude recordar más o menos de lo que... los saberes previos de otros cursos y ya relacionarlos, tratar de darle sentido a lo que decía ahí. En la primera lectura, sí me entró algo de duda de una palabra, y no quiero trancarme en eso. Terminé de leer. Y, en la segunda lectura, me fijé en lo que quiere decir el contexto en el que está esa palabra y ya como que se me da una idea de la definición en contexto. Me di cuenta de que estaba relacionado a la estructura celular. El ácido nucleico justamente está en el núcleo de la célula.

Esta estrategia es supraléxica, porque implica el uso de los conocimientos previos para inferir. En el grupo bajo, no se observó esta estrategia, tal vez porque no saben cómo usar los conocimientos previos de manera estratégica (Claux y La Rosa, 2004, pp. 178-179; Arakaki, 2004, p.84; Travesaño, 2018; Gonzales, 2012), por el uso del enfoque ascendente o por la escasez de estrategias de supervisión que no estaría contribuyendo con que se den cuenta de los obstáculos mientras avanzaban en su lectura (ver *Supervisar la lectura*).

Estrategias de apoyo

Los estudiantes de alto rendimiento señalaron que utilizan estrategias de apoyo durante y después de la lectura para hallar la idea central y valoran positivamente su aporte. Por ejemplo, durante su lectura, suelen anotar las ideas principales de cada párrafo para potenciar su comprensión y retención, porque consideran que será “más productivo”:

26:31 E11: Me resulta más productivo anotar las ideas principales de cada párrafo y, ya, después, unirlos todos y poder sacar una idea principal de todo el texto.

22:43 E2: He escrito algo. Me di cuenta de que, en el segundo párrafo, hablan detalladamente sobre las ventanas, o sea, que las ventanas es importante. Me han ayudado para saber la idea, la idea de ese párrafo o, también, la idea central. En sí, leo rápido, de corrido, y puede que se me olvide algunas cosas. Por eso, a veces que escribo. No he escrito cosas muy específicas, sino cosas más generales.

Las estrategias de apoyo durante la lectura, según estos estudiantes, pueden servir para enfrentarse a textos largos:

26:31 E11: Cuando son textos muy largos, me sirve más hacer notas al costado para poder recordar, porque, a veces, como hay mucha información y a veces se me olvidan algunos aspectos, creo que, a veces, en textos largos, me resulta más productivo anotar las ideas principales de cada párrafo y ya, al final, unirlos todos y poder sacar una idea principal de todo el texto.

También reconocieron su aporte, porque favorece la retención con el fin de estudiar:

31:39 E11: Al final, la hacía en un post-it [refiriéndose a la idea central]. Me servía más el leer ese post-it con mi parafraseo con mis propias palabras, lo que había escrito, y poder entender y recordar de qué trataba ese texto, ese tema, y poder estudiar de una mejor forma, y

más productivo. Y ya, más o menos sintentizándolo, lo he escrito en una hoja que tenía acá.

Utilizo algunos conectores como para unir las ideas.

Por otro lado, también se observaron estrategias de apoyo propias de la virtualidad.

Un estudiante, por ejemplo, ilumina ciertas palabras con el mouse, porque le servía para atender ciertas palabras con el fin de recordar en qué parte del texto se encontraban los datos importantes y, así, poder cumplir su propósito:

38:27 E1: Agarras el mouse y resaltas nomás. Lo seleccionas con el mouse nada más. O sea, no lo puedes dejar guardado la selección, pero, o sea, reconoces que eso es importante, lo resaltas para... después para encontrarlo más rápido cuando lo vuelva a leer. Yo ilumino, deajo, ilumino, deajo y sí me acuerdo en qué parte está más o menos. Sé que, digamos, mi mente lo separa. O sea, te vas haciendo una idea mental. La acción de seleccionar yo lo hago conscientemente y digo “de tal punto a tal punto” y, más o menos, yo me ubico dónde está ese tema.

Para comprobar si su estrategia de apoyo fue eficaz, la investigadora le preguntó “¿Y si te preguntara sobre ‘los estudios sobre el COVID’ [aludiendo al texto], tu ya sabes dónde está?”, y el estudiante respondió rápida y correctamente, por lo que se confirma la eficacia de dicha estrategia (41:55 E1: Está por el inicio, claro. Los estudios, ¡ah!, primer y segundo párrafo).

Los estudiantes de bajo rendimiento, por el contrario, no utilizaron ninguna estrategia de apoyo. Por ejemplo, se les preguntó si realizaron algún tipo de acción en casa, como subrayar o sumillar, pero dijeron que todo estaba “en su cabeza”, “en su mente”, que “solo leen”:

39:48 E4: No. Es que, como le repito, cuando veo una lectura, solo lo leo, o sea, nada más, no lo resalto, nada de eso.

27:06 E6: ¿Escribir en un papel y poner la idea así? Ah no, no lo hago. Solamente en mi cabeza nomás la tengo.

16:06 E9: Uhm... No... Todo en la mente.

En conclusión, los estudiantes del grupo bajo no usan las estrategias de apoyo porque las consideran innecesarias. Esto los pone en desventaja como lectores, porque no tendrían una herramienta para atender y recordar detalles importantes del texto (ver *Memoria y memoria de trabajo*).

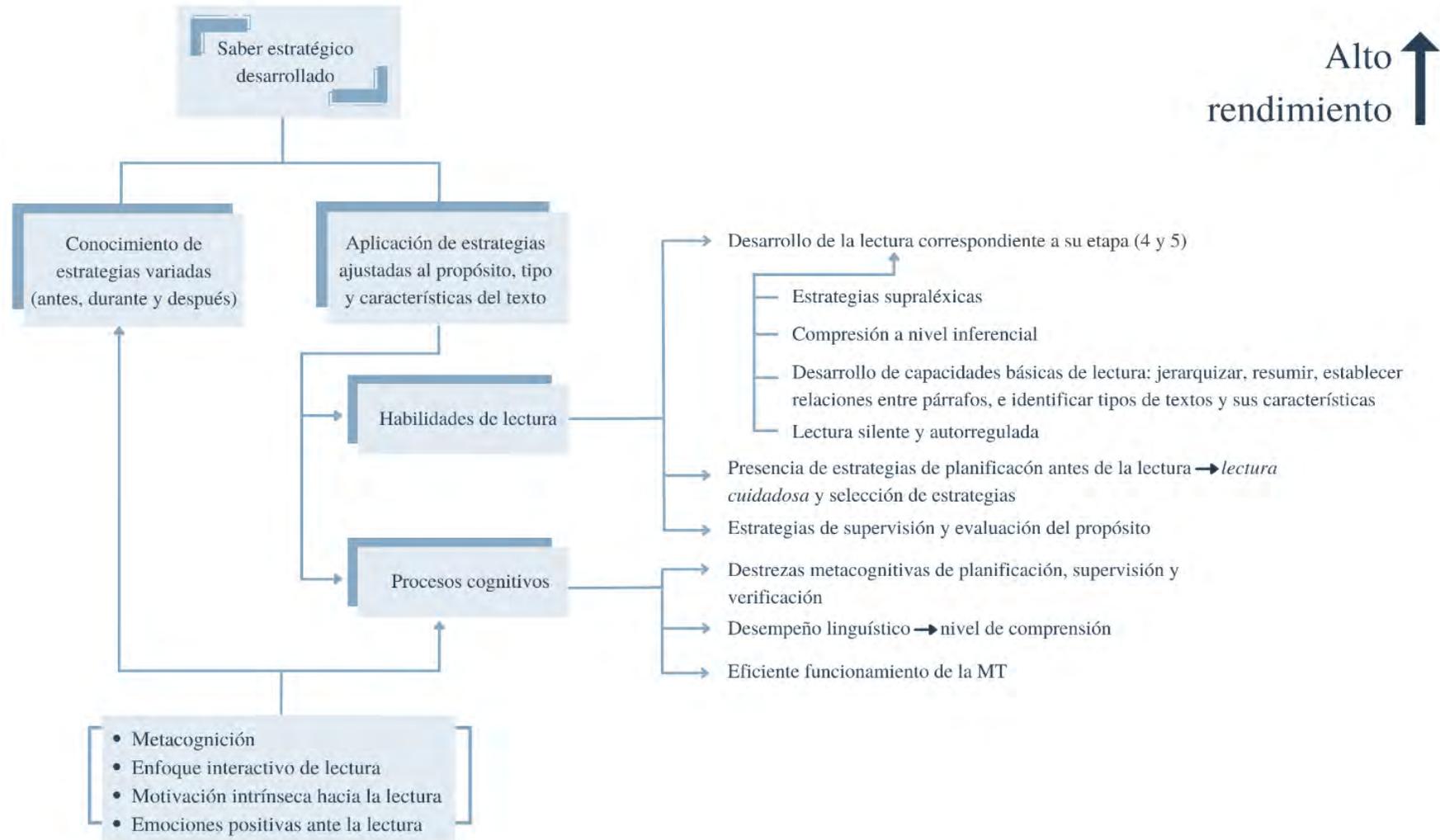
Discusión general de resultados

La presente investigación tuvo como objetivo identificar las estrategias de lectura en textos expositivos de un grupo de estudiantes preuniversitarios, de alto y bajo rendimiento, y comprender cómo las usan.

Los resultados evidenciaron que el *saber estratégico* de los estudiantes del grupo alto (el conocimiento declarativo de estrategias de lectura y el conocimiento relacionado a cómo aplicarlas eficazmente a un contexto determinado) está desarrollado. Esto se demuestra por dos evidencias. En primer lugar, usaron estrategias variadas antes, durante y después de la lectura: estrategias macroestructurales; estrategias microestructurales; estrategias motivacionales; y todas aquellas que tenían como fin comprender, retener, organizar, planificar, supervisar, evaluar, siempre subordinadas a la reconstrucción de la idea central. En segundo lugar, la aplicación de estas estrategias fue eficaz, es decir, todas estuvieron ajustadas al propósito de la tarea, al propósito de su lectura, al tipo de texto y sus características. Esto habría sido posible por sus desarrolladas *habilidades de lectura y procesos cognitivos* funcionales, como se observa en la siguiente figura:

Figura 4

El saber estratégico del grupo de alto rendimiento en lectura



Estos estudiantes habrían logrado consolidar una serie de *habilidades de lectura*: automatización de la decodificación; estrategias supraléxicas para comprender, retener y organizar; lectura silente eficaz y autorregulada; lectura inferencial; y habilidades más básicas como jerarquizar, resumir, establecer relaciones entre párrafos e identificar los tipos de textos y sus características. Por estas características de lectura y por la riqueza de su saber estratégico, se encontrarían en las etapas más maduras del desarrollo de la lectura, las etapas 4 y 5 (Chall, 1976, 1983), las cuales coinciden con sus edades cronológicas. En este nivel de dominio de la lectura, el lector ya ha aprendido una serie de habilidades de lectura que le permiten concentrarse en la potenciación de sus destrezas metacognitivas y estrategias de lectura.

Con respecto a las estrategias de planificación *antes de la lectura*, su activación pudo haber contribuido con su preparación para la lectura. Esto les habría permitido la selección de estrategias eficaces para los momentos *durante y después*, y la elección de la lectura cuidadosa, como la aproximación al texto, a diferencia de los estudiantes de bajo rendimiento, quienes optaron por la aproximación de la ojeada (pasar la vista por el texto sin comprender). Por otro lado, *durante y después de la lectura*, las estrategias metacognitivas de lectura de supervisión y evaluación pudieron haber colaborado con el ajuste al contexto y la selección de las otras estrategias conducentes al éxito en la tarea, como las estrategias micro y macroestructurales, así como las de comprensión, retención y organización.

Sobre sus *procesos cognitivos*, se puede concluir que estos funcionaban eficientemente y que fueron la base para el armado de las estrategias de lectura. En primer lugar, se observó que las destrezas metacognitivas de control posibilitaron la generación de estrategias de planificación, supervisión y evaluación, y estas, a su vez, favorecieron el monitoreo y la regulación de las otras estrategias (estrategias microestructurales y macroestructurales) para la reconstrucción de la idea central. Las destrezas metacognitivas

contribuyeron, también, a la autorregulación de su motivación, a través del uso de las estrategias de generación de interés para enfrentarse a textos considerados por ellos como “difíciles”, “aburridos”, “largos” o alejados de sus conocimientos previos, lo que ampliaría la variedad de textos a los que ellos pueden acceder y los beneficiaría como lectores.

En segundo lugar, sus habilidades lingüísticas a nivel léxico, semántico y sintáctico, habrían contribuido a facilitar la comprensión de lectura y en enriquecer su saber estratégico.

En tercer lugar, el funcionamiento eficaz de la memoria de trabajo les habría permitido distribuir sus recursos eficientemente para atender, retener, comprender los detalles importantes del texto y rescatar los conocimientos previos con el fin de armar todas las estrategias de lectura necesarias para la reconstrucción de la idea central (desde el nivel microestructural hasta las macroestructurales del nivel más alto), además de poner en marcha otras estrategias de lectura en paralelo (como las estrategias de supervisión, de evaluación y las estrategias motivacionales) mediante una lectura silente y autorregulada.

Desde una perspectiva panorámica y más general, el desarrollado *saber estratégico* que mostraron los estudiantes del grupo alto y todo lo que implica (conocimiento rico de estrategias, aplicarlas eficazmente al contexto, habilidades de lectura y procesos cognitivos) se explicaría por su nivel de *metacognición*, que les habría permitido el aprendizaje de estrategias de lectura (Flavell, 1987). También se explicaría por el *enfoque interactivo* de la lectura con el que suelen aproximarse a los textos, que les habría permitido usar sus conocimientos previos para alcanzar el nivel inferencial y el aprendizaje de estrategias supraléxicas. Asimismo, se explicaría por la alta *motivación intrínseca* hacia la lectura (en los aspectos disfrute, interés y autoeficacia) y las *reacciones emotivas positivas* hacia esta, que habrían impulsado el hábito, compromiso y el desarrollo de la lectura. Estos cuatro aspectos habrían favorecido el desarrollo de su saber estratégico.

El caso del grupo bajo fue muy distinto. Los resultados evidenciaron que su *saber estratégico* (conocimiento declarativo de estrategias de lectura y el conocimiento sobre cómo aplicarlas a un contexto determinado) está menos desarrollado. Esto se demuestra por dos evidencias. La primera evidencia es que manifestaron escasas estrategias de lectura *antes, durante y después*. A diferencia del grupo alto, no mostraron ninguna estrategia de planificación, ni de supervisión¹⁴, ni de autoevaluación, ni de retención de detalles importantes, ni estrategias macroestructurales, ni estrategias de apoyo, ni estrategias inferenciales, ni estrategias motivacionales para generarse un interés y enfrentarse a textos cuyos temas sean desconocidos. Únicamente usaron estrategias de búsqueda literal de un tema general, la búsqueda de palabras que se repetían para identificar el tema general; estrategias argumentativas para ubicar una tesis explícita en el texto; un par de estrategias motivacionales para regular emociones negativas, que solo se aplican a textos cuyos temas sean familiares (regulación de ansiedad y generación de confianza); un par de estrategias a nivel microestructural para comprender oraciones a nivel literal (imaginaria y relacionar proposiciones); estrategias subléxicas y léxicas mediante una lectura oral y/o subvocalizada; y solo una estrategia supraléxica que ni siquiera se ajustó al tipo de texto (generar un debate argumentativo). Como se observa, muchas de las estrategias de lectura usadas por este grupo se ubican en un nivel de lectura literal. Las dificultades para llegar a un nivel de comprensión inferencial parecen originarse en la escuela, pues, según algunas investigaciones en el ámbito escolar y los resultados de las pruebas PISA sobre estudiantes de secundaria, la mayoría solo logra un nivel básico de competencia de lectura, es decir, pueden ubicar datos explícitos en un texto, establecer una relación simple entre proposiciones, comprender de manera literal y, a lo más, identificar el tema de un texto cuyo tema sea familiar y que tenga pistas explícitas

¹⁴ Solo en un caso, pero no se relacionaba con el propósito de la tarea, sino con la comprensión de un fragmento y ni siquiera tuvo éxito en la subsanación por aplicar una estrategia desajustada al propósito de su lectura (comprensión literal de proposiciones para hacer inferencias).

(OCDE, 2019, p. 88; UMC, 2019a; Claux y La Rosa, 2004). Por otro lado, que la mayoría de escolares logre identificar el tema de un texto solo cuando el tema sea familiar (OCDE, 2019, p. 88) podría explicar las estrategias motivaciones de regulación de ansiedad e incremento de confianza que presentaron algunos estudiantes preuniversitarios de este grupo, porque solo es posible aplicarlas cuando el tema del texto es familiar (si no lo es, se pueden producir conductas evitativas); esto los diferencia de los estudiantes de alto rendimiento, quienes tienen estrategias cognitivas (como el rescate de conocimientos previos) y motivacionales (generarse un interés) para enfrentarse a textos cuyos temas sean desconocidos, “difíciles”, “largos” y/o “aburridos”.

Si bien el propósito del presente estudio no permite confirmarlo, y se sugiere estudios posteriores que confirmen esto, hay algunos indicios que permitirían afirmar que existe cierto grado de analfabetismo funcional según la definición de Gonzales Moreyra (2006): “la alfabetización funcional está estrechamente vinculada con la estrategia supraléxica de la lectura, y la comprensión inferencial y anticipatoria” (p. 221). La *estrategia supraléxica* consiste en que “el lector avanza anticipando los significados de las palabras, las fijaciones sobre el texto son segmentarias y de control, lo que le permite alcanzar, por la naturaleza misma de la estrategia, una comprensión inferencial; es decir, la marcha lectora que anticipa los significados es en sí misma una compleja red de inferencias que se despliega a partir de los primeros indicios semánticos de la lectura, rótulos y oraciones iniciales” (Gonzales Moreyra, 2006, p. 220). En el presente estudio, se observó, en el grupo bajo, la predominancia de las estrategias literales y una comprensión literal, la ausencia de estrategias cognitivas anticipatorias *antes y durante la lectura*, y solo un estudiante utilizó una estrategia supraléxica (generar un debate argumentativo), que ni siquiera se ajustó al tipo de texto.

Una segunda evidencia para concluir que su saber estratégico está menos desarrollado es que ninguna de las escasas estrategias cognitivas que usaron se ajustó al propósito de la

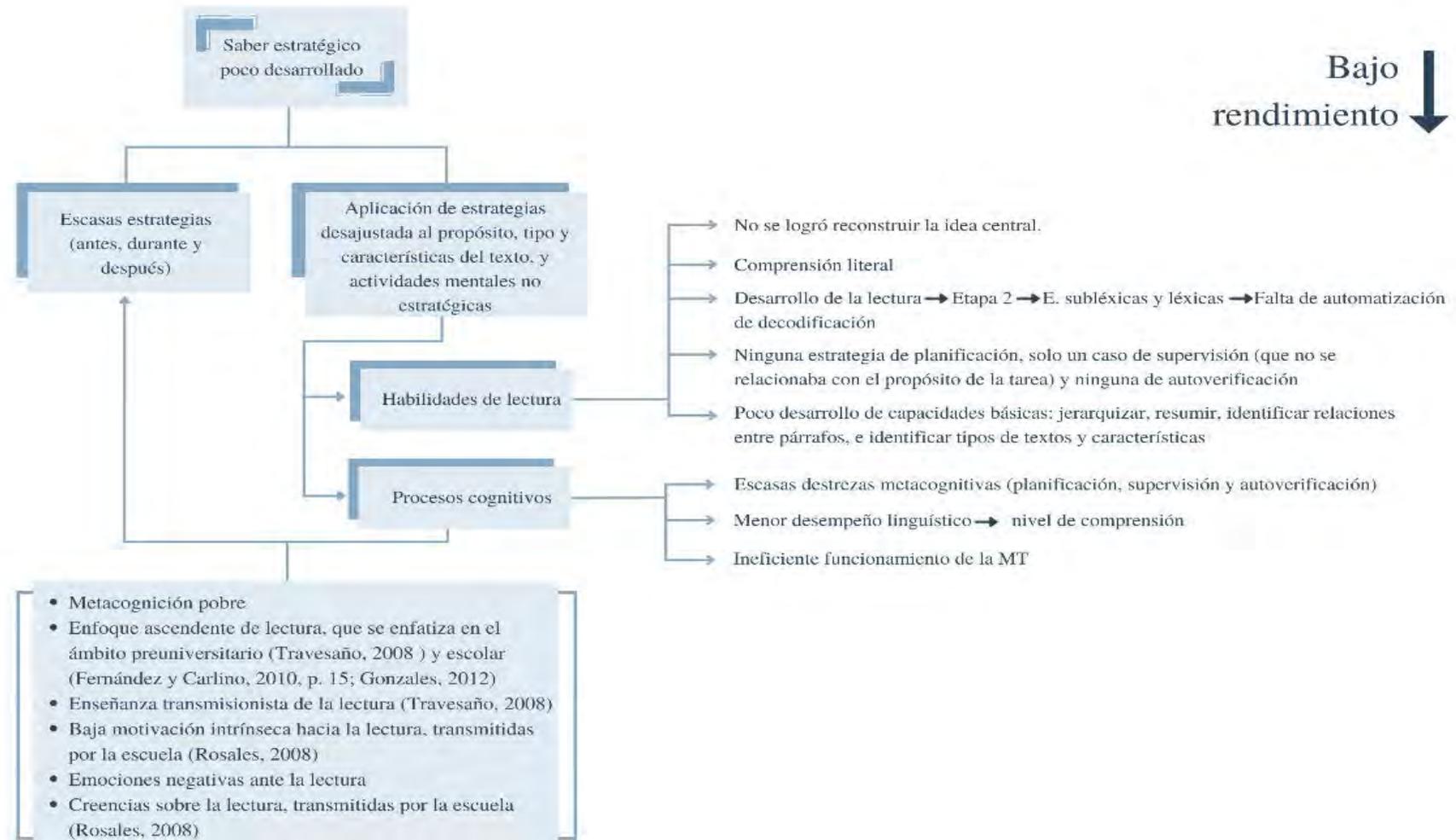
tarea, al propósito particular de su lectura¹⁵, al tipo de texto y a sus características (la idea central estaba implícita); asimismo, experimentaron actividades mentales sin propósito alguno. Que los estudiantes del grupo bajo hayan usado estrategias que no se ajusten al contexto se puede explicar porque “el conocimiento declarativo de las estrategias [...] no supone necesariamente su un uso eficaz en el momento oportuno” (Arakaki, 2004, p. 95). El uso de estrategias que no se ajusten al contexto coincide con algunas investigaciones realizadas en la escuela y la universidad, lo que da indicios de que esta dificultad puede estar presente en diversos ámbitos educativos: Ugarriza (2006) halló “una correlación significativa, pero negativa al relacionar la estrategia preferida por el estudiante [universitario inicial] para comprender el texto y la comprensión de este. En otras palabras, utilizan estrategias que no le ayudan a la comprensión” (p. 65), y Mazitteli, Maturano y Macías (2007) hallaron que los escolares y los universitarios tenían dificultades en la aplicación de las estrategias que conocían a un contexto determinado (p. 226).

En la figura siguiente que refiere al saber estratégico del grupo bajo del presente estudio, las insuficientes habilidades de lectura y el funcionamiento de algunos procesos cognitivos podrían explicar por qué usaron estrategias de lectura que no se ajustaron al contexto y por qué activaron actividades mentales no estratégicas (sin propósito alguno):

¹⁵ Un estudiante intentaba deducir a partir del uso de una estrategia de lectura literal de fragmentos del texto.

Figura 5

El saber estratégico del grupo de bajo rendimiento en lectura



Sobre las *habilidades de lectura*, en primer lugar, ninguno de los estudiantes logró inferir la idea central de un texto expositivo, a pesar de que el tema era coyuntural (el COVID-19, los virus, etc.) y la mayoría de las estrategias utilizadas eran de búsqueda literal, lo que no les permitió llegar a una comprensión de nivel inferencial ni lograr el propósito de la tarea. Además, tenían insuficientes habilidades de lectura básicas, como jerarquizar ideas, resumirlas, establecer relaciones entre párrafos, realizar inferencias, e identificar los tipos de textos y sus características.

Si bien no ha sido objetivo de la presente investigación identificar la etapa de desarrollo de la lectura en la que se encuentran estos estudiantes, hay algunas evidencias que llevarían a concluir que su nivel de dominio de la lectura se correspondería con la Etapa 2 (7 a 8 años) según la teoría de Chall (1976, 1983): utilizaron estrategias subléxicas y léxicas (lectura en voz alta o subvocalizada), mostraron poca fluidez y poca autorregulación, mostraron poca automatización de la decodificación, necesitaron de la reafirmación auditiva para retener y comprender (aunque literalmente), su lectura fue ceñida al texto y solo manifestaron una comprensión literal y no utilizaron sus conocimientos previos para construir el significado del texto ni antes ni durante la lectura. Asimismo, ninguno mencionó que lee con el fin de “aprender” o “nutrirse” cuando se les preguntó por el propósito de su lectura, como así lo mencionaron los estudiantes del grupo alto; además, tuvieron dificultades en comprender un texto expositivo breve de tema coyuntural. Todas estas características son evidencias de que aún podrían encontrarse en la etapa de consolidación de la decodificación (Etapa 2) y aún no en las etapas posteriores (Etapas 3, 4 y 5), pues estas implican el uso de la lectura como herramienta para el aprendizaje y la creación de más conocimientos, el uso de conocimientos previos, un enfoque interactivo, la comprensión de textos variados, y la potenciación de la metacognición y estrategias de lectura. El nivel de dominio de lectura en el que se encontrarían, probablemente, no sería el esperado para su edad y esto podría explicar

por qué estos estudiantes no lograron ajustar sus estrategias al contexto y por qué han activado actividades mentales sin propósito alguno.

Es notoria la ausencia de estrategias de planificación *antes de la lectura*. Carvallo (2016) descubrió que existe una correlación entre el rendimiento de comprensión global y uso de estrategias metacognitivas antes de la lectura, lo que sugiere que, si se enfatiza en este momento de lectura, mayor sería la comprensión de la idea central (p. 32). Esto coincide con los resultados de la investigación, puesto que, a diferencia del grupo alto, el grupo bajo no usó ninguna estrategia de planificación y no logró reconstruir la idea central. Tal vez, la falta de planificación pudo haber influido en la selección poco eficaz de las estrategias para los momentos *durante* y *después* de la lectura, y en la selección de la aproximación de la ojeada, (pasar la vista por el texto sin comprender). Asimismo, las escasas estrategias de supervisión y de evaluación *durante* y *después* pudieron haber influido en la falta de ajuste y regulación de las otras estrategias utilizadas (como las estrategias argumentativas, estrategias de búsqueda literal del tema e imaginación sin vinculación al propósito). Al respecto, Carvallo (2016) descubrió que existía una correlación entre la presencia de estrategias metacognitivas en el momento después de la lectura y la comprensión de lectura global (p. 31), lo que coincide con el presente estudio, pues los estudiantes de bajo rendimiento no usaron estrategias de autoevaluación después de la lectura y no lograron reconstruir la idea central, a diferencia del grupo alto que tuvo estrategias variadas en esta fase y tuvo éxito en la tarea.

Sobre los *procesos cognitivos*, en primer lugar, las escasas destrezas metacognitivas no habrían ayudado lo suficiente con el aprendizaje de las estrategias de lectura de planificación, supervisión y evaluación. La ausencia de estrategias de planificación antes de la lectura habría generado que estos estudiantes no preparen estrategias que se ajusten a propósito, tipo y características del texto; las escasas estrategias de supervisión no habrían permitido el monitoreo y ajuste de estrategias al contexto; y la ausencia de estrategias de

evaluación del logro del propósito después de la lectura tampoco habría favorecido la activación de estrategias para verificar la idea central. Las escasas destrezas metacognitivas también habrían dificultado la autorregulación de su motivación, pues no generaron ninguna estrategia para comprometerse con su lectura, ni para generarse un interés, ni para leer textos alejados de sus conocimientos previos, como así lo hicieron los estudiantes del grupo alto.

En segundo lugar, durante la sesión de entrevista, manifestaron escasas habilidades lingüísticas a nivel léxico, semántico y sintáctico, lo que podría explicar sus dificultades en la comprensión global del texto. El insuficiente desempeño lingüístico se observa, también, desde la escuela en la mayoría de estudiantes (OCDE, 2019, p. 88; UMC, 2019a; Mata, Galleo y Mieres, 2007, p.164; Claux y La Rosa, 2004, p. 191).

En tercer lugar, se observó que estos estudiantes no atendieron y se olvidaron de los detalles importantes del texto, de la idea central que habían formulado al inicio de la entrevista, de la consigna del material, del horario para la sesión de entrevista y de dar aviso a sus padres para que dieran su consentimiento informado; además, mostraron escasas estrategias metacognitivas de control, no elaboraban inferencias y mostraron poca comprensión. Se podría concluir que no solo hay una ausencia de estrategias de retención de detalles importantes del texto que no permitieron el armado de las estrategias macroestructurales, sino que, en general, la memoria de trabajo no estaría distribuyendo de manera eficiente sus recursos de atención para lograr el propósito de la tarea. Para que la memoria de trabajo sea eficiente, es necesario automatizar algunos procesos básicos como la decodificación, que actúan en los niveles más bajos para, así, dirigir los recursos de atención a la comprensión, retención, monitorear su lectura, inferir y generar estrategias (León, 1999, p. 157; Allende, 1982, citado en Morales, 1997). Sin embargo, por la activación de estrategias *subléxicas y léxicas*, centradas en la decodificación, se podría pensar que la decodificación es un proceso que aún no estaría automatizado en estos estudiantes; de este modo, concentrarían

sus recursos en la decodificación y no quedarían suficientes para el armado de las estrategias de lectura conducentes a la idea central y para la puesta en marcha de otros procesos cognitivos en simultáneo, como el monitoreo, entre otros, para lograr ajustar las estrategias al contexto. Además, como el rescate de conocimientos previos sucede en la memoria de trabajo, es posible que el funcionamiento ineficiente haya dificultado la generación de estrategias supraléxicas, cuyo armado implica el uso de conocimientos previos y llevan a una comprensión inferencial.

Desde una perspectiva panorámica y general, el poco desarrollado *saber estratégico* que mostraron los estudiantes del grupo bajo y todo lo que implicaría (poco conocimiento de estrategias, no ajustarlas al contexto, activar procesos mentales sin propósito alguno, insuficientes habilidades de lectura y procesos cognitivos poco funcionales) se podría explicar por un insuficiente nivel de *metacognición*, que no habría propiciado la conciencia necesaria para poder aprender más estrategias de lectura y cómo usarlas eficazmente dependiendo del contexto (Flavell, 1987).

También, se explicaría porque se aproximan a los textos con un *enfoque ascendente* de la lectura, que habría sido reforzado por la enseñanza escolar y preuniversitaria (Fernández y Carlino, 2020; Gonzales, 2012; Travesaño, 2018; Muñoz, 2015). Este enfoque obstaculizaría el aprendizaje de estrategias supraléxicas, el uso estratégico de conocimientos previos y el logro del nivel de lectura inferencial.

Además, la falta de una *enseñanza explícita de estrategias* de lectura y la predominancia de la enseñanza transmisionista de la lectura (Claux y La Rosa, 2004; Carvallo, 2016, p. 30; Gonzales 2012; Muñoz, 2015, p. 33; Fernandez y Carlino, 2020; Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos y León, 2019; Travesaño, 2018) habría dificultado el aprendizaje de estrategias de lectura.

También, la *baja motivación intrínseca* hacia la lectura (en los aspectos disfrute, interés y autoeficacia) y las *reacciones emotivas negativas* hacia esta (miedo, ira, frustración y ansiedad) no habrían impulsado el hábito y el compromiso hacia la lectura; de ese modo, el aprendizaje y el desarrollo del saber estratégico se pudo haber retrasado (Wigfield, 1997, citado en Solé 2006, pp. 56-57; Solé 2006, p. 57; Bandura, 1987, citado en Wiegfield y Guthrie 1997, p. 421; Schunk, 1991; Schunck y Zimmermann 1997, citado en Wigfield y Guthrie, 1997, p. 421; Terry, 2008).

Asimismo, se observó ciertas *creencias* no corroboradas sobre la lectura que estarían dificultando el aprendizaje de estrategias de lectura: 1) leer bien implica una decodificación lenta y “correcta”, pausando en los signos de puntuación, creencia que puede estar enfatizándose en la escuela (Rosales, 2008); 2) leer consiste en terminar rápido, dando una o dos ojeadas rápidas sin comprender; 3) las estrategias de apoyo son innecesarias; 4) el tema se encuentra en el medio del texto, o donde haya “más texto”, o donde más llame la atención al lector, una creencia presente en las escuelas (Winnogard, 1986, citado en Solé 199, p. 120).

Todos estos aspectos podrían haber obstaculizado el desarrollo del saber estratégico. Por último, si bien el comportamiento de los estudiantes ante la convocatoria no ha sido un objetivo de esta investigación, es relevante comentarlo, porque también podría explicar el desarrollo de su saber estratégico. Los estudiantes de alto rendimiento, cuando recibieron la convocatoria por correo electrónico, presentaban una mayor disposición a participar voluntariamente, lo que contrasta con el comportamiento de los estudiantes de bajo rendimiento a quienes, se les tuvo que recordar sobre la convocatoria cuatro veces más, porque no respondían ni afirmativa ni negativamente a la convocatoria; otros demoraron en responder; y algunos se olvidaban de acudir a la cita y la investigadora tenía que escribirle para reprogramar. Por otro lado, cuando se les preguntó a algunos de estos estudiantes por los

datos personales de sus padres para que la investigadora pudiera comunicarse con ellos y poder conseguir el consentimiento informado, no hubo respuesta ni positiva ni negativa de parte de dichos estudiantes. Estas diferencias sugieren que el compromiso hacia la vida académica podría ser diferente en ambos grupos y podría estar influyendo en el éxito académico y su desarrollo como lectores.



Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo identificar las estrategias de lectura en textos expositivos de algunos estudiantes preuniversitarios, de alto y bajo rendimiento, y comprender cómo las usan. A continuación, se expondrán las conclusiones de la investigación, algunos aportes para el sistema educativo y en las futuras líneas de investigación, y algunas limitaciones del estudio.

Conclusiones de la investigación

1. Si bien todos los estudiantes pudieron encontrar el tema general (p.ej.: “COVID-19”), solo los del grupo alto pudieron reconstruir la idea central. Algunos del grupo alto pudieron reconstruirla luego de un esfuerzo y tiempo para poder elaborarla correctamente, con la forma lingüística que le corresponde, como una oración (aunque un estudiante que no la supo parafrasearla bien), y otros pudieron hacerlo de manera fluida. En cambio, ninguno del grupo bajo pudo responder correctamente o afirmaron que no sabían; por lo tanto, no lograron cumplir con el propósito de la tarea, es decir, no lograron realizar la inferencia compleja de reestructuración proposicional necesaria para hallar la idea central.
2. El *saber estratégico* en sus dos aspectos (conocimiento declarativo de estrategias y conocimiento sobre cómo aplicarlas al contexto) se encuentra desarrollado en el grupo alto, pero poco desarrollado en el grupo bajo. Los estudiantes de alto rendimiento mostraron una mayor diversidad de estrategias *antes, durante y después* de la lectura para hallar la idea central. Es importante señalar que se observaron diferencias individuales entre los estudiantes del grupo alto en la activación de estrategias según los propósitos, momentos y procesos mentales implicados. Sobre su aplicación al contexto, estas se ajustaron al propósito de la tarea, al propósito de su lectura, al tipo de texto y a sus características, por lo que fue eficaz. El grupo bajo, en cambio, no mostró ninguna

estrategia de planificación, ni supervisión¹⁶, ni autoevaluación, ni retención, ni estrategias macroestructurales, ni estrategias de apoyo, ni de elaboración, ni de comprensión a nivel inferencial, ni motivacionales para abordar textos cuyos temas no les sea familiares. Solo mostraron unas pocas estrategias, sobre todo durante y después de la lectura, pero ninguna de estas se ajustó al contexto (propósito, tipo de texto y sus características), por lo que su aplicación fue ineficaz.

3. Con respecto a las estrategias *antes de la lectura*, los estudiantes del grupo alto pudieron planificar su lectura, debido a la aplicación de tres estrategias: establecer un propósito de lectura, identificar el tipo de texto y anticipar el tema, las que habrían permitido seleccionar estrategias de lectura eficaces para los momentos durante y después de la lectura. Los estudiantes del grupo bajo no mostraron ninguna estrategia de planificación de lectura, sino que enfatizaban en un propósito general de la tarea (“responder bien”), por lo que no prepararon sus estrategias de lectura para los momentos durante y después.
4. Con respecto a las estrategias *durante la lectura*, los estudiantes del grupo alto presentaron estrategias a nivel microestructural para comprender, inferir y relacionar proposiciones. Los del grupo bajo tenían algunas estrategias para comprender proposiciones (la imaginaria) y relacionar proposiciones, pero solo en un nivel literal de comprensión y sin relacionarlas con la idea central.
5. Con respecto a las estrategias *durante la lectura*, los del grupo alto mostraron dos grandes estrategias a nivel macroestructural: 1) la identificación de ideas principales de cada párrafo/partes del texto y su retención en la memoria y 2) el “hilado” a través de contrastes entre párrafos/partes del texto para ir formando una hipótesis de la idea central mientras avanzaban en su lectura. En cambio, los del grupo bajo no presentaron ninguna estrategia macroestructural para la reconstrucción de la idea central, ni siquiera en los

¹⁶ Solo en un caso, pero no estaba relacionada al propósito, sino a la comprensión de un fragmento.

niveles más bajos de la macroestructura, como las de selección de ideas importantes al interior de un párrafo.

6. Con respecto a *durante la lectura*, los estudiantes del grupo alto mostraron estrategias de supervisión (de su propósito, de su comprensión, de su fluidez, del tipo de texto y sus características), lo que les permitió el ajuste. Sin embargo, los estudiantes de bajo rendimiento no supervisaron su lectura, no fueron conscientes del propósito de la tarea, aplicaron la aproximación de la ojeada sin comprender y usaron otras estrategias que no se relacionaban al propósito (la estrategia de leer “hasta la mitad” de cada párrafo para leer rápido, la estrategia de ver palabras que se repiten para hallar un tema general), ni al tipo de texto (estrategias argumentativas de búsqueda de tesis y argumentos, y el debate interno argumentativo), ni a las características del texto (estrategias de búsqueda literal de un tema). Solo un estudiante del grupo bajo usó cierta supervisión de la comprensión, pero era de un fragmento y no pudo subsanar el obstáculo porque aplicó una estrategia que no se ajustó a su propósito (leer de manera literal para inferir). Por otro lado, los estudiantes del grupo alto usaron estrategias de evaluación, pero los del grupo bajo no.
7. Con respecto a *durante la lectura*, los estudiantes del grupo alto mostraron estrategias diversas para potenciar la comprensión, retención, fluidez y organización, subordinadas a la reconstrucción de la idea central: la imaginación, paráfrasis, autopreguntarse, establecer relación entre párrafos, fijarse en conectores lógicos, anticipar el tema de los siguientes párrafos. Los estudiantes del grupo bajo no mostraron ninguna de estas.
8. Con respecto a *después de la lectura*, los estudiantes del grupo alto volvieron a retomar el propósito de la lectura para seleccionar estrategias y usaron estrategias de síntesis y la generalización. Asimismo, usaron estrategias de autoevaluación (logro del propósito y comprensión). También, usaron la relectura para inferir el significado de una palabra desconocida y para memorizar los detalles importantes que condujeran a la idea central.

El grupo bajo, en cambio, carecían de estas estrategias. Solo usaron estrategias que se desajustaron al propósito, tipo y características del texto, como la relectura para ubicar el tema general y los argumentos dentro del texto, y la ubicación de palabras que más repiten para hallar el tema general (no la idea central). Ninguna de las estrategias después de la lectura fue supraléxica.

9. Con respecto a las estrategias motivacionales, el grupo alto aludió a estrategias que consisten en generarse un interés por los textos que podrían ser considerados “aburridos”, “difíciles”, “largos” o cuyos temas sean lejanos a sus conocimientos previos: *implicación en la tarea y generación de metas*. Los estudiantes del grupo bajo no aludieron a este tipo de estrategias, más bien, mostraron su dependencia al texto refiriéndose a dos estrategias motivacionales que solo funcionan para textos cuyos temas sean familiares: *disminución de la ansiedad y generación de confianza*.
10. Con respecto a las *estrategias de apoyo*, los estudiantes del grupo alto las valoraron positivamente. Señalaron que eran “productivas” y que las usan durante y después de la lectura para organizar, comprender, recordar los detalles importantes del texto y la idea central, y para estudiar. En cambio, los estudiantes del grupo bajo dijeron que solo bastaba usar “su mente” para tener éxito en la tarea, así que no las utilizaban por ser innecesarias.
11. Los estudiantes del grupo bajo, a diferencia del grupo alto, experimentaron actividades mentales no estratégicas, sin propósito alguno: la ojeada (una o dos lecturas rápidas sin comprender), jerarquizar, activar conocimientos previos, e imaginarse visualmente sin saber por qué o para qué.
12. El grupo alto habría logrado desarrollar las habilidades de lectura y los procesos cognitivos esperables para su edad cronológica, necesarios para la potenciación del saber estratégico. En cambio, el nivel de dominio en el que probablemente estarían los

estudiantes del grupo bajo, la Etapa 2, la consolidación de la decodificación (de 7 a 8 años), pudo haber obstaculizado el desarrollo de su saber estratégico.

13. En el grupo bajo, hubo procesos cognitivos poco funcionales (la metacognición, memoria de trabajo y desempeño lingüístico) que podrían haber dificultado el armado de las estrategias de lectura, el ajuste al contexto y el desarrollo de su saber estratégico.
14. En el grupo alto, la alta motivación intrínseca (disfrute, interés y autoeficacia), las emociones positivas, el enfoque interactivo de la lectura y el compromiso académico habrían posibilitado el aprendizaje de las estrategias de lectura. En cambio, en el grupo bajo, la poca motivación intrínseca, las emociones negativas, el enfoque ascendente de la lectura, las creencias no corroboradas y un menor compromiso académico pudieron haber obstaculizado el aprendizaje de las estrategias de lectura.

Aportes de los resultados para el sistema educativo y en las futuras líneas de investigación

Como se ha observado en los resultados, se requiere desarrollar el *saber estratégico* de algunos estudiantes, así que se recomienda que los colegios, academias preuniversitarias y universidades diseñen proyectos en los que se imparta una enseñanza explícita de estrategias de lectura, pues favorece la formación de lectores autónomos (Pozo y Monereo, 2008, pp. 12-13; Kohler, 2005: 32; Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos y León, 2019; Nelson y Manset-Williamson, 2006; Claux y La Rosa, 2004, p.102; Solé 1987, 1997, 1999; Castelló, 2000; Monereo, Pozo y Castelló, 2001). Esta enseñanza debería contemplar necesariamente el desarrollo de la metacognición, capacidad clave para el desarrollo de estrategias. También, se debería dejar de asumir un modelo transmisionista con enfoque ascendente en la enseñanza de la lectura y reemplazarlo con un enfoque interactivo para que el estudiante se perciba como agente de su proceso y no como un lector pasivo, limitado por una lectura literal.

Si bien la enseñanza explícita de estrategias es necesaria, no es suficiente. Como se observó en los resultados de la presente investigación, algunos leen priorizando la decodificación, pero ya deberían estar potenciando sus destrezas metacognitivas y estrategias de lectura, por lo que sería necesario que se estimule la transición a las siguientes etapas, de manera progresiva. Para ello, como bien señala Chall (1983, p. 46), hay que evitar una enseñanza que enfatice el sonido del texto por mucho tiempo, porque no le ayuda a liberarse de la lectura oral o subvocalizada. Más bien, se tendría que procurar automatizar la decodificación, llegar a una lectura silente y autorregulada, enfatizar en la construcción de significados y metacognición, y trabajar con diferentes tipos de textos y niveles de dificultad.

Aun así, esto no sería suficiente, pues habría que reforzar otras habilidades básicas de lectura, necesarias para el desarrollo del saber estratégico, como resumir, identificar relaciones entre párrafos, identificar los diferentes tipos de textos y sus características textuales, reconocer las ideas importantes de un párrafo y realizar inferencias usando los conocimientos previos. Por otro lado, “si se quiere promover y potenciar la adquisición de la lectura, es necesario potenciar y mejorar el lenguaje oral de los alumnos” (Mata, Galleo y Mieres, 2007, p.164), por lo que es recomendable reforzar las habilidades lingüísticas a nivel léxico, semántico y sintáctico. Asimismo, se sugiere no dejar de lado el aprendizaje de estrategias de otros procesos cognitivos como la memoria y la memoria de trabajo para optimizar la concentración, la retención y la puesta en marcha de otros procesos metacognitivos en simultáneo, pues ayudaría al armado de estrategias de lectura y, en general, a estudiar y a enfrentarse a los retos de la vida universitaria. Asimismo, la motivación es la energía para que un estudiante decida qué aprender y en qué momento aprender, por lo que sería la base para cualquier intervención educativa de lectura.

Si bien todo lo anteriormente mencionado refiere a las aplicaciones educativas dirigidas a estudiantes, es indispensable implementar capacitaciones dirigidas a docentes en

las que tomen en cuenta las consideraciones mencionadas y que se enfatice en que leer es más que decodificar las palabras y entonar adecuadamente (Rosales, 2008), y que aprender comprensión de lectura no consiste en un proceso de transferencia de información (Gonzales, 2012, p. 95).

Con respecto a las futuras líneas de investigación, se podría ahondar más en algunos aspectos que han diferenciado el grupo alto y bajo, pero, como no fueron motivo del presente estudio, no pudieron ser desarrollados: las estrategias motivacionales-afectivas para regular la ansiedad, los procesos metacognitivos, memoria y memoria de trabajo, desempeño lingüístico, el nivel de dominio de la lectura, el grado de alfabetismo funcional, las creencias en torno al éxito en la lectura y el compromiso con la vida académica.

Limitaciones del estudio

Debido al contexto pandémico por el COVID-19, todas las comunicaciones previas al recojo de datos tuvieron que realizarse por correo electrónico y eso implicó algunos obstáculos en comparación con un contexto presencial. Convocar a los estudiantes solo por correo electrónico implicó esperar mayor tiempo para que ellos respondan. En el caso de los estudiantes de bajo rendimiento, implicó mayor insistencia para que se animen a participar y, por lo general, no había respuesta ni afirmativa ni negativa por correo electrónico. Asimismo, obtener los datos de sus padres para enviarles el consentimiento informado no fue sencillo, porque, cuando se les pedía esos datos a los estudiantes, estos ya no respondían más a los correos y, en el mejor de los casos, se tardaban varios días en brindarlos a la investigadora, quien les enviaba recordatorios.

Referencias

- Alegre, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Persona*, 12, 207-223.
<https://doi.org/10.26439/persona2009.n012>
- Alexander, P., Chou, . & Schallert, D. (1991). Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge. *Review of Educational Research*, 61 (3), 315-343
https://www.researchgate.net/publication/249797854_Coming_to_Terms_How_Researchers_in_Learning_and_Literacy_Talk_About_Knowledge
- Alonso, J y Mateos, M (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 5-19. [Artículo en PDF]
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667401>
- Arakaki, M. (2004). *Estrategias de lectura para el estudio y comprensión de textos en universitarios de primer año*. [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Baddeley, A.D. (1992). Working memory. *Science*.
<http://psych.colorado.edu/~kimlab/baddeley.1992.pdf>
- Baddeley, A.D & Gathercole S.E. (1993). Working memory and language.
<https://archive.org/details/workingmemorylan0000unse/page/8/mode/2up>
- Baddeley, A.D. (1997). Human memory. Theory and practice.
https://archive.org/details/humanmemorytheor0000badd_j2e0/page/52/mode/2up
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.
<https://www.cell.com/action/showPdf?pii=S1364-6613%2800%2901538-2>
- Baddeley, A. D. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20 (4),

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0960982209021332?token=892BB865CCCB71926F9BA44C676FACC596251CD1C956AE30DF306343BCB62E99C0701B1B94D9CE578EA7D2BDDAFFD58B&originRegion=us-east-1&originCreation=20211203145621>

Badía, A. (coord.) (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en Educación*. Editorial Síntesis.

Ballell, D. (2018). *Relación entre memoria de trabajo verbal y comprensión lectora en educación diferenciada* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja].
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/7422/BALLELL%20PLASENCIA%2C%20DIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barrio J.A, Borragá, A., Pérez, M.C. Castro, S. (2005). Potenciación de la lectura en estudiantes universitarios. planteamientos para un reto de futuro. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 91-105.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309006.pdf>

Baron, R. (2005). *Psicología Social*. Pearson.
<https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/psi-social.pdf>

Boudah, D. J. (2013). The Main Idea Strategy: A Strategy to Improve Reading Comprehension Through Inferential Thinking. *Intervention in School and Clinic. Hammil Institute on Disabilities*. Sage, p.148-p.155
<http://dx.doi.org/10.1177/1053451213496160>

Bretel, L. (2006). El diluvio global. *El Educador. Revista de Educación*, 2(7).

Brown, A. L. & Day, J. D. (1983). *Macro rules for summarizing texts: The development of expertise*. Center for the study of Reading. University of Illinois at Urbana-Champaign. <https://core.ac.uk/download/pdf/4826132.pdf>

Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación en la UNSCH*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]

https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/cabanillas_ag/T_completo.P

[DF](#)

Camarero, F., Martín, F. & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.

<http://www.psicothema.com/pdf/380.pdf>

Cárcamo, B. (2018). Modelos de la memoria de trabajo de Baddeley y Cowan: una revisión bibliográfica comparativa. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 13(1), 06-10.

http://www.rcnp.cl/dinamicos/articulos/294783-02_carcamo_rcnp.pdf

Carvallo, S. (2016). *Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes de tercero de secundaria* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6846>

Carreti, B., Re, A. & Arfe, B. (2013). Reading comprehension and expressive writing: a comparison between Good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 87-96. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219411417876>

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó

http://dpe.upnfm.edu.hn/espacios_formativos/LENGUA_Y_LITERATURA/Ense%C3%B1ar%20Lengua%20-%20Daniel%20Cassany.pdf

Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En Monereo, C. (coord.). *Estrategias de aprendizaje*. Visor.

Cirino, P. Miciak, J., Gerst, E., Barnes, M., Vaughn, S., Child, A., & Huston-Warren, E.

(2016). Executive Function, Self Regulated Learning, and Reading Comprehension: A Training Study. *Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 1-18.

<https://doi.org/10.1177/0022219415618497>

Chall, J. (1976). *The great debate: Ten years later with a modest proposal for Reading stages*. Conference on Theory and Practice of Beginning Reading Instruction,

University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center.

<https://eric.ed.gov/?id=ED155617>

Chall, J. (1983). *Stages of Reading development*. Mc Graw-Hill Book.

<https://archive.org/details/stagesofreadingd00chal/page/8/mode/2up>

Claux, M. L. & La Rosa, M. I. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Pontificia Universidad Católica del Perú: Centro para el Magisterio Universitario.

Colmenares-Caceres, A. (2020). Influencia del Modelo Interactivo de Keith E. Stanovich en la Comprensión de los Textos Cortos en Inglés de los Estudiantes de 9° de la I. E. Escuela Normal Superior San Mateo, Boyacá. *Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 239-244. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.169>

Contreras y Covarrubias (1999). Desarrollo de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios. En *Quadernsdigitals.net. Educar* (8). http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_277/a_3589/3589.htm

Correa, M., Castro, F. & Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativas*, (7), 58-63.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917885008>

Cubas, A. C. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Approaches* (segunda edición). Sage.

De la Puente, L. (2015). *Motivación hacia la lectura, hábito de lectura y comprensión de textos en estudiantes de Psicología de dos universidades particulares de Lima* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].

<https://core.ac.uk/download/pdf/143615059.pdf>

Fernández G. & Carlino P. (2010). ¿En qué se diferencia leer y escribir para la escuela media y universidad? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.

<https://www.aacademica.org/paula.carlino/216.pdf>

Ehrich, M. F., Kurtz-Costes, B. & Loidant C. (1993). Cognitive and Motivational Determinants of Readings Comprehension in Good and Poor Readers. *Journal of Literacy Research*, 25(4), 365-381.

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1080/10862969309547826>

Echevarría Martínez, M. A. y Gastón Barrenetxea, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, (10).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501006>

Espitia, E. (2014). *Factores determinantes de la comprensión lectora: motivación intrínseca, autoestima, rendimiento académico; un estudio con estudiantes del área de la salud y humanidades* [Tesis de Maestría, Universidad del Bío-Bío].

http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1176/1/Espitia_Bello_Edwin.pdf

Escurrea, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, 6, 99-134.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110006>

Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition.

Metacognition, motivational and understanding. En Weinert, F. & R. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*, 21-29.

https://education.biu.ac.il/sites/education/files/shared/speculations_about_the_nature_and_development_of_metacognition.pdf

- Flick, U. (Ed.) (2014). *The Handbook of Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* (Trad. T. del Amo y C. Blanco). Ediciones Morata.
- Fonseca, L., Migliardo, G; Simian, M, Olmos, R. & León, J. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25 (2), 91-99
<https://journals.copmadrid.org/psed/art/psed2019a1>
- Fumagalli, J. & Jaichenco, V. (2019). Velocidad lectora en voz alta y silente: su relación con la comprensión de textos como herramientas para evaluar la fluidez. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 9-16. <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/Fumagalli-Julietta-Velocidad-lectora-en-voz-alta-y-silente.pdf>
- Georgiou, G. & Das, J. P. (2015). University Students With Poor Reading Comprehension: The Hidden Cognitive Processing Deficit. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 535-545. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219413513924>
- Gluck, M., Mercado, E. y Myers, K. (2009). Memoria de trabajo y control ejecutivo. *Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento*. Mc Graw Hill, pp.169-203
- Gonzales, M. (2012). *Teorías implícitas de docentes del área de Comunicación acerca de la comprensión lectora* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Gonzales Moreyra, R. (1996). Lectoescritura: aspectos cognitivos y evolutivos. *Cuadernos CEDHUM*, 5, pp. 8-27.
- Gonzales Moreyra, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1, 43-65.
- Gonzales Moreyra, R. (2006). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Problemas psicolingüísticos en el Perú: evidencias empíricas. Obra completa*. 1, pp.

222-237.

- Guerra, J., Guevara, Y., Rugerio, J., & Hermsillo, A. (2018). Estrategias lectoras y motivación hacia la lectura en universitarios. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 10 (1), 17-29.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2018/mip181b.pdf>
- Guerra, J., Guevara, Y., López, A., & Rugerio, J. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 254-277. <http://dx.doi.org/10.25009/cpue.v0i19.972>
- Gutierrez-Braojo, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en la educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1). <https://educreea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC1-estrategias-de-comprension.pdf>
- Guitierrez Calvo, M. & Ramos, P. & Eysenck, M. (1993). Estrés, ansiedad y lectura: Eficiencia versus Eficacia. *Aprendizaje, Cognitiva*, 5(1), 77-93.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122603>
- Guitierrez Calvo, M.; Avero, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: deficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema*, 7(3), 569-578.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72707309.pdf>
- Guzmán, B., Véliz, M. & Véliz, Mónica & Reyes, F. (2017). Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y Lingüística*, (35), 379-404.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35252277019>
- Hernández, R. & Fernández C. & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. Mc Graw Hill.
- Herrera, F. & Ramírez, M & Roa, J. (2004). Tratamiento de creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-20.

<https://rieoei.org/RIE/article/view/2885/3818>

Inga, M. (2010). Investigación del papel de las estrategias inferenciales en la comprensión lectora en la educación secundaria. *Investigación Educativa*, 14 (26), 51-66.

Jenkinson (1973). Ways of teaching. En Staiger, R. *The Teaching Reading: a collection* (pp.39-60). Lexington, Mass: Ginn and Co.

https://archive.org/details/teachingofreadin0000stai_w9c1

Kamil, M. L. (2012). Current and historical perspectives on reading research and instruction.

En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major, & H. L. Swanson (Eds.).

APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 3.

Application to learning and teaching (pp. 161-188). American Psychological

Association. <http://dx.doi.org/10.1037/13275-008>

Kohler, J. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. *Liberabit*, 11 (11), pp. 25-34.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1729-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1729-48272005000100004)

[48272005000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1729-48272005000100004)

Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*,

9(5), 16-25. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.00088>

LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1985). Toward a theory of automatic information processing in

reading. En H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.). *Theoretical models and processes of*

reading. International Reading Association.

León, J. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias

del lector y estilos de escritura. En J. Pozo, J. & C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico* (pp.153-170). Santillana.

Liu, F. (2010). Reading Abilities and Strategies: A Short Introduction. *International*

Education Studies, 3(3), 153-157. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v3n3p153>

- López, M. (2005). *Estrategias de comprensión*. [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha].
<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/926/193%20Estrategias%20de%20comprensi%C3%B3n.pdf;sequence=1>
- Majid, F. A., Azman, N. & Jelas, Z. M. (2012). The Reading Strategies of Proficient and Less Proficient Adult Readers. *Journal of Adult and Continuing Education*, 16(1), 21-40.
<http://dx.doi.org/10.7227/JACE.16.1.4>
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: más allá de la lectura reproductiva. En I. Pozo & M. Pérez (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Ediciones Morata.
- Martí, E. (1995). *Metacognición: entre la fascinación y el desencanto*. Universidad de Barcelona. Consulta 10 de abril de 2020. <https://doi.org/10.1174/02103709560561131>
- Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J. Pozo, J. & C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 111-122). Santillana.
- Martínez-Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/23261/22541>
- Mata F., Gallego, J. & Mieres C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59(1), 153-166.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2533523>
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: más allá de la lectura reproductiva. En Pozo, I. y Pérez, M. (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp.106-119). Ediciones Morata.
- Mazzitelli, C; Maturano, C. & Macías, A. (2007). Estrategias de monitoreo de la

comprensión en la lectura de textos de ciencias con dificultades. En *Enseñanza de las ciencias revista de investigación y experiencias didácticas*, 25 (2), 217-228.

<https://ensciencias.uab.cat/article/view/v25-n2-mazzitelli-maturano/1680>

Mc Dowall, E. (2009). *Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

<https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2398>

Ministerio de Educación del Perú (Minedu) (s.f.). *Evaluación Pisa 2018*.

<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>

Monereo, C. & Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, (298), 49 -79.

Monereo, C. & Pozo, J. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (370), 12-18.

Monereo, C., Pozo, J. & Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 235-254). Alianza Editorial.

Morales, S. (2011). Variables socioculturales y cognitivas en el desarrollo de la comprensión de lectura en Lima, Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 3(3), 96-129.

<http://dx.doi.org/10.34236/rpie.v3i3.18>

Morales Chávez, G., Hernández Reyes, M., Arroyo Hernández, R., Pacheco Chávez, V. & Carpio Ramírez, C. (2014). Un acercamiento funcional a la noción de "idea principal" de un texto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. REDIE*, 16(1).

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-

40412014000100005#:~:text=Para%20Aulls%20(1990)%2C%20la,de%20manera%2

0expl%C3%ADcita%20o%20impl%C3%ADcita

- Muñoz, R. (2015). *Estrategias para la lectura de textos académicos en universitarios iniciales* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6030>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2),153-170.
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v33i2.510>
- Neira, A., Reyes, F. & Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y Lingüística*, (31).
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112015000100012#t1
- Nelson J. & Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 213-230.
<http://dx.doi.org/10.2307/30035507>
- Nóblega, M., Vera, A., Gutierrez, G. & Otoniano, F. (2020). *Criterios homologados de investigación en Psicología (CHIP). Investigación cualitativa. Versión 3.0. Documento elaborado por la Comisión de Investigación del Departamento de Psicología de la PUCP.*
<https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2020/08/chip-investigaciones-cualitativas-2020.pdf>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) (2019a). *Evaluación PISA 2018*. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) (2019b). *Evaluación censal de*

estudiantes 2015. ¿Qué logran nuestros estudiantes en lectura? Informe para docentes. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Informe-para-el-docente-Lectura_ECE-2015.pdf

Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educación*, 2(1), 75-93. <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (s.f.). *El programa Pisa de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?* OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *What can students do in reading?*, 1, 85-102 <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/99c14352-en.pdf?expires=1653603341&id=id&accname=guest&checksum=FFB19DC57F7DA53CC1951C19875A7220>

Ospino, C. (2017). *Metacognición y lectura de textos expositivos en grado tercero*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José De Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/7015/OspinoG%C3%B3mezCarmenSof%C3%ADa2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Perú mejora en prueba PISA 2018, pero sigue último en los países de la región. (3 de diciembre de 2019). *Gestión*. <https://gestion.pe/peru/peru-mejora-en-prueba-pisa-2018-pero-sigue-ultimo-entre-los-paises-de-la-region-nndc-noticia/>

Piacente, T. y Tittarelli, A. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Memoria Académica*, 6, 99-126. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.715/pr.715.pdf

Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components

- of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology* (82)1, 33-40. <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/pintrich%20and%20degroodt%201990.pdf>
- Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Alianza Editorial.
- Pozo, J. & Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. Pozo, & M. Del Puy Pérez Echevarría (Coords), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 54-69). Morata.
- Pozo, J. & Monereo, C. (Coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Santillana.
- Pozo, J. & Monereo, C. (2008). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En C. Coll & C. Monereo (Eds.). *Psicología de la Educación Virtual*. Morata.
- Pozo J. & Postigo, Y. (1997). Las estrategias de aprendizaje en las diferentes áreas del currículum. En M. Cabani (Coord.), *Las estrategias de aprendizaje en las diferentes áreas del currículum. Cuadernos para el Análisis 10. La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum* (pp. 83-100). Editorial Horsori.
- Pozo J., & Del Puy Pérez Echevarría, M. (Coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de competencias*. Morata.
- Pruebas PISA: qué países tienen la mejor educación del mundo (y qué lugar ocupa América Latina en la clasificación). (3 de diciembre de 2019). *BBC Mundo*.
<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-50643441>
- Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón, J. F., & Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(1), 21-30.

http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781

Reza Ahmadi, M., Nizam Ismail, H. & Kamarul Kabilan, M. (2013). The importance of metacognitive Reading strategy awareness in Reading comprehension. En Canadian Center of Science and Education (Ed.). *English Language Teaching*, 6(10).

<https://doi.org/10.5539/elt.v6n10p235>

Ríos Díaz (2010). *Relación entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico en estudiantes de ambos sexos del 3° al 5° grado de secundaria de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/10926/Rios_dj.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rosales, E. (2008). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/422>

Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León].

<http://eprints.uanl.mx/3230/>

Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (segunda edición). Sage.

Sánchez, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión* (segunda Edición). Santillana.

<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1108-los-textos-expositivos-estrategias-para-mejorar-su-comprensionpdf-y11y6-libro.pdf>

Schleicher, A. (2019). Pisa 2018. Insights and interpretations. OCDE.

<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

- Sevillano, M. (2015). *Relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa particular del distrito de Chorrillos* [Tesis de Maestría, Universidad Ricardo Palma].
- https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/733/sevillano_m.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Smith, F. (1984). *Teaching reading and writing together: the classroom connection*. Teachers College Press.
- <https://archive.org/details/teachingreadingw0000smit/page/8/mode/2up>
- Smith, F. (2004). *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read (sexta edición)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Snow, C. E. & Sweet A. P. (2003). Reading for comprehension. En A. P. Sweet and C. E. Snow (Eds.). *Rethinking reading comprehension* (pp. 1-11). Guilford Press.
- Solé, I (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, (39-40), 1-13.
- <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1987.10822170>
- Solé, I (1997). Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo. En Pérez Cabani, M. (Coord.). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum* (pp.101-116). Universidad de Girona, Servei Publicacions.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Graó
- Solé, I. (2006). Motivación y lectura. *Aula de Innovación Educativa*, (179), 56-59.
- <https://es.slideshare.net/bravomari35/motivacin-y-lectura-isabel-sol>
- Soliveres, M., Anunziata, S. & Macías, A. (2007). La comprensión de la idea principal de textos de Ciencias Naturales. Una experiencia con directivos y docentes de EGB2. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 577-586.

http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART6_Vol6_N3.pdf

Spring, C. (1985). Comprehension and study strategies reported by universities freshmen who are good or poor readers. *Instructional Science*, 14, 157-167.

<http://dx.doi.org/10.1007/BF00052395>

Suárez, J. & Fernández, A. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de psicología*, 21(1), 116-128.

https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/13-21_1.pdf

Suárez, J. M. & Fernández, A. P. (2013). Un modelo sobre cómo las estrategias motivacionales relacionadas con el componente de afectividad inciden sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Educación XXI*, 16(2), 231-246.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70626451012.pdf>

Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A. & Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106.

<http://dx.doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>

Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: la importancia de enseñar a pensar. *Educar*, 35, 135-144. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130824013.pdf>

Tirapu-Ustárriz, J. & Muñoz-Céspedes, J. M. (2005). Memoria y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 41(8), 475-484.

https://www.uma.es/media/files/Memoria_y_funciones_ejecutivas.pdf

Terry, L. (2008). *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/650/TERRY_TORRES_LIZETH_HÁBITOS%20DE%20ESTUDIO%20Y%20AUTOEFICACIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Travezaño, A. (2019). *Concepciones sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas en la comprensión de lectura en docentes preuniversitarios*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12669/TRAVEZAÑO_RIEGA_ANA_LISBETH.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ugarriza, N. (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, 9, 31-75. <http://dx.doi.org/10.26439/persona2006.n009.902>
- Van Dijk, T. (1996). Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo XXI Editores. Décima edición. Traducción de Gann, M. y Mur, M. [Libro en PDF]
- Van Dijk, T. (1978). La ciencia del texto. Paidós.
<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11(11), 49-61.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007
- Vidal-Abarca, E. (1999). ¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión? En J. Pozo & C. Monereo (Coords.). *Aprendizaje estratégico* (pp. 141-152). Santillana.
- Villalón, M. (2004). El procesamiento metacognitivo en la enseñanza y el aprendizaje. En S. Castañeda (Ed.). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. Manual Moderno, pp.96 -104
- Young, Ana María (2010). *Estudio longitudinal sobre el desarrollo de la comprensión de lectura de primero a cuarto de primaria* [Tesis de Licenciatura, Pontificia universidad

Católica del Perú].

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/681/YOUNG_STEINDL_ANA_ESTUDIO_LONGITUDINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for Reading to the amount and breadth of their Reading. *Journal of Education Psychology*, 89(3), 420-
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

Zalba, E., Gómez de Erice, M., Alfonso, V., Deamici, C., Erice, X., Gutiérrez, N., Irustia, E., Lacon, N., Matilla, M., Moreno, A., Moretti, C., Musso, S., Ortega, S., Pacheco, N., Repetto, A. & Sayavedra, C. (s/f). *Competencias para el ingreso y permanencia en la universidad: una propuesta para la articulación curricular entre el nivel superior y el nivel medio de enseñanza: la experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo*. Academia. Edu.

[https://www.academia.edu/5021681/COMPETENCIAS_PARA_EL_INGRESO_Y PERMANENCIA EN LA UNIVERSIDAD UNA PROPOSTA PARA LA ARTICULACION CURRICULAR ENTRE EL NIVEL SUPERIOR Y EL NIVEL MEDIO DE ENSEANZA LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO](https://www.academia.edu/5021681/COMPETENCIAS_PARA_EL_INGRESO_Y_PERMANENCIA_EN_LA_UNIVERSIDAD_UNA_PROPOSTA_PARA_LA_ARTICULACION_CURRICULAR_ENTRE_EL_NIVEL_SUPERIOR_Y_EL_NIVEL_MEDIO_DE_ENSEANZA_LA_EXPERIENCIA_DE_LA_UNIVERSIDAD_NACIONAL_DE_CUYO)

Apéndices

Apéndice A. Asentimiento informado (estudiantes menores de edad)

Estimado/a estudiante:

Estás siendo invitado/a participar voluntariamente en esta investigación que tiene como objetivo indagar sobre los procesos de comprensión de lectura en estudiantes preuniversitarios, la cual es llevada a cabo por la Srta. Andrea Sato Tokashiki, como parte de su tesis en la maestría de *Cognición, Aprendizaje y Desarrollo* de la PUCP, asesorada por la Dra. Mary Louise Claux Alfaro. Dicha investigación se desarrolla con la autorización de la Dirección de la institución y beneficiará el desarrollo de estrategias de enseñanza de la comprensión de lectura, así como la subsanación de algunas dificultades que, por lo general, los estudiantes enfrentan al leer. Antes de aceptar participar, ten en cuenta lo siguiente:

Tu participación es voluntaria y puedes decidir retirarte de la investigación en cualquier momento luego de iniciada la entrevista, sin que esto te afecte negativamente en tu relación con la institución y con la investigadora. Asimismo, la sesión de entrevista será determinada por mutuo acuerdo en un horario de tu tiempo libre para que no te perjudiques con la interferencia con tus horarios de clases. Para participar, además, necesito que me brindes el correo y/o el teléfono de uno de tus padres para poder pedirles su autorización, debido a que aún eres menor de edad.

Solo te pediré entre 30 y 40 minutos de tu tiempo para ser entrevistado individualmente a través de la plataforma virtual Zoom o Google Meet (con la que te sientas más cómodo o a la que tengas acceso). En el transcurso de la entrevista, se te mostrará un texto para que lo leas y, luego, se te pedirá que contestes algunas preguntas sobre el texto y sobre tu propio proceso de lectura. No hay respuestas correctas ni incorrectas, por lo que es importante que respondas con sinceridad.

Asimismo, la sesión se grabará en audio (no es obligatorio prender la cámara de video), porque necesito realizar una transcripción de audio a texto y toda la información que se recoja será confidencial, estará guardada en mi laptop con un código de identificación que no consigne el nombre del estudiante. Toda la información recabada solo se utilizará para fines de este estudio. Además, las únicas personas que tendrán acceso a la información que me brindes serán la investigadora y la asesora de tesis.

Una vez concluida la investigación y colgada en el repositorio de tesis PUCP, se te enviará el enlace para poder acceder a los resultados. Luego de tres años, las grabaciones serán borradas del archivo; por lo expuesto, no se presentarán riesgos predecibles en tu participación en este estudio.

No habrá ningún tipo de compensación económica ni de notas académicas por participar en este estudio.

Si tienes preguntas o comentarios sobre tu participación antes, durante o posterior a la entrevista, puedes escribirme al asato@pucp.pe. También puedes hacer consultas de aspectos éticos comunicándote con el Comité de Ética de la Investigación de la PUCP al siguiente correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe

Has sido informado sobre los objetivos y procedimientos de la investigación, y, si estás de acuerdo con tu participación voluntaria, te pido, por favor, que, en este momento, lo manifiestes verbalmente.

Apéndice B. Consentimiento informado (estudiantes mayores de edad)

Estimado/a estudiante:

Estás siendo invitado/a participar voluntariamente en esta investigación que tiene como objetivo indagar sobre los procesos de comprensión de lectura en estudiantes preuniversitarios, la cual es llevada a cabo por la Srta. Andrea Sato Tokashiki, como parte de su tesis en la maestría de *Cognición, Aprendizaje y Desarrollo* de la PUCP, asesorada por la Dra. Mary Louise Claux Alfaro. Dicha investigación se desarrolla con la autorización de la Dirección de la institución y beneficiará el desarrollo de estrategias de enseñanza de la comprensión de lectura, así como la subsanación de algunas dificultades que, por lo general, los estudiantes enfrentan al leer. Antes de aceptar participar, ten en cuenta lo siguiente:

Tu participación es voluntaria y puedes decidir retirarte de la investigación en cualquier momento luego de iniciada la entrevista, sin que esto te afecte negativamente en tu relación con la institución y con la investigadora. Asimismo, la sesión de entrevista será determinada por mutuo acuerdo en un horario de tu tiempo libre para que no te perjudiques con la interferencia con tus horarios de clases.

Solo te pediré entre 30 y 40 minutos de tu tiempo para ser entrevistado individualmente a través de la plataforma virtual Zoom o Google Meet (con la que te sientas más cómodo o a la que tengas acceso). En el transcurso de la entrevista, se te mostrará un de texto para que lo leas y, luego, se te pedirá que contestes algunas preguntas sobre el texto y sobre tu propio proceso de lectura. No hay respuestas correctas ni incorrectas, por lo que es importante que respondas con sinceridad.

Asimismo, la sesión se grabará en audio (no es obligatorio prender la cámara de video), porque necesito realizar una transcripción de audio a texto y toda la información que se recoja será confidencial, estará guardada en mi laptop con un código de identificación que no consigne el nombre del estudiante. Toda la información recabada solo se utilizará para fines de este estudio. Además, las únicas personas que tendrán acceso a la información que me brindes serán la investigadora y la asesora de tesis.

Una vez concluida la investigación y colgada en el repositorio de tesis PUCP, se te enviará el enlace para poder acceder a los resultados. Luego de tres años, las grabaciones serán borradas del archivo; por lo expuesto, no se presentarán riesgos predecibles en tu participación en este estudio.

No habrá ningún tipo de compensación económica ni de notas académicas por participar en este estudio.

Si tienes preguntas o comentarios sobre tu participación antes, durante o posterior a la entrevista, puedes escribirme al asato@pucp.pe. También puedes hacer consultas de aspectos éticos comunicándote con el Comité de Ética de la Investigación de la PUCP al siguiente correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe

Has sido informado sobre los objetivos y procedimientos de la investigación, y, si estás de acuerdo con tu participación voluntaria, te pido, por favor, que, en este momento, lo manifiestes verbalmente.

Apéndice C. Consentimiento informado (padres de familia)

Estimado/a padre de familia:

Su hijo(a) está siendo invitado/a participar voluntariamente en esta investigación que tiene como objetivo indagar sobre los procesos de comprensión de lectura en estudiantes preuniversitarios, la cual es llevada a cabo por la Srta. Andrea Sato Tokashiki, como parte de su tesis en la maestría de Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la PUCP, asesorada por la Dra. Mary Louise Claux Alfaro. Dicha investigación se desarrolla con la autorización de la Dirección de la institución y beneficiará el desarrollo de estrategias de enseñanza de la comprensión de lectura, así como la subsanación de algunas dificultades que, por lo general, los estudiantes enfrentan al leer. Antes de aceptar que su hijo(a) participe, es importante informarles sobre el propósito, y las consideraciones éticas y prácticas implicadas:

La participación de su hijo(a) es voluntaria y puede decidir retirarse de la investigación en cualquier momento luego de iniciada la entrevista, sin que esto afecte negativamente en su relación con la institución y con la investigadora. Asimismo, la sesión de entrevista será determinada por mutuo acuerdo con el estudiante en un horario de su tiempo libre para que no interfiera con sus horarios de clases.

Solo le pediré a su hija(o) entre 30 y 40 minutos de su tiempo para ser entrevistado(a) individualmente a través de la plataforma virtual Zoom o Google Meet (con la que se sienta más cómodo o a la que tenga acceso). En el transcurso de la entrevista se mostrará un texto para que su hijo(a) lea y, luego, se le pedirá que conteste algunas preguntas sobre el texto y sobre su propio proceso de lectura. No hay respuestas correctas ni incorrectas, por lo que es importante que responda con sinceridad.

Asimismo, la sesión se grabará en audio (no es obligatorio prender la cámara de video), porque necesito realizar una transcripción de audio a texto y toda la información que se recoja será confidencial, estará guardada en mi laptop con un código de identificación que no consigne el nombre del estudiante. Toda la información recabada solo se utilizará para fines de este estudio. Además, las únicas personas que tendrán acceso a la información que me brindes serán la investigadora y la asesora de tesis.

Una vez concluida la investigación y colgada en el repositorio de tesis PUCP, se les enviará el enlace para poder acceder a los resultados. Luego de tres años, las grabaciones serán borradas del archivo; por lo expuesto, no se presentarán riesgos predecibles en tu participación en este estudio.

No habrá ningún tipo de compensación económica ni de notas académicas por participar en este estudio.

Si tiene preguntas o comentarios sobre la sesión de entrevista, puede preguntar a la investigadora al siguiente correo electrónico: asato@pucp.pe. También puede hacer consultas de aspectos éticos comunicándose con el Comité de Ética de la Investigación de la PUCP al siguiente correo electrónico: etica.investigacion@pucp.edu.pe

Ha sido informado sobre los objetivos y procedimientos de la investigación. Si usted autoriza la participación de su hijo, le agradecería que me responda “sí autorizo” al asato@pucp.pe o a mi celular (por el canal que usted desee). Si usted no lo autoriza, manifieste su desaprobación con un “no autorizo”.

Apéndice D. Guía de entrevista

I. PREGUNTAS DE INTRODUCCIÓN

Nombre:
 Edad:
 Salón:
 Rendimiento:
 Academias o universidades anteriores y en qué ciclo:

II. PREGUNTAS LUEGO DE LA LECTURA DEL TEXTO

1. ¿CUÁL ES EL TEMA Y CUÁL ES LA IDEA CENTRAL DEL TEXTO?

- a. ¿Cómo llegaste a esa idea central? ¿Qué hago para identificarla?
- b. ¿Qué pasó por tu mente mientras intentabas identificar la idea principal?

2. PROCESOS EN LOS MOMENTOS DE LECTURA

Antes de la lectura

- Al abordar el texto, ¿qué hiciste antes de leer, y para qué o por qué?
- ¿En qué aspecto del texto te has fijado o concentrado antes de leer? ¿Por qué o para qué te fijaste en eso?
- ¿Hay algo más que has hecho antes de empezar a leer y no lo has mencionado? ¿Por qué y para qué lo hiciste?
- ¿Antes de empezar, se te vino a la mente algún propósito de lectura?

Durante la lectura

- ¿Leíste todo de corrido hasta terminar el texto o pausaste tu lectura en algún momento? ¿Por qué o para qué? Dame un ejemplo de cuándo ocurrió o muéstrame en el texto dónde fue que pausaste tu lectura y por qué lo hiciste.
- ¿Mientras ibas leyendo, en qué aspectos del texto te concentrabas? ¿En qué aspectos de tu manera de leer de lectura te concentrabas mientras leías?
- ¿Mientras ibas leyendo pudiste ir identificando la idea central o tuviste que terminar todo el texto para recién lograr identificarla?
- Mientras ibas leyendo el texto, ¿qué pasó por tu mente? ¿qué hiciste en tu mente?
- ¿Utilizaste algún tipo de acción que te permitiera una ayuda en tu lectura?
- ¿Cómo describes tu forma de leer el texto?
- ¿Mientras leías el primer párrafo, identificaste palabras o frases importantes? ¿Cómo cuáles? ¿Cómo así identificaste esa palabra y no otra? ¿Cuáles no te parecieron importantes? ¿Qué hiciste cuando identificaste dicha(s) palabra(s)?
- ¿Cuándo terminaste de leer el primer párrafo, identificaste su idea principal? Y, para ello, ¿cómo hiciste para tener clara la idea principal?

- Cuando pasaste al segundo párrafo, ¿qué pasó en tu mente? ¿Cómo te ayudabas para seguir comprendiendo?
- Mientras leías, ¿tuviste alguna emoción?
- En algún párrafo, ¿hubo alguna parte que te dio complicaciones o que te trabaste? ¿Qué hiciste cuando esto ocurrió y con qué propósito lo hiciste?
- En general, cuando leías, ¿qué has hecho para ayudarte a comprender lo que ibas leyendo?

Después de la lectura

- Después de leer todo el texto, ¿qué hiciste?, ¿qué pensaste? ¿por qué y para qué?
- Después de leer todo el texto, ¿utilizaste algún tipo de acción que te permitiera una ayuda en tu lectura?
- Nuevamente, ¿cuál es el tema y cuál es la idea central del texto?
- ¿Cómo supiste que habías logrado identificar la idea central pertinente? ¿Qué hiciste o qué pasó tu mente para saber esto? ¿Terminaste de leer el texto ya teniendo una idea central identificada o recién en ese momento pensaste en cuál podría ser esta idea?
- ¿Cómo lograste identificar la idea central? ¿Cómo te ayudaste a encontrar la idea central?
- Cuando has terminado de leer, ¿te sirvió tener disponible el texto?, ¿para qué?
- ¿Recurriste a algún tipo de acción que te permitiera esclarecer la idea central?



Apéndice E. Material de lectura 1 (piloto)

Material de lectura

Lee el siguiente texto e identifica la idea central. Luego, te haré unas preguntas. Avísame cuando hayas terminado (5 minutos como máximo).

Texto

Todos venimos al mundo con una inmunidad innata (o natural), una suerte de protección general que compartimos todos los seres humanos. Muchos de los gérmenes que afectan a otras especies no son nocivos para el ser humano. Por ejemplo, los virus que provocan la leucemia en los gatos o el moquillo en los perros no nos afectan a los humanos. La inmunidad innata funciona en ambas especies separadamente, ya que algunos virus enferman a los humanos, como el VIH/SIDA, y no a gatos ni a perros.

La inmunidad innata también incluye las barreras que se encuentran en las partes extrínsecas del cuerpo, como en la piel y en las mucosas (que recubren el interior de la nariz, la garganta y el tubo digestivo), las cuales son nuestra primera línea de defensa. De romperse esta pared externa protectora (como cuando nos hacemos un corte), la piel intenta cerrarse lo más deprisa posible y células inmunitarias dérmicas especiales atacan a los gérmenes invasores.

También tenemos un segundo tipo de protección denominado inmunidad adaptativa (o activa). Este tipo de inmunidad se desarrolla a lo largo de la vida de una persona. En la inmunidad adaptativa, participan los linfocitos. Este tipo de inmunidad se desarrolla conforme la persona va exponiéndose a las enfermedades o se inmunizan contra ellas vacunándose.

La inmunidad pasiva es un tipo de protección “prestada”, es decir, es de origen externo y tiene una breve duración. Por ejemplo, los anticuerpos que contiene la leche materna proporcionan al lactante una inmunidad temporal a las enfermedades a que se ha expuesto su madre. Esto ayuda a proteger a los lactantes contra posibles infecciones durante los primeros años de la infancia.

El sistema inmunológico de cada persona es diferente. Algunas personas pocas veces contraen infecciones, mientras que otras parecen enfermar constantemente. Conforme una persona va creciendo, se suele hacer inmune a más gérmenes a medida que su sistema inmunológico va entrando en contacto con más tipos diferentes de gérmenes. Por eso, los adultos y adolescentes cogen resfriados menos que los niños, pues sus organismos han aprendido a reconocer y atacar inmediatamente a muchos de los virus que provocan los catarros.

Adaptado de Dowshen, S. (2009). Sistema inmunológico. *Rady Children. Hospital de San Diego*. <https://www.rchsd.org/health-articles/sistema-inmunolgico-3/>

Apéndice F: Material de lectura 2

Material de lectura

Lee el siguiente texto e identifica la idea central. Luego, te haré unas preguntas. Avísame cuando hayas terminado (5 minutos como máximo).

Texto

Los virus entran al cuerpo y se adhieren a la superficie celular. Dependiendo del tipo de virus, buscan células en diferentes partes del cuerpo, por ejemplo, el hígado, el sistema respiratorio o la sangre. Una vez se haya adherido a la célula sana, entra a ella.

Una vez dentro de la célula “huésped”, el virus la infecta y fabrica una copia. Esta saldrá de la célula ya infectada y pasará a infectar otras células sanas, en donde se volverán a multiplicar. Las células infectadas se pueden dañar o pueden morir siendo anfitrionas de un virus.

Es importante aclarar que cuando un virus infecta a un humano no siempre termina en una enfermedad. La infección sucede cuando el virus se empieza a multiplicar en el cuerpo humano, mientras que la enfermedad ocurre cuando muchas células del cuerpo se empiezan a dañar a causa de la infección, y, en ese momento, es cuando aparecen los síntomas e indisposiciones. En otras palabras, si el sistema inmunológico logra combatir los virus que entraron a las células y se replicaron, entonces la persona no se enfermará.

El cuerpo responderá de diferentes maneras para combatir estos cuerpos extraños, pero, cuando el sistema inmune no logra controlar el virus, empieza un proceso llamado patogénesis. El virus atraviesa obstáculos como enfrentarse al sistema inmunológico o mucosas en el cuerpo para llegar a diferentes órganos. Una vez se empieza a replicar, la persona enfermará, sus órganos estarán afectados y dependiendo de qué tan severos sean los síntomas, la persona tendrá que guardar reposo o buscar ayuda médica.

Si el sistema inmune no es capaz de combatir al virus y este ya tiene presencia en varios órganos, entonces se puede utilizar un tratamiento, que sirve para aliviar los síntomas (inflamación de los órganos que produce tos, dolor de cabeza, entre otros) mientras que el sistema inmune responde en defensa del cuerpo. Igualmente, existen fármacos, como los antivirales, que entran a las células y se incorporan a los genomas del virus para que este deje de funcionar. Esto significa que los antivirales hacen que las cadenas de ADN de los virus estén defectuosas y no puedan servir.

Adaptado de Fifarma (2020). Esto pasa cuando un virus entra en el cuerpo humano. *Fifarma*. <https://fifarma.org/es/esto-pasa-cuando-un-virus-entra-en-el-cuerpo-humano/>

Apéndice G: Material de lectura 3

Material de lectura

Lee el siguiente texto e identifica la idea central. Luego, te haré unas preguntas. Avísame cuando hayas terminado (5 minutos como máximo).

Texto

Un estudio recientemente publicado en la revista especializada *Frontiers in Pediatrics*, centrado en la manifestación de los síntomas de la enfermedad provocada por el SARS-CoV-2 en los infantes, recomienda asumir que los niños que presenten malestar junto con síntomas gastrointestinales como diarrea y fiebre podrían estar contagiados por la COVID-19.

El estudio titulado *Clinical characteristics of 5 COVID-19 cases with non-respiratory symptoms as the first manifestation in children* sugiere, del mismo modo, que estos síntomas gastrointestinales podrían ser un indicador de que la vía de transmisión de la COVID-19 podría no ser únicamente respiratoria, existiendo la posibilidad de contraerse la enfermedad a través del tracto digestivo. Esto se debe a que el tipo de receptores en las células de los pulmones a los que se dirige el virus también se puede encontrar en los intestinos. Li, doctor del Departamento de Pediatría del Hospital Tongji en Wuhan y autor principal del estudio, explica que "los síntomas gastrointestinales experimentados por estos niños pueden estar relacionados con la distribución de receptores y la vía de transmisión asociada con la infección por COVID-19 en humanos. El virus infecta a las personas a través del receptor ACE2, que se puede encontrar en ciertas células de los pulmones y los intestinos. Esto sugiere que la COVID-19 podría infectar a los pacientes no solo a través del tracto respiratorio, sino también a través del tracto digestivo por contacto o transmisión fecal-oral".

La mayoría de los niños se ven levemente afectados por la COVID-19, y los pocos casos graves a menudo presentan problemas de salud subyacentes. "Sin embargo es fácil pasar por alto el diagnóstico de la COVID-19 en su etapa temprana, cuando un niño no presenta síntomas respiratorios", explica el doctor.

"Según nuestra experiencia en el tratamiento de la COVID-19, en las regiones donde este virus es epidémico, se debe sospechar que aquellos niños que padecen síntomas del tracto digestivo, con fiebre y muy especialmente si tienen antecedentes de exposición a la enfermedad estén infectados por el coronavirus", continúa Li.

"Si bien los síntomas iniciales pueden no estar relacionados; o los síntomas de la COVID-19 fueron inicialmente leves o permanecieron relativamente ocultos antes de su ingreso al hospital, lo importante es que 4 de los 5 casos estudiados presentaron síntomas del tracto digestivo como la primera manifestación de la enfermedad", explica el doctor.

Adaptado de Rodríguez, H (2020). Cómo afecta el coronavirus a los niños. *National Geographic. España*.
https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/como-afecta-coronavirus-a-ninos_15502

Apéndice H: Material de lectura 4

Material de lectura

Lee el siguiente texto e identifica la idea central. Luego, te haré unas preguntas. Avísame cuando hayas terminado (5 minutos como máximo).

Texto

Los virus son agentes infecciosos que necesitan de manera inexorable parasitar a una célula viva que les proporcione cobijo, para poder sobrevivir y reproducirse. Cuando un virión (estos es, un virus en fase extracelular) posee la llave de la cerradura que permite el acceso a la célula, la puerta se abre y se desencadena la infección vírica. Una vez que invaden las células humanas toman el control de su maquinaria para beneficio propio, a costa de la destrucción total o parcial del propio huésped.

Cuando los antibióticos se utilizan de manera inadecuada –esto es, para tratar una infección de origen vírico–, el efecto que producen en nuestro organismo es debilitar a nuestros aliados bacterianos. Salvo en aquellas excepciones en que virus y bacterias nos atacan de manera coordinada, utilizar antibióticos ante una enfermedad vírica afecta negativamente a nuestra salud.

Si no existe una patología previa ni el sistema inmunitario está debilitado por otra causa, las consecuencias de una enfermedad causada por un virus pueden ser leves, como ocurre con el catarro común. Sencillamente, el cuerpo reacciona y soluciona el problema de manera autónoma. Solo supone una semana de debilidad que suele aliviarse con tratamientos sintomáticos (analgésicos).

Para luchar frente a virus más agresivos, con patologías asociadas más graves, existen algunos fármacos antivirales. El objetivo de un antiviral consiste básicamente en inhibir la replicación del virus. Cada fármaco lo intenta en una etapa diferente, bloqueando ya sea la adhesión del virus a la célula, la penetración, la copia de su ácido nucleico, la síntesis de nuevas proteínas o la maduración/liberación de nuevas partículas infecciosas. Todas las estrategias no pretenden sino dar tiempo al sistema inmunitario para ponerse al día, y combatir desde dentro la enfermedad. El sida, por ejemplo, puede tratarse con la administración de antirretrovirales, atacando a una proteína específica que permite al virus replicarse. Sin embargo, frente a otros virus respiratorios como el SARS-CoV-2 o la gripe esta estrategia no es posible.

Adaptado de Maicas, S. (2020). Las diferencias en el tratamiento médico de virus y bacterias. *National Geographic. España*.
https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/diferencias-tratamiento-medico-virus-y-bacterias_15383

Apéndice I: Material de lectura 5 (piloto)

Material de lectura

Lee el siguiente texto e identifica la idea central. Luego, te haré unas preguntas. Avísame cuando hayas terminado (5 minutos como máximo).

Texto

El castellano es hablado por más de trescientos millones de personas y cada una de ellas lo habla de una manera particular. No existen dos individuos que lo hablen exactamente igual. En general, lo que conocemos como LENGUAS —el castellano, el quechua, el inglés, etc.— son abstracciones que postulamos a partir del hecho de que las personas pueden conversar y entenderse produciendo enunciados sonoros. Sin embargo, estos enunciados no son nunca exactamente iguales porque las personas somos diferentes y hablamos de manera única. Así, pues, no debemos suponer que las lenguas son herramientas de comunicación que se utilizan de una sola manera. Por el contrario, es a partir del hecho de que las personas se comunican mediante enunciados lingüísticos que suponemos que existen entidades como el castellano, el quechua o el inglés; sin embargo, más exacto sería pensar que existen diferentes castellanos, diferentes quechuas o diferentes ingleses, tantos como las formas de hablar que encontramos. Las lenguas están conformadas por diversas hablas [...]. Por ejemplo, el quechua que se habla en Ecuador es diferente del que se habla en Bolivia; y el inglés de Inglaterra es diferente al de Estados Unidos o al de Australia. Lo que esto significa es que las distintas formas de hablar una lengua pueden agruparse, de acuerdo con sus semejanzas, en VARIEDADES LINGÜÍSTICAS.

La existencia de variedades lingüísticas depende de diversos factores. El más obvio de todos es el geográfico: las personas hablan de manera diferente según el lugar o la región donde viven. Así, podemos encontrar que las lenguas están compuestas por diferentes VARIEDADES GEOGRÁFICAS O REGIONALES. Por ejemplo, el castellano está conformado por la variedad de castellano de Argentina, por la variedad de España o por la del Perú. Es más, dentro de cada uno de estos países, encontramos variedades regionales particulares; en efecto, en Argentina, el castellano de Buenos Aires no es igual al de Mendoza, ni en España es igual el castellano de Madrid al de Andalucía. En el Perú, el castellano que se habla en Piura tiene características particulares que lo distinguen del castellano de Puno y del de Iquitos.

De este modo, las lenguas no deben entenderse como entidades homogéneas, que todos los hablantes reproducen de manera idéntica, ni como una reunión de diversas hablas que no tienen características en común.

Adaptado de Pérez, J. (2004). *Los castellanos del Perú* [documento en PDF], 13.

https://ropohuaytaespecializacion.files.wordpress.com/2012/08/los_castellanos_del_peru.pdf

Apéndice J: Material de lectura 6

Material de lectura

Lee el siguiente texto e identifica la idea central. Luego, te haré unas preguntas. Avísame cuando hayas terminado (5 minutos como máximo).

Texto

El oído, además de un órgano auditivo, es un sistema complejo que permite a los seres humanos escuchar y caminar. Está compuesto de tres partes principales: oído externo, oído medio y oído interno. Así, todas las partes presentan características diferentes que facilitan tanto la audición como el equilibrio.

El oído externo (denominado pabellón auricular) es la parte de cartílago y piel que tenemos en el exterior de la cabeza. Funciona como un megáfono, pues las ondas de sonido que se recogen a través del oído externo viajan hasta el canal auditivo. Por su parte, el canal auditivo es la parte del orificio de la oreja que se puede ver fácilmente cuando miramos una oreja de cerca.

Las ondas sonoras consiguen atravesar el canal auditivo y llegan al tímpano (membrana timpánica). Y, al igual que sucede cuando se golpea un tambor, la membrana del tejido conectivo vibra cuando le golpean las ondas sonoras. De esta forma, las vibraciones viajan por el tímpano y acceden al oído medio, también conocido como cavidad timpánica. La cavidad timpánica está recubierta de mucosa, aire y tiene huesos auditivos (unos huesos diminutos llamados martillo, yunque y estribo).

Según la Biblioteca Nacional de Medicina, a medida que los huesos vibran, el estribo empuja hacia adentro y hacia afuera en una membrana que se denomina ventana oval. Así, consiguen transmitir las vibraciones al oído interno y la cóclea, una estructura en forma de espiral (similar a un caracol) llena de líquido que contiene el órgano de Corti (es decir, el órgano receptor de la audición). Las células de este órgano, a su vez, traducen las vibraciones en impulsos eléctricos que los nervios sensoriales envían al cerebro.

La trompa de Eustaquio (también conocido como tubo faringotimpánico) ayuda a igualar la presión del aire en el oído medio con la presión del aire en la atmósfera. Este proceso ayuda a las personas a mantener el equilibrio.

Adaptado de Sánchez, R. (2021). Curiosidades sobre el oído. *Muy interesante*. <https://www.muyinteresante.es/salud/articulo/curiosidades-sobre-el-sentido-del-oido-861618393207>

Apéndice K: Material de lectura 7

Material de lectura

Lee el siguiente texto e identifica la idea central. Luego, te haré unas preguntas. Avísame cuando hayas terminado (5 minutos como máximo).

Texto

Una casa ecológica inteligente representa un enfoque eficiente que combina tranquilidad, el aire fresco, la interacción con la naturaleza y la satisfacción de no dañar el medio ambiente. Este tipo de viviendas cuenta con iluminación y aparatos electrónicos que podemos monitorear de forma remota. Los dispositivos domésticos inteligentes funcionan junto a otros dispositivos de la casa: hornos, lavadoras, frigorífico, sistemas de seguridad, ordenadores, smartphones, entre otros, cuyo funcionamiento está orientado al tratamiento ecológico del funcionamiento de la vivienda.

Algunas de los más populares incluyen el control de temperatura, con el que podemos reducir nuestra huella de carbono (podemos regular la temperatura a través del móvil si estamos de vacaciones y olvidamos ajustar el termostato). Podemos regular las luces empleando bombillas LED inteligentes para ajustar la iluminación interior y exterior y programar (podemos apagar las luces remotamente si se nos ha olvidado apagar alguna lámpara). También, podemos acceder al control de las ventanas inteligentes, con las que también podremos disminuir el consumo de energía de la calefacción, la ventilación y el aire acondicionado; también, nos permitiría una casa fresca en verano y caliente en invierno a través de un tratamiento más eficiente de la energía al poder programar las cortinas o persianas para que bajen a una determinada hora del día, por ejemplo. Asimismo, accedemos a un riego inteligente, con el que ahorraremos miles de litros de agua (y euros) al año. Podemos ajustar el sistema desde cualquier dispositivo conectado a Internet y el programa de riego se ajusta automáticamente cuando detecta lluvia. Es muy útil y, probablemente, reducirás aproximadamente un 35% el consumo de agua orientado a este fin.

Todos estos dispositivos tienen como objetivo facilitar nuestra vida, ofrecer comodidad y darle un respiro a nuestro bolsillo mientras convertimos nuestro hogar inteligente en mucho más ecológico. Con el aumento del calentamiento global y el cambio climático, es de vital importancia tener conciencia de la conservación de los recursos naturales y la preservación del medio ambiente

Adaptado de Romero, S. (2021). ¿Qué es una vivienda ecológica inteligente? *Muy interesante*.
<https://www.muyinteresante.es/tecnologia/articulo/que-es-una-vivienda-ecologica-inteligente-341613648817>

Apéndice L: Características de los participantes del estudio y pilotos

Tabla 11

Características de los participantes del estudio y pilotos

Piloto	Abreviación	Grupo	Sexo	Edad	Material de lectura
<i>Piloto 1</i>	P1	Alto	M	17	Material 5
<i>Piloto 2</i>	P2	Bajo	F	19	Material 1
Participantes	Abreviación	Grupo	Sexo	Edad	Material de lectura
<i>Estudiante 1</i>	E1	Alto	M	20	Material 3
<i>Estudiante 2</i>	E2	Alto	M	17	Material 7
<i>Estudiante 3</i>	E3	Alto	M	19	Material 2
<i>Estudiante 4</i>	E4	Bajo	M	17	Material 3
<i>Estudiante 5</i>	E5	Alto	M	17	Material 3
<i>Estudiante 6</i>	E6	Bajo	M	17	Material 6
<i>Estudiante 7</i>	E7	Alto	M	22	Material 6
<i>Estudiante 8</i>	E8	Alto	M	20	Material 4
<i>Estudiante 9</i>	E9	Bajo	M	16	Material 4
<i>Estudiante 10</i>	E10	Alto	F	17	Material 2
<i>Estudiante 11</i>	E11	Alto	F	17	Material 2
<i>Estudiante 12</i>	E12	Bajo	M	18	Material 3